

Progetto t-CLA: il ruolo del tutor online nell'erogazione di un corso blended di lingua inglese¹.

Maria FILOMIA, Monique CINTRA, Chiara SOLA, Floriana FALCINELLI, Luca AVELLINI, Julia BOONE

Università degli Studi di Perugia, Perugia (PG)

Abstract

Il contributo presenta un progetto di ricerca in corso di svolgimento presso il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi di Perugia che vuole indagare l'importanza del ruolo dell'e-tutor in un corso di Inglese B1 erogato in modalità blended. Il contributo presenta il percorso di formazione e il processo di tutoring online considerato come fattore critico di successo nell'apprendimento dell'e-learning da parte degli studenti. Il progetto presentato ha previsto tre fasi: la formazione iniziale degli e-tutor, l'erogazione del corso in blended, la valutazione del percorso.

Keywords: Glottodidattica Online, Blended Learning, E-Tutor

Introduzione

La necessità di rispettare i Regolamenti didattici dei corsi di Laurea comporta l'erogazione di corsi di lingua inglese B1 che vadano a colmare le eventuali lacune soprattutto dei nuovi immatricolati. Gli iscritti in continua crescita si associano alla altrettanto continua riduzione di risorse strutturali e di personale degli Atenei. La possibilità della progettazione, implementazione ed erogazione di corsi di lingua inglese in modalità blended learning sembra rispondere almeno in parte a tali difficoltà. Per tale motivo presso il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi di Perugia è stato attivato il progetto t-CLA.

L'obiettivo di tale progetto è duplice:

- offrire un corso online di lingua inglese, con possibilità di partecipare ad incontri di *speaking* in presenza, rivolto a tutti gli studenti dell'Università degli Studi di Perugia, che devono o vogliono sostenere il test di idoneità di inglese di livello B1 presso il CLA;
- offrire un percorso di tirocinio formativo rivolto agli studenti iscritti al corso di laurea magistrale in Lingue, Letterature Comparate e Traduzione Interculturale con possibilità di maturare competenze come e-tutor di corsi di lingua inglese.

Nella fase di progettazione del corso online, si è partiti dall'analisi dei bisogni formativi relativi all'utenza degli studenti che devono acquisire o recuperare le conoscenze di lingua inglese per sostenere l'esame finale di livello B1, fondamentale per l'avanzamento del percorso di studi universitari.

Gli aspetti dei nuovi metodi di apprendimento online, l'elaborazione di tipologie di materiali originali – non una semplice trasposizione di quelli utilizzati durante le lezioni in presenza – e adatti alla fruizione in ambiente virtuale rappresentano solo alcune delle sfide affrontate nella fase di ideazione del corso. Se da un lato c'è la possibilità di offrire un percorso di apprendimento che va oltre i confini dell'aula fisica (Triacca, Bodega & Rivoltella 2019) e, dunque, arriva agli studenti che per motivi differenti non possono frequentare i corsi, dall'altro c'è tutta una complessità organizzativa e soprattutto le specificità di questo nuovo metodo di istruzione e di apprendimento.

È necessario progettare una tipologia di attività didattica online in grado di trasmettere allo studente il senso di presenza, seppur nel contesto virtuale, di altri interlocutori – figure fondamentali per garantire il processo di acquisizione di una lingua. Considerando che una lingua straniera (LS)/ lingua seconda (L2) viene appresa solo se vissuta in un contesto di interazione, risulta importante il ruolo del docente e

¹ Il presente lavoro è frutto del lavoro condiviso dagli autori, ma in particolare: Floriana Falcinelli e Luca Avellini hanno curato l'introduzione, Maria Filomia ha curato il ruolo dell'e-tutor e risultati e discussione, Monique Carbone Cintra ha curato metodologia e conclusioni, Chiara Sola ha curato glottodidattica online e Julia Boone ha curato formato corso.

degli e-tutor che, garantendo una presenza costante in piattaforma, si dedicano all'interazione con i partecipanti al fine di supportarne il processo di apprendimento.

L'efficacia di tale modalità didattica non può prescindere da una adeguata formazione degli e-tutor e dalla successiva attività di monitoraggio del corso.

Nel presente contributo saranno descritte le fasi della sperimentazione e l'analisi dei primi risultati qualitativi.

Stato dell'Arte

La glottodidattica online

Nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue emergono le necessità di una didattica innovativa e l'e-learning, grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di internet, trova miglioramento nella qualità dell'apprendimento, agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza (Commission of European Communities, The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education, 2001).

Negli ultimi anni, come anticipato da Wiley (2000), hanno trovato conferma della loro validità i cosiddetti Learning Object (LO), risorse digitali riutilizzabili a supporto dell'apprendimento, che possono essere immagazzinate in appositi database o repository, dove possono essere facilmente ritrovate, ricombinate e riutilizzate in contesti formativi diversi, sempre più collegati allo sviluppo di corsi in autoapprendimento in ambienti virtuali.

La struttura di un corso di lingua si basa sempre sulle quattro abilità linguistiche – ascolto, lettura, produzione scritta e orale - che permettono di comprendere ed essere compresi in un contesto comunicativo. Pensando proprio alla necessità dell'interazione comunicativa si riscontra una delle più grandi sfide nel progettare e avviare un corso online di lingua: sviluppare queste quattro abilità linguistiche facendo sì che lo studente non si senta né isolato dietro uno schermo, né abbandonato a sé stesso nell'apprendimento (Forapani & Wärnhjelm, 2013). Sempre Forapani e Wärnhjelm (2013) ci ricordano un concetto dal quale non si può prescindere: l'isolamento e la mancanza di un feedback regolare (Laurillard, 2002) sono causa di demotivazione e provocano l'aumento degli abbandoni del corso.

Per sviluppare al meglio le potenzialità offerte dall'e-learning, come sostiene Bernabei (2011), è necessario considerare questa modalità di insegnamento e apprendimento come una didattica autonoma, dove i contenuti sono selezionati, ordinati e progettati anche per rispondere in maniera efficace alle possibilità offerte dalle tecnologie mobili a disposizione. In aggiunta a questa considerazione, è importante osservare come il ruolo dell'e-tutor risulti strategico nel contesto online, in quanto facilitatore del processo di apprendimento autonomo.

Il ruolo dell'e-tutor

La figura del tutor online è considerata un elemento di successo dei percorsi formativi (Jiménez-Fernandez, Rodriguez & Hurtado, 2017) erogati in modalità e-learning o blended learning, ma allo stesso tempo, il successo dell'apprendimento online dipende dall'acquisizione di molteplici competenze (Salmon, 2002) che vanno ben oltre la competenza tecnologica e quindi la conoscenza del Learning Management System utilizzato, ma da competenze pedagogico-didattiche, comunicative e disciplinari (Salmon, 2003; Denis et al., 2004; De Metz & Bezuidenhout, 2018). Pertanto, la scelta di un team di e-tutor adatto e adeguatamente formato è da considerarsi necessaria condizione per l'apprendimento online di successo (De Metz & Bezuidenhout, 2018). Non esistono però percorsi di formazione, a noi noti, definiti o strutturati che coinvolgano gli studenti degli Atenei.

In letteratura esistono diversi nomi per identificare questa figura con significati simili: *e-instructor* (Chang et al., 2014), *online teacher* (Goodyear et al., 2001), *online moderator* (Spector & De la Teja, 2001), *online instructors* (Savory, 2005), *distance education tutor*, and *online tutor*. In questo contributo sarà utilizzato il termine di e-tutor nella definizione data da Denis e colleghi come “*someone who interacts directly with learners to support their learning process when they are separated from the tutor in time and place for some or all these direct interactions*” (Denis et al., 2004, p.3). Questi definiscono ben undici ruoli che coinvolgono l'e-tutor nella sua relazione con gli studenti, di cui sette sono ritenuti

centrali (*content facilitator, metacognition facilitator, process facilitator, advisor/counsellor, assessor, technologist, resource provider*) e quattro secondari o periferiche (*manager/administrator, designer, co-learner, researcher*).

Al fine di offrire programmi di e-learning efficaci, De Metz & Bezuidenhout sostengono l'importanza del fatto che gli e-tutor comprendano il loro ruolo e apprezzino le richieste dell'ambiente online (Packham et al., 2004).

All'e-tutor, ricoprendo un ruolo maggiormente complesso rispetto a quello dei docenti tradizionali, è richiesto un ampio insieme di abilità e competenze, un cambio di paradigma nella percezione del tempo e dello spazio didattico, tecniche di gestione virtuale e modalità per coinvolgere gli studenti attraverso le comunicazioni virtuali (De Metz & Bezuidenhout, 2018).

Inoltre, il ruolo dell'e-tutor, come sostenuto da Brown (2002), cambia in relazione allo specifico ambiente e-learning in cui si trova ad operare.

Formato del corso

Il corso online di inglese livello B1, erogato in modalità blended learning, ha offerto un percorso di nove moduli formativi, più un modulo "copertina" con la funzione di introdurre gli studenti all'interno del corso, in 60 ore di attività in autoapprendimento. Nel primo modulo il docente e gli e-tutor si sono presentati e hanno illustrato la struttura del corso attraverso un video. La struttura dei moduli ha previsto *unit* settimanali su interessi comuni degli studenti: *My University Life, My town, Friends & Co., Going out & Meeting people, Travelling, About the home, Technology & Internet stuff, Talents e Final revision*. In ogni modulo erano a disposizione degli studenti attività ed esercizi di lettura, ascolto, grammatica e scrittura.

Per l'esercitazione orale, è stato proposto un incontro settimanale in presenza, di 2 ore, ed è stata offerta anche l'opportunità di concordare gruppi di incontro online. Nel modulo finale è stato inserito un test di simulazione che propone la struttura dell'esame finale di livello B1.

Metodologia

Il progetto t-CLA ha coinvolto una docente madrelingua inglese, due assegniste di ricerca che si interessano di glottodidattica, un'assegnista che si occupa di e-learning e didattica universitaria e tre tirocinanti selezionate tra i laureandi di Lingue, Letterature Compare e Traduzione Interculturale. Il progetto ha previsto un percorso di tirocinio formativo da svolgere online e presso il CLA per un totale di 150 ore, durante il quale le tirocinanti hanno svolto attività di tutoraggio nel corso di inglese B1 online, erogato in modalità blended.

Gli obiettivi del progetto sono, da una parte, l'offerta di un percorso teorico-pratico ai tirocinanti affinché acquisiscano competenze come e-tutor e, dall'altra, il supporto rivolto ai partecipanti del corso, al fine di facilitare il raggiungimento di conoscenze adeguate nella lingua *target* e le competenze necessarie per il superamento dell'esame finale.

Il progetto si suddivide in tre fasi:

- la prima fase, conclusasi nel mese di marzo, ha riguardato la formazione dei tirocinanti, durante la quale sono stati presentati il ruolo e i compiti degli e-tutor;
- la seconda fase ha riguardato le attività di tutoraggio e monitoraggio che i tirocinanti hanno svolto fino alla fine del mese di maggio 2019. Queste attività sono state accompagnate da momenti di formazione e confronto settimanale tra la docente, le tirocinanti e le assegniste di ricerca presso il CLA;
- la terza fase ha riguardato la valutazione dell'esperienza di tirocinio ed è stata condotta nei mesi di giugno/luglio 2019.

La ricerca, condotta con la modalità del caso di studio (Yin 1994, Tellis 1997), vuole indagare in profondità grazie all'utilizzo di molteplici fonti di dati, sia di natura quantitativa e qualitativa, sotto forma di interviste agli studenti somministrate nelle giornate dei test, e ha come obiettivo la valutazione dell'efficacia del supporto degli e-tutor nel corso attraverso l'indagine dei diversi punti di vista: quello degli studenti, quello degli e-tutor e quello delle assegniste.

In accordo con Yin (1994), i dati sono stati raccolti da fonti diverse e sono stati considerati complementari nella fase di analisi, come presentati nella tabella 1.

Tipologia di dati	
Documentation	learning analytics
Archival Records	Log (learning analytics) dati sulla frequenza dei corsi in presenza dati sul superamento del test di livello
Interviews	intervista agli e-tutor intervista semi-strutturata agli studenti su base volontaria
Direct Observation	osservazioni del docente e dei ricercatori durante le attività in presenza
Physical Artifacts	quiz e writing prodotti durante il corso

Tabella 1

I dati sono stati analizzati attraverso una investigator triangulation (Denzin, 1984) che ha coinvolto le tre assegniste. I dati qualitativi, raccolti attraverso le interviste, sono stati analizzati con il software NVivo.

Risultati e discussione

Il corso online è stato attivo in piattaforma nei mesi tra marzo e giugno 2019. Al corso si sono iscritti 246 studenti; il test di livello è stato sostenuto da 47 studenti, dei quali l'80,85%, (38 studenti) ha superato la prova, mentre il 19,14% (9 studenti) non ha superato il test di livello. Le interviste, su base volontaria, sono state condotte nei mesi di giugno e luglio 2019, durante le giornate dei test finali; sono stati intervistati 15 studenti (il 31,91% di quelli che hanno sostenuto il test, dopo aver frequentato il corso online).

L'intervista è stata organizzata attorno ai seguenti argomenti: la struttura del corso, gli incontri di speaking in presenza, la figura e il ruolo dell'e-tutor e le conoscenze acquisite. I risultati qui presentati fanno riferimento alle riflessioni, emerse dalle interviste, sul ruolo dell'e-tutor.

Agli intervistati è stato chiesto, in base all'esperienza di ognuno, se avessero percepito la distinzione di ruolo tra docente e e-tutor: solo il 15,21% ha dichiarato che questa distinzione era chiara, mentre il 19,55% ha dichiarato di non avere chiara la differenza; inoltre, la maggior parte degli studenti, il 47,82%, considera questa figura maggiormente vicina rispetto a quella del docente. La presenza e la disponibilità dell'e-tutor è stata percepita come costante dal 50,05% degli intervistati, in particolare per il 44,59% ha avuto una fondamentale funzione di sostegno nel percorso attraverso il richiamo costante delle scadenze e delle attività da fare e solo il 4,43% ha dichiarato di non averne percepito la presenza. Nelle interviste, inoltre, è stato chiesto agli studenti di indicare i motivi per cui hanno contattato i loro e-tutor: il 29,47% si è rivolta per informazioni di carattere logistico-organizzativo, il 18,30% per richiedere supporto nello svolgimento delle attività proposte, il 14,01% per risolvere difficoltà di natura tecnica. È interessante sottolineare che il 21,07% ha dichiarato di aver preferito rivolgersi al docente invece che all'e-tutor e solo il 9,03% ha dichiarato di non aver mai avuto necessità di rivolgersi all'e-tutor. Rispetto alle modalità di comunicazione da parte degli e-tutor, tutti gli studenti hanno risposto di aver ricevuto le comunicazioni e, in più, il 39,11% degli intervistati ha dichiarato di aver ricevuto regolarmente le comunicazioni e il 27,42% le ha ritenute chiare e comprensibili. La modalità di comunicazione tra e-tutor e studenti è avvenuta sempre attraverso la piattaforma di Ateneo, Unistudium, alla quale sono associati gli indirizzi istituzionali di posta elettronica degli studenti; per questo motivo è stato necessario chiedere se, e con quale frequenza, l'e-mail istituzionale viene utilizzata dagli studenti: il 19,02%

dichiara di aver associato l'e-mail di ateneo alla propria e-mail personale; il 18,53% sostiene di consultare la posta istituzionale in maniera saltuaria, il 12,53% di averla consultata assiduamente in relazione alle esigenze del corso, l'8,65% la consulta settimanalmente e solo il 6,09% ha dichiarato di consultarla quotidianamente.

Nell'intervista è stato chiesto di indicare i punti di forza e i punti di debolezza del corso. Uno dei punti di forza del corso, come sostenuto dal 18,36% degli studenti, è stato individuato nella struttura, simile al test, di ciascuna unit mentre i punti di maggiore debolezza sono evidenziati negli incontri di *speaking*, data l'impossibilità, per molti, di frequentare attività e lezioni in presenza, e la mancanza di contenuti esclusivamente teorici, come ad esempio schede grammaticali riassuntive". Solo il 4,32% degli intervistati ha indicato tra i punti di forza la presenza degli e-tutor.

Conclusioni

L'assunto di partenza per interpretare compiutamente i risultati di questa ricerca, dati gli obiettivi primari del progetto t-CLA, quali il miglioramento della fruibilità e dell'efficacia dei corsi di inglese di livello B1 e l'offerta di un'occasione formativa e professionalizzante per laureandi, è che, in generale, le aspettative sono state ampiamente rispettate. Da una parte, infatti, il corso online blended ha consentito agli studenti che lo hanno seguito di superare il test di livello con un profitto paragonabile a quello ottenuto dagli studenti dei corsi standard erogati in presenza: una performance ulteriormente migliorabile se si considera la possibilità che gli studenti hanno ancora a disposizione la sessione di settembre. Dall'altra, la formazione, avvenuta soprattutto prima, ma anche durante il corso, ha restituito degli e-tutor entusiasti, motivati e capaci, come emerge sia dalle riflessioni della docente e delle assegniste, sia dall'analisi dei dati raccolti durante le interviste: come già riportato, la presenza e la disponibilità degli e-tutor è stata percepita come costante dal 50,05% degli intervistati, in particolare per il 44,59% ha avuto una fondamentale funzione di sostegno nel percorso. Quanto descritto fornisce la motivazione principale nel proseguire nel progetto t-CLA allo scopo di risolvere i problemi evidenziati tra richiesta e offerta degli Atenei in merito alla formazione linguistica LS.

Tali considerazioni ci spingono a utilizzare tutti i dati emersi nella fase valutativa per progettare le azioni migliorative del prodotto didattico. In questo processo di perfezionamento, la valutazione del ruolo svolto, percepito e potenziale dell'e-tutor rappresenta uno degli aspetti più promettenti.

Risulta importante, nelle prossime edizioni, curare l'implementazione di attività maggiormente interattive, ad esempio forum, chat, glossari collettivi, wiki, in modo da garantire allo stesso tempo il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, e soprattutto l'incremento delle performance degli e-tutor in veste di facilitatori di contenuti e comunicazioni.

Sebbene sia stata rilevata la soddisfazione degli e-tutor alla fine del percorso di tirocinio, grazie alla presente sperimentazione si è compreso come la percezione della distinzione e divisione di ruoli e compiti tra docente ed e-tutor debbano essere chiare e condivise all'interno del team, ma anche ribadite durante tutto il corso online, altrimenti gli studenti solleciteranno di meno l'intervento degli e-tutor. A tal proposito, l'individuazione di strategie comunicative efficaci per presentare la figura dell'e-tutor – il suo ruolo e le sue funzioni – risulta molto importante, nonché necessaria alla costruzione di quella fiducia essenziale allo svolgimento ottimale dei suoi compiti.

I dati presentati in questo contributo sono parziali, in quanto relativi esclusivamente al punto di vista degli studenti intervistati sul ruolo dell'e-tutor. Il punto di vista delle e-tutor che hanno partecipato al progetto contribuirà di certo a comprendere maggiormente le dinamiche di comunicazione/relazione tra studenti, tra studenti e e-tutor e tra docente e e-tutor, allo scopo di delineare un quadro più completo dei risultati della sperimentazione.

I dati qui presentati sono stati utilizzati per una revisione del percorso che sarà modificato e implementato nel mese di ottobre 2019.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- Bernabei S. (2011). *L'e-learning nella glottodidattica: strumenti e proposte in una prospettiva connettivista*. School of Languages, Literatures and Cultures Italian Studies National University of Ireland, Galway.
- Betti S., Garelli P. (2010). *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano: Franco Angeli.
- Brown C. (2002). *Simple and effective – Teacher roles remain a powerful framework to embed ICT within the practice of teaching*. In D. Willis, J. Price, & N. Davis (Eds), Proceedings of SITE 2002 - Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Nashville, TN. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/10699/>
- Caon F., Serragiotto G. (cur.) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Libreria.
- Chang, C.S., Shen, H.Y. & Liu, E.Z.F. (2014). *University faculty's perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practice*. International Review of Research in Open & distance Learning, 15(3), 72-92.
- De Metz N., Bezuidenhout A. (2018). *An importance–competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution*. Australasian Journal of Educational Tecnology, 34 (5).
- Denis B., Watland P., Pirotte S. & Verday, N. (2004). *Roles and Competencies of the e-Tutor*. Proceedings of the Networked Learning Conference 2004.
- Denzin H. (1984). *The research act*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- Fernández-Jiménez M.A., Mena-Rodríguez E. & Tójar-Hurtado J.C. (2017). *Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online*. Revista de Investigación Educativa, 35 (2), 409-426.
- Forapani D., Wärnhjelm V. (2013). *L'insegnamento online delle lingue all'Università del Dalarna (Svezia)*. In: Maurizio G., Christoph N. Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica Konferenzbeiträge /Atti/ Proceedings. 7th AICLU conference, Brixen-Bressanone, 7–9 July 2011.
- Garavaglia A., Petti, L. (2019). *Innovation of settings in higher education*. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*, 9(2).
- Goodyear P., Salmon G., Spector J.M., Steeples C. & Tickner S. (2001). *Competences for Online Teaching: A Special Report*. Educational Technology Research and Development, 49(1), 65-72.
- Hye J. K., Yong K. (2018). *Design of e-Teaching Portfolio System Framework for e-Tutor Competency Management*. International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology, vol. 8, no. 1, pp. 192-198, 2018. [Online]. Available: <http://dx.doi.org/10.18517/ijaseit.8.1.2699>.
- La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di) (2016). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Firenze: Becarelli.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. New York and London: Routledge.
- McLaughling Incalcaterra L., Villarini A. (a cura di) (2016). *E-learning MOOC e lingue straniere, studi, ricerche e sperimentazioni. E-learning MOOC and foreign languages: research, studies and expriences*. Napoli, Il Torcoliere, 2018 (*) La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Firenze: Becarelli.
- Salmon G. (2000). *E-Moderating: The Key to teaching and learning online*. Stylus Publishing. Sterling, Va.
- Salmon G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. Stylus Publishing. Sterling, Va.
- Spector J. M., De la Teja I. (2001). *Competencies for online teaching*. ERIC DIGEST EDO-IR-2001-09. Syracuse, NY; ERIC Information Technology Clearinghouse.
- Tellis W. M. (1997). *Application of a Case Study Methodology. The Qualitative Report*, 3(3), 1-19. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss3/1>.

- Triacca S., Bodega D. & Rivoltella P. (2019). *Blended solution and Higher Education. The case of the Catholic University: e-tutoring for personalization*. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*, 9(2)
- Wiley D. A. (2000). *The Instructional Learning Object*. Agency for Instructional Technology & Association for Educational Communications & Technology.
- Williams C. (2002). *Learning online: A review of recent literature in a rapidly expanding field*. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (2), 263–72. Available: <https://doi.org/10.1080/03098770220149620>
- Yin R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.