

**L'E-PORTFOLIO DEL PERCORSO-PROCESSO DI APPRENDIMENTO:
UNO STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE CONOSCENZE E COMPETENZE
DELLO STUDENTE E-TUTOR**

Catherine Blanchard

e-tutor nel progetto interuniversitario europeo Learn-Nett

Diplomata in Master in Tutoring per la formazione a distanza – Università degli Studi di Padova

catherine.blanchard@alice.it, +39 045 803 66 52

Adresse Professionnelle

Via Emilei, 25 – 37121 Verona

Résumé : Cette communication est le fruit d'une réflexion continue, le long du Master in Tutoring per la formazione a distanza de l'Università degli Studi di Padova, d'une étudiante inscrite et diplômée.

L'objectif est de mettre en évidence comment un étudiant tuteur en ligne prend conscience, le long de sa formation, de son évolution personnelle et professionnelle, grâce à une analyse de son vécu et à la transcription simultanée de sa pratique réflexive en un format appelé portfolio électronique. Nous nous proposons de démontrer comment celui-ci est devenu un outil d'évaluation des connaissances et des compétences de l'étudiant tuteur en ligne dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : portfolio électronique, tuteur en ligne, apprentissage, pratique réflexive, évaluation, enseignement supérieur

Riassunto: Questa relazione è il frutto di una riflessione nata nel corso del Master in Tutoring per la formazione a distanza dell'Università degli Studi di Padova durante l'anno accademico 2004-2005 da parte di una studentessa iscritta e diplomata.

L'obiettivo della pubblicazione è di evidenziare la progressiva consapevolezza della evoluzione personale e professionale di uno studente e-tutor nel corso della sua formazione grazie ad un'analisi del proprio vissuto ed alla trascrizione del contemporaneo lavoro di riflessione in un formato elettronico chiamato e-portfolio. Ci proponiamo di dimostrare come quest'ultimo è diventato uno strumento di valutazione delle conoscenze e competenze di uno studente e-tutor in un ambito universitario.

Parole chiave: e-portfolio, e-tutor, apprendimento, riflessione, valutazione, università

L'E-PORTFOLIO DEL PERCORSO-PROCESSO DI APPRENDIMENTO: UNO STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE CONOSCENZE E COMPETENZE DELLO STUDENTE E-TUTOR

è più consapevole e responsabile della sua formazione in quanto autore di una riflessione

INTRODUZIONE

Alla fine di un master innovativo come il Master in tutoring per la formazione a distanza dell'Università degli Studi di Padova svoltosi per la prima volta nell'anno accademico 2004-2005, uno studente e-tutor riflessivo esce dalla formazione con un bagaglio ricchissimo di esperienze, conoscenze e competenze. Poterle condividere con altri in una presentazione orale o scritta di ricerca genera in lui grandi forze di ulteriore apprendimento, di entusiasmo e di piacere (Light, 2001, p45).

Siamo molto lieti di poter offrire il resoconto di un'esperienza accademica innovativa arricchita da un continuo lavoro di riflessione in due ambiti formativi universitario e professionale durante lo stage da parte di una studentessa e-tutor, precisamente la scrivente.

Premettiamo che è di origine francese e in possesso di un DESS Ingénierie de formation - Chef de projet multimédia dell'Université Pierre et Marie Curie - Paris VI.

Essa aveva contattato il prof. Marcel Lebrun dell'Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias (IPM) de l'Université catholique de Louvain, il quale le aveva proposto di diventare e-tutor nel progetto Learn-Nett 2004-2005 ancora prima di attendere questo master.

Essa ha scelto questa formazione per meglio agire nel succitato progetto e arricchire la sua formazione professionale in progettazione di formazione a distanza in un contesto universitario blended con una migliore conoscenza del ruolo dell'e-tutor, presenza per lei fondamentale in tale formazione.

Le sue aspettative sono andate oltre quelle attese in quanto non solo ha potuto realizzare questo progetto personale in un contesto formativo nuovo che era il contesto universitario italiano, ma ha avuto anche la possibilità di realizzare un e-portfolio che considera uno dei prossimi strumenti di valutazione formativa dello studente, dove esso

che lo conduce ad una autovalutazione e ad un orientamento verso nuovi obiettivi personalizzati di apprendimento (Rossi, 2005, p111).

A partire dalla *guida alla pianificazione del portfolio* del master succitato, spiegheremo in una prima parte quale tipo di e-portfolio ha costruito; come lo ha costruito; con quale obiettivo finale.

In una seconda parte, illustreremo i due obiettivi dell'e-portfolio come supporto al processo di autovalutazione dello studente nella costruzione e descrizione di competenze acquisite e nella costruzione e definizione di una sua professionalità di e-tutor.

Nella terza parte, mostreremo come l'e-portfolio, da strumento di autovalutazione diventa strumento di valutazione delle conoscenze e competenze dello studente e-tutor.

1- L'E-PORTFOLIO DEL PERCORSO-PROCESSO DI APPRENDIMENTO

1.1 – Una definizione

La studentessa, leggendo la *guida alla pianificazione del portfolio* del master (Galliani *et al.*, 2005), si è chiesta quale dei tanti tipi di e-portfolio (Rossi, *ibid.*, p20; Varisco, 2004, pp271-274) era indicato.

Il tipo indicato era un portfolio formativo del percorso-processo di apprendimento.

Proseguendo nella lettura della guida, leggeva che le finalità del progetto formativo erano di “*formare tutor in grado di lavorare con i processi; padroneggiare la comunicazione educativa e problematizzare la relazione; definire la propria professionalità attraverso il ricorsivo richiamo tra azione e riflessione, in un contesto che si possa caratterizzare come*

luogo di esercizio e costruzione di competenze”(Galliani *et al.*, 2005).

Da queste finalità e dal testo stesso essa deduceva gli obiettivi del progetto formativo: acquisire competenze professionali tramite un processo di apprendimento; acquisire professionalità ovvero la “*capacità di controllo e direzione del processo*” grazie ad una contemporanea riflessione su di esso.

Il progetto formativo si è svolto in due tempi: un primo tempo in ambiente formativo universitario in aula, e a distanza tramite una piattaforma per l’insegnamento/apprendimento online; un secondo tempo in ambiente formativo professionale durante lo stage.

Tramite la compilazione dell'e-portfolio è stata invitata a valutare in che misura il prodotto del suo apprendimento rispecchiava gli obiettivi del corso.

1.2 – Una forma

L'e-portfolio del percorso-processo di apprendimento verrà costruito per mettere in evidenza sia il prodotto dei lavori certificativi richiesti nell'ambiente formativo universitario sia il processo di autovalutazione della studentessa nel raggiungere - lungo il processo complessivo di apprendimento nell'ambiente universitario come nello stage - gli obiettivi del progetto formativo.

Ricordiamo che il primo obiettivo definito è di acquisire competenze professionali tramite un processo di apprendimento.

Nella guida sopraccitata, leggiamo che le competenze esercitate nel corso sono di due livelli: “*delle competenze specifiche di campo, relative ad ogni insegnamento-modulo e delle competenze trasversali presenti in tutti i moduli, queste ultime sono suddivise in tre macroaree (comprensione e mediazione dei contenuti, utilizzo di strumenti e risorse, comunicazione in rete)*”(ibid.).

A partire della dichiarazione delle stesse competenze acquisite, la studentessa potrà avviare un personale percorso di riflessione sul suo percorso di apprendimento, risultato di un progetto personale e collaborativo, e evidenziare il secondo obiettivo del progetto formativo che è la progressiva acquisizione di una professionalità.

Per questo, valuterà la sua progressiva “*capacità di controllo e di direzione del*”
<http://isdm.univ-tln.fr>

processo di apprendimento”, “*rendendo espliciti i processi nascosti e taciti; descrivendo i problemi incontrati lungo il percorso e le relative strategie di risoluzione adottate; identificando gli obiettivi di miglioramento funzionali all'autoregolazione del suo percorso di apprendimento; documentando il progresso, scegliendo contributi più significativi e giustificandoli in relazione agli obiettivi di apprendimento e le competenze dichiarate per ogni insegnamento*” (ibid.).

Il suo e-portfolio comprenderà le successive parti:

processo di costruzione e descrizione delle competenze specifiche di campo acquisite;

processo di costruzione e descrizione delle competenze trasversali suddivise in tre macroaree (comprensione e mediazione dei contenuti, utilizzo di strumenti e risorse, comunicazione in rete) acquisite;

processo di costruzione, e definizione lungo il percorso di apprendimento di una sua professionalità di e-tutor,

in un formato elettronico scelto in base alle abilità tecnologiche della studentessa secondo uno dei modelli proposti nel terzo livello di sviluppo di Barrett (2000) in Rossi *et al.* (2004): l'e-book.

1.3 – Un obiettivo finale

L'obiettivo finale di questo e-portfolio è per la studentessa di definire, a fine percorso di apprendimento del master, una sua professionalità di e-tutor.

Descriviamo ora come la studentessa lungo il percorso ha messo a fuoco la sua professionalità di e-tutor grazie ad una consapevolezza del proprio processo di apprendimento e ad un uso appropriato dell'e-portfolio come supporto al processo di autovalutazione delle competenze acquisite.

2- DUE OBIETTIVI DI SUPPORTO AL PROCESSO DI AUTOVALUTAZIONE DELLO STUDENTE E-TUTOR

2.1 – Un primo obiettivo di supporto al processo di costruzione e descrizione di competenze acquisite

Si vuole evidenziare in un primo tempo il processo di costruzione e di descrizione delle

competenze acquisite sia nel progetto formativo universitario che durante lo stage nel progetto interuniversitario in Scienze dell'educazione Learn-Nett 2004-2005.

2.1.1 - Nel progetto formativo universitario

Lungo il suo percorso-processo di apprendimento, la studentessa ha riflettuto sul processo di costruzione e descrizione delle competenze man mano acquisite durante gli insegnamenti in presenza e le esercitazioni online, seguendo due percorsi: uno guidato dai progettisti del master che hanno richiesto una serie di lavori certificativi, di cui alcuni arricchiti da feedback formativi, e uno suo personale, costruito a partire dagli interventi dei docenti, degli studenti (tra i quali lei stessa) e dalla bibliografia offerta.

Premettiamo che l'esperienza è stata ricchissima, pertanto scegliamo di descrivere qui di seguito solo alcune tappe riguardante lo stesso processo.

Il percorso riflessivo guidato dai progettisti del corso

Esso portava sulle conoscenze e competenze specifiche di campo e le competenze trasversali dello studente e-tutor su più moduli.

In supporto ad una riflessione sul processo di costruzione e descrizione delle conoscenze e competenze specifiche di campo acquisite, ha completato una serie di lavori certificativi. L'insieme dei documenti è stato raccolto nel primo capitolo dell'e-book della studentessa.

Per quanto riguarda la riflessione sul processo di costruzione e descrizione delle competenze trasversali acquisite, le è stata offerta una scheda semistrutturata con domande-guida suddivise in tre macroaree di competenze (comprensione e mediazione dei contenuti, utilizzo di strumenti e risorse, comunicazione in rete).

È stata invitata a compilarne due distinte, relative, l'una, alle competenze trasversali svolte nei tre primi moduli, e l'altra, alle competenze trasversali svolte nel quarto modulo.

Esse sono state raccolte nel secondo capitolo del suo e-book.

Il percorso riflessivo personale

Nella compilazione del suo e-portfolio, la studentessa ha sentito il bisogno di completare

<http://isdm.univ-tln.fr>

il percorso riflessivo guidato dai progettisti del corso con una sua riflessione personale sul vissuto (Bolton, 2001, p83) che per lei è stato ricchissimo grazie agli insegnamenti ricevuti (Danielson & Abrutyn, 1997, in Rossi, 2005, p71). Ha scelto di adottare uno statuto professionalizzante di e-tutor in costruzione.

Ha creato pertanto nel suo e-book un terzo capitolo intitolato "*Verso una mia professionalità di e-tutor*".

In questo capitolo, ha riflettuto sugli insegnamenti ricevuti sia in presenza che online durante i quattro primi moduli, conscia che le competenze professionali man mano acquisite erano costituite di conoscenze, abilità e atteggiamenti (Pellerey, 2001, pp233-234, citato da Varisco, *ibid.*, p77; Scallon, 2004, pp113-114), e che tale riflessione la conduceva verso una definizione di una sua professionalità di e-tutor a fine Master.

Qui di seguito, riportiamo alcune riflessioni sul primo modulo trascritte nel suo e-portfolio (Blanchard, 2005a):

"Nel modulo 1, comincerò con l'insegnamento della prof.ssa Gilly Salmon che è stata il primo docente ad offrire attività online già prima della lezione in presenza.(...)"

Cosa ho imparato dalla prof.ssa Gilly Salmon per il mio futuro ruolo di e-tutor?

Elenco qui i punti del suo insegnamento più importanti per me:

la tecnologia offre uno spazio di apprendimento "learning space" chiamato nel nostro caso CSCL System (computer supported collaborative/collaborative learning system), ossia sistema basato sulle metodologie dell'apprendimento collaborativo/cooperativo supportato dal computer (Trentin, 2004, p23) che offre un contesto sociale per l'apprendimento;

questo apprendimento individuale e collettivo si svolgerà sia in modo asincrono che sincrono secondo cinque tappe che sono l'accesso e il relativo tempo per esprimere la propria motivazione; la socializzazione; lo scambio di informazioni; la costruzione della conoscenza; lo sviluppo del prodotto dell'apprendimento.

In questo modello mi sono apparse subito molto importanti le fasi di espressione della motivazione e di socializzazione del gruppo

durante le quali secondo me l'e-tutor ha un ruolo importante, perché in queste fasi si crea un ambiente favorevole o non allo sviluppo delle attività cognitive di ogni membro del gruppo.

La fase di espressione della motivazione permette ad ogni discente di evidenziare a se stesso ed agli altri i propri obiettivi e aspettative di formazione: motivazione estrinseca, intrinseca; interesse; impegno previsto; eventuale predisposizione ad interazioni interpersonali (Varisco, ibid., p 144). Questa fase antecedente alla fase della socializzazione non è sempre esplicitamente dettagliata e può protrarsi nella seconda fase di socializzazione. Interagendo con gli altri, il discente rivela alcuni ulteriori aspetti motivazionali e eventualmente alcuni dubbi. Al termine della fase di socializzazione, se essa è riuscita, ogni membro sarà fiducioso nell'offrire e chiedere agli altri ogni tipo di informazione utile per lo sviluppo del prodotto finale del gruppo, e potrà favorire il processo di apprendimento di ogni membro.

Per facilitare questa socializzazione, la prof.ssa Gilly Salmon propone delle piccole e-tivities strutturate in questo modo: offerta di una scintilla (informazione, stimolo, sfida), attività online che presuppone una risposta individuale alla quale segue un'azione interattiva o partecipativa; il tutto in un tempo determinato. Lei prevede infine un riassunto, un feedback o commenti dell'e-moderator alla fine dell'e-tivity (Salmon, 2002, pp194-195).

Questo è l'ultimo punto che ho trovato molto interessante nel suo intervento: il ruolo dell'e-tutor nel riassumere le attività dei discenti, il dare un feedback che apre su un altro aspetto non sviluppato dell'argomento o su un'altra attività. L'e-tutor, esperto della disciplina, capisce dove va il gruppo, e lo conduce o lo re-orienta, se necessario, sulla strada per svolgere il suo compito. E' in questa procedura del riassumere quanto già scritto dai discenti e del fare progredire i discenti verso l'obiettivo, che l'e-tutor può svolgere la sua professionalità di esperto, facilitatore, moderatore della comunità di apprendimento alla quale prende parte. Sottolineo dunque questo documento¹ della prof.ssa Gilly Salmon

¹ Documento interno in riferimento a Salmon (2000; 2002).

che mi pare fondamentale per un buon svolgimento del ruolo di e-tutor”.

Successivamente seleziona nel suo e-portfolio un messaggio scritto da Lei nel quale ha provato ad applicare quanto proposto dalla professoressa per facilitare la motivazione di uno studente e la socializzazione del gruppo online.

Lungo i tre moduli successivi, strutturati in due tempi: in presenza con il docente e online con l'e-tutor, la studentessa ha potuto osservare questi ultimi per capire meglio le loro competenze e imparare da loro in una relazione di apprendistato: maestro, apprendista, il suo futuro ruolo. Leggendo i loro interventi nei forum e il libro di Pettigiani & Sica (1985, pp125-131), ha potuto capire quali tipi di leadership conducevano. È stata molto fortunata a riscontrare diversi tipi di personalità che le hanno permesso di identificare gli stili di leadership citati: autoritario, laissez-faire e democratico. Riportiamo qui di seguito la definizione del leader democratico autentico alla quale desidera aspirare :

“È il maestro d'orchestra del gruppo; sa delegare le sue autorità; è sensibile al clima del gruppo oltre che degli individui; il suo costante obiettivo è di cercare di creare realmente le condizioni che consentono a questo gruppo istituzionale di partecipare all'elaborazione e alla realizzazione delle decisioni che lo concernano.”(ibid., p129).

L'obiettivo ideale dell'e-tutor sarebbe di diventare un leader non-direttivo secondo Rogers (1970), citato da Pettigiani & Sica (ibid.) :

“Colui che mette a disposizione del gruppo le sue conoscenze e la sua esperienza mirando a far sì che ciascun membro del gruppo scopra in sé le motivazioni ad un determinato lavoro e le capacità ad attuarlo. Tende a far scomparire gradualmente le condizioni che giustificano il suo ruolo per facilitare la realizzazione di un “commando distribuito”cioè della “leadership centrata su gruppo”.

Queste sono state alcune competenze in via di acquisizione durante il progetto formativo universitario come la capacità dell'e-tutor a favorire la socializzazione online; la consapevolezza di una leadership favorevole al

gruppo nel realizzare gli obiettivi da esso ritenuti importanti (*ibid.*, p125); delle competenze trasversali appartenenti a tre macroaree (comprensione e mediazione dei contenuti, utilizzo di strumenti e risorse, comunicazione in rete).

Tutte competenze che verranno esercitate contemporaneamente nello stage come lo esplicitiamo ora di seguito.

2.1.2 – Durante lo stage nel progetto interuniversitario in Scienze dell'educazione Learn-Nett 2004-2005

Lo stage era previsto dopo gli otto moduli di insegnamento svolti in aula e online.

Personalmente, la studentessa lo ha iniziato un mese prima dell'inizio del master, con effettivo lavoro di tutoraggio il mese successivo nel progetto Learn-Nett 2004-2005.

Gli obiettivi dello stage erano i seguenti:

scoprire e vivere la professione di e-tutor e il processo di lavoro collaborativo in un apprendimento per progetto online, in un progetto interuniversitario europeo;

capire la progettazione di una formazione universitaria online secondo la pedagogia del progetto;

accompagnare futuri docenti scolastici e universitari all'uso delle tecnologie educative nel loro insegnamento centrato sulla costruzione di conoscenze e competenze dello studente, e alla loro integrazione in comunità di pratica online.

Tali obiettivi hanno influenzato anche i suoi comportamenti durante il progetto formativo universitario in aula e online.

Essa scrive nel suo e-portfolio (*ibid.*) *“Appena ne avevo lo spazio, mi consideravo un'e-tutor e provavo a comportarmi come tale. In presenza, mi piaceva interagire con i docenti e gli studenti su aspetti delle lezioni inerenti al tutoraggio: dalla progettazione di corsi online con tutoraggio alla professionalità dell'e-tutor; online, nella veste di una futura e-tutor quando possibile, ho usato la piattaforma come una palestra per la mia formazione pratica”*.

A fine tutoraggio del gruppo 12 del progetto Learn-Nett 2004-2005, essa è stata invitata a redigere una propria analisi del processo di lavoro collaborativo del suo gruppo (Blanchard, 2005b) a partire dalla propria <http://isd.univ-tln.fr>

esperienza, dalle analisi individuali dei membri e dalla riflessione di gruppo². Da questa è stata in grado di definire le competenze acquisite durante l'esperienza di tutoraggio nel progetto e di conseguenza nello stage come verranno descritte parzialmente qui sotto.

Precisiamo che gli e-tutor hanno preso parte a più tappe del progetto (Charlier, Peraya *et al.*, 2003) : la definizione dei temi da proporre alla scelta degli studenti (questi temi si riferivano all'analisi o alla creazione di un uso delle TIC nell'insegnamento) ; la formazione degli e-tutor ; il tutoraggio online di un gruppo di lavoro collaborativo ; la valutazione finale del processo di lavoro del gruppo. Ci limiteremo a descrivere le competenze acquisite nell'esperienza di tutoraggio online.

La studentessa aveva già seguito l'insegnamento della prof.ssa Gilly Salmon nel primo modulo del master. Leggendo le cinque tappe dell'apprendimento collettivo offerte dalla prof.ssa Gilly Salmon, non ha riscontrato l'evidenza della fase di conflitto socio-cognitivo proficua in un gruppo di lavoro per favorire lo sviluppo cognitivo di ognuno dei membri (Vygotsky, 1978, pp84-91), chiamata “insoddisfazione” in un gruppo di lavoro da Blanchard K., Parisi-Carew e Carew (1998, pp47-56), pertanto ha preferito definire le fasi di lavoro di un gruppo collaborativo online secondo la classifica di questi ultimi: orientamento, insoddisfazione, svolta e produzione, con possibilità di regressione (*ibid.*, p103).

Nella fase di orientamento (*ibid.*, pp41-46)³ ha sottolineato l'acquisizione di questa competenza, ovvero la capacità dell'e-tutor di favorire la socializzazione online:

“Molto attenta alla fase di “socializzazione” (Salmon, 2000, pp32-37), per me molto importante anche per il fatto di avere due paia di studenti e una studentessa sola in tre università, ho aspettato che tutti si fossero presentati nel forum prima di invitarli a

² Parte del capitolo del gruppo che comprende *“una descrizione delle azioni svolte dai membri durante il lavoro collaborativo e principali considerazioni emerse dall'esperienza”* (Mia traduzione dal Guide pédagogique Learn-Nett 2004-2005, p 4)

³ Che corrispondeva alla terza tappa, chiamata Étape 2 . se mettre d'accord et planifier.

definire il progetto” (Blanchard, 2005b, 2005d).

Prosegue :

“Mentre facevano conoscenza dettagliando le loro esperienze precedenti, scoprivano il soggetto; si ponevano domande sul lavoro da svolgere. Il giovedì 10 marzo ho fatto una sintesi dei punti che mi sembravano interessanti per il progetto.”(ibid.)

e ha offerto una “scintilla”:

“Ho chiesto di approfondire le loro riflessioni per progredire nella definizione del soggetto.”(ibid.).

Nella stessa fase di orientamento, nella quale Blanchard K., Parisi-Carew e Carew (*ibid.*, pp86-102) consigliano un’alta direttività, la studentessa scrive che alcuni dei punti forti del gruppo erano :

“Una e-tutor che è diventata più direttiva e ha precisato gli obiettivi del lavoro appena si è accorta della necessità di questi ruoli;

è stata attenta ad una corretta divisione dei compiti tra gli studenti.” (Blanchard, 2005b, 2005d).

Precisiamo che l’aspirante e-tutor è stata aiutata nell’autovalutazione delle competenze acquisite o ancora da acquisire, nelle tre ultime tappe del dispositivo relative al lavoro collaborativo⁴, dalla lettura dei “carnet de bord” degli studenti del suo gruppo, compilati alla fine di ogni tappa.

Il “carnet de bord” è uno strumento di riflessione a disposizione degli studenti, composto per ognuna delle cinque tappe del dispositivo Learn-Nett da una serie di frasi dichiarative guida accompagnate ognuna da più affermazioni seguite da un spazio per l’esplicitazione della stessa affermazione scelta. Queste frasi riguardano il “come vivo e mi trovo nel dispositivo; come valuto il processo, il prodotto della collaborazione del mio gruppo e il dispositivo alla fine di ogni tappa; infine, cosa ho imparato e quali miglioramenti del dispositivo propongo a fine lavoro”.

⁴ Étape 2 (vedere nota 5), Étape 3 : réaliser l’activité e Étape 4 : Finaliser et évaluer.

Questo strumento è utile all’e-tutor, agli altri membri del gruppo e agli animatori locali in ogni università, per capire alla fine di ogni tappa del lavoro come gli studenti vivono il processo di lavoro collaborativo con gli altri membri e l’e-tutor, e percepiscono il prodotto collaborativo in costruzione.

L’e-tutor capendo meglio il vissuto degli studenti può regolare in un modo più adeguato le sue azioni nelle tappe successive e prendere coscienza delle proprie competenze acquisite o ancora da acquisire.

Essa è stata invitata a fine lavoro a redigere un documento di valutazione del processo di lavoro del gruppo nel quale per ogni tappa del lavoro presentava oltre ad un riassunto del processo, un elenco degli atteggiamenti positivi e negativi di ogni membro del gruppo tra cui lei stessa (Blanchard, 2005b). Così si è resa conto anche durante questo compito delle competenze man mano acquisite o ancora da acquisire.

Oltre a quelle già citate qui sopra, si è accorta dell’importanza del sostegno alla motivazione, che deve crescere man mano che il gruppo prosegue nel suo lavoro fino a decrescere nell’ultimo fase di produzione secondo Blanchard K., Parisi-Carew e Carew (1998, pp76-83), in particolare nella fase di insoddisfazione e nella fase di svolta. Rimane convinta che per alcuni membri è importante anche nelle altre due fasi : all’inizio per alcuni membri non abituati a lavorare online, come sottolinea anche Salmon (2000, pp30-32), e alla fine quando gli studenti sono vicini agli esami e stanchi del progetto. È compito dell’e-tutor capire il bisogno di ognuno.

A queste competenze elencate qui sopra, aggiungeremo quelle di valutazione del dispositivo perché l’e-tutor è quello che, grazie alla sua esperienza precedente e al suo vissuto diretto nel dispositivo, è in grado di segnalare alcuni pareri sul suo funzionamento, aiutato da commenti offerti dagli studenti nei loro “carnet de bord” e dei quali potrebbe offrire una sintesi.

Queste competenze man mano acquisite nello stage evidenziano una nascente professionalità della studentessa. Leggiamo ora come il suo e-portfolio le è stato utile per sostenere la sua riflessione lungo il processo di costruzione e

definizione di una sua professionalità di e-tutor.

2.2 - Un secondo obiettivo di supporto al processo di costruzione e definizione di una sua professionalità di e-tutor

Ricordiamo la definizione della professionalità proposta nella *guida alla pianificazione del Portfolio* del Master (Galliani L. et al., 2005):

“è definibile come la capacità di controllo e direzione del processo”.

Realizzando le due esperienze contemporaneamente nei due contesti del progetto formativo universitario in aula e online, e durante lo stage, mostreremo come essa ha fatto interagire le sue competenze acquisite nei due contesti e rinforzato la sua professionalità di e-tutor.

2.2.1 – Il processo di costruzione di una sua professionalità di e-tutor nel progetto formativo universitario

La studentessa si è interrogata all’inizio del Master su una sua professionalità. Essa l’ha definita all’inizio del terzo capitolo del suo e-portfolio, intitolato “Verso una mia professionalità di e-tutor” come segue:

“All’inizio di questo master, non avevo un’idea precisa della professionalità dell’e-tutor. (...)

Un mese prima di questo master, mi è stata offerta una formazione al tutoraggio di un gruppo di lavoro collaborativo online in una formazione in Scienze dell’educazione presso una università belga⁵. Avevo ricevuto una guida⁶ nella quale erano elencate le competenze dell’e-tutor seguenti:

organizzative

tecniche

metodologiche e disciplinari

socio-affettive e motivazionali

di comunicazione e di collaborazione

metacognitive

valutative.

Tuttora sono cosciente che non basti conoscere una lista di competenze professionali dell’e-tutor per diventarne uno. Bisogna essere in grado di “percepire, analizzare e valutare le situazioni in atto nell’esercizio della professione; adottare, dopo avere riflettuto, delle strategie idonee alle situazioni in atto, agli obiettivi e alle esigenze; pianificarle se necessario; adottare, nell’azione, delle attitudini necessarie alla professione che sono la convinzione dell’educabilità, il rispetto dell’altro, la conoscenza delle nostre proprie rappresentazioni, la gestione delle proprie emozioni, l’impegno professionale” (Paquay et al., 2001, p15). Infine, bisogna essere in grado di analizzare in modo critico le proprie azioni e i loro risultati, che porteranno, grazie anche ad un confronto tra pari - in un interscambio di esperienze e conoscenze -, ad un apprendimento continuativo”.

A fine modulo 2, la sua professionalità di e-tutor viene rinforzata da un’esperienza di coordinamento di un lavoro collaborativo del gruppo Master per la definizione delle domande-guida relative alla scheda semistrutturata sulle competenze trasversali dei primi tre moduli.

Riportiamo qui alcune sue considerazioni personali trascritte nel suo e-portfolio :

“Come coordinatrice che si è esercitata al ruolo di tutor, rispondendo a messaggi vostri e dovendo fare delle sintesi, mi sono accorta quanto un e-tutor deve essere anche esperto dei contenuti: in questo caso, la lingua italiana e la definizione di una competenza trasversale. Senza queste conoscenze è difficile potere dare un feedback sulle produzioni degli studenti, quando invece molti studenti aspettano questo dal tutor per imparare e crescere”.

Contemporaneamente, continuava la costruzione di una sua professionalità durante lo stage.

2.2.2 – Il processo di costruzione di una sua professionalità di e-tutor durante lo stage

Durante lo stage la sua professionalità si è costruita lungo le cinque tappe del progetto di lavoro collaborativo svolto in qualità di e-tutor nel gruppo 12 del progetto Learn-Nett 2004-2005 sopradescritto in 2.1.2.

Dalla propria analisi del processo di lavoro del suo gruppo (Blanchard, 2005b) è stata in grado

⁵ Learn-Nett 2004-2005

⁶Mia traduzione dal *Guide pédagogique Learn-Nett 2004-2005, pp16-17.*

di definire le competenze acquisite durante l'esperienza di tutoraggio nel progetto.

Conscia delle stesse competenze acquisite, ha scritto una sua definizione dell'e-tutor a fine stage, nel questionario (Depover *et al.*, 2005) indirizzato a tutti gli e-tutor del progetto:

“Un e-tutor in un apprendimento per progetto online, come quello di Learn-Nett 2004-2005, è un esperto della disciplina insegnata, pratico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'insegnamento, a suo agio con gli strumenti specifici come la piattaforma d'insegnamento e gli strumenti di comunicazione sincroni e asincroni, a disposizione per lui e i suoi studenti del gruppo di lavoro collaborativo.

Egli ha nel suo gruppo un ruolo di supporto tecnico, cognitivo e socio-affettivo; un ruolo di facilitatore nell'organizzazione, l'orientamento, la produzione e la valutazione del lavoro collaborativo e la risoluzione dei conflitti del gruppo.

Esso è invitato a riflettere:

prima dell'azione: sul tema che è proposto al suo gruppo, sulla programmazione del lavoro del gruppo rispettando la guida pedagogica che ha a sua disposizione, sul tipo di gruppo con il quale lavorerà e che conoscerà attraverso i documenti personali comunicati dagli stessi componenti del gruppo, sui tipi di rapporti che potrà avere con il/la coordinatore/trice del progetto, gli animatori locali e i docenti;

durante l'azione: per trovare delle risposte agli eventi/problemi personali o del gruppo in situazione di lavoro;

dopo l'azione: per migliorare la sua professionalità, l'ambiente di apprendimento nel quale ha agito.

Perciò, interagisce con gli altri e-tutor e gli organizzatori del progetto, nella fase preliminare al lavoro collaborativo con il suo gruppo; con gli studenti del suo gruppo, gli altri e-tutor e il personale responsabile del progetto (il coordinatore del progetto, gli animatori locali e i docenti) nel corso del processo di collaborazione e dopo la realizzazione del prodotto collaborativo.

Prima, durante e dopo l'azione, si forma per migliorare il suo ruolo, ascoltando,

osservando e analizzando ciò che fanno o comunicano gli altri membri presenti nell'ambiente di pratica (colleghi vicini e distanti) e di apprendimento (studenti del suo gruppo e degli altri gruppi) (Blanchard, 2005c)”.

Tale definizione dell'e-tutor indica come, in questa tappa del suo percorso di apprendimento (in corrispondenza del sesto modulo del Master), la studentessa è cosciente di una sua nascente professionalità di e-tutor.

Non più studentessa e-tutor, ma e-tutor in formazione che riflette e si forma prima, durante e dopo l'azione professionale e che sente la necessità di condividere la sua riflessione nel suo e-portfolio di percorso - processo di apprendimento o progressivo (Pellerey, 2000, in Rossi, *ibid.*, pp61-64; Danielson & Abrutyn, 1997, in Scallon, *ibid.* p293) con pari e con docenti che considera come pari nella loro figura di ricercatori riflessivi.

Abbiamo appena descritto come l'e-portfolio è stato per lei un supporto alla costruzione di conoscenze e competenze professionali ad una sua definizione della sua nascente professionalità.

2.3-Una definizione della sua professionalità di e-tutor a fine master

A fine Master, essa ha scelto, rileggendo quanto scritto e riflettendo ulteriormente sul suo vissuto di studentessa e-tutor sempre più professionale, di arricchire lo strumento con alcune riflessioni e considerazioni sull'evoluzione in corso del ruolo dell'e-tutor in un ambiente di apprendimento universitario.

Secondo lei, man mano che si diffonderà un insegnamento/apprendimento online basato sulla costruzione di conoscenze e competenze seguendo la pedagogia del problema/progetto in ambienti di apprendimento socio-costruttivisti, il ruolo dell'e-tutor cambierà: non più solo esperto tecnico e qualche volta disciplinare, organizzativo e di monitoraggio (Manfredi, 2004, pp196-204), il più delle volte in una relazione di uno a uno con il discente o da uno a molti, spesso reattivo in caso di chiarimenti tecnici o di contenuto, o proattivo in un modo pianificato e, su sua iniziativa, nel contesto (Gounon *et al.*, 2004).

Esso avrà un ruolo metodologico cognitivo (De Lièvre *et al.*, 2003, p119) più complesso, come sottolineava sopra, nel fornire delle sintesi (*ibid.*) e rilanciare le interazioni con nuove domande o *weaving* secondo Salmon (2002, pp194-195); aiutare a superare le difficoltà vissute nei lavori collettivi (De Lièvre *et al.*, *ibid.*), oltre a quelle azioni primarie come dare ulteriori spiegazioni, informazioni, aiuti nel migliorare i lavori, l'argomentazione e la costruzione dei saperi. Offrirà una collaborazione non solo individuale ma anche al livello del gruppo;

Anche il suo ruolo organizzativo sarà più complesso perché i discenti avranno ruoli diversi anche in sottogruppi, ed esso dovrà seguirli, coordinarli, riorientarli, se necessario, organizzare le discussioni, gli incontri sincroni, rispettando gli obiettivi e le scadenze; sarà sempre meno direttivo lungo il percorso di apprendimento.

Avrà un ruolo metodologico metacognitivo [consigliare sulle strategie di lavoro da adottare (*ibid.*), favorire la riflessione metacognitiva, invitando i discenti a porsi delle domande e a analizzare il loro processo individuale di apprendimento (Depover *et al.*, *ibid.*) e il processo di lavoro collaborativo del gruppo].

Avrà inoltre un ruolo sociale nel rendere il dispositivo un ambiente umano e culturalmente adeguato, invitare gli studenti a lavorare insieme, aiutarli a risolvere i conflitti del gruppo; un ruolo di supporto della motivazione, incoraggiando, tranquillizzando gli ansiosi, confortando i discenti nell'esperienza, interessandosi al lavoro svolto, mandando regolarmente messaggi.

Avrà un ruolo di valutazione del lavoro del suo gruppo, mandando feedback formativi ai discenti; producendo un'analisi del processo di lavoro collaborativo del gruppo; rispondendo ad un questionario conclusivo sul suo proprio lavoro e sul dispositivo stesso, come lo aveva compilato la studentessa a fine lavoro nel progetto Learn-Nett 2004-2005.

Infine, prima, durante e dopo l'azione, rifletterà (Schön, 1983; Bolton *ibid.*) e si formerà per migliorare il suo ruolo, ascoltando, osservando e analizzando ciò che fanno o comunicano gli altri membri presenti nell'ambiente di pratica (colleghi vicini e

distanti) e di apprendimento (studenti del suo gruppo e degli altri gruppi).

3 - DA UNO STRUMENTO DI AUTOVALUTAZIONE AD UNO STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLO STUDENTE E-TUTOR

Come possiamo leggere, la studentessa ha costruito il suo e-portfolio lungo il processo di apprendimento in ambiente formativo universitario come in ambiente formativo professionale durante lo stage. È stato per lei un supporto ad una autovalutazione che l'ha resa consapevole delle competenze man mano acquisite. Quante competenze ha acquisite e quante ne deve ancora acquisire? Essa non ne è consapevole. Sa che la professione di e-tutor non è ancora istituzionalmente riconosciuta. Sa anche che numerosi ricercatori internazionali si interessano e stanno definendone le competenze professionali.

Esistono già numerose griglie di valutazione descrittive (Rossi *ibid.*, p139; Scallon *ibid.*, pp171-201) grazie alle quali lo studente è informato dei criteri di valutazione delle conoscenze, abilità di alto livello o competenze da acquisire. Esso può riflettere su strategie di apprendimento da adottare per raggiungere gli obiettivi programmati quando non li ha ancora raggiunti.

Proponiamo inoltre un diario online dello studente nel quale ogni otto giorni esso comunica una riflessione personale sui propri vissuti e processo di apprendimento nel gruppo di formazione in interazione con gli altri membri (Lebrun, 2005), ponendosi alcune domande: cosa ho fatto⁷? come l'ho vissuto? quali obiettivi definiti ho raggiunto? quali obiettivi di apprendimento voglio raggiungere? Cosa farò ora per raggiungerli? Queste ultime tre domande "What? So what? Now what?" sono state proposte da Campbell, Melenyzer, Nettles e Wyman (2000), formulate anche in base agli studi di Van Wagenen e Hibbard (1998) e citate in Rossi, Magnoler, Blam e Alessandri (2005 : p7).

L'obiettivo sarebbe che lo studente possa prendere coscienza man mano delle competenze acquisite durante il processo di

⁷ Elisa Lucchetta in Rossi (*ibid.*, p 96) pone la domanda: "Come ho svolto il compito?"

apprendimento, illustrando il suo diario e il suo e-portfolio con link a documenti o lavori personali scelti.

E quando possibile, Mariani (2001), citato in Rossi, 2005, p66, propone l'autovalutazione dello studente come attività propedeutica a una co-valutazione con il docente⁸. Lungo il suo processo di apprendimento, lo studente valuta insieme al docente in un colloquio orale o scritto secondo un calendario inizialmente concordato gli obiettivi raggiunti e quelli da raggiungere in un percorso individualizzato, se non personalizzato (Calvani, 2000, p49), pertanto possono valutare insieme "il livello di competenze raggiunte ad una data specifica; il progresso tra due momenti del percorso; la capacità a riflettere e ad autovalutarsi" (Scallon, *ibid.*, p302).

Con l'aiuto di griglie di valutazione descrittive globali o *rubric* (Rossi, 2005, p139; Scallon, *ibid.*, pp171-201; 302-309) costruite appositamente dai docenti progettisti del dispositivo, questi possono valutare sia le competenze acquisite che la capacità ad autovalutarsi dello studente e-tutor.

L'e-portfolio diventa strumento di valutazione delle conoscenze e competenze dello studente e-tutor.

CONCLUSIONE E PROSPETTIVE

Ormai i docenti/e-tutor offrono delle formazioni sempre più mirate grazie alle tante informazioni ricevute per migliorare il loro insegnamento/tutoraggio. Informazioni che ottengono dalle risposte degli studenti nelle fasi di valutazione formativa e certificativa; dagli e-portfolio, fonte di un feedback inestimabile per l'insegnamento/tutoraggio (Bolton, *ibid.*, p83); da una loro riflessione sul proprio insegnamento/tutoraggio offerto (Bain, 2004, pp163-165) e da una loro riflessione con pari, docenti del master progettisti del dispositivo. Tutte informazioni che contribuiscono all'aggiornamento dei propri teacher portfolio (Rossi, *ibid.*, pp163-189) e portfolio del master.

⁸ o e-tutor esperto, assistente del docente: dottore di ricerca o dottorando (Godinet & Caron, 2003, p229), o esperto per gli insegnamenti tecnici o professionali (Rhodes, 2005).

L'e-portfolio da strumento di autovalutazione delle conoscenze e competenze dello studente e-tutor diventa per il docente/e-tutor strumento di valutazione dell'apprendimento dello studente e risorsa per l'autovalutazione del proprio insegnamento/tutoraggio.

RINGRAZIAMENTI

Ringraziamo vivamente il prof. Marcel Lebrun dell'IPM - Université catholique de Louvain per averci invitata a diventare e-tutor nel Progetto interuniversitario europeo in Scienze dell'educazione Learn-Nett ; la prof.ssa Bianca Maria Varisco dell'Università degli Studi di Padova e il prof. Pier Giuseppe Rossi dell'Università degli Studi di Macerata per i loro insegnamenti sul portfolio e l'e-portfolio ;

il prof. Luciano Galliani: direttore, i docenti e gli e-tutor del Master in tutoring per la formazione a distanza dell'Università degli Studi di Padova; i proff. Christian Depover e Bruno De Lièvre dell'UTE - Université de Mons-Hainaut: coordinatori, i docenti, animatori locali e e-tutor del Progetto Learn-Nett per i loro ricchissimi insegnamenti;

infine, gli studenti del Master e gli studenti del Progetto Learn-Nett per i loro saperi, saper-fare e saper-essere.

BIBLIOGRAFIA

- Bain, K. (2004), *What the best college teachers do*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Barrett, H. (2000), "Create Your Own Electronic Portfolio", in *Learning & Leading with Technology* 27, 7, pp 14-21.
- Blanchard, C. (2005a), *e-portfolio formativo del percorso-processo di apprendimento*, Master in Tutoring per la formazione a distanza, Università degli Studi di Padova, Padova.
- Blanchard, C. (2005b), *Évaluation du processus de collaboration à distance du groupe 12*, Learn-Nett 2004-2005. Consultato il 13 gennaio 2006: <http://ute2.umh.ac.be/learn-nett/>
- Blanchard, C. (2005c), *Questionnaire aux tuteurs de la session Learn-Nett 2004-2005*, in Depover, C. *et al.* (2005).

- Blanchard, C. (2005d), *Relazione finale*, Master in Tutoring per la formazione a distanza, Università degli Studi di Padova, Padova.
- Bolton, G. (2001), *Reflective practice. Writing and professional development*, Sage Publication Inc, London.
- Calvani, A. (2000), *Fare formazione in Internet*, Erikson, Trento.
- Campbell, D., Melenzyer, B., Nettles, D., & Wyman, R., Jr. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Charlier, B. & Peraya, D. (Éds) (2003) *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, De Boeck, Bruxelles.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J-J. e Decamps, S. (2003), « Les représentations a priori e a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance, UTE-Université de Mons-Hainaut », in *Actes de la conférence EIAH 2003*, Strasbourg, 15, 16 et 17 avril, INRP, Paris, p. 115-126. Consultato il 21/11/05 : <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>.
- Depover, C. et al. (2005), *Questionnaire aux tuteurs de la session Learn-Nett 2004-2005*, UTE-Université de Mons-Hainaut, Mons.
- Galliani L. et al. (2005), *Guida alla pianificazione del Portfolio*, Master in Tutoring per la formazione a distanza, Università degli Studi di Padova, Padova.
- Godinet, H, Caron, C. (2003), « L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils », in *Atti del convegno EIAH*, 15-17 aprile 2003, Strasbourg, pp. 223-234. Consultato il 26/11/05 : <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>
- Gounon, P., Leroux, P., Dubourg, X. (2004), « Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne », in *Profetic, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3). Consultato il 2 dicembre 2005 : http://www.profetic.org:16080/revue/rubrique.php3?id_rubrique=19.
- Lebrun, M. (2005), *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*, Bruylant-Academia, Louvain-la-Neuve.
- Light, R. (2001), *Making the most of college students speak their minds*, Harvard University Press, Cambridge, (MA).
- Manfredi, P. (2004), Tutor on line: competenze di un insegnante esperto, in Galliani, L. (dir.), *La scuola in rete*, Editori Laterza, Roma.
- Mariani, L. (2001). "Documentare e personalizzare il curricolo; verso un portfolio di processi e di competenze". In *atti del Convegno nazionale LEND*, 15-17 febbraio, Università la Sapienza, Roma. Consultato il 9 aprile 2006: <http://www.learningpaths.org/Articoli/competenzeprocessi.htm>.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Eds) (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Pellerey, M. (2000), "Il portfolio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze", in *Orientamenti pedagogici*, 47, 5, pp853-875. Consultato il 9 aprile 2006: <http://www.seieditrice.com/sei/Docenti/Orientamenti/281/pellerey.htm>.
- Pellerey, M. (2001), "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro", in Montedoro, C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli-ISFOL, Milano.
- Pettigiani, M.G., Sica, S. (1985), *La comunicazione interumana*, FrancoAngeli, Milano.

- Rhodes, E. (2005), *Una università dedicata al "distance learning"*, conferenza Open University, 7 ottobre 2005, EXPO e-learning 2005, Ferrara.
- Rossi P.G. (2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Blam, M., Alessandri, G. (2004), "E-Portfolio. Caratteristiche teoriche, tecnologiche e didattiche ed analisi di una sperimentazione", in *Atti del convegno Didamatica*, 10-12 maggio 2004, Ferrara.
- Salmon, G. (2000), *e-moderating: the key to teaching & learning online*, RoutledgeFalmer, London.
- Salmon, G. (2002), *e-tivities: the key to active online learning*, Roughtledge Falmer, London.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles.
- Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Trentin, G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Van Wagenen, L. & Hibbard, M. (1998). Building teacher portfolios. *Educational Leadership*, 55 (5), 26-29.
- Varisco, B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge (Ma).

Università degli Studi di Padova - Master in tutoring per la formazione a distanza:

<http://multifad.formazione.unipd.it/master/tutoring/index.htm>

SITOGRAFIA

EifEL (European Institute for E-Learning):

<http://www.eife-l.org>

Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'Université catholique de Louvain :

<http://www.ipm.ucl.ac.be/>

Learn-Nett: <http://ute2.umh.ac.be/learn-nett/>

<http://isdms.univ-tln.fr>