

**Scrivere con creatività... in FaD**  
**Modelli ed esperienze dal progetto di formazione in rete Giunti Scuola**  
**Linda Giannini, Bruno Nati, Eva Pettinari, Mario Rotta**

**Lo scenario**

L'esperienza che questo contributo analizza e propone come esemplificazione paradigmatica di uno scenario di apprendimento collaborativo in rete si colloca all'interno di un progetto strategico per la messa a punto e il lancio di un catalogo di corsi online sulle didattiche disciplinari per gli insegnanti della scuola primaria avviato nel 2003 dall'editore Giunti e in particolare da Giunti Scuola, in collaborazione con Giunti Labs e Prometeo. Il progetto è strettamente legato anche al lancio di un portale il cui scopo è aggregare e sostenere una comunità virtuale aperta di insegnanti interessati ai temi della didattica e alle ICT.

Siamo partiti dall'ipotesi che un ambiente virtuale a disposizione di una comunità di insegnanti, anziché essere lasciato crescere spontaneamente in base alle interazioni tra i componenti della comunità, dovesse essere pianificato e "sostenuto" definendo un modello che tenesse conto almeno:

- della struttura generale della comunità sia al momento dell'avvio che nelle successive fasi di espansione;
- della necessità di pensare a figure professionali orientate a supportare la comunità;
- della definizione dell'ambiente virtuale di interazione; della necessità di elaborare strategie utili per consolidare la comunità;
- della presenza di una strategia di monitoraggio e valutazione delle interazioni.

Il modello è coerente con gli studi teorici e alcune buone prassi evidenziate da autori accreditati in ambito anglo-americano e canadese (Rheingold, 1994; Kim, 2000; Preece, 2001). La comunità virtuale aperta, quindi, pur lasciando spazio a momenti improntati alla spontaneità e contando in parte sulle reti di utenti già attive grazie al sito dell'editore, è stata impostata come una vera e propria *learning community* e "progettata" in 5 fasi:

1. identificazione e descrizione generale
2. definizione delle relazioni tra i componenti (ovvero delle tipologie di "networking" possibili o auspicabili)
3. definizione dei ruoli e delle figure professionali da attivare
4. messa a punto di un'agenda di attività
5. identificazione delle relazioni possibili tra comunità aperta e corsi online attivati

La progettazione ha permesso di identificare primariamente gli strumenti ritenuti utili per garantire alla comunità un "ciclo di vita": forum aperti, uno spazio per la condivisione di risorse, una rivista online, spazi per proporre progetti e idee e cercare partner, eventi specifici, e di programmare "eventi" orientati ad agevolare la coesione tra i componenti e il senso di appartenenza (Preece, 2001), come alcune Web Quest periodicamente erogate, che hanno riscosso molto successo.

Parallelamente al design degli spazi di interazione abbiamo cercato di identificare le figure essenziali<sup>1</sup> sia per la vita della comunità aperta che per la gestione efficace dei corsi online che l'editore ha cominciato a proporre a partire dall'inizio del 2004.

Se la comunità virtuale aperta, infatti, è l'insieme delle persone interessate a temi, discussioni e risorse accessibili liberamente via Web, allo stesso tempo essa è anche l'insieme di tutti coloro che acquistano corsi online erogati attraverso uno spazio specifico e riservato (In-Aula) gestito, all'interno del portale, attraverso la piattaforma LearnExact di Giunti Labs.

Uno degli obiettivi del progetto, nonché una delle innovazioni metodologiche che stiamo cercando di suggerire, consiste, come vedremo e cercheremo di esemplificare meglio, nel continuo dialogo tra la comunità aperta e le "classi virtuali" di 15-18 studenti ciascuna in cui sono raggruppati gli iscritti ai vari corsi, a loro volta dotate di spazi di interazione comuni per tutti gli iscritti a un corso su un argomento.

Sul versante della comunità operano figure di moderatori, animatori, community managers e information brokers: si preoccupano di organizzare le discussioni e gli eventi e cercare risorse e informazioni utili. Ogni classe virtuale è invece gestita e "animata" da un e-tutor, che guida gli studenti costantemente pianificando attività e strategie di supporto in modo da mantenere un alto livello di motivazione e coinvolgimento.

Gli e-tutor interagiscono anche frequentemente con gli autori dei contenuti mediando il contatto tra studenti ed esperti. Gli e-tutor si preoccupano anche di individuare occasioni di contatto tra attività in corso nelle classi virtuali e comunità aperta, riproponendo ad esempio nelle aree di condivisione spunti o idee originali che hanno preso forma durante l'esperienza didattica e attingendo alle discussioni aperte per identificare temi utili per impostare e-tivities (Salmon, 2002) coinvolgenti nelle classi.

## **Il ruolo e le funzioni degli e-tutor**

Il ruolo e le funzioni degli e-tutor impegnati nel progetto sono stati identificati ripartendo dagli schemi di Berge (1995 e 1996) e Rowntree (1995)

Abbiamo immaginato originariamente l'abbinamento di un e-tutor "istruttore", con competenze disciplinari specifiche, e un e-tutor impegnato nell'animazione delle classi virtuali e più orientato a facilitare il processo di apprendimento. Quest'ultima soluzione è stata successivamente scartata vuoi per le evidenti implicazioni economiche che avrebbe comportato, vuoi perché gli stessi autori dei corsi si sono resi disponibili a interagire con i corsisti assumendo -quindi-, di fatto, anche il ruolo pedagogico di tutor sui contenuti.

Per quanto ancora utili come spunti per articolare le competenze dell'e-tutor, i modelli di Berge non appaiono oggi sufficienti per descrivere la complessità di una figura professionale che va sempre più definita in base al contesto specifico e in relazione agli obiettivi e alle strategie del progetto di e-learning in cui opera.

Si è quindi ripartiti da un lavoro più analitico, prodotto da un gruppo di studio inglese OTIS (Online Tutoring Skills Project) coordinato da Higgison e Cornelius (2000-2004), un contributo di primaria importanza che tra le altre cose sintetizza il dibattito che, da Berge a Salmon (2000; 2002), ha portato all'attuale definizione delle aree di azione pertinenti al profilo. Nello schema del gruppo OTIS si evidenzia come l'e-tutor operi sulla base di un "approccio flessibile" e in relazione a incarichi che dipendono dal progetto didattico in cui sarà chiamato a garantire supporto e interazioni.

L'e-tutor secondo il modello OTIS può quindi assumere un variegato insieme di funzioni.

---

<sup>1</sup> Su queste stesse tematiche è in corso di pubblicazione Rotta M., Tra knowledge management ed e-learning, in "E-Learning nella scuola, nell'università, nel lavoro: riflessioni ed esperienze a confronto", Milano, Angeli.

Lo schema è stato successivamente integrato e ampliato grazie a un'analisi ancora più approfondita effettuata da Denis, Watland, Pirotte e Verday (2004), risultato di un gruppo di studio transnazionale delle Università di Lancaster e Liegi e presentato alla Networked Learning Conference 2004.

Secondo questo schema il profilo professionale dell'e-tutor è ancora più esteso e si articola in 11 funzioni "centrali", legate alle diverse necessità di supporto da parte dei discenti e alle caratteristiche e tipologie di interazione possibili tra lo stesso e-tutor e i discenti.

Altre funzioni degli e-tutor sono state individuate in relazione al ruolo specifico assunto dagli stessi e-tutor in questo contesto e pensando soprattutto a modelli di tutoring in cui si evidenzia l'importanza delle interazioni collaborative tra i discenti (Harasim, 1995; Hiltz, 1997; Palloff e Pratt, 1999; Collison, 2000; Calvani e Rotta, 2000; Trentin, 2001; Thorpe, 2002), in particolare quando si tratta di adulti spontaneamente portati a interagire ed a condividere in virtù del comune senso di appartenenza professionale (Boda, 2001; Banzato, 2002).

Attualmente gli e-tutor impegnati nel sostegno ai discenti nei corsi attivi "in-Aula" interpretano un ruolo che si esplica, tra le tante possibili, in una serie articolata di almeno 11 funzioni:

- *Content Facilitator (facilitatore rispetto al contenuto)*: l'e-tutor interviene come esperto sui contenuti disciplinari del corso o guida i discenti alla comprensione dei concetti che sono chiamati a studiare interpretandoli, chiarendoli;
- *Metacognition Facilitator (facilitatore metacognitivo)*: l'e-tutor sollecita i discenti a riflettere sul percorso di studi intrapreso, sul modo in cui si stanno evolvendo e/o modificando le loro conoscenze e sulla crescita delle loro competenze rispetto agli obiettivi previsti;
- *Process Facilitator (facilitatore del processo di apprendimento)*: ci si riferisce in questo caso alle funzioni di supporto metodologico e organizzativo che l'e-tutor svolge nel contesto di un percorso formativo in rete, dalla capacità di dare indicazioni e suggerimenti utili ai discenti per gestire meglio il tempo a eventuali consigli su "come studiare" o sulle strategie utilizzabili per raggiungere gli obiettivi previsti;
- *Assessor (valutatore)*: l'e-tutor si occupa in parte di valutazione formativa, monitorando il processo di apprendimento (Jones, 1999; Simoff, 2000) ed elaborando i dati ricavati per indirizzare meglio i corsisti verso gli obiettivi del percorso;
- *Manager (manager didattico)*: il riferimento non è tanto all'amministrazione della piattaforma (che è in ogni caso di competenza di un tecnico) ma al management del corso online sul piano organizzativo: l'e-tutor, ad esempio, raccoglie la documentazione e supporta gli iscritti, talora, nelle procedure di iscrizione alle classi virtuali o di attivazione e configurazione di specifici strumenti e aree di lavoro;
- *Designer (designer)*: è il ruolo che l'e-tutor assume quando collabora, spendendo la sua esperienza, alla messa a punto di alcuni contenuti, suggerendone caratteristiche, ipotesi di modularizzazione, compiti ed esercizi associabili. Nel caso specifico gli e-tutor sono frequentemente co-autori di materiali integrativi insieme agli esperti, rielaborano anche materiali dei corsisti;
- *Co-learner (compagno di studi)*: si immagina anche che l'e-tutor non sia solo una guida associata a un'immagine di autorevolezza e di ruolo, ma sia anche una sorta di "compagno di studi", capace di affiancare i discenti, man mano che il percorso di apprendimento procede verso i suoi obiettivi;
- *Researcher (ricercatore)*: gli e-tutor riflettono costantemente sulla loro esperienza e ne ricavano indicazioni, buone pratiche da condividere, linee guida.

- Animatore: l'e-tutor offre il suo supporto ai gruppi collaborativi e anima, rende vive le interazioni orientate alla produzione di elaborati creativi e alla costruzione di specifiche conoscenze esplicite;
- Coach: è la funzione dell'e-tutor quando interviene con azioni specifiche per finalizzare la preparazione dei discenti, ad esempio quando li supporta e allo stesso tempo li stimola per metterli in grado di superare una prova di valutazione o nel momento in cui i corsisti sono chiamati a svolgere compiti che implicano una verifica delle ricadute prodotte dal processo di apprendimento nel contesto di lavoro o in contesti applicativi in genere.
- Mentore: è il ruolo che l'e-tutor assume nel momento in cui "accompagna" i discenti verso la definitiva conquista della loro autonomia, spingendoli ad esempio a mantenersi in contatto anche dopo la conclusione formale del percorso formativo, avviare e mantenere aperti gruppi di discussione online o costruire comunità di pratiche. In questo caso la funzione si esplica nel momento in cui gli e-tutor attivano forme di contatto e interscambio tra corsisti ed ex-corsisti e la comunità aperta che si riconosce nel portale.

### **Un modello per l'azione degli e-tutor**

Concordando con la letteratura sull'argomento, riteniamo che l'azione degli e-tutor sia fondamentale nella formazione a distanza in generale e, in particolare, in tutte quelle esperienze di insegnamento e apprendimento in rete in cui si vuole esaltare il ruolo attivo dei discenti (Sandelands, 1999; Kearsley, 2000).

Gli e-tutor impegnati nella gestione di dinamiche di interazione di tale complessità sono selezionati in modo molto rigoroso, privilegiando da un lato la competenza disciplinare e se possibile la provenienza dagli stessi ambiti di lavoro dei potenziali discenti da supportare, valutando dall'altro l'esperienza acquisita e la capacità di operare in situazioni complesse, esaltando nelle "classi virtuali" fattori, elementi e aspetti importanti per una gestione efficace di esperienze di e-learning:

- saper sollecitare la spirito critico dei partecipanti (Gokhale, 1995);
- stimolare la presenza sociale e garantire quel "tocco umano" necessario al mantenimento della motivazione (Hermans, 1998; Hara e Kling, 1999);
- saper impostare un patto formativo sostenibile (Murphy, 2000);
- agevolare la partnership attiva tra i corsisti (Stathakos e Davie, 2000);
- garantire ai discenti adeguati spazi di controllo sul processo di apprendimento (Doherty, 1998) e conseguenti opzioni di flessibilità.

Tuttavia, l'azione degli e-tutor non può essere lasciata solo alla loro professionalità o alle istanze del momento. I tutor impegnati in questa esperienza di formazione in rete operano piuttosto applicando precise strategie di pianificazione.

Prima dell'avvio dei primi corsi, ad esempio, due tutor esperti hanno guidato due classi virtuali pilota monitorando costantemente il processo e producendo report che sono stati utili per la successiva messa a punto delle strategie iniziali di supporto agli studenti.

Altre strategie di supporto, idee per e-tivities e buone pratiche per la soluzione di problemi sono costantemente elaborate dagli e-tutor stessi durante il periodo in cui gestiscono le classi virtuali.

I tutor si confrontano -infatti- continuativamente e collaborativamente utilizzando una "classe palestra", configurandosi di fatto come comunità professionale online. Le buone pratiche identificate e la casistica accumulata diventano patrimonio comune e sono utilizzate come linee guida per pianificare strategie di supporto più efficaci in successive edizioni dei corsi o come base per addestrare e-tutor con meno esperienza.

L'importanza della collaborazione attiva tra gli e-tutor è stata evidenziata anche nei casi di studio analizzati dal gruppo OTIS (Higgison, 2000-2004). In alcuni scenari analizzati nello studio – esperienze di e-learning in vari contesti riferibili all'area anglo-americana – è emersa ad esempio l'importanza dell'attivazione di una "community of practice" degli e-tutor, talora allargata anche a e-tutor momentaneamente non attivi o a soggetti competenti nelle azioni di supporto, facilitazione e moderazione.

I benefici di questo approccio sono evidenti: gli e-tutor possono aiutarsi reciprocamente ad affrontare e risolvere i problemi incontrati condividendo casistica e pareri ed evidenziando buone pratiche, con un incremento dell'efficienza complessiva delle azioni di supporto e della qualità dell'operato, potenziando al massimo il valore del "capitale umano" che gli e-tutor rappresentano sia negli scenari specifici della loro azione che per il progetto in generale (Daniel, 2003).

Gli e-tutor pianificano, quindi, la loro azione mettendo a punto un'agenda dettagliata di azioni, e-tivities e strategie di monitoraggio. L'agenda è il risultato finale della collaborazione tra gli e-tutor nelle due settimane che precedono l'avvio di un'edizione dei corsi.

In ogni caso ogni e-tutor interpreta l'agenda in modo flessibile nella sua classe virtuale e considera le differenze di aspettative e motivazione degli studenti, intervenendo con azioni specifiche. Il modello d'azione può complessivamente essere meglio compreso attraverso il resoconto di un caso specifico.

### **Dal modello all'esperienza**

Ci sembra utile e significativo fare riferimento a un'esperienza realizzata pienamente come esito dei modelli, delle strategie e dell'ambiente analizzato nelle pagine precedenti.

All'interno dell'offerta formativa dei corsi online del portale In-Aula, nel presente contributo si fa riferimento all'esperienza di tutoraggio di corsi FaD *Giunti* rivolti a docenti di scuola primaria e aventi per oggetto: **"Didattica dell'Italiano: scrivere con creatività"**.

Ciascun corso, della durata di due mesi si proponeva di: *"Approfondire le competenze professionali degli insegnanti in relazione all'insegnamento della lingua italiana."*

L'autrice, Silvana Loiero, ha fornito indicazioni di percorsi operativi per una didattica dell'italiano mirata a un uso creativo e originale della lingua. Tali percorsi sono stati pensati per essere replicati in classe, adattandoli alle singole esigenze educative e inserendoli opportunamente nel curriculum di insegnamento/apprendimento.

Nel periodo 15 marzo - 15 maggio 2003, cinque classi afferenti al corso FaD *"Didattica dell'Italiano: scrivere con creatività"* hanno dato inizio ad un intenso e fruttuoso periodo di lavoro: i corsi hanno avuto tre tutor e ciascuno di loro ha seguito gruppi di 20 corsisti.

Hanno fatto parte del gruppo di interazione anche un osservatore, l'autrice dei materiali, Silvana Loiero, uno staff di coordinamento scientifico coordinato da Mario Rotta e dallo staff di Prometeo.

### **Contenuti e strumenti di interazione fra i principali attori coinvolti nel processo**

Gli attori coinvolti nel processo (corsisti, e-tutor, autrice, coordinamento e staff tecnico) hanno operato in un ambiente di apprendimento che offriva un percorso formativo articolato attraverso due modalità complementari:

1. I materiali didattici strutturati dall'autrice Silvana Loiero. Questi e i test correlati erano fruibili liberamente senza particolari vincoli di tempo.

2. L'interazione con strumenti di comunicazione (forum, chat, e-mail, bacheca, area download). Per gli strumenti di comunicazione gli e-tutor hanno predisposto delle semplici guide al fine di agevolarne l'utilizzo e la graduale familiarizzazione

### **Azioni principali svolte dai tutor**

Gli e-tutor seguendo un modello e una pianificazione condivisa hanno posto in essere una serie di azioni orientate principalmente a:

- *Agevolare e supportare l'ingresso in aula*
- *Stimolare le discussioni generali sui temi del corso*
- *Organizzare incontri con gli autori*
- *Sollecitare la condivisione di idee e proposte*
- *Organizzare attività collaborative e/o proporre esercizi*
- *Stimolare la partecipazione dei corsisti ai forum generali nella community*
- *Valutare i lavori dei corsisti al fine di selezionarne una parte da condividere nella community*

E' utile a questo proposito porre in evidenza come fra le strategie e le azioni evidenziate ciascuna abbia assunto un ruolo preciso e contestualizzato. In particolare si fa riferimento a come ogni azione sia stata la risposta a specifici bisogni che pur declinando una pianificazione elaborata in origine si sia poi resa flessibile sulla base dei contesti specifici di ciascuna classe e dei suoi membri. Azioni corali ed individualizzate che hanno agevolato l'ingresso in aula con particolare intensità durante la primissima fase, quindi azioni rivolte a stabilire un patto formativo con la classe sino ad azioni orientate a stimolare la condivisione di riflessioni e risorse e ad incoraggiare forme di collaborazione. Trasversalmente, perché presenza puntuale durante tutto il percorso formativo, gli e-tutor hanno operato con azioni specifiche sul piano motivazionale. Come in altri contesti formativi anche in questa esperienza le azioni degli e-tutor hanno operato ed interagito con particolare rilievo sulle specificità dei contesti, ovvero dei gruppi classe che via via andavano acquisendo profondità anche sul piano delle relazioni in aggiunta ad una altrettanto significativa rete fra gli stessi e-tutor impegnati nelle classi attive.

Entrando più specificatamente nel caso, una Timetable ed un Patto formativo sono serviti ad introdurre i termini logistici del corso e a delineare il percorso che si intendeva affrontare nel periodo prestabilito.

Questa strategia, concretamente, rappresenta un esempio fra gli esiti di una fase sperimentale del corso che aveva preceduto l'avviamento ufficiale dei lavori e durante la quale alcuni e-tutor e coordinatori avevano testato la piattaforma, i materiali e in generale il corso.

Il test aveva messo in evidenza la necessità di stabilire sin dalle prime battute quale fosse il cammino da intraprendere e quali obiettivi formativi raggiungere. A tal proposito la discussione aveva fatto emergere tesi convergenti anche dall'analisi delle esperienze personali condotte da ciascun e-tutor.

La timetable poneva in evidenza anche le azioni e gli strumenti adottati e adottabili dai principali attori coinvolti nel processo. Con questo ci si riferisce ad una definizione piuttosto chiara delle proposte formative e delle modalità e strategie con le quali sarebbero state avanzate. Del ruolo significativo, ad esempio, assunto dall'autrice dei materiali didattici strutturati in particolari momenti/eventi topici del percorso. Le attività proposte prevedevano sostanzialmente un graduale sviluppo di forme di condivisione e collaborazione fra i membri della classe

Attraverso la visualizzazione delle e-tivities nella tavola sinottica (timetable) i partecipanti al corso hanno avuto l'opportunità di acquisire familiarità con la proposte sin dalla fase successiva all'ingresso in aula, consapevoli comunque che l'"agenda" rappresentava una tabella di marcia suscettibile di revisioni e ricalibramenti in itinere.

### **I contributi dei corsisti**

Ci sembra significativo far infine riferimento anche alla particolare produzione elaborata durante l'esperienza illustrata e non tanto come una puntuale definizione degli esiti formativi dei corsi quanto piuttosto come un elemento di riflessione sopra l'opportunità ricercata di condividere esperienze, risorse e processi comuni.

Nel caso specifico dei corsi dedicati alla didattica dell'italiano (I° e II° edizione), come per gli altri corsi afferenti all'offerta In-Aula pur con le proprie peculiarità, sono stati prodotti dai corsisti circa 44 contributi. Fra questi vi sono esempi di usi creativi della lingua declinati nelle attività didattiche svolte in classe o spunti di riflessione emersi dai contenuti offerti dall'autrice e dalle proposte correlate stimulate dagli e-tutor. Testi di storie e racconti, poesie e giochi linguistici, esempi e resoconti di attività.

I contributi emersi dall'attività dei corsisti sono stati pubblicati in un'area dedicata e predisposta per il download dei files. L'area download è stata resa disponibile all'interno del portale e dunque liberamente accessibile a tutti gli interlocutori "naviganti". Per la pubblicazione dei contributi si è richiesto preventivamente l'autorizzazione degli autori/corsisti.

La pubblicazione dei contributi ha risposto ad una precisa strategia:

1. Agevolare e sostenere, anche sul piano motivazionale, la condivisione delle risorse da parte dei membri delle classi (**comunità d'apprendimento**)
2. Estendere e promuovere la condivisione delle risorse alla più ampia comunità virtuale di insegnanti, esperti e operatori interessati ai temi della didattica (**community del portale Giunti**)

## Bibliografia di riferimento

- Banzato M. (2002), *Apprendere in rete*, Torino, UTET.
- Berge Z. (1995), The Role of the Online Instructor/Facilitator, in Berge Z., *Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field*. "Educational Technology", 35(1), pp.22-30. In Internet, URL: [http://jan.ucc.nau.edu/~mpc3/moderate/teach\\_online.html](http://jan.ucc.nau.edu/~mpc3/moderate/teach_online.html).
- Berge Z. e Collins M. (1996). *Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses*. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, giugno 1996. In Internet, URL: <http://jan.ucc.nau.edu/~mpc3/moderate/flcc.html>.
- Boda G. (2001), *Life Skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Milano, La Nuova Italia.
- Bruner J. (1976), *Psicologia della conoscenza*, trad. it. S. Dinelli, Roma, Armando
- Calvani A. e Rotta M. (2000)., *Fare Formazione in Internet*, Erickson, Trento.
- Collision G., Elbaum B., Haavind S. e Tinker R. (2000), *Facilitating Online Learning: effective strategies for moderators*, Madison WI, Atwood.
- Daniel B., Schwier R.A. e McCalla G. (2003), Social Capital in Virtual Learning Communities and Distributed Communities of Practice, "Canadian Journal of Learning and Technology", 29(3), 2003.
- Doherty P.B. (1998), Learner Control in Asynchronous Learning Environments. ALN Magazine, 2(2), ottobre 1998. In Internet, URL: [http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2\\_issue2](http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2).
- Gokhale A.A. (1995), Collaborative Learning Enhances Critical Thinking, "Journal of Technology Education", Vol.7, n.1.
- Hara N. e Kling R. (1999), Student's frustration with a Web-Based Distance Education Course, in "First Monday", 4(12). In Internet, URL: [http://www.firstmonday.dk/issues/issue4\\_12/hara/index.html](http://www.firstmonday.dk/issues/issue4_12/hara/index.html).
- Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L. e Turoff, M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Hermans B. (1998), Desperately Seeking: Helping Hands and Human Touch, "First Monday", Peer Reviewed Journal on the Internet, 3, 11. In Internet, URL: [http://www.firstmonday.dk/issues/issue3\\_11/hermans/index.html](http://www.firstmonday.dk/issues/issue3_11/hermans/index.html).
- Higginson C. e Cornelius S. (2000-2004), *Online Tutoring e-Book*. Ricerca in progress a cura del gruppo OTIS, Online Tutoring Skills Project. In Internet, URL: <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/>
- Hiltz, S.R. e Wellman, B. (1997), Asynchronous learning networks as a virtual classroom. *Communications of the ACM*, 40(9), pp.44-49.
- Kim A.J. (2000), *Costruire Comunità Web*, Milano, Apogeo.
- Jones S. (a cura di) (1999), *Doing Internet Research, Critical Issues and Methods for Examining the Net*, Thousand Oaks (Ca), London, New Delhi, Sage Publications.
- Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*. Belmont, CA, Wadsworth.
- Murphy K.L., Mahoney S.E. e Harvell T.J. (2000), Role of Contracts in Enhancing Community Building in Web Courses. "Educational Technology & Society", 3(3). In Internet, URL: [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_3\\_2000/](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/).
- Palloff, R.M. e Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Preece J. (2001), *Comunità online. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità*. Wiley-Tecniche Nuove, Milano.
- Rheingold H. (1994), *The Virtual Community*, Addison-Wesley, Reading (Mass), 1993; trad. it., *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel ciber spazio*, Milano, Sperling & Kupfer Editori.
- Rowntree D. (1995), The tutor's role in teaching via computer conferencing. "British Journal of Educational Technology", 26, 3, settembre 1995.
- Salmon G. (1998), Developing learning through effective online moderation. "Active Learning", 9, dicembre 1998, pp.3-8.
- Salmon G. (2000), *E-Moderating, the key to teaching and learning online*, Kogan.
- Salmon G. (2002), *E-tivities, the key to active online learning*, Kogan.
- Sandelands E. (1999), Cyber tutoring and learning: how to facilitate action learning online. In Internet, URL: <http://www.mcb.co.uk/imc/news/academic/cyber-tutoring.html>
- Simoff, S. J. e Maher, M. L. (2000) Analysing participation in collaborative design environments, "Design Studies", 21,
- Stathakos J. e Davie L. (2000), Learning Partnerships in the Online Classroom: a Collaborative Design Model. OISE. In Internet, URL: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~ldavie/papers/>.
- Thorpe, M. (2002). Rethinking Learner Support: The Challenge of Collaborative Online Learning. *Open Learning*, 17(2), 105-119.
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano, Angeli.
- Volzing P.L. (1985), *La capacità argomentativi nel bambino*, Firenze, Giunti