

- Bloom B. (1956), *Taxonomy of educational objectives - Handbook I*. David McKay Company Inc., New York.
- Calvani A. (1998), *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*. In Bramanti D., *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci Editore, Roma.
- Coccoli M., Vercelli G., Vivanet G. (2012), *Usa dei semantic wiki a supporto dell'apprendimento collaborativo*. TD Tecnologie Didattiche 20(2).
- Cunningham W., Leuf B. (2001), *The Wiki Way. Quick Collaboration on the Web*. Addison-Wesley.
- Jung J.J. (2012), *Computational reputation model based on selecting consensus choices: An empirical study on semantic wiki platform*. Expert Systems with Applications, 39 (10), pp. 9002-9007.
- Krötzsch M., Vrandečić D., Völkel M., Haller H., Studer R. (2007), *Semantic Wikipedia*. Journal of Web Semantics (5), pp. 251-261.
- Legrenzi P. (1997), *Manuale di Psicologia Generale*. Il Mulino, Bologna.
- NAS National Academy of Sciences (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Research Council. National Academy Press. Washington, D.C.
- Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo*. Erickson, Trento.
- Sampson D.G., Lytras M.D., Wagner G., Diaz P. (2004), *Ontologies and the Semantic Web for E-learning*. Educational Technology & Society, 7 (4).
- Schaffert S., Bischof D., Buerger T., Gruber A., Hilzensauer W., Schaffert, S. (2006), *Learning with semantic Wikis*. Proceedings of the First Workshop on Semantic Wikis - From Wiki to Semantics (SemWiki 2006), Budva, Montenegro.
- Spiro R.J., Coulson R.L., Feltovich P.J., Anderson D. (1988), *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Patel V. (Ed.), Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Franco Angeli.
- Tulving E., Craik F.I.M. (2005), *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford University Press, USA.
- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*. Carocci Editore.
- Vercelli G., Vivanet G. (2012), *E-Learning e Semantic Web. Progettazione e Valutazione per la Didattica*. Genova University Press - De Ferrari Editore, Collana Didattica.



Percorsi di ricerca qualitativa per l'analisi di processi Learning 2.0 *Categorizzazione, ricorrenza, saturazione e triangolazione multimediale*

Gustavo Daniel Constantino¹, Juliana Elisa Raffaghelli², Guadalupe Alvarez¹, Lourdes Moran¹

¹ Centro de Investigaciones en Antropología Cultural y Filosófica, Argentina - gustavo.constantino@gmail.com, galvarez@ungs.edu.ar, moran.lourdes1@gmail.com

² Università Ca' Foscari Venezia, Italy - Univirtual Lab - j.raffaghelli@unive.it

Lo sviluppo del Web ha indotto la comparsa di nuove modalità e contesti di apprendimento, dando forma al fenomeno denominato "Learning 2.0". In esso si è verificata una progressiva uscita dalla linearità della parola scritta, verso nuove e composite codificazioni multimediali, riconducibili ad una certa complessità semiotica che le supporta. Comprenderle implica negoziare ed esplicitare la costruzione collaborativa di significato attraverso l'identificazione di eventi, strumenti, segni. Questa identificazione in quanto tale è un processo analitico, di scomposizione delle unità significanti che devono essere lette nella propria specificità (testo, immagine, audio) tanto quanto nei propri effetti a combinazione, in un processo inverso all'analisi,

for citations:

Constantino G.D., Raffaghelli J.E., Alvarez G., Moran L. (2012), *Percorsi di ricerca qualitativa per l'analisi di processi Learning 2.0 - Categorizzazione, ricorrenza, saturazione e triangolazione multimediale*, Journal of e-Learning and Knowledge Society (Italian Edition), v.8, n.2, 125-136. ISSN: 1826-6223. e-ISSN: 1821-9829

interpretativo, che dipende da specifici approcci metodologici più adeguati ai nuovi ambienti e fenomeni. Nel presente lavoro vengono illustrati, *in primis*, casi di categorizzazione e triangolazione di dati emersi da processi interattivi online, esemplificando i procedimenti di ricorrenza e saturazione. In secondo luogo, spingendosi oltre nella formulazione di una proposta metodologica, viene introdotto ciò che potremmo denominare "triangolazione multimediale" in una stessa fonte di dati, a partire da un caso di studio nel quale tale procedimento di analisi è stato sviluppato.

1 Introduzione: Fare ricerca educativa nel Web 2.0. Approcci per analizzare processi di costruzione di senso

Via via che il web si evolve in nuovi spazi e strumenti di comunicazione, i processi di formazione in rete mostrano nuove combinazioni di operazioni socio-cognitive, derivate non solo dalla scrittura e dall'oralità (Constantino, 2007), rappresentate sia da testi, sia da altri sistemi simbolico-rappresentativi, come immagini e suoni. Lo studio di tali processi formativi richiede, oltreché strumenti tradizionali di ricerca educativa e pedagogica, elementi per riconoscere i processi comunicativi e semiotici alla base, come per esempio, una conoscenza delle caratteristiche specifiche della pagina Web e del mezzo informatico nel quale sono prodotti (Van der Geest, 2001; Baldry & Thibault, 2006; Gros Salvat, 2000; Kress, 2004). Su questa via, una delle ipotesi portanti di questo lavoro è che la ricerca educativa debba munirsi di nuovi approcci metodologici per esplorare, comprendere e interpretare i processi di apprendimento nel Web esteso, siano essi formali che informali. In effetti, la partecipazione ad ambienti virtuali di apprendimento – riconducibili in occasioni alla comunicazione presenziale in aula, ma anche dotati di una propria potenzialità educativa – è associata frequentemente alla generazione di processi d'interazione dinamica e flessibile che creano le condizioni per un apprendimento collaborativo (Jonassen, 1993; Banzato, 2002). L'esempio più evidente di tale affermazione sono i forum e le chat didattiche, dove le continue interazioni e la possibilità di innescare processi riflessivi a partire dall'approccio conversazionale, consentono percorsi di costruzione di conoscenza (Gunawardena *et al.*, 1997). L'analisi delle interazioni comunicative favorisce inoltre l'interpretazione del dispositivo formativo che si viene a creare, evidenziando processi di *scaffolding*, *peer learning*, riflessione, inclusione sociale e impatto sulla formazione di competenze professionali specifiche e trasversali; riconducendo conseguentemente tutto il processo di analisi ed interpretazione alla generazione di una teoria di base, fondante per il dibattito educativo.

L'identificazione delle diverse componenti racchiuse nella dinamica interattiva è un processo analitico, di codifica e scansione delle molteplici unità significanti, ma anche di progressiva interpretazione dei "mondi di senso" generati dai partecipanti in un determinato contesto di apprendimento. Senza precisare

tutti gli aspetti che implica, da parte del ricercatore, la scelta dei criteri di classificazione e analisi, ne esistono due che sono alla base di tutto il processo e che hanno un forte impatto sulle implicazioni dello studio: l'esposizione ai dati che porta a convergenze interpretative (*triangolazione*) e la categorizzazione che emerge da tale riflessione interpretativa creando spazi di teorizzazione (*grounded*). In effetti, un esame dei contenuti costante e reiterato permette di evidenziare tanto le ricorrenze quanto le singolarità che danno luogo alle varie categorie interpretative.

Entrambi i criteri sono requisiti della ricerca qualitativa in generale (Wolcott, 1994; Costantino, 2002) che acquisiscono una grande importanza nella ricerca educativa in particolare; come si vuole sottolineare in questo articolo, nei processi di esplorazione, analisi, interpretazione di percorsi formativi in rete, i suddetti criteri risultano fondanti con riguardo ad una complessità semiotica multimodale, fluida e pertanto, incommensurabile.

2 La categorizzazione

La categorizzazione è un processo di analisi (e interpretazione) delle evidenze emerse dall'applicazione di diverse strategie di raccolta-dati, che porta ad una successiva interpretazione. Si tratta di un metodo comparativo costante o "metodo dei confronti"; tra le linee di ricerca dedicate a questo approccio, ci interesseremo di quella più prettamente qualitativa (Corbin & Strauss, 2008). Il metodo si articola in varie tappe, dette di *codificazione basale e assiale*, dove segmenti "micro" dell'universo di elementi da analizzare (generalmente parole, frasi, paragrafi ovvero strutture discorsive) ricavati da interviste, osservazioni, analisi di documenti e altre fonti di informazione, vengono raggruppati all'interno di categorie intuitive, "unità di senso" o ermeneutiche. A mano a mano che il processo di codificazione continua, le categorie diventano sempre più esplicite, essendo possibile identificarne qualità e regole che confluiscono progressivamente in "categorie provvisorie" semanticamente superiori, le quali raggruppano più codici di base tramite il processo che viene denominato "codificazione assiale". Quando le diverse occorrenze considerate non apportano più informazioni nuove alle categorie esplicitate, queste ultime vengono a trovarsi in una fase che si può definire "di saturazione"¹. Se tradizionalmente il metodo

¹ Su questo punto risulta necessario adottare qualche cautela. Il concetto di saturazione non implica necessariamente un esaurimento delle possibili dimensioni rilevabili, ma un riempimento di quelle già sviluppate. Viene considerato un criterio di "evidenza sufficiente", ma va tenuto conto del fatto che il dominio dell'analisi di materiali multimediali è praticamente illimitato, provvisorio e sempre aperto, perché la scelta di eventuali prospettive di analisi e di specifiche "categorie" è sempre contingente, relativa, parziale, situata. Essa dipende dal ricercatore/analista, è frutto di scelte soggettive e arbitrarie, in ultima analisi teoriche. Il "pregiudizio teorico" emerge giocoforza: un linguista evidenzierà strutture e caratteristiche ricorrenti diverse da quelle che con ogni probabilità ricercherà un antropologo. Ad esempio si potranno privilegiare certe dimensioni come gli aspetti rappresentazionali, le forme grammaticali, la negoziazione dei rapporti, la categorizzazione dei partecipanti e dei

si applicava all'analisi verbale/testuale, la composizione ibrida dei fenomeni che si vanno ad analizzare sul Web richiede l'incorporazione di materiale multimediale, con particolare riguardo all'immagine. Il processo di codificazione diventa più complesso in quanto i dati che compongono l'unità ermeneutica non saranno soltanto verbali, ma multimodali; e lo sforzo interpretativo andrà rivolto a trovare convergenze fra categorie che, sebbene facciano riferimento ad uno stesso processo semiotico, hanno entità completamente diverse (parola/immagine).

Infine, risulta fondamentale sottolineare che il percorso di concettualizzazione che supporta la codificazione e categorizzazione, è determinato dalla volontà, prospettiva teorica, repertorio interpretativo, ecc., del ricercatore coinvolto nello scenario formativo. In effetti, egli realizza interpretazioni miranti soprattutto a comprendere le dinamiche del processo formativo e loro impatto: e cioè, percorsi di generazione di senso, di costruzione di una particolare "cultura d'apprendimento".

2.1 Triangolazione e Triangolazione Multimediale

È classica la proposta di Denzin (1970) nel riconoscere che la triangolazione può essere di dati, di ricerche, di teorie, di metodi o multipla. In questo lavoro si considera principalmente la triangolazione di dati, intesa come l'utilizzo di diverse fonti per confrontare la congruenza rispetto a un'interpretazione data, che si rafforza se le inferenze emerse dai dati di diversa provenienza sono convergenti o divergenti. Per esempio, una modalità comunicativa che può essere attribuita a un peculiare stile comunicativo all'interno di un forum online, può essere rafforzata o scartata attraverso il confronto con molteplici fonti quali dati provvenienti da altri forum, analisi di interviste ai tutor che rivelano le proprie abituali strategie di insegnamento, le forme discorsive e relative risorse comunicative, ecc. L'importanza attribuita ai processi di triangolazione, deriva dalla necessità di evitare la tendenza alla raccolta di dati attraverso un solo strumento o fonte. La natura multimediale del Web implica, in effetti, la necessità di portare avanti forme di analisi convergente su diversi canali e modi comunicativi, anche all'interno di una stessa fonte di dati. Parliamo in questo senso di *triangolazione multimediale* ovvero operazione che implica la considerazione (simultanea, successiva, ricorrente) dei vari elementi reperibili nelle unità complesse di analisi. Questo significa, per esempio, tenere conto, per la comprensione di un processo di apprendimento su forum online non solo i testi e "post" generati dai partecipanti, ma anche eventuali elementi visivi (iconici

processi, trascurandone altre, quali le dimensioni del potere e del conflitto, le procedure di legittimazione, la presentazione di sé, il genere e i ruoli. Si ringrazia la dr.ssa **Valentina Fonte** per l'opportuno commento relativo ai concetti trattati in questa sezione.

e figurativi: emoticons, foto, diagrammi, ecc.), inclusi quelli sonori e animati, così come gli elementi ipertestuali (*links*) che possono compiere diverse e rilevanti funzioni nella dinamica discorsiva (argomentativa, esemplificativa, emotiva, persuasiva, ecc.) In questo senso, i recenti tentativi nell'analisi multimediale (Baldry & Thibault, 2006; O'Halloran, 2004; 2009; Jewitt, 2009), stimolano nuove linee e proposte di ricerca. Si tratta di una prospettiva che è appunto "in costruzione" e alla quale, attraverso la presentazione di casi di studio a seguire, tenteremo di contribuire.

3 Esperienze di ricerca educativa nel Web: il focus metodologico

3.1 Ricorrenza e saturazione

Constantino (2002; 2006) ha analizzato forum relativi a diversi programmi di formazione in rete, con il proposito di rilevare aspetti discorsivo-comunicativi, tanto comuni quanto peculiari, dell'interazione online. I forum sono stati presi in esame come unità di analisi di livello meso, considerando ogni intervento come *micro*-unità (Constantino, 2010). Il processo è stato ricorrente o ricorsivo almeno in due sensi complementari: uno relativo alla lettura analitica di ciascun forum; l'altro connesso alla presenza o meno dei criteri emergenti, in relazione fra essi stessi così come con il contesto di generazione. Tale carattere di ricorsività ha obbligato a una classificazione e raggruppamento, in quanto ciascun intervento veniva attuato nel forum con scopi e modalità di volta in volta differenti, a fini dialogici, argomentativi, ecc. Quest'operazione è stata fatta in base alla scelta di criteri funzionali al processo di apprendimento. Così, interventi "interattivi" sono stati caratterizzati come "[...] relativi al flusso discorsivo, laddove un contributo ha un carattere di risposta a un contributo precedente o si appoggia esplicitamente a un altro per svilupparsi" (Constantino, 2006, nostra traduzione). Seguendo questa linea, altre quattro categorie sono state aggiunte sulla base delle caratteristiche riscontrate di volta in volta nei singoli interventi, definendo i modi possibili di interazione comunicativa utile al caratterizzare i processi di apprendimento, ovvero: interventi *aggiuntivi*, *direttivi*, *dirompenti* e *anomali*. Un'ulteriore indagine applicando la stessa metodologia, ha portato a identificare due nuove categorie non presenti nel primo studio: *riepilogativa* e *creativa* (Constantino, 2006; 2007). Attraverso questa categorizzazione, sono stati poi caratterizzate le dinamiche di apprendimento all'interno di corsi online.

3.2 Triangolazione: il corpus di contrasto

Nello studio di Constantino (2002; 2006) la triangolazione di dati a livello meso è stata avviata analizzando forum di diversi programmi formativi (livello

macro) e si è completata attraverso l'inclusione di un corpus "di contrasto", sì da determinare se la categorizzazione realizzata a livello micro in forum di natura formativa fosse congruente con quella compiuta in eventuali forum "liberi" di Internet, e quindi mettendo a confronto processi di apprendimento formale ed informali nella rete. A tal proposito si è preso in esame un forum libero di poesia e letteratura chiamato "*Mateando con los Poetas*"², attivo per quasi tre anni; lo stesso è stato appunto analizzato sulla base del procedimento descritto in precedenza. Diversamente da quanto atteso, i modi di partecipazione che si sono riscontrati erano coincidenti con quelli già categorizzati, mentre tra le modalità su cui si poteva avanzare una concreta ipotesi contestuale (ad esempio lo stile "direttivo" come specifico dei forum formativi), questa non è stata accertata (la direttività può infatti trovarsi anche nei forum liberi).

In modo simile Raffaghelli (2010), applicando le categorie create da Constantino, ha realizzato il confronto tra forum di discussione in contesti culturali diversificati. L'analisi comparativa fra i quattro contesti di discussione (culturalmente omogenei, interculturali), fa emergere, dinnanzi alle stesse attività e proposte, modalità interattive diversificate che utilizzano in minor o maggior misura metafore testuali o visive (immagini per rappresentare concetti) volte a superare conflitti di comprensione (partecipazioni *interattive e creative*).

3.3 La categorizzazione

Nei propri lavori di ricerca dottorale Morán (2010) e Raffaghelli (2010) hanno assunto una prospettiva metodologica che si cimenta sul metodo dei confronti sulla base di analisi di ambienti virtuali di apprendimento, valutando non soltanto gli elementi di interazione comunicativa all'interno del processo formativo, ma soprattutto le culture di apprendimento e l'impatto formativo emergente da complessi percorsi formativi sul Web³. Mentre l'argomento sostenuto dalla prima ricercatrice verte sull'identificazione di modelli di insegnamento nella formazione online a contrasto con la formazione in presenza, la seconda ha affrontato le dinamiche di internazionalizzazione e il loro impatto sull'identità professionale in comunità di apprendimento "*global*".

Per la raccolta-dati sono state utilizzate diverse tecniche: (a) osservazione non partecipante delle situazioni didattiche nei contesti virtuali; (b) osservazione partecipante attraverso la quale si è preso parte ad alcuni percorsi di formazione in determinati momenti di sviluppo del curriculum, sì da approfondire

² Questo titolo fa riferimento a gergo autoctono dell'Argentina e Uruguay da dove i partecipanti a questo forum provengono. "*Mateando*" si riferisce all'azione di condividere un "te", una bevanda popolare che rappresenta incontro, amicizia, ovvero parte dell'ambiente rilassato e aperto che questo forum tenta di cercare nonostante l'impronta intellettuale (lettura di poesie)

³ In effetti, entrambe hanno lavorato su learning communities emerse dal *Master Interateneo para la Formación de Profesorado de Calidad*, promosso dall'Università Ca' Foscari di Venezia in collaborazione con atenei di Spagna, Portogallo, Brasile, Paraguay e Argentina.

e reinterpretarne i significati, le intenzioni, gli atteggiamenti, ecc.; (c) registro della riflessione sul proprio operato (diario di bordo online). Successivamente si è anche dato spazio a: (d) interviste a docenti, tutor e alunni coinvolti nei casi in esame; (e) analisi documentale dei materiali offerti nelle piattaforme di apprendimento (corpus dei corsi); (f) analisi discorsiva dei forum e delle chat, delle trascrizioni di interviste e osservazioni, con attenzione all'analisi semantico-pragmatica del discorso che mira a identificare i *topoi* ovvero le unità semantiche più rilevanti, i procedimenti didattici più frequenti, ecc. (Constantino, 2002).

Nel primo caso, si sono consolidate talune categorie, che permettevano di descrivere e interpretare le esperienze formative negli spazi online, quali ad esempio: riconfigurazione del tempo e dello spazio, profili di abilità didattico-cognitive e didattico-discorsive del tutor, flessibilità curricolare, curriculum aperto, plessi diversificati di attività (Morán, 2010; Constantino, 2010). Nel secondo caso, il processo di categorizzazione ha portato a rilevare le caratteristiche specifiche dei processi di costruzione di culture di apprendimento "ibride", co-partecipate ed interculturali, con particolare riguardo ai processi creativi riscontrati nell'alveo di tali spazi e caratterizzati da marcata intertestualità, uso di metafore verbali, immagini e audio; elementi, questi ultimi, collegati al processo di negoziazione di senso all'interno di un contesto di apprendimento e di un confronto interculturali (Raffaghelli, 2010c).

La codificazione basale e assiale ha condotto pertanto ad un percorso di categorizzazione nel quale entrambe le ricercatrici hanno esplorato fenomeni specifici (*incidents*), riconducibili a trasversalità significative per la ricerca educativa, sia a livello empirico che teorico.

A tale riguardo, valgono due esempi illustrativi. Nel caso di Morán consideriamo il concetto "*attività del docente*". All'interno di un corso di formazione in rete sono stati codificati gli interventi dei docenti lungo il processo formativo, caratterizzati come "attività docenti" indipendentemente dalla loro natura. Tra queste si annoverano: stimolare la partecipazione degli alunni, iniziare i dibattiti, segnalare gli errori, presentare un contenuto, incentivare riflessioni, ecc. Proseguendo con l'analisi, ci si è resi conto che tutte le azioni che emergevano dagli elementi discorsivi singolari (di "teoria minima") potevano integrarsi in categorie più generali, come azioni relative ai piani: "comunicativo", "cognitivo", "relazionale", "organizzativo". L'esposizione al dato consente di osservare modalità comunicative e operative consistenti, che fanno parte di uno specifico profilo didattico nell'ambiente virtuale. Anche in questo caso, le categorie emerse risultavano facilmente assommabili in una macro-categoria identificata come "competenze del tutor", la quale collegava a sua volta due categorie provvisorie, portando così a realizzare la differenziazione tra due costrutti teorici definiti come "abilità didattico-cognitive" e "abilità didattico-

discorsive” (Morán, 2010). La teoria emersa permetterebbe di confrontare ulteriormente modelli di insegnamento in presenza e modelli di didattica online, per inferire quali trasformazioni produca l’ambiente virtuale di apprendimento con riguardo a dispositivi formativi tradizionali.

Nel caso di Raffaghelli, il concetto di “*contesto culturale allargato per l’apprendimento*” emerge dall’analisi convergente delle interazioni su forum, della composizione iconico-grafica degli ambienti di apprendimento, delle interviste e dei diari di bordo di corsisti estremamente esposti alla diversità culturale. Alcuni elementi sono stati codificati alla base come “strumenti culturali divergenti”; gli stessi erano composti da testi, immagini, interazioni comunicative fra corsisti. Si osservava quindi come essi provocassero incidenti codificati come “cultural clash”, “metafore di appartenenza e di cambiamento” e “intertestualità discorsiva”. Tali elementi sono stati ricondotti a un codice assiale denominato “transizioni espansive”, che qualificava lo slittamento verso discorsi identitari la cui cultura di riferimento diveniva progressivamente “ibrida” ed estremamente contestualizzata nel “luogo” di apprendimento della rete (le comunità di apprendimento *glocal*). L’analisi della presenza rilevante di situazioni di “transizione espansiva” consentiva di ipotizzare il verificarsi di un processo di “allargamento” del contesto culturale di apprendimento, come dispositivo formativo alla base di processi di partecipazione in comunità di apprendimento interculturale.

Tale costrutto consentirà, in futuro, di analizzare altri processi di apprendimento interculturale nel Web. Raffaghelli osserva inoltre che alcuni processi di senso (particolarmente le metafore connesse a immagini) vengono utilizzati per “uscire” dall’ambiente di apprendimento formale, spingendosi verso reti più informali nel Web 2. Effettivamente, alcuni corsisti sviluppano blogs che risultano collegati fra loro in una rete “*glocal*” e che utilizzano frequenti metafore, connettendo le pratiche pedagogiche – come universi semiotici – ai percorsi di apprendimento iniziale e dimostrando così l’impatto sulla propria identità professionale.

3.4 La triangolazione multimediale

Nel lavoro “*Quale relazione può esistere tra il disegno di una materia e l’apertura dei suoi forum nei contesti di formazione online?*”⁴, Alvarez parte dall’assunto che esiste una integrazione necessaria di modalità comunicative con diverso impatto sulla didattica e sui processi di apprendimento. In questo senso la ricercatrice intraprende l’analisi di ambienti di apprendimento *web-based*⁵, sulla base della semiotica sociale multimediale (Baldry & Thibault,

⁴ Questo lavoro è stato presentato nell’aprile del 2010 al XII Congreso de la Sociedad Argentina de Linguística.

⁵ Vengono trattati nove moduli e rispettive attività online relative all’indirizzo di Scienze Sociali e Umane di un Master universitario

2006; Kress, 2004; Lemke, 1997; O’Halloran, 2004; 2009). L’analisi si focalizza sui forum e in particolare sugli interventi di apertura, così come sul disegno del singolo modulo online relativo ad una specifica tematica.

Alvarez osserva che i primi variano significativamente in termini di estensione. Nella maggior parte dei forum questi interventi sono molto estesi, ossia comprendono generalmente tre o quattro paragrafi di circa dieci righe ciascuno. Inoltre, in alcune occasioni, il tutor utilizza più di un intervento esteso per dare inizio al forum. Con meno frequenza, il primo intervento consta di tre o quattro righe. L’autrice segnala che questa variazione d’estensione è da porsi in relazione diretta con le operazioni portate avanti nel primo intervento. Negli interventi brevi iniziali, si realizza un’unica operazione puntuale: generalmente si propone un compito per il forum. Invece, negli interventi estesi, si sviluppano azioni multiple, come la presentazione della disciplina o del tutor, l’esplicitazione di compiti per il modulo e il forum, ecc.

A partire dal riconoscimento di queste due modalità di intervento iniziale, Alvarez propone alcune domande: cosa succede nei casi in cui il tutor decide di portare avanti un’unica operazione relativa al primo intervento? Cosa accade al resto delle operazioni? Il tentativo di risposta che offre è vincolata al disegno e alla struttura globale di tutto un modulo di apprendimento (unità di senso nel programma dell’attività formativa). In particolare, rileva che i forum con interventi unici sono inseriti nell’ambito di corsi online suddivisi in moduli che, oltre al caricamento di materiali (per esempio, articoli scientifici di autori in relazione con l’argomento), impiegano altre risorse didattiche quali: immagine rappresentativa del modulo; etichette che sintetizzano l’argomento generale e la durata del modulo; attività che includono le consegne da realizzare con il materiale. Al contrario, i forum con interventi iniziali multiple si ritrovano generalmente nell’alveo di corsi online senza suddivisioni modulari, immagini o etichette per la presentazione di ciascun modulo, e sprovviste di risorse didattiche relative all’attività. In virtù di queste osservazioni, la ricercatrice ipotizza che nel primo caso –interventi puntuali –, opererebbe fondamentalmente *la logica dello schermo*; mentre nel secondo caso –interventi multiple –, opererebbe *la logica della scrittura* e della pagina in formato cartaceo tradizionale, nonostante trattarsi di un corso online.

Va sottolineato che l’autrice prende in esame diversi elementi per analizzare aspetti fondamentali dei processi formativi in rete, tenendo conto non solo degli aspetti verbali dei forum, ma anche degli elementi visivi (iconici e figurativi: emoticon, foto, diagrammi, ecc.) e ipertestuali (links), i quali come è stato prima accennato compiono funzioni fondamentali nella dinamica discorsiva.

Conclusioni

La riflessione metodologica qui illustrata s'impenna su procedimenti basilari della ricerca qualitativa applicata alla ricerca educativa, con particolare riguardo agli ambienti web. A tal fine sono stati presentati quattro diversi studi il cui punto convergente è il focus sulla natura complessa e multimodale delle interazioni comunicative in ambienti virtuali di apprendimento. Emerge un paradigma comune di *analisi multimodale* che si rifà alla prospettiva d'analisi discorsiva di carattere semantico-pragmatico; e che considera pertanto la natura delle interazioni comunicative come un fenomeno che, negli ambienti virtuali di apprendimento, va ben oltre il semplice modo verbale, inizialmente focalizzato nella ricerca educativa relativa al settore. Si giunge così a delineare una proposta metodologica che renda conto dei nuovi processi di apprendimento nel web: e cioè, la *triangolazione multimediale*, processo analitico e interpretativo che esplora diverse risorse comunicative adottate dai partecipanti in uno spazio formativo online. Tale approccio implica sicuramente un ritorno ad una discussione di natura metodologica, nella ricerca educativa, che mira a generare strumenti operativo-concettuali più aderenti ai fenomeni studiati. E' in questo senso che l'assunto epistemologico e ontologico della ricerca qualitativa pone le basi per prime forme esplorative della frontiera di innovazione pedagogica. Poiché il mutamento delle pratiche pedagogiche, i nuovi luoghi dell'apprendimento (formale, informale e non-formale) nel Web esteso, hanno come risultato la necessità di un continuo ripensamento dei processi di esplorazione e ricostruzione degli universi di senso legati all'attività e progettualità formativa. Operazione necessariamente portata avanti dal ricercatore che si colloca e si riconosce, talvolta, come co-costruttore di tali processi, interrogando in modo continuo e ricorsivo i propri discorsi, strumenti, e capacità.

BIBLIOGRAFIA

- Baldry A., Thibault P. J. (2006), *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Banzato M. (2002), *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*. Torino: UTET.
- Braden R. (1996), *Visual literacy*, in: D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Constantino G.D. (2010), *Del curriculum interdisciplinar al e-curriculum: Nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor*, in Rivista Formazione & Insegnamento, Anno VIII - Nro 1-2.
- Constantino G.D. (2007), *Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa*. Revista Aled: 7-15.
- Constantino G.D. (2006), *Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial*, in Revista Linguagem em Discurso, v.6, n.2, mai./ago.2006.
- Constantino G.D. (Ed.) (2006), *Discurso Didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- Constantino G.D. (Ed.) (2002), *Investigación cualitativa y análisis de discurso en educación Catamarca*: Universitaria.
- Corbin J., Strauss A. (2008), *Basics of Qualitative Research*, 3rd Edition, Londra:Sage.
- Denzin N. (1970), *The Research Act in Sociology: A theoretical Introduction to Sociological Methods*, London: Butterworths
- Guba E., Lincoln Y. (2000), *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Gunawardena C. N., Lowe C. A., Anderson T. (1997), *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*. Journal of Educational Computing Research, 17(4), 395-429.
- Jewitt C. (Ed.) (2009), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.
- Jonassen D., Mayes T., McAleese R. (1993), *A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education*. In T.M. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 231-247). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kress G. (2004), *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*. Access on May 2012 www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html
- Lemke J. (1997), *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Morán L. (2010), *Las estrategias docentes en el e-learning*. In Constantino, Gustavo Daniel (editor) "Cibercultura: formación e investigación en la web.", Buenos Aires: Editorial Universitaria Rioplatense. ISBN 978-987-24955-6-5.
- O'Halloran K. (2004), *Multimodal Discourse Analysis*. Nueva York: Continuum.
- O'Halloran K. L. (2009), *Multimodal Analysis and Digital Technology*, in: A. Baldry and Montagna (eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice*. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality. Campobasso: Palladino.
- Raffaghelli J. (2010c) *La utopía de las ciudadanías digitales. Negociación de significado e inclusión socio-cultural en comunidades de aprendizaje internacionales*. In Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, (Eds) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*. Los colores de la mirada lingüística. 1073-1083 Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. ISBN 978-950-774-193-7,

http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/cs12/Castel_y_Cubo,_Editores_%282010%29.htm

- Raffaghelli J. (2010), *Apprendere in Contesti Culturali Allargati: Processi di Internazionalizzazione e formazione dell'Identità Professionale*. PhD Thesis. University of Venice, Open Archives: <http://hdl.handle.net/10579/1014>
- van der Guest T.M. (2001), *Web Site Design is Communication Design*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wolcott H. (1994), *Transforming Qualitative Data*. Thousand Oaks (CA): Sage.



Benessere organizzativo e formazione e-learning in carcere

Giovanni Suriano¹, Elisa Suriano¹, Simona Guzzi²

¹ Ministero della Giustizia, Italia

² Università Suor Orsola Benincasa, Italia

La centralità del benessere organizzativo all'interno delle Istituzioni penitenziarie è strettamente correlata all'importanza che la formazione continua degli operatori penitenziari riveste nel contesto attuale. Situazioni di disagio, di insoddisfazione, casi di suicidio, possono essere prevenuti solo attraverso una formazione costante che consenta agli operatori di individuare azioni adeguate per far fronte alle difficoltà lavorative e relazionali che la particolare utenza di riferimento comporta. L'e-learning rappresenta lo strumento idoneo alla predisposizione di attività formative che consentano lo scambio e la condivisione di pratiche formative finalizzate alla creazione di un "Manuale per la qualità dei percorsi formativi e-learning based in ambito carcerario" condiviso a livello europeo quale base su cui costruire un' innovativa metodologia di formazione.

for citations:

G. Suriano, E. Suriano, S. Guzzi (2012), *Benessere organizzativo e formazione e-learning in carcere*, Journal of e-Learning and Knowledge Society (Italian Edition), v.8, n.2, 137-144. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829