

# sirem



Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale



Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione  
Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin"



**Linguaggi e animazione digitale.  
Scuola. Territorio. Università**

## **Book of Abstracts**

**Università Alma Mater Studiorum - Bologna  
Dipartimento di scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin"**

**5 e 6 Aprile 2018**

Convegno Sirem 2018  
Linguaggi e animazione digitale. Scuola. Territorio. Università

Book of abstracts  
a cura di Andrea Garavaglia e Livia Petti

### **COMITATO SCIENTIFICO**

Roberta Caldin (Università di Bologna)  
Salvatore Colazzo (Università del Salento)  
Laura Corazza (Università di Bologna)  
Manuela Fabbri (Università di Bologna)  
Floriana Falcinelli (Università degli studi di Perugia)  
Luca Ferrari (Università di Bologna)  
Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)  
Andrea Garavaglia (Università degli Studi di Milano-Bicocca)  
Luigi Guerra (Università di Bologna)  
Pierpaolo Limone (Università degli studi Foggia)  
Laura Messina (Università degli studi di Padova)  
Elena Pacetti (Università di Bologna)  
Chiara Panciroli (Università di Bologna)  
Davide Parmigiani (Università degli studi di Genova)  
Pier Cesare Rivoltella (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)  
Pier Giuseppe Rossi (Università degli studi di Macerata)  
Maurizio Sibilio (Università degli studi di Salerno)

### **COMITATO ORGANIZZATIVO**

Laura Corazza (Università di Bologna)  
Andrea Garavaglia (Università degli Studi di Milano-Bicocca)  
Anita Macaudo (Università di Bologna)  
Chiara Panciroli (Università di Bologna)  
Livia Petti (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)  
Andrea Reggiani (Università di Bologna)  
Veronica Russo (Università di Bologna)  
Alessandro Soriani (Università di Bologna)

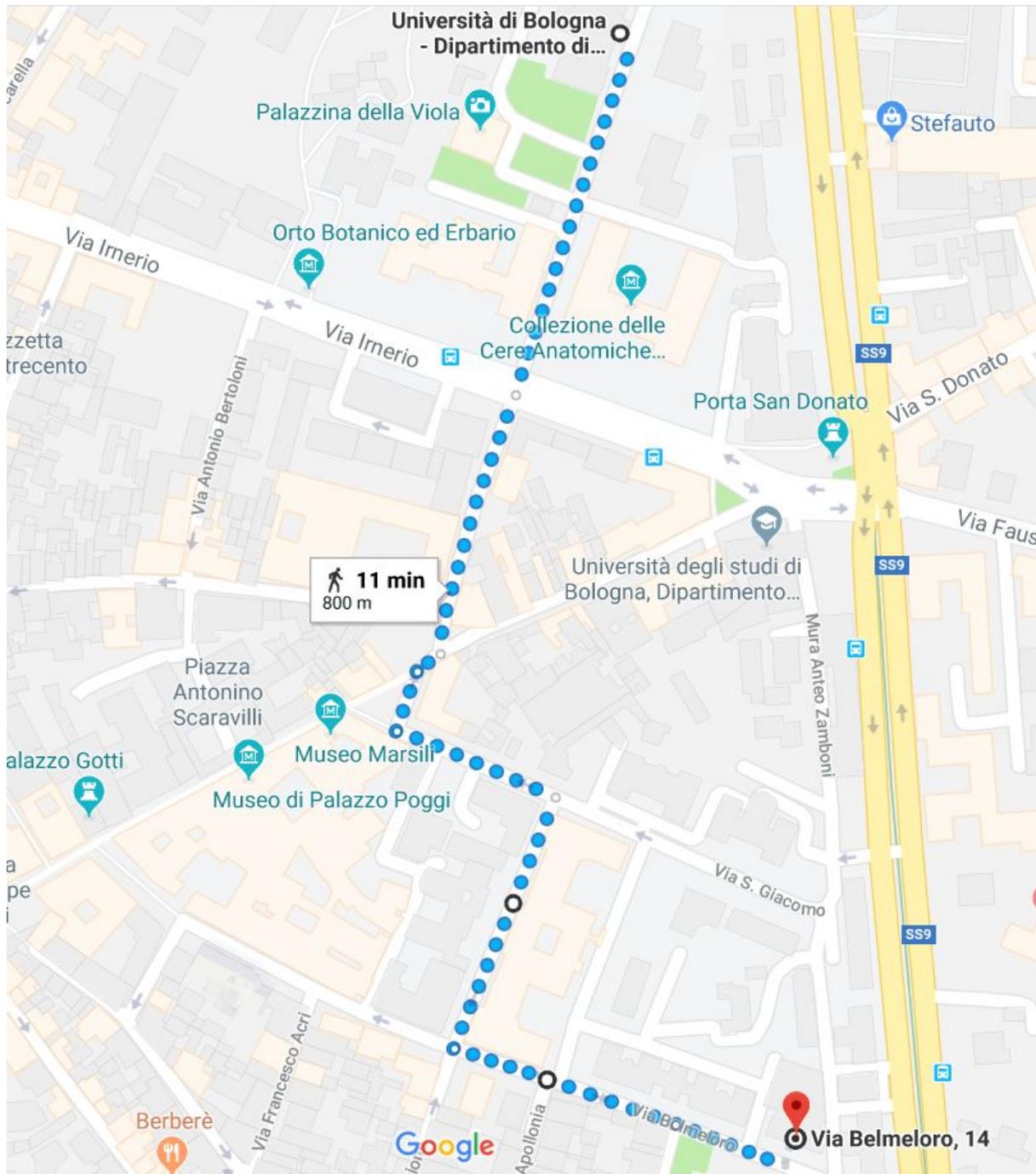
Lo spazio di animazione digitale oggi mette in gioco una pluralità di linguaggi e di forme espressive eterogenee per attivare strategie di comunicazione efficace. Lo spazio virtuale, nelle sue molteplici strutturazioni, costituisce quindi un contesto privilegiato di manipolazione e di sperimentazione verso la ricerca di nuovi significati. Questi aspetti richiamano il concetto di 'multimodalità', usato in riferimento alle modalità multiple di comunicare ed esprimere significati: parole, suoni, immagini, animazioni. Con il diffondersi della ricchezza visiva data dalla tecnologia più recente e lo sviluppo delle possibilità di interazione, una prospettiva educativa multimodale assume una rilevanza crescente. Lo spazio di animazione digitale può diventare il luogo in cui connettere tanto le istanze della creatività e dell'espressività quanto quelle della progettazione e della sperimentazione. In linea con gli indirizzi propri della ricerca-azione, i linguaggi diventano strumenti in cui si costruiscono le contaminazioni tra il pensiero e il fare, tra l'intenzionalità e la realizzazione. È proprio nella creazione e produzione di artefatti tangibili e intangibili che ogni persona può sperimentare modelli concreti di simulazione come forme espressive che educano non solo a un conoscere di natura cognitiva e socio-relazionale, ma anche a un'estetica del conoscere. Il sapere, quindi, nelle sue espressioni visive, tattili, uditive, spaziali, cinetiche, metaforiche e ludiche, diviene una forma ordinata di conoscenza, palestra di molteplici connessioni culturali.

---

Nel presente libro degli abstracts sono riportate le proposte di contributo accettate dal Comitato Scientifico del convegno. Le proposte sono state oggetto di doppio referaggio cieco, e dove previsto è stato chiesto agli autori di presentare un testo revisionato sulla base delle indicazioni dei referee.

Le sessioni sono state create prevalentemente aggregando contributi che presentavano tematiche in comune. Due sessioni sono state proposte da un gruppo di autori e accettate dal comitato scientifico aggregando altri contributi. In tutte le sessioni sono comunque presenti contributi che allargano il campo della tematica, confermando la ricchezza dei contributi e l'impossibilità di categorizzare rigidamente le ricerche e i lavori presentati.

Indicazioni Utili: le sessioni parallele si tengono nelle sedi di Via Filippo Re (Dipartimento di Scienze dell'educazione) e Via Belmeloro 14



INDICE

<b>SESSIONE: Video-formazione</b>	<b>8</b>
Documentario d'osservazione e formazione degli insegnanti	9
La ricerca mediaeducativa per la progettazione di modelli audio-visivi efficaci orientati alla formazione scolastica e universitaria. Le attività del Centro Interdipartimentale di Ricerca Cinedumedia dell'Università di Torino	11
Uso delle tecniche di videoanalisi per promuovere competenze valutative negli insegnanti di matematica. L'esperienza del progetto FAMT&L	13
Video osservazione di situazioni didattiche e sviluppo della professional vision negli insegnanti	15
Una videocamera in classe: l'analisi dei video per la formazione didattica dei docenti	16
Realizzare esperienze di online role play all'Università. L'esperienza pluriennale del corso di Strategie didattiche e di comunicazione degli adulti.	18
Le dinamiche di apprendimento individuale e di gruppo nella didattica laboratoriale e per scenari	21
<b>SESSIONE: multimodalità</b>	<b>23</b>
Trasposizione dei saperi e multimodalità nei manuali scolastici: il layout	24
Valutare l'accessibilità della piattaforma Unistudium dell'Università di Perugia per migliorare la didattica e garantire il diritto allo studio.	26
Didattica multimodale nella scuola e nella formazione degli insegnanti	29
La relazione tra variabili visive e variabili didattiche nella produzione di artefatti sinsemici	31
Interazione fra materiali cartacei e strumenti digitali per lo sviluppo di competenze geostoriche	34
Rielaborazione creativa multimodale per un approccio critico alla realtà	35
Riflessioni preliminari sulla rappresentazione concettuale dei linguaggi digitali	37
<b>SESSIONE: Competenze Digitali</b>	<b>38</b>
Impatto del setting per lo sviluppo di competenze digitali nella formazione iniziale degli insegnanti: dal laboratorio informatico tradizionale all'aula digitale multischermo.	39
Peer instruction e questioning all'università: limiti, vantaggi e prospettive didattiche.	42
The level of digital competence of students and teachers to measure the impact of ICT educational policies	45
Competenze digitali dei migranti. Un potenziale da non sprecare di fronte ai flussi migratori contemporanei e ai progetti per i profughi	49
La competenza digitale dell'insegnante: pratiche e rappresentazioni in indicatori di profilo	52
<b>SESSIONE: Processi formativi</b>	<b>54</b>
Il cyberbullismo: una proposta formativa per insegnanti, genitori ed educatori	55
I modello EASAI: Eas e apprendimento intervallato....	57

Come i docenti italiani acquisiscono le competenze digitali: una lettura attraverso il TPACK distribuito	59
Un modello di Blended Learning nell'higher education. Il corso di Laurea Magistrale in "Direzione e consulenza aziendale" (DECA)	61
Ambienti immersivi per lo sviluppo professionale dei docenti: verso una "valutazione immersiva" delle competenze digitali in ambito pedagogico	63
<b>SESSIONE: Visual Storytelling: la ricerca educativa di fronte alla complessità della narrazione digitale</b>	<b>67</b>
Visualstorytelling e fotografia digitale. Quattro questioni tra didattica, competenze e educazione mediale.	68
Favorire processi generativi attraverso la costruzione di visual storytelling come attività di transcodificazione mediale	70
Digital Storytelling come impegno sociale.	72
Open education e apprendimento attivo. Un prototipo di storytelling nel progetto europeo Learning Toxicology Through Open Educational Resources (TOX-OER)	73
Produzione, fruizione e "prosumption" di audiovisivi a scuola. Una proposta di tassonomia	75
Il forum come strumento di negoziazione della conoscenza all'interno della didattica universitaria	76
Lo sviluppo del "pensiero e del linguaggio digitale": una preziosa opportunità formativa per gli studenti. PON 2014-2020 "Per la Scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento"	78
<b>SESSIONE: Artefatti tangibili e intangibili</b>	<b>82</b>
UTOP.IE - Usi delle Tecnologie tra gli Operatori Pastoralis. Indagine Esplorativa	83
Didattica "on-air". Pensare l'educatore come maker di contenuti digitali.	85
3D per la didattica Making a scuola	87
Il contratto per le policy d'uso delle tecnologie in aula. Un artefatto per la comunicazione tra formale e informale.	88
Il laboratorio di robotica inclusiva nei percorsi di formazione di insegnanti ed educatori sociali	91
Costruzione e validazione di un questionario sulla dieta mediale	93
Ambienti digitali per il potenziamento dell'apprendimento e dell'impegno personale	94
<b>SESSIONE: Ambienti di animazione digitale</b>	<b>99</b>
Ambienti digitali per il potenziamento dell'apprendimento e dell'impegno personale	100
Promuovere le competenze mediali in contesti interculturali. Linee guida per gli insegnanti e buone pratiche di co-progettazione didattica	103
Dal diorama a ThingLink: un percorso multimodale per artisti naïves	105
Flipped classroom: valutare la competenza di "Imparare ad imparare attraverso le risorse tecnologiche"	106
I social per la formazione nella scuola professionale. L'analisi di un progetto di animazione digitale alla luce del recente "Curriculum di educazione civica digitale" del Miur	108
T@blettiamo al nido: una ricerca-formazione nei nidi dell'Unione Terre di Castelli	111

**SESSIONE: Virtuale e aumentato**

**113**

La realtà virtuale come strumento didattico per favorire lo sviluppo della presa di prospettiva

114

## **SESSIONE: Video-formazione**

La sessione intende approfondire il tema dell'uso di documentazioni filmate di attività didattiche nella formazione degli insegnanti. Tale pratica porta con sé riflessioni riguardo alla capacità di osservazione professionale e solleva interrogativi su una media education rinnovata nei contenuti e nelle forme d'intervento, specialmente se diretta all'interpretazione del linguaggio audiovisivo

*Sessione proposta da Chiara Pancioli*

## *Documentario d'osservazione e formazione degli insegnanti*

### **Autori:**

*Laura Corazza e Andrea Reggiani*  
*Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*  
*Dipartimento di Scienze dell'educazione*

### **keywords (3-5)**

documentario d'osservazione  
osservazione professionale  
formazione degli insegnanti  
media education

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Osservare attività didattiche documentate con un video: si tratta di rare opportunità di immergersi nel clima di classe e in situazioni quotidiane di vita scolastica. Ma come si può favorire un'osservazione professionale e la riflessione di gruppo in un contesto formativo? Come si può verificare che l'attività formativa abbia prodotto apprendimenti significativi? Ci sono formati video più utili a tali fini rispetto ad altri? Come si intreccia questa attività con le esigenze di una media education rivolta al linguaggio audiovisivo?

### **Testo dell'abstract**

Abbiamo sperimentato l'uso di un documentario di osservazione nella formazione iniziale di professionisti dell'educazione. Nell'ambito dell'insegnamento di Teorie e strumenti della mediazione didattica, nel Corso di laurea magistrale in Pedagogia erogato dall'Università di Bologna, abbiamo introdotto sperimentalmente la visione di un filmato autoprodotta e girato in una classe quarta di scuola primaria con un insegnante che attua pratiche didattiche innovative. L'esperienza ha dimostrato che un documentario di questo tipo può essere una leva motivazionale molto efficace per stimolare interesse e attivare meccanismi d'apprendimento, grazie a una struttura video che consente un'esperienza immersiva diretta nella situazione reale della classe. Abbiamo inoltre somministrato lo stesso filmato a una classe di insegnanti e in entrambi i casi abbiamo guidato l'osservazione attraverso alcune attività: un brainstorming, un lavoro di gruppo, un questionario. I risultati ci portano ad alcune conclusioni che in parte ci soddisfano, spronandoci a continuare su questa strada. Con un limite: il rischio, sempre presente in chi guarda un video, di confondere il piano della realtà con quello della rappresentazione filmica. Orientare lo sguardo e sollecitare una visione professionale è possibile; molto dipende dalle attività che si mettono in campo per guidare

l'osservazione e la discussione in gruppo. Difficile è valutare quanto l'attività abbia prodotto un reale apprendimento e quindi l'intenzione e la capacità di sperimentare.

*La ricerca mediaeducativa per la progettazione di modelli audio-visivi efficaci orientati alla formazione scolastica e universitaria. Le attività del Centro Interdipartimentale di Ricerca Cinedumedia dell'Università di Torino*

**Autori:**

*Parola, Alberto, docente universitario, Università di Torino, [alberto.parola@unito.it](mailto:alberto.parola@unito.it)*

**keywords (3-5)**

Digital education research

Video-formazione

Video-modelli efficaci

Competenze digitali

Scrittura mediale

**Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Il dibattito potrebbe vertere sui seguenti temi:

- Come evitare il fallimento dell'e-learning degli ultimi 25 anni
- Che ruolo può avere l'audiovisivo per creare le condizioni per una formazione efficace (a distanza e in presenza)
- Come uscire dai luoghi comuni che inducono a percepire il video come soluzione ai problemi dell'apprendimento nella società dell'immagine
- Modellizzare video efficaci (modi, linguaggi, interattività, viralità, grafica)
- Quale ruolo può avere il video nell'apprendimento trasformativo
- Il video come scrittura
- La video-ricerca
- Accordi tra atenei e centri di ricerca

**Testo dell'abstract**

Il video è oggi al centro dell'attenzione delle istituzioni educative e formative. Sia in ambito scolastico che universitario occorre una riflessione e una disposizione alla costruzione di percorsi didattici in relazione ai ruoli che la progettazione e la produzione audiovisiva

assumono a scopo di apprendimento, al di là dei luoghi comuni. Le ultime ricerche mostrano le potenzialità della ri-mediazione (Bolter e Grusin, 2002), la necessità di approfondire i temi della “traduzione” e della “trasduzione” da linguaggio a linguaggio, in ambito mediaeducativo (Buckingham, 2006) socio-semiotico (Kress, 2015) e della video-ricerca (Goldman, 2009). Di conseguenza risulta urgente focalizzare l’attenzione sulle “scritture mediali” (Parola a Denicolai, 2017), che evidenziano l’importanza della progettazione di prodotti audiovisivi orientati all’idea di “immagine aptica” (Galle e Guerra, 2015) in ottica di embodied cognition, anche all’interno di spazi “empatici” (Mallgrave, 2015) che possano potenziare i percorsi apprenditivi facenti uso di differenti linguaggi. Tutto ciò al vaglio delle evidenze empiriche (Hattie, 2009) – e in riferimento alle indicazioni delle neuroscienze affettive (Immordino-Yang, 2017) che confermano la compartecipazione all’apprendimento di emozione e cognizione – che potranno emergere da ricerche con gittata pluriennale, adottando metodi misti (Creswell e Plano Clark, 2011).

Partendo dalle indicazioni di Mayer (2001), occorre assegnare nuovi significati ai concetti di coerenza, ridondanza, contiguità, modalità/multimedialità, non formalità, in quanto l’evoluzione della produzione audiovisiva richiede un attento studio in relazione al tema della viralità (perché alcuni video di pochi minuti, o secondi, “funzionano” ed altri no?) e della transmedialità (come concepire la produzione di video all’interno di una linea narrativa coinvolgente ed immersiva?). Ciò in attesa di una sempre più significativa “virtualizzazione” delle relazioni sociali all’interno di sistemi immersivi tramite visori che incideranno oltremodo sulla trasformazione antropologica delle condotte quotidiane. Lo stesso vale anche per i videogame e i serious game (Anolli, 2011), utilissimi per sviluppare processi cognitivi orientati allo sviluppo di competenze, soprattutto coniugando video, interazione e gioco, nell’ottica di una connessione armonica di mente, corpo e mondo e di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991).

La sfida è quella di un uso competente dell’audiovisivo per lo sviluppo di un pensiero epistemico che possa sviluppare, e non depotenziare, la capacità di “letture” e “scritture”. La seconda sfida, pensando a Bruner, si riferisce allo sviluppo di ricerche che consentano di modellizzare l’audiovisivo con lo scopo di “avvicinare” e rendere “collaborativi” il pensiero paradigmatico e il pensiero narrativo.

## *Uso delle tecniche di videoanalisi per promuovere competenze valutative negli insegnanti di matematica. L'esperienza del progetto FAMT&L*

### **Autori:**

*Vannini, Ira, professore associato, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, [ira.vannini@unibo.it](mailto:ira.vannini@unibo.it)*

*Ferretti, Federica, RTD A, Libera Università di Bolzano, [federica.ferretti@unibz.it](mailto:federica.ferretti@unibz.it)*

### **keywords (3-5)**

videoanalisi per la formazione degli insegnanti

pratiche valutative in classe

insegnanti di matematica

formative assessment in matematica

strumenti di riflessività

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Metodologie riflessive per potenziare l'uso della videoanalisi nella formazione docente

Piattaforme e software per l'osservazione sistematica delle pratiche in videoanalisi

### **Testo dell'abstract**

L'esperienza internazionale del progetto FAMT&L (Formative Assessment *for* Mathematics Teaching and Learning), tuttora in progress attraverso analisi di casi con un gruppo di insegnanti di matematica di scuola secondaria, ha aperto prospettive interessanti in merito all'efficacia della videoanalisi nei percorsi di formazione in-service degli insegnanti.

In particolare, e tenendo conto di quanto potrà essere utile come contributo al dibattito nella sessione, si potranno presentare le metodologie e gli strumenti utilizzati:

- per l'analisi sistematica dei video;
- per la realizzazione di un corso pilota volto a modificare convinzioni e pratiche valutative degli insegnanti di matematica di scuola secondaria.

Potranno inoltre essere eventualmente discussi i risultati del disegno pre-sperimentale messo in campo: risultati in termini di modificazione di conoscenze, metacompetenze e pratiche.

Infine, potrà essere utile confrontarsi sulle metodologie utilizzate nell'attuale fase di analisi di casi di insegnanti di matematica e sul prossimo disegno quasi-sperimentale che verrà realizzato nell'a.a. 2018/19.

## ***Video osservazione di situazioni didattiche e sviluppo della professional vision negli insegnanti***

### **Autori:**

*Giovanni Bonaiuti, professore associato, Università di Cagliari*

*Rossella Santagata, professore associato, Università di California, Irvine*

*Giuliano Vivanet, ricercatore t.d.b., Università di Cagliari*

### **keywords (3-5)**

videoanalisi e strumenti di video annoatazione

visione professionale

formazione iniziale degli insegnanti

strumenti di codifica

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

1. Pratiche riflessive per potenziare l'uso della videoanalisi nella formazione docente
1. Piattaforme e software per l'osservazione sistematica delle pratiche in videoanalisi
1. Sistemi di codifica delle osservazioni

### **Testo dell'abstract**

L'uso dei video a supporto dello sviluppo delle competenze di insegnamento rappresenta una opportunità ampiamente indagata nella ricerca educativa. In questo ambito, da una collaborazione tra l'Università di Cagliari e l'Università di California-Irvine, è stato messo a punto uno schema di codifica a otto dimensioni delle competenze di professional vision (Seidel, Sturmer, 2014; Sherin, 2001; Sherin, 2007; van Es, Sherin, 2002) finalizzato a comprendere gli elementi portanti del concetto di visione professionale intesa come la competenza di notare e attribuire significato a ciò che di rilevante avviene in classe in relazione all'apprendimento degli studenti. Gli autori dopo aver analizzato i modelli esistenti, hanno rielaborato ed esteso il sistema di valutazione denominato Classroom Video Analysis (Kersting et al., 2010) provando ad applicarlo ad annotazioni rilasciate da insegnanti impegnati in un percorso di formazione (TFA A.A. 2014/2015) con il duplice obiettivo di validare il modello e di comprendere le differenze pre-esistenti tra docenti con esperienza di insegnamento, rispetto ai neofiti. Nel corso di questa presentazione verranno mostrati e discussi i primi dati ottenuti dal lavoro.

## ***Una videocamera in classe: l'analisi dei video per la formazione didattica dei docenti***

### **Autori:**

*De Cani, Lorenzo, dottorando, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano,  
lorenzo.decani@unicatt.it*

### **keywords (3-5)**

media digitali, formazione in servizio, ricerca didattica

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

- Quali proposte mettere in campo per favorire il passaggio da un percorso di analisi guidato ad un habitus riflessivo duraturo? Come supportare lo sviluppo di un'autonomia formativa?
- Come suscitare il desiderio di attività di questo tipo vincendo le resistenze a farsi riprendere in video?

### **Testo dell'abstract**

L'intervento intende presentare i risultati di una ricerca svolta nel 2016/17 presso alcuni istituti secondari con l'obiettivo di testare l'efficacia e le condizioni di applicabilità di un percorso di formazione alla didattica per insegnanti in servizio. La modalità di formazione adottata nell'indagine afferisce all'ambito dell'analisi di pratica: a partire dalla videoregistrazione di una lezione si è innescato un processo sistematico che ha visto ciascun docente impegnato in una sessione di analisi individuale guidata, finalizzata a una presa di coscienza critica, e in una fase di discussione con un collega, finalizzata al confronto con altri docenti.

La progettazione e valutazione di un'attività di sviluppo professionale così strutturata ha posto in evidenza l'importanza di favorire nei docenti una disposizione auto-riflessiva grazie alla possibilità di prendere le distanze dal proprio agire quotidiano analizzando la propria pratica educativa e didattica per padroneggiarla con maggiore consapevolezza. La scelta dello strumento della videoregistrazione, riproducendo suoni e immagini, permette agli insegnanti di confrontarsi con la propria azione didattica reale cogliendone tutti gli aspetti di performance: dalla comunicazione verbale a quella non verbale, dal ritmo di conduzione alla prossemica, compresa la possibilità di osservare le

attività e le reazioni degli studenti che spesso, durante la lezione, rischiano di sfuggire al docente. L'ipotesi che ha guidato il lavoro di ricerca è che tale percorso possa favorire l'apprendimento di competenze e meta-competenze nella direzione di un'accresciuta autonomia dei docenti stessi e che, al contempo, contribuisca a mitigare le condizioni di isolamento professionale vissute soprattutto da chi insegna nella scuola secondaria.

L'impianto metodologico complessivo adottato è di stampo qualitativo e ha previsto l'utilizzo di interviste in profondità e focus group di approfondimento al fine di raccogliere dati strutturati sull'esperienza legata alle videoregistrazioni, alle interviste di auto-confronto semplice, e alle interviste di auto-confronto incrociate.

***Realizzare esperienze di online role play all'Università.  
L'esperienza pluriennale del corso di Strategie didattiche e di  
comunicazione degli adulti.***

**Autori:**

*Ferrari Luca, Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, [luca.ferrari15@unibo.it](mailto:luca.ferrari15@unibo.it)*

*Reggiani Andrea, area tecnica, tecnico - scientifica ed elaborazione dati, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, [a.reggiani@unibo.it](mailto:a.reggiani@unibo.it)*

**keywords (3-5)**

- online role play
- apprendimento attivo
- università

**Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito.**

- Quali sono le opportunità e i limiti legati all'implementazione di esperienze di online collaborative learning all'Università?
- Quali sono le competenze richieste ad un ipotetico docente/ricercatore interessato ad implementare esperienze di simulazione online, in campo universitario?
- Quali sono i potenziali ambienti online e strumenti per ideare e sostenere la realizzazione di questa tipologia di esperienze didattiche?

**Testo dell'abstract**

L'articolo presenta alcune riflessioni pedagogiche maturate a seguito di una esperienza didattica di online collaborative learning condotta in ambito universitario nel CdL in Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua (Università di Bologna). Nel "Modulo 2" dell'insegnamento di *Strategie didattiche e di comunicazione per gli adulti* (Prof. Luigi Guerra) si stanno sperimentando dall'A.A 2014/2015 alcune attività di simulazione – mediate da ambienti online più generici e da pedagogical planners<sup>1</sup> - realizzate attraverso la tecnica del role-play. Questa strategia didattica è stata implementata per sostenere una parte specifica del corso nel quale viene chiesto agli studenti frequentanti di ideare, progettare e parzialmente realizzare un percorso formativo online (o in modalità blended) su un tema a

scelta. All'interno di questa ipotesi di percorso formativo gli studenti devono compilare, simulando l'interpretazione di ruoli ben definiti, un template di progettazione nel quale si esplicita l'organizzazione del corso in termini di Unità Didattiche (UD). Ad ogni UD corrispondono una serie di artefatti digitali che gli studenti decidono, ogni anno, di creare autonomamente per rendere tangibili alcune parti di una specifica UD o del più ampio percorso formativo. Questi artefatti prendono solitamente la forma di: risorse video autoprodotte, contenuti testuali e ipertestuali, narrazioni multimediali, siti internet, quiz finali o esercitazioni in itinere. Nell'A.A. 2017/2018 il lavoro di simulazione è stato condotto con la mediazione della piattaforma eLearning Moodle. Una piattaforma "customizzata" ad hoc dai docenti del corso per sostenere le esigenze di questa attività. A livello organizzativo l'attività ha previsto: la distribuzione di 20 studenti su 4 diversi gruppi tematici; la creazione di di sezioni dedicate per supportare la collaborazione online visibili solamente ai membri di ogni singolo gruppo; attivando in particolare i seguenti strumenti di mediazione: 1 Forum; 1 spazio Wiki esterno creato con "Google Docs" collegato ad ogni gruppo per sostenere processi di scrittura collaborativa; 1 chat per favorire processi di interazione sincrona tra i partecipanti; 1 repository per consentire ad ogni gruppo di archiviare diverse tipologie di documenti; 1 sezione "compito" nella quale consentire il caricamento della versione finale delle singole UD co-progettate dai membri di ogni gruppo.

Ogni anno, al termine dell'attività di simulazione, gli studenti sono invitati a compilare un questionario semi-strutturato<sup>2</sup> nel quale vengono esplorate alcune delle principali dimensioni di questa esperienza, tra cui:

- il livello di soddisfazione rispetto all'esperienza di insegnamento-apprendimento;
- l'efficacia dell'attività di online role play rispetto al proprio "vissuto personale" dell'esperienza di apprendimento;
- l'efficacia dell'attività di online role play rispetto ad una "convenzionale" esperienza di insegnamento-apprendimento in aula;
- il livello di soddisfazione rispetto alla qualità della collaborazione instaurata (o non) con i membri del proprio gruppo;
- i punti di forza e di debolezza dell'esperienza di apprendimento;
- il livello di funzionamento degli strumenti utilizzati (analizzando nello specifico il rapporto costi-benefici) per sostenere l'interazione e la comunicazione online;
- il livello percepito dallo studente rispetto alla capacità di "calarsi nei panni" del ruolo assegnato;
- le eventuali difficoltà riscontrate dallo studente rispetto al ruolo simulato.

Riportando alcuni estratti che verranno approfonditi nell'articolo, è possibile affermare che, a livello generale, i risultati di questa sperimentazione confermano - in forte coerenza con

quanto rilevato a partire dall’A.A. 2014/2015 - un livello di soddisfazione molto elevato, percepito dagli studenti, di questa esperienza rispetto ad una convenzionale modalità d’insegnamento-apprendimento. Secondo alcuni feedback raccolti dagli studenti i principali punti di forza hanno riguardato:

- *La possibilità di imbattersi in quelli che possono essere i reali sistemi e approcci con i colleghi e con il lavoro in un sistema/ambiente professionale di riferimento reale (per quanto simulato).*
- *La difficoltà di attivare e gestire rapporti di collaborazione con i colleghi facendo emergere punti di vista che, svolgendo il lavoro autonomamente difficilmente sarebbero emersi.*
- *La possibilità di sperimentare i panni dell'Altro, in condizioni nuove, e raggiungere un obiettivo insieme, attraverso la combinazione delle idee e conoscenze di tutti i componenti del gruppo, al fine di realizzare un “prodotto” comune.*

Tra i punti di debolezza si rilevano, ad esempio:

- *Il poco tempo a disposizione.*
- *[La necessità] prioritaria di istruire a “fare gruppo” in seguito ad una manifestata mancanza di capacità di lavorare in gruppo.*
- *Alcuni ruoli previsti nel role play non erano “nelle corde” di alcuni studenti ai quali sono stati assegnati creando serie difficoltà nel proseguire col progetto.*

Le riflessioni pedagogiche maturate negli ultimi 5 anni con riferimento alla suddetta “sperimentazione” didattica, da un lato hanno sottolineato che è la disponibilità di uno strumento ad hoc (Pedagogical Planner) costruito per sostenere le attività di simulazione attraverso la implementazione di *script collaborativi* è un elemento determinante, in grado di influire positivamente sia sulla efficacia delle attività collaborative condotte dagli studenti, ma anche e soprattutto sulla efficienza di conduzione, gestione e monitoraggio delle azioni governate dal docente/i (Ferrari, 2015). Dall’altro lato, invece, hanno rilevato che, mentre l’efficacia promossa dal lavoro di gruppo e il coinvolgimento registrato dagli studenti in attività di CSCL rappresentano ormai un dato di fatto ampiamente documentato, gli indicatori di efficienza costituiscono frequentemente elementi poco esplorati e dipendenti non solo dalla architettura didattica di una attività di Rete, dal numero degli studenti o degli insegnanti/docenti coinvolti, ma anche dalla qualità degli strumenti tecnici utilizzati per erogare un’esperienza di CSCL (ibid).

## Le dinamiche di apprendimento individuale e di gruppo nella didattica laboratoriale e per scenari

### **Autori:**

*Panconesi, Gianni, ricercatore indipendente, Rete di Scuole Sophia, gianni.panconesi@gmail.com*

### **keywords**

La motivazione all'apprendimento  
Le intelligenze multiple e l'apprendimento  
Gli artefatti cognitivi

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito.**

L'apprendimento emotivo, sociale e abilitante  
L'apprendimento significativo del singolo e nel gruppo  
Lo sviluppo delle competenze sociali

### **Testo dell'abstract**

Le continue e complesse trasformazioni che caratterizzano la liquidità della società attuale, portano la ricerca educativa a dare maggior enfasi al ruolo attivo e riflessivo dello studente nei processi di costruzione, co-costruzione e condivisione di conoscenza e significato, indicando che l'apprendimento non può più essere un'attività isolata, individuale e guidata dal docente, anche se, purtroppo, molte pratiche di classe non sono pensate per supportarne la profondità e la complessità da parte degli studenti e normalmente le uniche rappresentazioni rese pubbliche sono voti e ranking.

L'aspetto emotivo dell'imparare è oggi marcato da esperienze di gioia e di meraviglia che provocano una nuova comprensione, curiosità, sorpresa e piacere, accrescendo la capacità degli studenti di imparare insieme, progettare compiti coinvolgenti che beneficiano di una prospettiva di gruppo, facilitare le conversazioni che approfondiscono l'apprendimento (ad esempio con lo scambio di feedback informato al rispetto del lavoro degli altri), formare i gruppi intenzionalmente, progettare un'efficace sinergia tra lavoro individuale, in piccolo gruppo e classe intera.

L'esperienza realizzata al termine dell'A.S. 2016/17 da alcuni studenti di una scuola di Mazara del Vallo che hanno sostenuto l'Esame di Stato in un Ambiente Virtuale 3D, ha

fornito l'occasione di osservare quanto e come il rendere visibili i processi cognitivi possa incoraggiare la cultura dell'esplorazione e la costruzione del pensiero critico.

Gli studenti sono stati invitati da un docente ad impegnarsi attivamente sugli argomenti da trattare in sede di esame indirizzandosi oltre ai fatti che conoscevano, ponendosi domande, facendo il punto sulle conoscenze pregresse, sondando la certezza delle loro idee e connettendo visibilmente le nuove conoscenze a quelle precedenti, incoraggiando l'elaborazione attiva nel superare la modalità della lezione basata su logiche trasmissive.

La ricerca è iniziata dall'investigare le potenzialità dell'Ambiente 3D nel promuovere lo sviluppo di competenze sociali ed ha evidenziato elevate capacità collaborative in un compito individuale tipico di un momento valutativo forte com'è l'esame finale di Terza Media, che, invece, normalmente, stimola la competitività perché si conclude con un voto che struttura gli alunni di una classe secondo un ranking che diviene anche reputazionale.

Una seconda domanda di ricerca ha riguardato i cambiamenti osservabili negli studenti attraverso l'utilizzo di un Ambiente 3D che si presentava in questa esperienza con una doppia valenza, cioè sia come artefatto finale dello studente al termine del suo percorso di apprendimento, ma anche come organizzatore concettuale in sostituzione della tradizionale mappa cartacea interdisciplinare e le dimensioni indagate sono state lo sviluppo di competenze sociali, lo sviluppo di capacità espressive e l'aumento della motivazione.

La ricerca è stata di tipo qualitativo e si è basata sulle percezioni degli attori in gioco, attraverso l'utilizzo di indicatori specifici, come ad esempio nel valutare se ci fosse stato o meno uno sviluppo delle competenze sociali, in cui il fenomeno rilevabile è stato quello che gli studenti avevano imparato a chiedere e dare aiuto.

Il cambiamento rilevato dal docente di classe nel corso dell'intervista raccolta alla fine dell'esperienza, ha riguardato un aumento della motivazione degli studenti ed una maggior attenzione nella cura della propria performance, in cui la creazione di contenuto non si era limitata ad un'attività individuale ma si era sviluppata in un contesto sociale di scambio con altri, per cui l'apprendere aveva comportato il confrontarsi con diversi punti di vista ed interpretazioni, per giungere ad un pensiero più complesso rispetto al materiale fornito dal docente, orientandosi verso l'accettazione e la comprensione di prospettive multiple mediante forme di interazione comunicativa, ottenendo peraltro il massimo della valutazione ministeriale.

## SESSIONE: multimodalità

## Trasposizione dei saperi e multimodalità nei manuali scolastici: il layout

### **Autori:**

*Pentucci Maila, Università di Macerata, maila.pentucci@unimc.it*

### **keywords (3-5)**

manuali scolastici

multimodalità

trasposizione didattica

mediazione

layout

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

La forma visuale di organizzazione ed aggregazione dei saperi nel manuale scolastico (il layout) è elemento determinante per la trasposizione didattica di cui essi sono portatori?

È opportuno pensare ad una didattica della multimodalità per comprendere la testualità varia propria della contemporaneità?

### **Testo dell'abstract**

La rappresentazione delle conoscenze nei manuali scolastici ha subito negli ultimi anni un graduale cambiamento che ha condotto da una dominanza testuale verso un utilizzo di tipologie varie di mediatori e organizzatori di tipo visuale (Bezmer & Kress, 2008). Le informazioni ed i significati sono così affidati a risorse semiotiche multiple che hanno assunto, influenzate anche dalla tipologia di rappresentazione testuale propria del web, una forma sempre più inteconnessa, reticolare e rizomatica (Rossi, 2016), evolvendosi e di fatto complessificandosi dall'albero al labirinto (Eco, 2007).

Per governare tale complessità i manuali scelgono, nella maggior parte dei casi, di modulare le conoscenze in unità autoconclusive che corrispondono alla pagina o alla doppia pagina: essa diventa una composizione di strutture incorporate (Machin, 2011), un aggregato di mediatori tipologicamente differenti e reciprocamente dialoganti, che il lettore deve essere in grado di mettere in relazione e decifrare.

Se in una prima fase di tale configurazione si assiste ad una sorta di specializzazione del tipo di risorsa rispetto all'ambito di sapere o all'operazione cognitiva rappresentata, ad una specializzazione dei modi (Kress, 2003) in base alla quale ad esempio le informazioni spaziali erano affidate alle immagini, le connessioni logiche alle mappe, la rappresentazione della consequenzialità ai vettori, nel tempo il sistema si complessifica attraverso sovrapposizioni ed interpolazioni: il significato è affidato alla globalità della pagina e la logica in base alla quale

esso è organizzato è insita nelle connessioni implicite tra i vari blocchi rappresentativi, veri e propri “attori” di porzioni o di prospettive di sapere.

Emerge così il concetto del layout, inteso come organizzazione spaziale di un testo che rappresenta un insieme di conoscenze (Kress, 2010), che può essere letto come un testo compiuto, coerente e portatore di un proprio significato sovrapposto a quelli insiti negli elementi che contiene e dispone.

Il presente contributo vuole avvicinarsi a questa dimensione del testo attraverso un approccio di tipo multimodale, che permetta di cogliere come la disposizione e le relazioni tra elementi in uno spazio inquadrato non denomina (come fanno le parole) e non raffigura (come fanno le immagini) ma orienta e supporta la ricostruzione.

A questo proposito è possibile prendere in carico un aspetto non completamente indagato della trasposizione didattica operata dal manuale: in che modo il layout si posiziona rispetto all’epistemologia della disciplina, alle sue microstrutture ed alla sua struttura generale e come ne propone l’operazionalizzazione. Ciò attraverso un’analisi che tenga conto degli elementi propri della grammatica visuale, ovvero il colore, segno tipografico, la disposizione degli attori nello spazio, ma anche degli elementi più generali della composizione, cioè la salienza, la spazialità ed il framing (Kress e Van Leuven, 2006).

A questo livello sarà possibile anche considerare se il layout, preso come sistema rappresentativo, possa generare conflitti sul piano dei saperi o sia utilizzato in maniera da provocare distorsioni o ambiguità o abbia un rapporto non adeguato con i significati che intende comprendere e veicolare (Landriscina, 2011).

Nel momento in cui il layout può avere un ruolo anche nel passaggio, compiuto dallo studente, dal sapere insegnato e mediato al sapere appreso, influenzando le modalità di ricostruzione e di organizzazione delle conoscenze, si apre una questione importante in termini di efficacia del manuale nel processo di apprendimento: è opportuno avviare processi di didattica della multimodalità atta alla decifrazione del senso ed in particolare dei legami e delle relazioni implicite di cui il testo multimodale è portatore (Danielsson & Sealander, 2014; 2016)? Il discente, messo davanti ad un testo non più esclusivamente verbale né continuo, necessita di strumenti semiotici che gli permettano di superare il semplice livello di comprensione e assimilazione di un sapere dato e strutturato, ma gli permettano di progettare (Kress, 2005) il proprio testo personale, ristrutturando e risignificando le conoscenze.

## ***Valutare l'accessibilità della piattaforma Unistudium dell'Università di Perugia per migliorare la didattica e garantire il diritto allo studio.***

### **Autori:**

*Cristina, Gaggioli, Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Perugia, cristina.gaggioli@unipg.it*

*Maria, Filomia, Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Perugia, maria.filomia@unipg.it*

### **keywords:**

e-learning  
accessibilità  
didattica universitaria

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito .**

La valutazione dei corsi universitari può essere un punto di partenza per la riqualificazione dell'offerta didattica.

### **Testo dell'abstract**

La normativa sull'integrazione scolastica prodotta nella seconda metà del secolo scorso, in associazione con l'avvento delle tecnologie nella didattica, ha consentito l'accesso agli alti gradi di istruzione a un numero sempre crescente di persone con disabilità. Per effetto della Legge n. 17/1999, gli Atenei si impegnano a garantire l'accessibilità dell'offerta formativa, dei materiali di studio e degli ambienti fisici.

Oggi l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS, 2014) dichiara che oltre un miliardo di persone si trova in situazione di disabilità, ciò significa che il 15% della popolazione mondiale potrebbe non avere accesso all'informazione, a meno che questa non venga resa accessibile (ICT4IAL).

Molti sono state sia a livello nazionale che internazionale le politiche a sostegno di questo tema, basti pensare alla WCAG 2.0., alla Legge Stanca (L. n.4/2004) e alle Linee guida in materia di accessibilità delle informazioni redatte dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015).

Alle politiche, però, è necessario che segua la costruzione di una vera e propria cultura sul tema, che rappresenta oggi la vera sfida educativa in grado di tradurre l'idea di accessibilità da un mero costrutto teorico e ideologico in pratiche.

Nei contesti universitari le tecnologie educative consentono di amplificare la qualità dell'apprendimento, offrendo ampie possibilità di individualizzazione e coinvolgimento degli studenti.

Con il Decreto Ministeriale n. 509 del 1999 si comincia a riflettere sui requisiti tecnologici delle università e sulle opportunità offerte dall'e-learning in quanto sistema di apprendimento partecipativo e inclusivo. Nell'ambito del progetto internazionale ICT for Information Accessibility in Learning, sono state redatte delle Linee guida in materia di accessibilità delle informazioni con lo scopo di sostenere tutte le persone o le organizzazioni che intendono creare informazioni accessibili in diversi formati.

Rispetto a quelli tradizionali/cartacei, i documenti elettronici hanno segnato un passaggio storico, garantendo l'accesso alle informazioni anche da parte di persone con disabilità visiva, motoria, intellettiva o con disturbi dell'apprendimento, proprio per la loro capacità di poter essere consultati secondo modalità diverse; in una parola di essere multimodali.

L'obiettivo principale dello studio presentato è di individuare le barriere presenti nella piattaforma Unistudium di Ateneo al fine di proporre suggerimenti per migliorare l'accessibilità. Il presente studio illustra l'analisi effettuata su un campione costituito da 32 corsi individuati con i seguenti criteri:

- 1) Almeno due corsi in ogni Dipartimento dell'Ateneo:
  - corsi erogati per l'a.a. 2017/2018,
  - un corso relativo ad un insegnamento inserito in un corso di laurea triennale,
  - un corso relativo ad un insegnamento inserito in un corso di laurea magistrale.
- 2) Corsi con un numero di studenti pari o superiore a 40.
- 3) Corsi nei quali il docente ha inserito almeno:
  - 2 differenti tipi di informazione (testo, audio, video).
  - 2 differenti risorse multimediali (documenti elettronici, risorse on line, materiale stampato). [Ritorno a capo del testo]

L'analisi è stata effettuata incrociando due differenti modalità di valutazione dell'accessibilità dei corsi presi in esame:

- 1) Verifica dell'accessibilità tramite figure esperte. Una prima valutazione è stata effettuata attraverso una griglia di analisi definita dalle ricercatrici facendo riferimento diretto alle linee guida per l'accessibilità del progetto ICT4IAL, che si incentrano sui seguenti criteri:
  - Valutazione dei diversi tipi di informazione (accessibilità del testo, delle immagini, delle risorse audio e video).
  - Valutazione dell'offerta dei media: documenti elettronici (presentazioni, documenti in PDF...), risorse on line, strumenti on line e materiale stampato.
- 2) Verifica dell'accessibilità attraverso lo strumento automatico MAUVE (MultiguideLine Accessibility and Usability Validation Environment) in grado di verificare la conformità della pagina del corso erogato in Unistudium rispetto ai criteri stabiliti dalla Legge Stanca e dal WCAG 2.0.

Interessanti sviluppi futuri del lavoro potrebbero riguardare la valutazione di un numero maggiore di corsi e il coinvolgimento di studenti in un gruppo di valutazione costituito appositamente per testare le funzionalità della piattaforma di Ateneo.

## Didattica multimodale nella scuola e nella formazione degli insegnanti

### **Autori:**

*Fantin Monica - Professoressa Associata, Università Federale di Santa Catarina, Florianópolis, Brasile, [monica.fantin@ufsc.br](mailto:monica.fantin@ufsc.br)*

### **keywords (3-5)**

didattica multimodale  
processi formativi  
cultura digitale

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

In che modo la didattica multimodale può contribuire con pratiche disruptive nella scuola e nella formazione degli insegnanti?

### **Testo dell'abstract**

La creazione di senso è sempre stata multimodale (Kress 2010) e oggi aprire le porte della conoscenza per integrare la cultura digitale nella scuola implica il transitare attraverso nuovi ruoli, esplorando il linguaggio dei nuovi mezzi e dei nuovi modi di concepire e costruire la realtà. Nella prospettiva della *media-education*, imparare e insegnare nel contesto digitale oggi coinvolge la costruzione di un agire e un pensare critico, responsabile e solidale, in modo da assicurare un accesso qualificato alla tecnologia come uguaglianza di opportunità e possibilità di fronte a tutta la diversità di sfide presentate dalla cultura digitale. Nell'approccio delle *multiliteracies* (Cope e Kalantzis, 2000) e della metodologia degli Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013), la molteplicità di linguaggi e le multimodalità di testi, generi e supporti permettono un lavoro nell'universo scolastico che integra esperienze e pratiche culturali del quotidiano degli studenti articolandosi con possibili riflessioni sugli avvenimenti della vita quotidiana oltre la rete. Combinando il linguaggio orale con la pratica, il linguaggio scritto con le immagini, il linguaggio audiovisivo con le musicalità è possibile trascendere il senso e creare le più diverse narrazioni transmediatriche. Nella composizione di un insieme che integra linguaggi e letture, le pratiche multimodali (del mondo, della scrittura, della parola, delle immagini) sono intese come produttrici di senso di nuovi testi e, di conseguenza, di nuove pratiche culturali nella scuola. Allo stesso tempo in cui si evidenziano

critiche alla scuola relazionate a un contesto socioeconomico e culturale più ampio, si riafferma anche l'importanza della sua difesa, soprattutto a partire dalle "immagini false" di quello che la scuola è e fa (Masschelein, 2013). L'importanza di resistere (Meirieu, 2014) ci porta a riaffermare la concezione della scuola come ecosistema comunicativo e pedagogico di apprendimento, produzione di cultura e conoscenza come spazio importante per affrontare le sfide contemporanee (Pretto, 2014). E una didattica multimodale contribuisce a riaffermare la scuola come spazio in cui cultura, arte e comunicazione possono articolarsi con altre forme e contenuti curriculari in modo da assicurare il dialogo e promuovere pratiche disruptive nella formazione. È con questo presupposto che abbiamo elaborato una proposta di didattica multimodale nella scuola e nella formazione docente (Fantin, 2015, 2017) in cui abbiamo cercato di operare concetti che fondamentassero la pratica didattica partendo dal presupposto di "imparare ciò che si insegna" nell'ambito della formazione. La potenza di nuove proposte metodologiche si rivela quando ci facciamo coinvolgere da quello che studiamo e ricerchiamo, dato che le forme di appropriazione del sapere si manifestano nei più diversi spazi. E come riflettere sulle nuove possibilità di insegnare e imparare senza applicarle alla nostra pratica didattica? Da questa domanda è sorta la possibilità di lavorare con la didattica multimodale nel contesto di una ricerca e in un corso di pedagogia con l'obiettivo di riflettere sugli aspetti delle relazioni tra scuola, media, cultura, arte e tecnologia nella scuola e nella formazione. In questo senso, la proposta di questo testo è di riflettere sulla didattica multimodale presentando alcune voci di studenti riguardanti queste esperienze in modo da evidenziare narrazioni che si avvicinano a una pratica disruptiva nel processo di insegnare e apprendere.

## *La relazione tra variabili visive e variabili didattiche nella produzione di artefatti sinsemici*

### **Autori:**

*Martini Berta, Università degli studi di Urbino Carlo Bo, [berta.martini@uniurb.it](mailto:berta.martini@uniurb.it)*

*Perondi Luciano, Alpaca Società Cooperativa, [luciano.perondi@alpacaprojects.com](mailto:luciano.perondi@alpacaprojects.com)*

*Dalai Giampiero, Alpaca Società Cooperativa, [giampiero.dalai@alpacaprojects.com](mailto:giampiero.dalai@alpacaprojects.com)*

### **Tema del contributo (è possibile fare più proposte):**

- didattica multimodale
- artefatti tangibili e intangibili

### **keywords (3-5)**

Representation of knowledge

Sinsemía

Interaction design;

narrative interaction;

didactic tools

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

1. Definire l'efficacia didattica di soluzioni multimodali come funzione della relazione tra variabili visive e variabili didattiche.
1. Impostare progetti di ricerca basati sull'ipotesi di correlazione positiva tra artefatti sinsemici di tipo didattico e apprendimento.

### **Testo dell'abstract**

Un artefatto sinsemico, ossia basato sul concetto di "sinsemia" (Perondi 2012), può essere pensato come una forma particolare di artefatto multimodale.

L'ipotesi teorica avanzata in questo contributo è che la progettazione di artefatti sinsemici di tipo didattico e lo studio dei loro effetti costituisca una chiave di ricerca didattica per la comprensione dei fenomeni didattici e la progettazione di contesti di apprendimento significativo (Ausubel 1968).

La riflessione sugli elaborati sinsemici investe molti aspetti della mediazione didattica (Damiano 2013). In particolare: le modalità di rappresentazione del sapere e la costruzione di significato. In questa prospettiva, l'efficacia della mediazione didattica operata da una certa entità sinsemica (testo, artefatto, ecc.) dipende dalle scelte progettuali che questa entità compie in rapporto alla rappresentazione/reificazione del sapere da insegnare e da apprendere. Tali scelte comportano la combinazione di *variabili visive* e *variabili didattiche*.

Con la locuzione *variabili visive* intendiamo le variabili visive definite da Bertin (1967), le loro proprietà come associatività e dissociatività e il concetto di *reference frame*, cioè l'insieme di elementi grafici e semiotici che definiscono il contesto in cui il testo acquisisce un significato.

Con la locuzione *variabili didattiche* identifichiamo tre diversi tipi di variabili che influenzano il processo di insegnamento e apprendimento: *variabili epistemiche*, riferite al tipo di organizzazione del sapere da insegnare e da apprendere (Novak 2001, Martini 2008); *variabili comunicative* riferite all'uso di modi semiotici (Kress 2010); *variabili di apprendimento*, riferite alle caratteristiche individuali del soggetto che apprende (Bloom 1976).

Secondo la nostra ipotesi di lavoro l'efficacia di una soluzione progettuale è funzione della "complementarietà" delle variabili didattiche e visive, ossia dell'attitudine di queste a combinarsi a supporto dell'apprendimento. La relazione tra queste variabili, infatti, è di tipo non lineare: può risultare sinergica, ma anche dissonante (Calvani 2011).

In questo quadro, il contributo si propone di individuare le variabili visive e didattiche presenti in artefatti sinsemici e le relazioni esistenti tra loro. Definire sistematicamente le variabili visive e didattiche consente di impostare progetti sperimentali che implicano l'interazione con artefatti sinsemici di tipo didattico, in quanto i ricercatori possono controllare l'aspetto grafico degli stimoli visivi in dettaglio e correlare le risposte degli utenti all'uso combinato di particolari variabili visive e didattiche.

A questo scopo, nella prima parte del contributo si individuano le variabili visive e didattiche, mentre nella seconda parte del contributo si analizza un esempio di artefatto sinsemico di tipo didattico alla luce delle variabili individuate e delle loro relazioni reciproche. L'esempio è "La topografia dell'Inferno di Dante", un sito web che sfrutta la visualizzazione non lineare delle informazioni per offrire agli studenti delle scuole secondarie di primo grado un modo alternativo per accedere alla Divina Commedia di Dante Alighieri (Bonora *et al.* 2017).

Ausubel, D.P. (1998). *Educazione e processi cognitivi*; Franco Angeli: Milano (ed. or. 1968).

Bertin, J. (1967). *Semiology of Graphics: Diagrams, Networks, Maps*; Esri Press: Redlands, CA; (trad. it. 2011).

Bonora G., D'Ugo R., Dalai G., De Rosa D., Imperato A., Martini B., Perondi L. (2017). *The Project "Interactive Topography of Dante's Inferno". Transfer of Knowledge and Design of Didactic Tools*;

- Proceedings of the International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology, Brixen, Italy, 27–28 November 2017; doi:10.3390/proceedings1090875. Contributo disponibile su [www.mdpi.com/journal/proceedings](http://www.mdpi.com/journal/proceedings).
- Calvani, A. (2011). *Principi di Comunicazione Visiva e Multimediale. Fare Didattica con le Immagini*; Carocci: Roma.
- Damiano, E. (2013). *La Mediazione Didattica. Per una Teoria Dell'insegnamento*; Franco Angeli: Milano.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*; Routledge: Abingdon, OX; (trad.it. 2015).
- Martini, B. (2008). *L'uso delle mappe concettuali come strumento di analisi disciplinare*; In Baldacci, M. (ed.) *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph D. Novak*; Franco Angeli: Milano; pp. 65-76.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo*; Erickson: Trento.
- Perondi, L. (2012). *Sinsemie, Scrittura Nello Spazio*; Nuovi Equilibri: Viterbo.

## Interazione fra materiali cartacei e strumenti digitali per lo sviluppo di competenze geostoriche

Tibaldini Marco, Ricercatore presso Clio '92 – Associazione di insegnanti e ricercatori per la Didattica della Storia

abstract in attesa di revisione

## Rielaborazione creativa multimodale per un approccio critico alla realtà

### **Autori:**

*Simona Lamonaca, docente, Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni, Milano, simonalamonaca@gmail.com*

### **keywords (3-5)**

Rielaborazione Creativa,  
Didattica multimodale,  
Didattica per Competenze,  
Competenze Sociali,  
Mondi Virtuali 3D

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Oggi la tecnologia rende semplice la realizzazione di possibilità che prima era difficile prendere in considerazione a livello didattico. Quanto può essere potente utilizzarla nell'ottica di stimolare la creatività degli studenti?

In che modo lo studente oggi può utilizzare la tecnologia come mezzo per diventare protagonista attivo del suo processo di apprendimento?

E' possibile creare progetti complessi che mirino a sviluppare contemporaneamente competenze diverse facendo convivere metodologie didattiche diverse?

### **Testo dell'abstract**

Lo sviluppo di competenze sociali e digitali, della capacità di problem solving e della consapevolezza dell'imparare ad imparare sono mete alle quali la scuola di oggi deve guardare non come comparti stagni ma all'interno di una progettazione complessa che attivi lo studente a 360 gradi rispetto alle sue potenzialità. In questo senso l'utilizzo della tecnologia può essere un ottimo supporto per un'attività didattica volta alla rielaborazione creativa di temi inerenti la conoscenza di sé o la comprensione del mondo in cui viviamo.

La scuola secondaria di I Grado ha da sempre ben presente l'importanza di un approccio emotivo a questi temi, veicolati spesso attraverso la fruizione di film o letture. Oggi tuttavia è possibile fare un passo in più, attivando, attraverso le tecnologie, un processo di rielaborazione creativa di quanto introiettato, in modo da consentire una metacognizione che renda l'apprendimento significativo.

E' quello che ha fatto una Scuola Secondaria di Primo grado attivando due progetti complementari nella stessa classe per due anni consecutivi. Il primo ha coinvolto una classe seconda, che ha rielaborato creativamente una serie di contenuti veicolati attraverso la lettura

di libri, la visione di film, ecc. I ragazzi hanno lavorato sul tema della paura, proponendo in un mondo virtuale 3 D una sorta di serious game nel quale sono confluiti tutti gli input ricevuti in classe, stigmatizzati nel linguaggio proprio di un gioco di ruolo multimediale. Ecco dunque che questo percorso volto alla conoscenza del Sè si è avvalso di una didattica multimodale, che ha utilizzato in modo complementare le competenze di scrittura, quelle artistico musicali e quelle digitali, per arrivare alla realizzazione di un prodotto finale frutto di un lavoro collettivo.

L'anno successivo lo stesso esperimento è stato ripetuto in ambito sociale. I ragazzi della stessa classe (ormai in terza) hanno lavorato sul tema delle prepotenze, partendo dalla lettura di un libro sulla Shoah e analizzando le dinamiche tipiche della prevaricazione, poi riconosciute all'interno di diverse situazioni della storia e dell'attualità. Anche questa volta, il percorso è stato poi rielaborato creativamente fino a diventare un percorso digitale in un mondo 3 D, che ha raccolto, utilizzando il linguaggio proprio del virtuale, tutti gli input ricevuti in classe attraverso mezzi tradizionali (film, libri, articoli di giornale, ecc.).

Il lavoro ha visto convivere metodologie didattiche diverse: la lezione frontale, il dibattito, il cooperative learning nella realizzazione della maggior parte dei contenuti, il lavoro individuale per i contenuti più personali. Ogni step di lavoro, tuttavia, si è concluso con la restituzione al gruppo classe di quanto si stava facendo per accogliere suggerimenti e critiche volte al miglioramento di quello che è stato vissuto sin dall'inizio come un progetto comune.

Si è trattato in un certo senso di un lavoro simile a quello di un regista che trasponga sul grande schermo un libro. Quante competenze di problem solving, comunicative, eccetera vengono messe in moto da un simile lavoro? Ebbene, nel trasformare cooperativamente in un serious game temi complessi come quelli di cui si è parlato, le competenze attivate sono state tali da rendere senz'altro significativo il bagaglio esperienziale che i ragazzi hanno portato con sé alla fine dell'anno.

Sono infatti state acquisite competenze digitali, grazie all'utilizzo di programmi di editing audio, video, ecc., competenze sociali, attraverso il lavoro in cooperazione su tematiche così delicate, competenze di espressione culturale, nell'allestimento grafico del mondo virtuale e nel lavoro di produzione di immagini e musiche, e competenze di comunicazione in madrelingua nella produzione dei testi. Alla fine il "prodotto" realizzato è diventato oggetto di una riflessione collettiva sul percorso svolto (anche in occasione della presentazione ufficiale alle famiglie) che ha portato i ragazzi alla metacognizione di quanto appreso affinandone la competenza relativa all'imparare ad imparare.

Una valutazione sistematica di queste competenze non c'è stata. L'insegnante si è limitato ad essere facilitatore e osservatore del processo di lavoro per raccogliere informazioni e dati utili alla compilazione del documento di certificazione delle competenze previsto dal MIUR alla fine del curriculum della Scuola Secondaria di Primo grado.

## Riflessioni preliminari sulla rappresentazione concettuale dei linguaggi digitali

Imma Brunetti

Abstract in attesa di revisione

## SESSIONE: Competenze Digitali

## Impatto del setting per lo sviluppo di competenze digitali nella formazione iniziale degli insegnanti: dal laboratorio informatico tradizionale all'aula digitale multischermo.

### **Autori:**

*Garavaglia Andrea, Professore Associato, Università degli Studi di Milano-Bicocca, andrea.garavaglia@gmail.com*

*Livia Petti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, livia.petti@gmail.com*

### **keywords (3-5)**

digital classroom

setting

formazione iniziale degli insegnanti

aule multischermo

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Difficoltà nel calibrare la progettazione dell'intervento didattico svolto da più conduttori con background e formazione diversa.

Difficoltà nell'osservare in modo corretto tutte le variabili che concorrono alla percezione della qualità

### **Testo dell'abstract**

In questo contributo viene presentato uno studio longitudinale che ha avuto inizio nel 2015 riguardante il setting dell'attività "Laboratorio di Tecnologie Didattiche" del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Nella fase iniziale dello studio (Garavaglia & Petti, 2017) era stata presentata l'analisi dello sviluppo di un ambiente formativo per la formazione iniziale degli insegnanti i cui risultati sono stati determinanti per procedere alla progettazione di un'aula appositamente studiata per le attività laboratoriali che comportano un utilizzo avanzato dei nuovi media. Il nuovo setting pensato per la formazione iniziale degli insegnanti è caratterizzato da una tipologia multi-screen (Ferrari & Garavaglia, 2012) con schermi su 3 diverse pareti dedicati ai gruppi di lavoro e banchi disposti a isole con possibilità di attivare coppie o gruppi di lavoro da 3 a 6 e dispositivi tecnologici specifici (coding, robotica, disabilità...).

In letteratura sono diversi gli autori dell'attivismo pedagogico, come Montessori (1935), Dewey (1996) e Freinet (1978), che hanno per primi messo in rilevanza il ruolo chiave ricoperto dal setting nel processo di insegnamento e apprendimento, così come studi recenti hanno confermato l'importanza di migliorare gli ambienti nell'ottica di migliorare diversi

indicatori di qualità della formazione (Garavaglia, 2006; Weyland, 2013; Proshansky, E. & Wolfe, M., 1974).

Nell'ottica di valutare l'impatto del nuovo setting sulla qualità percepita dell'esperienza formativa, il gruppo di ricerca ha deciso di non effettuare modifiche rilevanti al lesson plan e di concentrare l'azione di formazione ai conduttori esclusivamente su ciò che riguarda l'uso della strumentazione presente nel setting multischermo; in questo modo dal punto di vista della proposta didattica e delle metodologie usate le attività sono risultati equivalenti (variabili controllate), mentre ad essere modificato è sostanzialmente il setting (variabile : l'attività laboratoriale è infatti passata da essere svolta nei laboratori informatici di Ateneo, all'aula multischemo appositamente progettata.

Per comprendere i livelli di qualità dell'attività formativa è stata implementata una sistematica raccolta dati che prosegue dall'anno 2013-14, costituita prevalentemente dalla somministrazione di questionari (1182 rilevazioni ad oggi) integrate da osservazioni articolate anche attraverso l'uso del video che non viene approfondito in questo lavoro.

Rispetto allo studio precedente, realizzato nel setting tradizionale, la somministrazione dei questionari ha messo in evidenza un incremento della valutazione complessiva dell'esperienza formativa: si è passati da un 46,4% medio di elevata qualità percepita delle prime tre edizioni (di cui le ultime due piuttosto stabili), al 69,6% della prima edizione realizzata nel setting innovativo progettato ad hoc. L'ultima edizione, ancora in corso, sembra seguire un trend ancora superiore (85,7%), ciò probabilmente è da una parte legato al fatto che una volta terminata la prima edizione nel nuovo setting, è stata ripresa la formazione ai conduttori anche sul versante metodologico e dall'altra che i conduttori potrebbero avere appreso tecniche di gestione del nuovo setting dalla prima esperienza.

Il fatto che questo incremento sia legato essenzialmente al cambiamento delle caratteristiche dell'aula è confermato dalle risposte date alla domanda specifica sulla qualità dello setting, che passa da un 28,4% di elevata qualità al 73,0% (+44,6%). A conferma di ciò la correlazione tra qualità complessiva percepita e la qualità del setting non registra sostanziali differenze, mentre l'analisi fattoriale dei valori negativi non sembra presentare più (diversamente dalla situazione tradizionale) il setting come fattore rilevante dato che emergono soprattutto componenti legate ad aspetti di gestione dell'aula (gestione dei gruppi e del compito on line).

Nel complesso, per il caso in questione, considerando la differenza tra i valori di qualità registrati tra i due setting, si può valutare un incremento in termine di differenza tra le qualità percepite del 23% circa. In altri termini questa stima delinea l'incidenza di un setting innovativo riprogettato rispetto ad uno tradizionale.

#### Bibliografia essenziale

Cardarelo, R. (1999). La conduzione della classe. In F. Zambelli & G. Cherubini (Eds.), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti* (pp. 189-216). Milano: Francoangeli.

Dewey, J. (1996). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Ferrari, S. & Garavaglia, A. (2012). A Model for Defining Digital Classroom Settings. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 46, 1983–1987.

Freinet, C. (1978). *La scuola del fare*. Milano: EMME edizioni.

Garavaglia, A. (2006). *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

Garavaglia, A. & Petti, L. (2013). Needs analysis in classroom digitalization projects. In D. Parmigiani, V. Pennazio & A. Traverso (Eds.), *Learning & Teaching with Media & Technology* (pp. 251-258). ATEE aisbl: ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings

Kumpulainen K & Krokfors L. (2010). *Learning Bridges - Toward Participatory Learning Environments*, Helsinki: Helsinki University Print.

Montessori, M. (1935). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Loescher.

Proshansky, E. & Wolfe, M. (1974). *The physical setting and open education*. *School Review*, 82, 557-574.

Weyland, B. (2013). *Media e spazi della scuola: dove, come e perché*. Brescia: La Scuola.

## Peer instruction e questioning all'università: limiti, vantaggi e prospettive didattiche.

### **Autori:**

*Luca Ferrari, Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, luca.ferrari15@unibo.it*

*Sebastiano Moruzzi, Ricercatore, Dipartimento di Filosofia e Comunicazione, sebastiano.moruzzi@unibo.it*

*Costantino Marmo, Professore Ordinario, Dipartimento di Filosofia e Comunicazione, costantino.marmo@unibo.it*

*Cristiana Natali, Ricercatrice, Dipartimento di Storia Culture Civiltà, cristiana.natali@unibo.it*

*Yahis Martari, Assegnista di ricerca, Centro Int. di Studi Umanistici "Umberto Eco", yahis.martari@unibo.it*

### **keywords (3-5)**

Peer Instruction

Questioning

Università

Didattiche attive

ICT

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Come (cercare di) rendere più attivo l'apprendimento degli studenti nelle aule universitarie?

Quali sono i "limiti" e le "potenzialità" delle tecniche di *peer instruction* e di *questioning* quando implementate nelle didattiche universitarie?

Quali sono le "competenze" richieste ai docenti/ricercatori per governare processi di didattica attiva? Che cosa dovrebbe cambiare nei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti/ricercatori?

### Testo dell'abstract

La *peer instruction* è una tecnica di insegnamento interattiva resa popolare da E. Mazur alla fine degli anni '90. L'approccio della peer instruction ribalta completamente le dinamiche all'interno della classe. Il "ribaltamento" della didattica avviene attraverso: i) una ristrutturazione dell'organizzazione della lezione che viene incentrata su domande e non su una lezione esclusivamente frontale; ii) una ridefinizione del ruolo degli studenti in classe che interagiscono fra di loro e non più solo con il docente. Pur non richiedendo di per sé l'uso di tecnologie digitali, la *peer instruction* è potenzialmente implementabile attraverso l'uso di device elettronici (smartphone, tablet, laptop computer) e apposite applicazioni online (es. Kahoot, Quizzez, Socrative ecc.) che consentono di raccogliere e di monitorare, in tempo reale, le risposte degli studenti.

Nel marzo 2016, presso la Scuola di Lettere e Beni culturali dell'Università di Bologna, si è costituito un gruppo di ricerca interdisciplinare (composto da filosofi, antropologi, pedagogisti e semiologi) con l'obiettivo di promuovere la generazione di comunità di interesse e di pratiche, a livello di Ateneo, sul tema delle didattiche attive in campo universitario. Riprendendo e adattando il metodo della Peer Instruction proposto da E. Mazur (1998), sono stati ideati e sperimentati alcuni script - relativi alla *peer instruction* e al *questioning* (TEAL 2013) - nei corsi di "Filosofia del Linguaggio", di "Semiotica", nei laboratori OFA e nel modulo didattico "The anthropological recorded interview. Methodological issues and ethnographic examples".

In tutte le suddette esperienze didattiche è stato adottato l'applicativo Kahoot, uno strumento "molto coinvolgente e semplice da usare per creare quiz, discussioni e sondaggi e che può essere utilizzato sia come strumento di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

Allo scopo di valutare l'impatto didattico delle tre esperienze è stato somministrato, al termine dei corsi, un questionario semi-strutturato al quale hanno risposto 359 studenti.

Gli studenti considerano tra "soddisfacente" e "molto soddisfacente" l'efficacia della sperimentazione di "Kahoot!" rispetto ad una "convenzionale" esperienza didattica in aula. In tutti i casi (Moodle + Kahoot; Kahoot; Moodle) le percezioni dei rispondenti si posizionano sui livelli "molto soddisfacente" e "soddisfacente".

I modelli d'uso didattico di "Kahoot!" ("K") ritenuti più efficaci rispetto all'apprendimento personale degli studenti - considerando un ordine di frequenza - sono stati: a) quando "K" è stato utilizzato come quiz; b) quando "K" è stato utilizzato a supporto della discussione in aula; c) quando "K" è stato utilizzato, nella stessa lezione, prima come sondaggio e poi con quiz; d) quando "K" è stato utilizzato come sondaggio per verificare le conoscenze pregresse degli studenti.

Molto apprezzata dagli studenti, invece, è stata l'integrazione tra la piattaforma Moodle e l'applicativo Kahoot. Nello specifico Moodle è stato utilizzato come repository di "saggi da studiare" individualmente (a casa, in modalità Flipped Classroom); mentre Kahoot è stato

interpretato, dal docente e dagli studenti, come un ambiente a sostegno della peer instruction in aula.

## The level of digital competence of students and teachers to measure the impact of ICT educational policies

### **Autori:**

*Conde-Jiménez, Jesús.*

*Doctoral Research Assistant at the Universidad Loyola Andalucía (Seville, Spain).*

*E-mail: [jconde@uloyola.es](mailto:jconde@uloyola.es)*

### **keywords**

Digital Competence

Impact Evaluation

ICT Educational Policy

Teacher

Student

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Is it possible to consider digital competence as an indicator to evaluate the impact of ICT educational policies in schools?

How can digital competence be evaluated in educational contexts?

How do teachers and students perceive the level of digital competence of students?

### **Testo dell'abstract**

There are a number of studies based on the monitoring of the implementation of ICT in Spain's different geopolitical regions over the last decade (Area, 2010; De Pablos et al., 2010; González, 2011). These studies have identified certain indicators of interest that may help calibrate more precisely the level of impact of ICT educational policies in the Spanish education system. According to Colás *et al.* (2015, 2016), the level of digital competence should be considered an indicator of the success of ICT policies, as it is currently one of the key competences for lifelong learning that is included in any international education system (European Commission, 2006).

Specifically, digital competence is regarded as a transversal skill that allows the acquisition of other key skills (European Commission, 2006). This transversal nature may be the root cause of so much complexity when it comes to conceptualizing and systematizing such digital competence (van Deursen & van Dijk, 2009). According to Ala-Mutka (2011) people use digital tools and media without following a systematic or guided focus on learning of digital competence. In this sense, Sefton et al. (2009) suggest that there is a divide between the conception of digital competence in educational contexts and social practices that people do with ICT outside of the school.

This conceptual diversity makes it difficult both for the design of instruments for recording the acquired levels of digital competence and for their assessment. According to Zhong (2011), there is currently no broadly accepted way of measuring (digital) technological competences in an objective way. International bodies such as ISTE (2007), UNESCO (2008), European Commission (Ferrari, 2013) have proposed different measurement frameworks aimed at gathering information about student competence levels in education systems. Furthermore, diagnostic self-tests for student digital competence has also been defined for use in schools (Claro et al., 2012; González et al., 2012).

However, despite these advances, measuring digital competences encounters two obstacles at a methodological level. The first concerns the actual conceptualization of what digital competences are and the second the selection of the procedure or technique used to gather information from the subjects.

In this contribution we intend to present a scale created ad hoc, to evaluate the levels of digital competence perceived by students and teachers in educational contexts. So the first research question this study aimed to address is “How do teachers and students perceive the level of digital competence of students?”. The results show that Spanish school students' perception of their own digital competences is higher than what their teachers consider them to be. Students perceive themselves as having a medium-high level of digital competence, while teachers view their students as having a medium level. The medium-high values in the skills at a technical and strategic level would appear to indicate, according to the conceptual classification proposed by van Deursen & van Dijk (2009) and van Deursen (2010), that students have an average level of digital competences, these being understood as information skills (digital literacy).

This type of studies is necessary to start considering digital competence as an indicator of the impact of educational ICT policies in their own educational contexts. This indicator is located at the micro level, and is presented as new, since it uses the levels of digital competence perceived by the target subjects of the ICT Policies. At this level, educational agents (students and teachers) are the reference object, since whose learning is in turn a consequence of the internalization of digital culture, driven by ICT policies (Conde, 2017). This approach, and the use of a type of indicators based on the perceptions of the subjects, originate in an alternative way to traditionally consolidated indices in all countries to assess the levels of development of the policies (Conde et al., 2017).

## References

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Seville: Institute for Prospective Technological Studies IPTS-Joint Research Centre (JRC)/European Commission. Available at: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf) [Last access: 17/11/2015].
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, (352), 77-97.
- Claro, M., Preiss, D.D., San Martín, E., Jara, I., Hinojosa, E., Valenzuela, S., Cortés, F., & Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59(3), 1042–1053.
- Colás, P., Conde, J., & González, T. (2015). Evaluación de políticas TIC: competencias digitales (ICT Policy Evaluation: digital competences). *EDUSK. Revista monográfica de Educación*, (4), 289-329. São Paulo: Editorial skepsis +.
- Colás, P., Conde, J., & González, T. (2016). Spanish teachers' perception of their own and their students' digital competencies. In M. M. Crişan & R. A. Toma (Coord.), *Beliefs and Behaviours in Education and Culture: Cultural Determinants and Education* (pp 42-53). Bucareşti, Romania: Pro Universitaria.
- Conde, J. (2017). La mediación de las TIC en la creación de ambientes de aprendizaje y el logro de competencias digitales. *Doctoral Thesis*. Seville, Spain: Universidad de Sevilla.
- Conde, J., Reyes, S., & Colás, P. (2017). La Evaluación de las Políticas Educativas TIC: de lo externo a lo interno. En R. Palmeiro, L. Aires & V. Pereda (Eds.), *Literacia e Inclusão Digital: Boas Práticas em Portugal e em Espanha* (pp. 40-44). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta. Rede ObLID. CEMRI.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., & Correa, J.M. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.
- European Commission (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394, 10-18.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Seville: IPTS-JRC/European Commission.
- González, J., Espuny, C., Cid, M.J., & Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 287-302.
- González, A. (2010). ¿Qué nos interesa evaluar de las políticas educativas TIC españolas? *Revista Fuentes*, 10, 206-220.

ISTE (2007). *NETS for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers, Second Edition*. ISTE® (International Society for Technology in Education). Available at <http://www.iste.org/nets/students> [Last access: 17/11/2015].

Sefton, J., Nixon, H. & Erstad, O. (2009). Reviewing approaches and perspectives on “Digital Literacy”. *Pedagogies: an International Journal*, 4, 107-125.

UNESCO (2008). ICT competency standard for teachers. Available at: <http://www.unesco.org/en/competencystandards-teachers> [Last access: 17/11/2015 ].

van Deursen, A. (2010). *Internet Skills, Vital Assets in an Information Society*. Enschede, the Netherlands: University of Twente.

van Deursen, A., & van Dijk, J. (2009). Using the internet: skill related problems in users' online behavior. *Interacting with Computers*, 21(6), 393–402.

Zhong, Z. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers & Education*, 56(3), 736–746.

## Competenze digitali dei migranti. Un potenziale da non sprecare di fronte ai flussi migratori contemporanei e ai progetti per i profughi

### **Autori:**

*Pasta, Stefano, assegnista di ricerca, CREMIT, Università Cattolica di Milano, stefanopasta@gmail.com*

### **keywords**

Rifugiati

Competenze digitali

Animazione digitale

Migrazioni

Formazione adulti

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

In quale senso è possibile parlare di “multimodalità” nell’utilizzo dei new media da parte dei profughi durante il processo migratorio e nelle prime fasi dell’accoglienza?

Come la promozione di competenze digitali dei profughi, talvolta già acquisite, può concorrere allo sviluppo di un sistema di accoglienza non assistenziale?

Come, a partire dalla domanda precedente, la media education può interrogare la pedagogia sociale applicata all’accoglienza dei rifugiati?

### **Testo dell’abstract**

Secondo i *Global Trends* dell’Agenzia per i Rifugiati delle Nazioni Unite, nel 2017 vi è al mondo il più alto numero di rifugiati e sfollati dal 1945. Dal 2013 i flussi migratori attraverso il Mediterraneo centrale sono aumentati impattando, da più punti di vista, sulle società europee. Tra le conseguenze vi sono gli investimenti economici, con fondi europei, sul “sistema accoglienza”, che ha visto aumentare fortemente gli educatori e operatori sociali impegnati in questo settore. In Italia si pone forte la domanda di qualità

dell'accompagnamento educativo, in ottica non solo assistenziale, per i profughi accolti nei centri di accoglienza.

Richiamando il concetto di “ICT for Development”, le nuove tecnologie digitali vanno intese come un bene di prima necessità per avere a disposizione informazioni e di instaurare comunicazione, secondo un cambio di paradigma che attraversa ormai tutti gli ambiti del cosiddetto “sviluppo umano”: le mappe degli smartphone, le applicazioni di posizionamento globale, i social media, la messaggistica WhatsApp, sono diventati strumenti essenziali per portare a compimento in modo sicuro ed efficace il progetto migratorio. Il “capitale di rete” è da tempo individuato come uno dei motori fondamentali sia nella decisione di migrare, sia nella realizzazione del progetto migratori (dai gruppi Facebook che pubblicizzano i tragitti illegali alle mappe e applicazioni per individuare rotte e occasioni di sostegno nei paesi di transito e di arrivo) (Mapping Refugee Media Journey, 2016). Se in alcuni casi le tecnologie e le competenze digitali possono essere decisive per la sopravvivenza (Save the Children, 2017), in molti altri sono alla base del mantenimento dell'identità personale nel legame con il paese di origine, oppure – in particolare le immagini scattate con lo smartphone – permettono ai profughi stessi di sperimentare forme di storytelling, digital witnessing (denuncia digitale) e citizen journalism. Lo smartphone e l'accesso a Internet si rivelano beni decisivi una volta giunti a destinazione: permettono di tessere rapporti con connazionali o “contatti utili” per conoscere più in profondità il territorio che li sta ospitando e di avviare i primi passi nel processo di integrazione (Schiesaro, 2018). Del resto tutti i dati confermano che i nuovi arrivati sono particolarmente inclini ai consumi tecnologici (Etnocom-Doxa, 2017).

Oltre a richiamare la letteratura sul tema, nell'intervento si darà conto di alcuni dati di ricerca reperiti presso alcuni centri profughi del “sistema accoglienza italiano”, unitamente ad alcune interviste in profondità sul tema. Inoltre sono stati raccolti alcuni siti, app e social network che offrono l'opportunità a professionisti e volontari di raggiungere profughi in stato di necessità e offrire loro un'assistenza “digitale”.

Tale direzione indica diversi elementi di applicazione, per favorire modelli di accoglienza non assistenziali: sfruttando le competenze digitali che diversi migranti posseggono già al momento dell'arrivo in Europa oppure hanno appreso durante il tragitto migratorio, si possono sviluppare e favorire app e strumenti che favoriscano l'apprendimento della lingua, l'inserimento professionale e in un secondo momento abitativo, la partecipazione a iniziative del territorio e lo sviluppo di senso di comunità e appartenenza. Occorre in tal senso favorire progetti educativi che sfruttino lo spazio virtuale nelle sue molteplici strutturazioni, anche in ‘multimodalità’. Vi sono alcune sperimentazioni in corso, nate in modo più o meno formale, soprattutto finalizzate all'apprendimento della lingua italiana e alla formazione lavorativa, come la recente Ataya App per la scolarizzazione di analfabeti attraverso i new media o la piattaforma di e-learning Studiare Migrando. Eppure, nell'ambito dei progetti per i profughi, la promozione delle competenze digitali a favore dell'inserimento nelle società locali appare ancora un “potenziale” da sviluppare e sfruttare, offrendo un'occasione interessante in cui la media education possa ibridare la pedagogia sociale. In quest'ottica lo spazio di animazione digitale diviene il luogo in cui connettere tanto le istanze della creatività e dell'espressività

quanto quelle della progettazione e della sperimentazione, tanto gli apprendimenti informali quanto quelli formali, grazie a strumenti in cui si costruiscono le contaminazioni tra il pensiero e il fare, tra l'intenzionalità e la realizzazione.

## La competenza digitale dell'insegnante: pratiche e rappresentazioni in indicatori di profilo

### **Autori:**

*Sinini Gloria, dottore di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore, gloria.sinini@unicatt.it*

*Lo Jacono Sara, dottore di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore, sara.lojacono@unicatt.it*

### **keywords (3-5)**

competenza digitale, metodologia, tecnologie e scuola.

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che s'intende discutere con i colleghi durante il dibattito**

Gli indicatori individuati nella definizione del costrutto della competenza digitale sono sufficientemente esaustivi? Sono necessari altri indicatori nella costruzione dell'indice sintetico di competenza digitale? L'intento è quello di porre al vaglio della comunità scientifica e professionale degli insegnanti gli indici derivanti dal presente lavoro: attraverso quali modalità?

### **Testo dell'abstract**

Il presente contributo intende presentare e discutere il lavoro di costruzione d'indicatori sintetici per la profilazione della competenza digitale dell'insegnante. Il lavoro di ricerca si colloca lungo un iter di lavoro avviato nel 2007 nell'ambito dell'attività di monitoraggio, che l'équipe del CREMIT ha condotto per conto di Indire relativamente ai progetti nazionali di formazione dei docenti. Attraverso un questionario (24645 insegnanti) si operò un tentativo di sistematizzazione delle pratiche didattiche inquadrando in profili di competenze. La clusterizzazione fu determinata dal livello di appropriazione della tecnologia, per cui si riscontrò nel profilo Pioniere un uso frequente della tecnologia come spazio di lavoro e comunicazione (2,45%), nel Neofita un uso più strumentale e spesso non calato nella didattica (33,25), nel Praticante un uso diretto nella didattica, ma senza il ricorso a strumenti di comunicazione (61,2%). Il lavoro di profilazione è stato aggiornato alla luce dei mutamenti culturali-tecnologici e rivisto negli anni successivi in quello che è andato fissandosi come uno standard di ricerca del CREMIT: nel 2013 la ricerca-azione MOTUS (95 compilazioni), nel 2015 il progetto SMART FUTURE (65 compilazioni), nelle due edizioni del TFA presso l'UCSC (2012, 2014) e PAS (2015) 126 compilazioni. Tale standard si attesta su una serie

d'indicatori, dei quali citiamo in questa sede solo alcuni: gli strumenti di comunicazione impiegati, dalla e-mail all'utilizzo di ambienti digitali; le metodologie didattiche associate a essi, dalla lezione laboratorio, alla discussione on line o studio di caso. La frequenza d'uso delle web application e degli ambienti digitali per animare la propria didattica. Oltre alle pratiche, personali e professionali, il questionario indaga le rappresentazioni della tecnologia connesse ai tre profili (Rivoltella 2014.)[1]. Il questionario così derivante di profilatura tecnologica è stato somministrato in ultima, ma non definitiva, analisi nella ricerca-intervento SET. UP: Sesto digitale[2] (2017). Il questionario si è rivolto agli insegnanti del primo ciclo di istruzione di sette istituti comprensivi (385 compilazioni, 60% del campione). In quest'ultima versione del questionario è stata inserita la variabile "Profilo TIC", individuata sulla base degli standard di ricerca delineatisi a partire dal 2007 ad oggi. Il questionario ha così consentito di mettere in luce, a seguito di analisi statistica, quali indicatori di pratiche e rappresentazioni della tecnologia caratterizzino i tre profili. In particolare alcune variabili hanno dimostrato una correlazione significativa al test del Chi quadrato con la variabile "Profilo TIC": l'utilizzo di servizi cloud, di piattaforme e-learning, la conoscenza e utilizzo delle web application variano nei tre profili. È interessante notare come un'altra variabile discriminante i tre profili, non appartenga alla categoria delle tecnologie, ma a quella metodologica: la variabile "Lezione laboratoriale" (ad esempio la % di frequenza aumenta nei Pionieri). Individuate quali variabili caratterizzino le pratiche dei tre profili, sono state approfondite le rappresentazioni a essi connesse: ad esempio l'immagine che identifica la tecnologia come cassetta degli attrezzi, è stata scelta nel 54% dei casi dai Pionieri, mentre l'immagine del computer quale sinonimo di pericolo e insidia è stata scelta nel 53% dai Neofiti. Questi e altri dati consentono di mettere in evidenza quali indicatori siano statisticamente significativi nel ricostruire quello che potrà essere un indice sintetico della competenza digitale.

---

[1] La batteria di immagini è stata messa a punto in diverse ricerche che hanno spaziato dal contesto scolastico (Progetto Motus 2013, Progetto Smart Future 2014) a quello personale o pastorale (Ricerca WECA-CREMIT, Rivoltella, Brambilla 2018).

[2] Ricerca intervento che ha visto coinvolti 7 Istituti comprensivi del distretto di Sesto San Giovanni (MI) protagonisti di un piano di digitalizzazione ad opera delle amministrazioni comunali.

## SESSIONE: Processi formativi

## Il cyberbullismo: una proposta formativa per insegnanti, genitori ed educatori

### **Autori:**

*Filomia, Maria, Phd, Assegnista di ricerca, Università degli studi di Perugia*

### **keywords**

Cyberbullismo

moc

scuola

famiglia

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito.**

La presente ricerca parte dal chiedersi quali competenze e quali attenzioni un adulto, con responsabilità educative, deve possedere e come l'identità digitale degli adulti, genitori ed insegnanti, possa avere influenze positive e negative sui minori. Può essere la formazione online una strategia per promuovere consapevolezza negli adulti di riferimento?

### **Testo dell'abstract**

Il bullismo e il cyberbullismo sono fenomeni in costante aumento, testimoniato anche dal parallelo aumento di studi volti a indagarne la complessità (Slonje, R. & Smith, P. K. 2008; Ryan Deschamps & Kathleen McNutt, 2016, Lenchitz, 2015). Data la sua enorme rilevanza sociale, sempre più organismi statali si stanno dotando di specifiche normative (Ramirez & Hernández, 2017, Redondo, 2016) e, al contempo, aumenta la consapevolezza di genitori, educatori ed insegnanti della necessità di attrezzarsi per affrontarlo (Elsaesser, et alii, 2017; Cera 2017).

Il fenomeno del bullismo comincia ad essere studiato a partire dagli anni settanta quando Olweus lo definisce come un particolare tipo di aggressione (Olweus, 1978) intenzionalmente svolta da uno o più individui ripetutamente mirata verso una persona che non può o non vuole difendersi. Le caratteristiche quindi di un'azione che si definisce bullismo sono l'intenzionalità, la ripetitività e il disequilibrio tra i soggetti coinvolti. Negli ultimi anni vengono etichettate come cyberbullismo quelle forme di aggressione che si verificano attraverso i dispositivi tecnologici moderni, e in particolare telefoni cellulari o Internet. La ricerca su questo argomento è ancora in una fase iniziale di indagine e necessita di approfondimenti.

In Italia, nel 2017, è stata approvata la legge 91 "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo"; un testo di legge che nasce da un'iniziativa presentata dalla parlamentare Elena Ferrara. L'obiettivo di questa legge è quello

di contrastare il “fenomeno del cyberbullismo in tutte le sue manifestazioni” proponendo azioni e di prevenzione e di sostegno verso i minori coinvolti si occupa sia della vittima che il bullo.

La definizione di Cyberbullismo espressa dalla legge più ampia di quella che troviamo, oggi, in letteratura (Smith et al., 2004), infatti considera cyberbullismo “qualsiasi forma di pressione aggressione, molestia, diffamazione, furto di identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno a minorenni” purché sia realizzata “ per via telematica”. Dalla letteratura si evince che per parlare di cyberbullismo, oltre alla componente “telematica” dobbiamo rintracciare anche la ripetitività dell’azione e l’intenzionalità.

Il lavoro affronta la tematica del cyberbullismo focalizzando l'attenzione sulla strutturazione di un mooc, percorso formativo online, specificatamente rivolto ad insegnanti, genitori, educatori e dirigenti scolastici.

Lo studio presenta la strutturazione di un mooc, erogato attraverso la piattaforma Eduopen, progettato dall'Università degli Studi di Perugia. Il corso é stato progettato focalizzando l’attenzione sul ruolo educativo degli adulti di riferimento e si propone di approfondire la definizione di bullismo e di cyberbullismo, e di fornire elementi per riflettere sul proprio ruolo educativo e per progettare un intervento educativo partendo dal modello Barlett e Gentile (Barlett & Gentile 2016), centrato sull’individuazione dei predittori di comportamenti di cyberbullismo al fine di prevenirli.

Il contributo vuole dar conto, inoltre, dei primi 4 mesi di erogazione che hanno coinvolto 779 partecipanti. Il lavoro presenta i risultati di un questionario anonimo proposto ai partecipanti. Il questionario vuole indagare le motivazioni della scelta di partecipare ad un formazione online sul tema del cyberbullismo, le abitudini di uso rispetto alle tecnologie e le concezioni di uso rispetto all’inserimento delle tecnologie nell’ambito educativo.

## *I modello EASAI: Eas e apprendimento intervallato....*

### **Autori:**

*Francesca Zanon Ricercatrice in M\_PED/03 Università degli studi di Udine*

### **keywords**

spaced learning

eas

scuola primaria

competenze digitali

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

In particolare verificare se:

- se l'utilizzo di una tecnica che si rifà anche all'apprendimento situato migliora la comprensione orale

### **Testo dell'abstract**

Ripensare la didattica comporta una ridefinizione radicale di tutte le macro-azioni in cui l'agire didattico si articola: la comunicazione, la progettazione e la valutazione. Con questo progetto intendiamo partire dalla comunicazione didattica (quello cui abitualmente ci si riferisce quando si parla di "fare lezione") mettendo assieme approcci diversi nella costruzione della lezione. L'obbiettivo è quello di verificare se aspetti cognitivi come la comprensione orale può modificarsi grazie ad una metodologia didattica innovativa che parte dagli **eas** (episodi di apprendimento situato) per passare all'**apprendimento intervallato**.

### **Metodologia proposta**

Gli attori coinvolti sono:

- il docente che si forma sul metodo e condivide con i colleghi il nuovo know-how. Progetta le lezioni secondo la loro nuova struttura. Gestisce la classe in diversi momenti.
- Alunni che familiarizzano con un diverso modo di studiare.

Le risorse e tecnologie necessarie sono:

- lim o proiettore,
- infrastruttura di rete, arredi flessibili in grado di permettere ai ragazzi di stare raccolti attorno alla lim e poi essere impegnati in prove individuali umane,
- arredi per poter creare nella classe angoli che corrispondano ai tre momenti,
- docenti disposti a formarsi e a creare una comunità di pratica,

- fondi per dotare l'aula delle attrezzature necessarie per realizzare un setting base (lim e connessione) oppure un setting avanzato (lim, connessione, device one-to-one e software/applicazione di gestione in rete dei dispositivi).

### **Obiettivi**

L'obiettivo è quello di verificare se aspetti cognitivi come la comprensione orale ed i processi attentivi possono modificarsi grazie ad una metodologia didattica innovativa che parte dagli **eas** (episodi di apprendimento situato) per passare all'**apprendimento intervallato**.

In particolare verificare se:

- se l'utilizzo di una tecnica che si rifà anche all'apprendimento situato migliora la comprensione orale

### **Lo schema di una lezione tipo potrebbe essere questo:**

- *momento preparatorio/anticipatorio*: framework concettuale, situazione stimolo (video, immagine, esperienza, documento, testimonianza), consegna fornita alla classe da svolgere in classe in un angolo della classe stessa che portremmo dedicare a questo

#### *Intervallo*

attività di distrazione

- *momento operatorio*: microattività di produzione/risoluzione di un problema

#### *Intervallo*

ripresa dell'attività di distrazione

- *momento ristrutturativo*: debriefing, riflettere sui processi attivati, fissare gli aspetti importanti che devono essere ricordati

In questo schema le cose importanti sono:

- 1) la successione dei tre momenti (rispetto ad una attività di eas in classe il momento preoperatorio viene svolto comunque in classe)
- 2) la durata della pausa di circa 10 minuti fra i momenti;
- 3) lo svolgimento di attività di distrazione durante le pause.
- 3) ogni momento deve essere fisicamente riconducibile ad un angolo della classe

## Come i docenti italiani acquisiscono le competenze digitali: una lettura attraverso il TPACK distribuito

### **Autori:**

*Di Blas, Nicoletta, ricercatore, Politecnico di Milano, nicoletta.diblas@polimi.it*

### **keywords**

Modello TPACK

Cognizione Distribuita

Piano Nazionale Scuola Digitale

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito.**

- 1) Necessità di un nuovo modello (TPACK distribuito) in situazioni di apprendimento complesse (a scuola, all'università, per la formazione continua...)
- 2) Modalità di formazione (continua) dei docenti: pluralista/autonomista o centristica?

### **Testo dell'abstract**

Il tema della formazione degli insegnanti alle competenze digitali è oggi uno dei temi centrali della scuola, portato alla ribalta dal Piano Nazionale Scuola Digitale. A 2 anni e mezzo dal suo lancio, è legittimo chiedersi cosa sia successo. Gli insegnanti “hanno imparato”? Come? Attingendo da quali fonti? Cosa li ha maggiormente agevolati e cosa invece è stato percepito come un ostacolo?

La presentazione intende rispondere a queste domande attingendo ai risultati di un questionario cui hanno risposto più di 1200 insegnanti, di scuole di ogni ordine e grado da tutta Italia. I risultati (spesso decisamente sorprendenti) vengono letti alla luce del modello teorico del “TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) distribuito e dinamico”.

Questa interpretazione del ben noto modello TPACK, presentata nel 2015 alla conferenza SITE (Society for Information Technology and teachers' Education), propone di leggere le situazioni didattiche in cui la tecnologia gioca un ruolo non banale alla luce della teoria della cognizione distribuita, che predica come l'attore principale di una operazione cognitiva non attinga semplicemente a sé stesso ma anche a tutte le risorse presenti in un ambiente. In maniera quindi del tutto analoga, situazioni complesse (e quelle in cui la tecnologia è presente in maniera significativa lo sono), non ci si può aspettare che il docente sia il detentore unico dei saperi necessari a giungere alla conclusione di un processo. Il docente svolgerà piuttosto un ruolo da “regista” didattico individuando le fonti di conoscenza necessarie (studenti, famigliari, esperti, la rete...) e giostrando i flussi di conoscenza virtuosi tra le varie fonti grazie ai quali alla fine tutti i coinvolti “ne fanno di più”.

I risultati del questionario mostrano come, in maniera del tutto analoga, i docenti della scuola italiana nell'affrontare il non facile compito di migliorare la propria capacità di integrare le tecnologie nella pratica didattica, abbiano attinto a svariate fonti, spesso inaspettate, mettendo in campo un modello di TPACK distribuito e dinamico.

I risultati della ricerca promettono di avere implicazioni interessanti sia sul versante teorico (conferma della validità del modello) sia sul versante pratico (linee guida sulla gestione della formazione dei docenti, che deve essere continua e non limitata a poche azioni circoscritte nel tempo).

## Un modello di Blended Learning nell'higher education. Il corso di Laurea Magistrale in “Direzione e consulenza aziendale” (DECA)

### **Autori:**

Triacca, Serena, assegnista di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore, [serena.triacca@unicatt.it](mailto:serena.triacca@unicatt.it)

Rivoltella, Pier Cesare, docente ordinario di Didattica, Università Cattolica del Sacro Cuore, [piercesare.rivoltella@unicatt.it](mailto:piercesare.rivoltella@unicatt.it)

De Cani, Lorenzo, dottorando, Università Cattolica del Sacro Cuore, [lorenzo.decani@unicatt.it](mailto:lorenzo.decani@unicatt.it)

Lo Jacono, Sara, dottore di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore, [sara.lojacono@unicatt.it](mailto:sara.lojacono@unicatt.it)

### **keywords**

blended learning, higher education, didattica universitaria

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

La didattica come sapere professionale: i cambiamenti nelle pratiche didattiche sperimentati dai docenti nell'ambito del corso di laurea blended e la ricaduta nell'ambito di corsi “tradizionali”.

### **Testo dell'abstract**

L'innovazione didattica, anche nell'*higher education*, è legata all'accertamento della crisi dei modelli corsuali classici (Ardizzone & Rivoltella, 2003). L'uso integrato delle tecnologie nei percorsi formativi si configura come un'opportunità per ripensare i processi di insegnamento e apprendimento, ridefinendo le coordinate sia spaziali che temporali grazie all'adozione di modalità didattiche flessibili (Garrison & Vaughan, 2008).

La volontà della Facoltà di Economia dell'Università Cattolica di Milano di progettare un corso di laurea innovativo, rivolto prevalentemente a un target di lavoratori, ha costituito l'occasione per mettere a punto un modello di corso di laurea *blended*. Il progetto nasce dalla collaborazione con ILAB (Centro per l'innovazione e lo sviluppo delle attività didattiche e tecnologiche d'Ateneo) e CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia).

Il Corso di Laurea Magistrale in “Direzione e consulenza aziendale” (DECA), attivo dall'a.a. 2016/17 con un totale di 190 studenti iscritti, costituisce un'operazione di sperimentazione nell'ambito dell'innovazione della didattica che non ha precedenti in Università Cattolica,

eccezion fatta per la stagione delle Lauree a distanza erogate in teledidattica nei Centri di Cultura e Sviluppo nei primi anni 2000. Anche in quell'occasione, la Facoltà di Economia era in prima linea (Belloli, Ferrari, Rizzi, 2004).

Per mettere a punto il nostro modello di blended learning, abbiamo assunto la definizione fornita da Graham, Allen e Ure (2005), secondo cui l'introduzione delle tecnologie nella didattica consente una differenziazione di supporti per offrire informazioni e contenuti, di strategie didattiche, di momenti online e presenziali. L'impianto del corso di laurea, le cui attività si snodano lungo 13 settimane per semestre, prevede che gli insegnamenti - 26 quelli ad oggi attivati - siano erogati per il 50% in presenza, durante i fine settimana, e per il restante 50% online nel formato di webinar esercitativi e feed-back live, erogati in fascia serale, e videolezioni. La valutazione degli insegnamenti prevede 4 attività in itinere che consentono, per coloro che intendono servirsene, non solo di maturare il 70% del proprio voto progressivamente, ma di ricevere feed-back qualitativi sulle prove.

Il corso di laurea è oggetto di costante monitoraggio. In questa sede restituiranno alcuni dati raccolti con metodi qualitativi al termine del primo anno di sperimentazione. Un campione di studenti è stato incontrato in focus group per indagarne il livello di soddisfazione in merito al modello didattico e alla ricaduta in termini di apprendimento; i membri della Faculty sono stati intervistati individualmente, al fine di raccogliere le percezioni circa il cambiamento delle pratiche didattiche in relazione all'adozione del modello blended.

Ardizzone, P., Rivoltella, P.C. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.

Belloli, S., Ferrari, S., Rizzi, C. (2004). Valutare la FaD: una ricerca sull'esperienza dell'Università Cattolica. In C. Scurati (Ed.), *E-learning/Università. Esperienze, analisi, proposte*, pp. 285, 325. Milano: Vita&Pensiero.

Garrison, D.R., Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education. Framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2005). Benefits and Challenges of Blended Learning Environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology*, pp. 253-259. Hershey, PA: Idea Group.

## Ambienti immersivi per lo sviluppo professionale dei docenti: verso una “valutazione immersiva” delle competenze digitali in ambito pedagogico

### **Autori:**

Benassi andrea, ricercatore, INDIRE (a.benassi@indire.it)

Cigognini Elisabetta, ricercatrice, INDIRE (e.cigognini@indire.it)

Cinganotto Letizia, ricercatrice, INDIRE (l.cinganotto@indire.it)

Taddeo Gabriella, ricercatrice, INDIRE (g.taddeo@indire.it)

### **keywords**

- ambienti immersivi
- mondi virtuali
- auto-valutazione
- competenze digitali

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

In che modo si possono innovare i processi di auto-valutazione e meta-riflessione dei docenti in relazione alle loro competenze digitali?

Possono ambienti immersivi essere utilizzati per creare prove autentiche in relazione alle competenze digitali?

Quali sono vantaggi e svantaggi nell'uso di un approccio immersivo, basato su realtà virtuale, rispetto ad altri metodi e approcci di valutazione autovalutazione?

### **Testo dell'abstract**

Il contributo approfondisce una sperimentazione, realizzata da INDIRE nei mesi di Novembre 2016 - Marzo 2017, che ha riguardato l'uso dell'ambiente di didattica immersiva edMondo per supportare i processi di auto-valutazione delle competenze digitali da parte dei docenti.

Diversi studi analizzano l'uso di scenari e ambienti immersivi per l'apprendimento: in particolare, la possibilità di uscire da una dimensione astratto simbolica, fondata sul dominio testuale, ed essere calati dentro situazioni esperienziali in cui è possibile vedere, sentire, muoversi all'interno del contesto formativo, costituisce un elemento di stimolo e di attivazione che modifica profondamente non solo gli aspetti percettivi legati all'esperienza formativa, ma anche quelli cognitivi, relazionali ed emotivi (Fedeli 2013)

Inoltre, gli stessi ambienti immersivi permettono, attraverso la simulazione di contesti e situazioni reali e attraverso l'interazione “fisica” e non solo testuale tra gli utenti, di rinnovare profondamente anche le pratiche di valutazione, costruendo prove autentiche che mettono in

gioco aspetti diversi di una competenza rispetto a quelli che emergono con prove basate su testi, quiz, o la produzione di artefatti (Bronack et al., 2006; Cobb, & Fraser, 2005; De Freitas & Oliver, 2006; De Freitas, 2008).

edMondo (Benassi e Cinganotto, 2016; Benassi e Messere, 2017) è un mondo virtuale 3D online, sviluppato in INDIRE, dedicato solo a docenti e studenti, basato su tecnologia open source e attivo dal 2012 con circa 500 corsisti l'anno (<http://edmondo.indire.it/>).

I corsi che ogni anno vengono attivati in edMondo riguardano diversi aspetti delle pratiche professionali dei docenti: dalla sperimentazione di scenari di didattica immersiva della storia, all'uso in relazione alla didattica delle lingue (Cinganotto, 2017; Philp, Cinganotto, 2017), fino ad arrivare ad approcci innovativi per il coding, che permettono di sviluppare e realizzare mondi digitali per gli studenti.

Nella sperimentazione in oggetto, 54 docenti sono stati invitati a compilare un test di autovalutazione delle competenze digitali prima e dopo aver frequentato il corso base di EdMondo, un corso dedicato alla prima alfabetizzazione agli ambienti virtuali e alla creazione di prime semplici attività didattiche di tipo immersivo, per gli studenti. Alcuni esempi di attività messe in atto durante il corso base in edMondo si sono focalizzate sulla creazione di oggetti didattici interattivi per gli studenti, la definizione di scenari 3D come ambientazioni di ricostruzione storica, la creazione di situazioni di interazione, nel contesto virtuale, con altri soggetti provenienti da contesti linguistici e culturali diversi.

Per l'autovalutazione delle competenze digitali, i docenti hanno compilato online il test Mentep: framework di autovalutazione delle competenze digitali, sviluppato a livello europeo da European SchoolNet e sperimentato, nel corso del 2017, in 13 Paesi europei, tra cui l'Italia.

Attraverso questo framework, implementato attraverso un tool digitale ([www.mentep.eun.org](http://www.mentep.eun.org)), i docenti si misurano su 4 aree principali (pedagogia digitale, produzione e uso dei contenuti, collaborazione e comunicazione, cittadinanza digitale) organizzate in 29 sotto dimensioni di autovalutazione.

Competenza digitale	Valutazione prima di Edmondo (valore medio su scala 1-5)	Valutazione dopo Edmondo (valore medio su scala 1-5)	Delta (differenza nella media tra valutazione pre-post)
Utilizzo delle TIC per implementare progetti interdisciplinari	2,59	3,18	0,59
Utilizzo delle TIC a supporto dei diversi tipi di valutazione (formativa, sommativa)	2,24	2,79	0,55
Supporto degli studenti in un processo di autovalutazione e valutazione che faccia uso delle TIC	2,05	2,56	0,51
Conoscenza e utilizzo di linguaggi di programmazione	2,13	2,63	0,50
Uso delle TIC a supporto della progettazione, dello sviluppo e/o dell'implementazione di strategie di insegnamento e apprendimento	3,38	3,85	0,46
Implementazione di metodologie didattiche che aiutino gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento attraverso l'uso delle TIC (es. meta-cognizione supportata da blogging, vlogging, ecc.).	2,29	2,75	0,45

Il confronto effettuato su 54 docenti, tra l'autovalutazione delle competenze digitali prima e dopo l'esperienza in edMondo, mostra, come evidenziato in tabella 1, interessanti variazioni su alcune specifiche competenze digitali: in particolare, i docenti rilevano di aver migliorato alcune loro competenze quali l'uso del digitale per valutazione i ragazzi, la possibilità di creare prove e strumenti che consentano loro di auto-valutarsi, la possibilità di sperimentare nuovi approcci, più coinvolgenti e significativi, alla didattica.

Tabella 1: risultati della sperimentazione di edMondo per autovalutare le competenze digitali. Sono riportate, rispetto alle 29 dimensioni del framework Mentep, le 5 dimensioni di competenza digitale che hanno conseguito un maggiore cambiamento di valutazione dal punto di vista del campione (54 docenti).

Nel contributo, attraverso l'analisi dei test di autovalutazione MENTEP sulle competenze digitali, prima e dopo la sperimentazione in edMondo su 54 docenti e attraverso le riflessioni più qualitative raccolte tramite 5 interviste "immersive", condotte all'interno dello stesso ambiente virtuale edMondo con i docenti, sarà discusso e saranno dati esempi dell'uso di

ambienti immersivi non solo per formare, ma anche per facilitare la valutazione e l'autovalutazione delle proprie competenze.

Ambienti virtuali, come edMondo, possono quindi avere interessanti sviluppi applicativi non solo in contesto formativo, ma anche valutativo: per esempio per la creazione di prove situate, in ambiente immersivo, attraverso le quali i docenti costruiscono, agiscono e interagiscono producendo concrete evidenze delle loro specifiche competenze digitali.

### Riferimenti bibliografici

Benassi, A., & Cinganotto, L. (2016). EdMondo – The virtual world tailored for school. Conference proceedings: IED (Immersive Education), 6th European Immersive Education Summit, Padova, 21-23 Giugno 2016.

Bronack, S., Riedl, R., & Tashner, J. (2006). Learning in the zone: a social constructivist framework for distance education in a 3D virtual world. *Interactive Learning Environments*, 14(3), 219–232.

Cinganotto, L. (2017). English language, immersive teaching and game-based learning in a teacher training project promoted by Indire. **Form@re - Open Journal per la formazione in rete**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 158-175, apr. 2017. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/20172>>. Data di accesso: 27 feb. 2018 doi:10.13128/formare-20172.

Cobb, S., & Fraser, D.S. (2005). Multimedia learning in virtual reality. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 525-548). Cambridge: Cambridge University Press.

De Freitas, S., & Oliver, M., (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computer Education*, 46(3), 249–264.

De Freitas, S. (2008). Emerging trends in serious games and virtual worlds. *Emerging technologies for learning*, 3, 38–71.

Fedeli, L. (2013). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*. Franco Angeli. Milano.

Philp, H. & Cinganotto L. (2017). A “Memory Palace” for English in Immersive Worlds, Conference Proceedings, 10<sup>th</sup> Edition “ICT for Language Learning”, Firenze, 9-10 Novembre 2017:

<https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0010/FP/4215-ICL2787-FP-ICT4LL10.pdf>

# SESSIONE: Visual Storytelling: la ricerca educativa di fronte alla complessità della narrazione digitale

## Proponente/i

1. *Ceretti Filippo PhD, docente a contratto, Università di Bolzano, [ficeretti@unibz.it](mailto:ficeretti@unibz.it)*
2. *Fedeli, Laura, Ricercatrice, Università degli Studi di Macerata, [laura.fedeli@unimc.it](mailto:laura.fedeli@unimc.it)*

## Breve descrizione e motivazione della sessione

La sessione intende affrontare il tema del **visual storytelling (VS)** offrendo un duplice approccio: da un lato una riflessione sui linguaggi, sulla loro ibridazione e contaminazione e dall'altro un'esplorazione di possibili traiettorie di ricerca da un punto di vista più ampio della comunicazione e su un piano specificatamente educativo/didattico.

Si delineano due proposte di percorso:

1. i linguaggi del VS nel contesto della comunicazione digitale (dall'audiovisivo alla fotografia, dalle piattaforme di social network alle applicazioni per la didattica...).

La pratica del VS ha attualmente particolare risonanza, in parallelo alla diffusione delle tecnologie mobili digitali, che facilitano la creazione e la condivisione di prodotti visuali. La ricerca educativa deve anzitutto affrontare l'analisi della fenomenologia del VS (quali sono i formati più diffusi?), delle sue logiche (come "funziona"?), dei suoi linguaggi (quali codici?), della sua plasticità (quali usi permette?) e della sua natura narrativa (come "racconta"?).

2. le pratiche di VS in ambito formativo: quali risposte alla complessità dei contesti attuali?

L'introduzione di pratiche legate alla narrazione digitale può vantare una ricca letteratura in termini di documentazione di esperienze e di ricerche in diversi ambiti, dal contesto sociale a quello scolastico. La complessità dei contesti formativi di oggi, dalla scuola agli istituti di educazione degli adulti, si esplicita in un intreccio di varietà (linguistiche, identitarie, culturali, etc.) amplificate e, spesso, create dalla presenza di livelli di socializzazione e confronto nel mondo digitale online e che pone l'educatore e/o il docente nella condizione di dover affrontare l'impatto di tali varietà per il processo di insegnamento/apprendimento. La sessione ha, quindi, l'obiettivo di interrogarsi su possibili piste di ricerca sull'uso del VS come strategia per fronteggiare tale complessità.

## ***Visualstorytelling e fotografia digitale. Quattro questioni tra didattica, competenze e educazione mediale.***

### **Autori:**

*Ceretti, Filippo, PhD, docente a contratto, Università di Bolzano, ficeretti@unibz.it*

### **keywords**

Visualstorytelling, fotografia digitale, didattica visuale, media education, competenza estetica.

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Aggiornamento delle *strategie didattiche* (media-educative) alla luce dell'enfasi posta sullo storytelling;

Usi della *fotografia digitale* come dispositivo didattico (anche in relazione all'approccio BYOD);

giustificazione teorica del visual storytelling come parte della *competenza estetica*.

### **Testo dell'abstract**

Il contributo intende presentare l'esperienza concreta recentemente vissuta nel progettare e proporre il corso di *Visual Storytelling* nel Corso di Laurea Magistrale in "Scienze della formazione primaria" presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

Il corso è stato proposto quest'anno per la prima volta, come opzionale, originariamente bandito per il settore disciplinare L-FIL-LET/10 (Letteratura italiana), ma infine affidato a una docenza in area didattico-pedagogica. Questo spostamento della prospettiva ha permesso di lavorare sul tema secondo un'ottica decisamente media-educativa, dando modo di aprire il campo dall'analisi dei libri illustrati (come era originariamente il progetto) allo studio del ruolo dell'immagine – nelle sue differenti forme – nei processi di insegnamento/apprendimento.

In particolare – vista anche l'assenza nel curriculum di momenti focalizzati sulla comunicazione digitale – si è pensato di centrare l'attenzione su tre oggetti:

- il cinema (come archivio dell'immaginario collettivo – in particolare il cinema d'animazione per i più piccoli);

- la televisione (come "formato" della visualità contemporanea, in relazione alla formazione dello spettatore);

- la fotografia digitale (come ultimo atto della storia dell'immagine, dalle pitture rupestri a Instagram).

Nella presente sessione, intendiamo aprire una discussione in particolare su questo ultimo oggetto digitale, la *fotografia*, che ha attirato – durante il corso – l'attenzione degli studenti, chiamati a riflettere sia sulle potenzialità didattiche del linguaggio fotografico, sia sulla possibilità di inserirlo all'interno della didattica quotidiana, sia infine sulle modalità di progettazione delle concrete attività di insegnamento/apprendimento da proporre.

Sono quattro i punti d'interesse – e le questioni – emersi durante il corso (tra i molti suggeriti dagli studenti):

1- raccontare con le immagini, lungi da essere una “novità mediale”, è sempre stata al centro della cultura globale. In questo senso, il visual storytelling costituisce solo l’ultima versione di una sperimentazione simbolica millenaria. La didattica digitale si deve quindi fare carico anche della *prospettiva storica* che inevitabilmente richiama, soprattutto (ma non esclusivamente) per quanto riguarda la *competenza estetica* coinvolta?

2- la fotografia digitale ha senso proprio solo se si inserisce nelle dinamiche comunicative dei social network. In sintesi, se la media education “tradizionale” si è sempre concentrata sulla “scrittura fotografica” (secondo le logiche dell’inquadrare e scattare), oggi la riflessione va posta anche sul momento della condivisione (secondo la logica delle tre Esse: Shaping, Shooting, Sharing). Questa apertura necessita di *competenze medial* in un certo senso più raffinate? Quali?

3- scattare e condividere storie fotografiche oggi ha un “luogo tecnologico” preciso, lo *smartphone*. Questa prossimità tecnologica riveste un duplice interesse: da una parte inserisce il visual storytelling fotografico nel recente dibattito sul “cellulare in classe” (e quindi sull’approccio Byod), dall’altra parte consente agli insegnanti di poter lavorare con creatività e in sinergia diretta con gli allievi, senza dover necessariamente pensare a pianificazioni didattiche “pesanti”. Quali sono le strategie più efficaci?

4- lavorare sulla narrazione fotografica, infine, porta in gioco il tema della *fantasia* (nel richiamare la “grammatica della fantasia” di Rodari): che cosa significa essere fantasiosi quando si racconta con le immagini? Quale significato assume il concetto stesso di “fantasia”? Si tratta di fare i conti in parallelo con il tema del *realismo* (un cavallo di battaglia della Media Education, quando si occupa delle rappresentazioni medial) e, per estensione, con la questione della “verità digitale”. Come affrontare questi temi con i più piccoli?

Il contributo intende quindi aprire il dibattito su queste aree tematiche – di confine tra didattica, competenze e educazione mediale.

## ***Favorire processi generativi attraverso la costruzione di visual storytelling come attività di transcodificazione mediale***

### **Autori:**

*Fedeli, Laura, Ricercatrice, Università degli Studi di Macerata*

### **keywords (3-5)**

educatore sociale  
visual storytelling  
empatia

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Quali strategie per valorizzare il visual storytelling come approccio per la formazione degli educatori?

Quali framework teorici per supportare una linea di ricerca sul rapporto tra transcodificazione e esperienza empatica?

### **Testo dell'abstract**

Il contributo nasce dalle riflessioni scaturite da una sperimentazione condotta negli anni accademici 2016-2017 e 2017-2018 nell'ambito del corso di "Tecnologie didattiche" del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della Formazione (indirizzo educatori sociali) presso l'Università degli Studi di Macerata.

Il corso di tecnologie didattiche è collocato al terzo anno di corso e, anche per questo motivo, si è scelto un approccio laboratoriale in cui lo studente potesse trovare un'ulteriore opportunità per individuare diverse dimensioni di relazione e di significazione tra gli aspetti teorici, affrontati negli anni precedenti, e il valore applicativo in diversi contesti di potenziale sbocco professionale quali le comunità di accoglienza, i centri diurni, etc.

Oggetto della sperimentazione è stata un'attività di tipo laboratoriale in cui gli studenti, guidati verso un processo di riscrittura creativa, sono partiti dalla lettura di un brano narrativo per poi produrre, in maniera collaborativa, un video-racconto. L'esercizio di "riscrittura" è una pratica consolidata in ambito linguistico-letterario (Brugnolo, Mozzi, 2000) anche in prospettiva educativo-didattica (Della Casa, 2012), ma nel caso oggetto di analisi ha avuto l'obiettivo di porre l'attenzione sui seguenti aspetti:

- La dimensione "strategica" del narrare che si esplicita nella pratica di storytelling
- La dimensione "generativa" dell'operazione di transcodificazione nel passaggio da testo narrativo a artefatto multimediale
- La dimensione "trasformativa" della condivisione e riflessione che emerge dalla visione collettiva dell'artefatto prodotto.

L'attività proposta voleva sottolineare, attraverso la pratica di riscrittura, il valore dello storytelling come approccio educativo in interventi mirati, volti a favorire la comprensione di aspetti interculturali legati all'attualità dei flussi migratori e alle esigenze di integrazione declinate per diversi soggetti target (adolescenti, giovani adulti, etc.). Il racconto scelto come oggetto di analisi e di riscrittura è un lavoro di una giovane di origini somale, una scrittrice

cosiddetta di “seconda generazione”, autrice di un racconto autobiografico in cui la dimensione culturale è dominante.

La riscrittura è un mezzo attraverso il quale lo studente è chiamato a uno sforzo di analisi profonda del testo nel tentativo di identificare i livelli di significazione che intende riportare nel proprio artefatto video e nello sforzo di adattare la comunicazione del messaggio attraverso codici comunicativi differenti (sonoro, iconico, etc.).

Il video-racconto rappresenta un prodotto creativo frutto della collaborazione di più studenti in cui, dalla creazione dello storyboard alla selezione e produzione dei materiali da utilizzare per la produzione di un video, la tensione si focalizza sul processo e sull'efficacia comunicativa dell'artefatto in funzione di una linea di coerenza con il testo narrativo.

I feedback degli studenti in forma di report di riflessione conclusiva, le interviste individuali e le note della docente durante l'osservazione, nella fase di condivisione collettiva in classe del video- racconto, hanno fatto emergere alcuni spunti ritenuti interessanti per future traiettorie di ricerca in ambito educativo-didattico:

- Se l'empatia ha un aspetto prettamente esperienziale (Coplan, 2011) come la rappresentazione dell'esperienza autobiografica in un testo letterario si modifica, per il lettore, nell'esperienza di una rappresentazione transcodificata? Quale impatto può avere un percorso di questo tipo per il processo di comprensione del posizionamento prospettico orientato all'altro in funzione della formazione dell'educatore sociale?

## Digital Storytelling come impegno sociale.

Corrado Petrucco, Università di Padova

### **keywords**

Digital Storytelling  
Engagement Theory  
Service Learning  
Digital Competences

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito.**

Capire se la creazione e sperimentazione sul campo di narrative digitali di impegno sociale da parte degli studenti nel contesto territoriale di provenienza possa migliorare le loro competenze digitali, migliorare la loro motivazione intrinseca relativa all'apprendimento dei contenuti disciplinari e colmare il gap tra Università e società nell'ambito di azioni nel terzo settore.

### **Testo dell'abstract**

La produzione di video narrativi (Digital Storytelling) legata a tematiche sociali del territorio è una attività didattica molto efficace almeno su tre dimensioni: 1) nell'acquisizione delle competenze digitali e mediali, 2) nel miglioramento della motivazione intrinseca all'apprendimento ed infine 3) per lo sviluppo di atteggiamenti di cittadinanza attiva con ricadute positive nel territorio.

Infatti se il tema trattato è un argomento sentito nel contesto locale dove vivono gli studenti, il processo di realizzazione dei Digital Storytelling e la loro contestuale diffusione nei canali dei social network, è in grado di coinvolgerli attivamente. È una attività di Service Learning di cui capiscono il senso: sono storie reali che descrivono problemi e possibili soluzioni in situazioni autentiche (Jonassen et al., 2007) e ciò favorisce forme di apprendimento situato (Lave & Wenger, 2006).

Questo particolare genere di Digital Storytelling, inteso come user-generated content, aiuta a stimolare la cultura partecipativa (Jenkins, 2010) che sfrutta i flussi informativi della Rete come un amplificatore sociale-relazionale sia online che in presenza: la gestione dei feedback ai video realizzati diviene così una parte importante delle attività proprio perché permettono l'interazione con la cittadinanza. La struttura narrativa dei video, rappresentando storie problematiche di vita quotidiana, ha permesso di esplicitare facilmente l'intenzionalità, gli obiettivi perseguiti ed il buon successo delle iniziative attivate.

## Open education e apprendimento attivo. Un prototipo di storytelling nel progetto europeo Learning Toxicology Through Open Educational Resources (TOX-OER)

### **Autori:**

Marco Nenzioni, dottorando in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna

### **keywords**

- e-Learning
- MOOC
- Open Education
- Storytelling

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito.**

In che misura lo storytelling applicato all'istruttoriale design è in grado di sostenere processi di apprendimento attivo nei discenti? Quali authoring tools possono essere funzionali nella costruzione di risorse educative aperte?

### **Testo dell'abstract**

Un'importante realtà che sta acquisendo sempre più spazio ed attenzione all'intero del mondo della formazione online è costituita dalle cosiddette risorse educative aperte (concetto racchiuso nell'acronimo inglese OER – Open Educational Resources). Quando si parla di OER si fa riferimento a materiali digitalizzati offerti liberamente e apertamente, rivolti a educatori e studenti (o, più in generale, a tutti coloro che vogliono intraprendere un percorso di apprendimento in totale autonomia) per essere riutilizzati in ambienti di formazione e ricerca (OECD, 2007). Le prime esperienze nell'ambito delle Risorse Educative Aperte sono da rintracciarsi nelle attività del MIT che, nel 2001, aprì uno spazio web denominato OpenCourseWare (OCW) al cui interno erano presenti corsi online gratuiti e potenzialmente accessibili da qualsiasi utente connesso alla rete. Successivamente, un'importante realtà quale l'UNESCO, ha promosso azioni politiche e culturali a sostegno della diffusione dell'Open Education. Lo scenario delle OER è sempre più ampio ed esplorato da università di tutto il mondo che, a vario titolo, contribuiscono a diffondere una politica di accesso libero alla conoscenza su larga scala, dando vita a piattaforme MOOC, che sono la traduzione operativa del principio stesso di Open Education. MOOC significa infatti Massive Open Online Courses, ci si riferisce quindi a portali contenenti percorsi didattici gratuiti (e non) erogati con l'ausilio dei cosiddetti MOOC provider (es. Coursera, Edx, Future Learn ecc). All'interno di questo contesto si inserisce il progetto europeo Learning Toxicology through Open Educational Resources (TOX-OER), nato da una fattiva collaborazione scientifica tra diverse università con l'obiettivo di creare un corso online, suddiviso in 7 moduli didattici liberamente fruibili, avente come oggetto il tema della tossicologia.

Il contributo presenta il processo di ideazione di un prototipo di narrazione multimediale implementato con il software Articulate Storyline 3 - uno dei più noti ed utilizzati authoring

tools per l'eLearning - all'interno del progetto Learning Toxicology Through Open Educational Resources (TOX-OER).

Si tratta di un percorso interattivo (<http://moodle.toxoer.com/course/view.php?id=40>) che richiede vengano effettuate delle scelte da parte dei discenti (sono stati creati pulsanti appositi a cui far corrispondere un certo feedback, nonché un cambio di direzione all'interno del percorso stesso, privo di una rigida struttura) per decidere come gestire la ricerca di lavoro, partendo da un'ipotetica offerta a loro proposta.

Tramite questo prototipo basato sul digital storytelling e sulla simulazione online si vogliono portare gli studenti ad immergersi in una situazione reale finalizzata a sostenere elaborazioni cognitive svincolate da una mera logica "riproduttiva" (Guerra, 2002).

## Produzione, fruizione e “prosumption” di audiovisivi a scuola. Una proposta di tassonomia

Autore: Ilaria Bucciarelli

Abstract in attesa di revisione

## Il forum come strumento di negoziazione della conoscenza all'interno della didattica universitaria

### **Autori:**

*Fabbri Manuela*

*Professore Associato M-PED/03*

*Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"*

*m.fabbri@unibo.it*

### **keywords (3-5)**

- Innovazione didattica
- Costruttivismo sociale in ambienti online
- Forum
- negoziazione della conoscenza
- didattica universitaria

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

#### **Testo dell'abstract**

L'intervento discute un'esperienza di innovazione didattica effettuata nell'A.A. 2016/17 all'interno dell'insegnamento di "Tecnologie della conoscenza" rivolto agli studenti del terzo anno del Corso di Laurea in Educatore sociale e culturale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'Giovanni Maria Bertin', nelle sedi di Bologna e Rimini. L'esperienza ha visto l'uso dell'applicativo asincrono del forum come ambiente virtuale di interazione e di comunicazione tra studenti universitari.

Il linguaggio digitale, all'interno di specifici ambienti online, è per sua natura costitutiva multimodale, consentendo l'uso integrato di differenti codici (scritto, orale, sonoro, visivo) in uno stesso ambiente transmediale (Jenkins, 2006). Le modalità di costruzione collaborativa di conoscenza nell'ambito di comunità di apprendimento sono oggetto di un considerevole numero di ricerche, anche in linea con le direzioni di rinnovamento della didattica previste dalla normativa italiana (L. 107/2015) e da diverse iniziative dell'Unione Europea.

L'insegnamento, condotto in modalità blended learning, è stato articolato in una parte (2/3 delle ore) in presenza, con lezioni interattive e lavori di gruppo, e in una parte in e-learning, utilizzando contenuti formativi predisposti dalla docente su Moodle. La parte in e-learning comprendeva, a fianco di contenuti multimediali e di attività sull'innovazione didattica a scuola e fuori scuola, due tipologie di forum: una, più tradizionale, dal titolo "Cyberbullismo", l'altra, oggetto della presente trattazione e legata alle teorie del costruttivismo sociale (Jonassen, 1994; Varisco e Calvani, 1995; Varisco 2002), denominata "Spazio virtuale per la costruzione della conoscenza". Concretamente, in tale forum venivano inseriti da parte della docente, parallelamente alle lezioni in presenza, differenti argomenti/provocazioni di natura multimediale sulle tematiche trattate durante le lezioni, proponendo agli studenti di intervenire sulla base sia delle discussioni in plenaria o in piccolo

gruppo svolte in presenza, sia delle proprie esperienze personali, sia, infine, dei materiali postati in piattaforma dalla docente e dai colleghi. Il contenuto dei messaggi postati nel forum da 131 studenti è stato analizzato mediante uno schema di codifica che ha consentito di rilevare il loro atteggiamento nei confronti delle tecnologie e la qualità delle interazioni attivate.

Partendo dall'assunto che la discussione in un forum online può sostenere, con specifici accorgimenti didattici, il processo di negoziazione nonché di costruzione collaborativa della conoscenza (Scardamalia e Bereiter 1992; 1994; Muukkonen et al 1999) coinvolgendo gli studenti nelle tre dimensioni rilevanti per l'apprendimento (conoscitiva, sociale e motivazionale, Wilson e Whitelock, 1997), la finalità principale dello studio è quella di monitorare il processo di negoziazione della conoscenza attraverso l'analisi dei messaggi postati nel forum nel contesto sopra descritto. L'ipotesi di partenza, che riprende alcune delle indicazioni della letteratura sugli ambienti di apprendimento costruttivistico (Jonassen, 1994; Varisco, 1995; Wenger, 1998; Trentin, 2000; Guerra, 2002; Ardizzone e Rivoltella, 2003; Alberici et al., 2004; Calvani, 2005; Rossi, 2009), in linea con il principio della Knowledge Building Community (Scardamalia, 2003), è quella che si possano assumere conoscenze significative partecipando a comunità di apprendimento. In particolare, che ciò possa avvenire all'interno di un ambiente digitale intenzionalmente formativo, che permette la risignificazione dei propri apprendimenti grazie agli apporti degli altri membri e che, proprio in quanto asincrono, favorisce il pensiero riflessivo (Schön, 1993; 2006).

I risultati sono in linea con gli studi che valutano positivamente le potenzialità del forum che, in effetti, risulta essere un ambiente efficace di negoziazione collaborativa e di consolidamento della conoscenza per il suo consentire la ripresa e la riformulazione, nel contesto di un confronto collettivo, dei contenuti trattati in precedenza in contesti formativi presenziali.

## Lo sviluppo del “pensiero e del linguaggio digitale”: una preziosa opportunità formativa per gli studenti. PON 2014-2020 “Per la Scuola, competenze e ambienti per l’apprendimento”

### **Autori:**

Calzone Samuele, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca  
Malloggi Nicola, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca  
Manna Rosalba, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca

### **Keywords (3-5)**

Education and Research Institutions (I2)

Analysis of Education (I21)

Returns to Education (I26)

Quantitative Methods (C10)

### **Abstract**

*“[...] Le tecnologie digitali intervengono a supporto di tutte le dimensioni delle competenze trasversali. Ma si inseriscono anche verticalmente, in quanto parte dell’alfabetizzazione del nostro tempo e fondamentali competenze per una cittadinanza piena, attiva e informata, come anticipato dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d’Europa e come ancor meglio sottolineato dal framework ‘21st Century Skills’ (Competenze per il 21° Secolo), promosso dal World Economic Forum”.*

Recita così un periodo contenuto a pagina 72 del Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD), fonte di ispirazione per il lavoro che si intende presentare. Le competenze digitali rappresentano un prezioso strumento per i giovani: esse, infatti, sono basilari per padroneggiare – in maniera piena e attiva – le risorse informatiche e telematiche, trasformandole in uno strumento chiave per la loro vita professionale, privata e sociale

Ritenere, tuttavia, che le competenze digitali siano semplicemente legate ad un linguaggio derivante dalla conoscenza delle principali applicazioni informatiche è riduttivo. A partire da questo punto di vista, si richiama l’attenzione sugli inevitabili pericoli in cui si potrebbe incorrere qualora i giovani non fossero supportati nella maturazione di un senso critico, consapevole e attivo nell’interazione con le tecnologie dell’informazione e della comunicazione. Tali riflessioni riconducono al ruolo giocato da queste ultime nella

promozione della creatività digitale, del pensiero computazionale, dell'innovazione e del pensiero critico, fattori indispensabili per uno sviluppo sano e una partecipazione attiva alla comunità composta di reti culturali, sociali e/o professionali in cui l'individuo si ritroverà da adulto impegnato, in quanto parte di una "cittadinanza digitale".

L'educazione etica e critica alle tecnologie della società dell'informazione è considerata un importante vettore di sviluppo della cittadinanza digitale, in grado di contribuire alla lotta contro le discriminazioni sociali che condizionano la partecipazione attiva alla società (Kellner & Share, 2007). Tra gli altri, Buckingham (2007) si concentra sulla promozione della capacità degli studenti di gestire l'interazione individuale e collettiva con la tecnologia nel processo di insegnamento e apprendimento. Tale studio rappresenta un ponte con quanto sostenuto da Kellner & Share (2005) e Burn & Durran (2007): un'ideale educazione alle TSI permette agli studenti di interpretare e prendere decisioni consapevoli e critiche nel consumo di contenuti mediatici e interattivi, nonché di sviluppare capacità funzionali, interattive e critiche, generando entusiasmo per le nuove tecnologie e per i loro potenziali ai fini educativi e ludici.

Calzone *et al.* (2017) esplorano le azioni intraprese dalle scuole sul tema della promozione e della valorizzazione della media education, nel particolare ambito degli interventi di formazione del Programma Operativo Nazionale (PON) 2007-2013, finanziati dal Fondo FSE "Competenze per lo sviluppo", rivolto alle Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Puglia, Calabria, Campania, Sicilia). Dall'analisi è emerso che, nel periodo 2007/2013, degli 11.648 progetti realizzati solo una percentuale non significativa è stata dedicata all'uso consapevole degli strumenti digitali e alla relazione comunicativa con l'altro ("educazione ai media"), declinando correttamente quanto contenuto nella Raccomandazione della Commissione Europea sull'apprendimento permanente del 2006. La maggior parte delle istituzioni scolastiche, invero, ha proposto programmi convenzionali, finalizzati a favorire il trasferimento di competenze di base relative all'uso dei principali strumenti informatici. Di conseguenza, è stata sottovalutata – probabilmente in maniera inconsapevole – l'importanza di promuovere corsi idonei a sviluppare un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili su web e in grado di sensibilizzare i giovani verso un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi.

Queste brevi note introduttive hanno rappresentato uno spunto per redigere il presente contributo, che si propone di esplorare gli interventi di formazione del Programma Operativo Nazionale (PON) 2014-2020 "Per la Scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento" registrati nella piattaforma di Gestione Unitaria del Programma 2014/2010 (GPU) da cui sono stati estratti i dati relativi alle istituzioni scolastiche che hanno partecipato all'Avviso pubblico per lo sviluppo computazionale, della creatività digitale e delle competenze di "cittadinanza digitale", a supporto dell'offerta formativa del 03 marzo 2017 (Prot. 2669).

Tra i risultati dell'analisi è interessante evidenziare come, rispetto alla precedente programmazione, le azioni intraprese nella nuova fase non si siano limitate a sviluppare competenze collegate all'informatica, ma abbiano puntato a stimolare un'interazione creativa tra il digitale ed il manuale, stimolando il pensiero computazionale e la creatività digitale per tutti gli alunni e le alunne della scuola primaria; contestualmente, è interessante notare come

esse si siano prevalentemente focalizzate sull'educazione all'uso positivo e consapevole dei media e della rete, favorendo il contrasto a fenomeni sempre più incalzanti, come il cyberbullismo e le discriminazioni. Inoltre, gli interventi proposti hanno posto l'accento sulla formazione alla valutazione della qualità e della integrità delle informazioni reperite sui principali canali di informazione digitale.

Un altro importante risultato è emerso a livello di area territoriale a favore delle aree in transizione (Abruzzo, Molise e Sardegna). È opportuno notare come queste ultime partecipino alla nuova programmazione, benché sia la loro prima esperienza, con percentuali incoraggianti, in particolare per il Molise. Le istituzioni scolastiche di quest'ultima regione costituiscono il 65,15%, lasciando sperare in un salto a favore di studenti spesso penalizzati dalla residenza in territori periferici, a rischio e con alti livelli di disagio; una percentuale molto più bassa (34,85% ) riguarda le scuole che avrebbero potuto partecipare alla programmazione, ma non ha formalizzato tale intenzione.

Un significativo successo si è registrato nelle aree meno sviluppate (Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sicilia), in cui le scuole si sono mostrate e riconfermate le più attive nella attuale programmazione, con tassi di partecipazione superiori a tutte le altre regioni (rispettivamente con 60,61%; 66,83%; 80,33%; 80,83%; 73,88%). Anche la Basilicata – alla sua prima esperienza – ha partecipato in maniera molto attiva rispetto alle regioni più progredite d'Italia, che come la Lucania, sono state coinvolte per la prima volta nella Programmazione 2014/2020.

Il presente lavoro fornirà un utile punto di riferimento dal punto di vista quantitativo, esplorando quanto sta accadendo nella nuova programmazione 2014/2020 rispetto alla passata; in aggiunta, si forniranno interessanti evidenze qualitative sui corsi attivati su tutto il territorio nazionale.

La rilevanza del presente lavoro trova riscontro nell'importanza assunta dalle competenze digitali nell'accompagnare i giovani nello sviluppo di adeguate competenze per essere pronti alla vita adulta e per valorizzare le potenzialità educative. Ciò è particolarmente vero per coloro che vivono condizioni di svantaggio socio economico e culturale.

### **Bibliografia**

- PIANO NAZIONALE PER LA SCUOLA DIGITALE (PNSD)  
[http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)  
 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>  
 Programma Operativo Nazionale, 2007/2013 -“Competenze per lo sviluppo”  
 Programma Operativo Nazionale 2014/2020 - “Per la Scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento”  
 Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32 (2), 111-119.  
 Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. Thousand Oaks: Sage.

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* , 26 (3), 369-386.

## SESSIONE: Artefatti tangibili e intangibili

## UTOP.IE - Usi delle Tecnologie tra gli Operatori Pastoralisti. Indagine Esplorativa

### **Autori:**

Carenzio, Alessandra, Ricercatore, Università Cattolica del Sacro Cuore

Rondonotti, Marco, Dottorando, Università Cattolica del Sacro Cuore

Rivoltella, Pier Cesare, Professore Ordinario, Università Cattolica del Sacro Cuore

### **keywords**

pratiche mediali

rappresentazioni dei media

pastorale e tecnologie

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

La presenza dei dispositivi di comunicazione interroga da tempo ogni ambito professionale e di vita, la Chiesa e la pastorale non sono escluse da questa dinamica. La questione aperta riguarda il ruolo delle tecnologie nella pastorale: semplice modo per “stare al passo” con i tempi oppure occasione di cambiamento profondo?

### **Testo dell’abstract**

Nell’ambito della ricerca triennale promossa da CREMIT e sostenuta dalla CEI e da WeCa - Associazione Web Cattolici, finalizzata a ragionare sull’incontro tra pastorale e Web (Brambilla, Rivoltella 2018), è stato predisposto uno strumento di rilevazione che il presente contributo intende presentare, nella forma e nei contenuti, discutendo i primi dati della ricerca.

Parlare del rapporto tra pastorale e Web significa interrogare le parrocchie e le comunità sul tema della presenza, dell’uso e delle potenzialità dei media digitali oggi come alleato del lavoro sul territorio. Che ruolo hanno i social media nell’azione pastorale e nella condivisione del proprio percorso con gli altri membri della comunità pastorale? Che forme assume la tecnologia in chiave di supporto della conoscenza, delle interazioni e della relazione pastorale? Come vengono inquadrare le tecnologie rispetto all’azione pastorale che è configurabile, a tutti gli effetti, come azione didattica? Come impattano le tecnologie?

Queste le domande che il questionario “UTOP.IE – Usi delle Tecnologie tra gli Operatori Pastoralisti. Indagine esplorativa” vuole affrontare, confrontando le pratiche pastorali e quelle personali come già fatto in altri ambiti. Ci riferiamo qui alle ricerche condotte nella scuola,

per indagare il ruolo dei media nella didattica in aula, ricerche che avevano evidenziato una forbice significativa tra usi personali – in famiglia, in chiave individuale o relazionale – e usi professionali, spesso frammentati e non informati in chiave metodologica (Le pratiche mediali, i consumi culturali e la formazione degli insegnanti 2012 questo il titolo della ricerca i cui risultati sostenevano l'idea e l'immagine della forbice nei consumi). È significativo evidenziare, in chiave media-educativa, l'allargamento dei contesti nei quali ci si interroga su questo tema, come discusso in altre occasioni (Rivoltella 2017, Carenzio, Rondonotti, Rivoltella 2018).

Oltre alle pratiche, lo strumento intende raccogliere e riflettere sulle rappresentazioni attorno alle tecnologie: cassetta degli attrezzi, pericolo da cui stare lontani, occasione per essere creativi, strumento di racconto libero, cornice di omologazione? Le metafore usate sono presentate attraverso 8 immagini rappresentative di altrettanti punti di vista (Rivoltella 2015). I destinatari privilegiati dello strumento sono i catechisti, gli educatori impegnati nella pastorale giovanile e nella pastorale vocazionale, i referenti dei gruppi famiglia, gli operatori Caritas, operatori della comunicazione, della scuola e della cultura. Coinvolgendo tutte le comunità e le parrocchie del territorio, infatti, è possibile ragionare sull'esistente, ma anche raccogliere domande e formulare proposte che la ricerca in corso sta provando a definire e che, in questo modo, riescono a incontrare i reali bisogni.

Rispetto alla struttura, sono state considerate le seguenti variabili: genere, età (18-29, 30-40, 41-50, 51-60, over 60), collocazione geografica (Nord, Centro e Sud), dimensione (piccolo e grande centro), grandezza della Diocesi (piccola e grande Diocesi).

L'idea che il questionario vuole praticare è quella di costruire indici che consentano alle comunità di collocarsi in maniera agile all'interno di pratiche precise, anche in chiave di ricerca longitudinale.

## Didattica “on-air”. Pensare l’educatore come maker di contenuti digitali.

### **Autori:**

*Giampaolo Mario, Ricercatore a Tempo Determinato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, Sede di Arezzo,*

*Casini Marco, Fondatore RadioUAO, Arezzo*

### **keywords (3-5)**

innovazione didattica

didattica multimodale

artefatti digitali

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Quali sono i possibili orizzonti lavorativi per gli studenti di scienze dell’educazione e della formazione (L-19)?

Come influiscono gli strumenti tecnologici nella ridefinizione del lavoro di educatore?

### **Testo dell’abstract**

Radio UAO è una *web radio* per bambine e bambini. È una proposta fatta agli adulti, ai genitori, ai nonni, agli zii, agli insegnanti e agli educatori, per stare insieme, scoprire o riscoprire il gusto di fare qualcosa con i più piccoli. La radio trasmette contenuti, adeguati ai diversi orari, che scandiscono la giornata dei bambini e delle loro famiglie: dalle canzoni del buongiorno al momento della scuola e del gioco, dalla pappa fino alla ninna nanna e alle favole della buonanotte. Radio UAO non è solo una *web radio* ma un network di canali digitali: sito *web*, *blog* e *facebook*. Il sito *web* è un vero e proprio portale per accedere a contenuti specifici destinati ad un target 0-9 anni e alle famiglie: disegni, storie, ricette di cucina, informazioni relative a eventi e corsi di formazione possono essere scaricati e caricati dagli utenti. L’interazione è aumentata con il *blog* e il canale *facebook* che presentano i post più interessanti scritti dalla redazione.

L’esperienza di Radio UAO è stata proposta nell’A.A. 2017/2018 alle studentesse e agli studenti del Corso di Tecnologie dell’educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Siena. L’integrazione in aula di una didattica *experience based* che possa definire supporti materiali e immateriali al fine di agevolare l’acquisizione della conoscenza pratica e limitare la separazione tra pensiero teorico e pratico, tra conoscenza ed esperienza, ha permesso a studentesse e studenti di simulare il lavoro di una redazione radiofonica. La creazione e gestione dei contenuti offre spazio a una modalità di

progettazione e lavoro ben diversa da quella della didattica tradizionale. La realizzazione di un palinsesto, di un programma o di un episodio, pur richiedendo strumenti tradizionali di progettazione, valorizza la creatività e il *problem solving*. Interessanti anche gli spunti offerti riguardo la necessità di delimitare l'ambito di un contenuto e definirne la funzione pedagogica. Si tratta di un momento chiave, poiché solo portando a termine con successo queste operazioni, si garantisce un'efficace integrazione della tecnologia nella didattica, rendendo questa uno strumento di crescita formativa e conoscitiva ma anche di maturazione di competenze e abilità fondamentali.

Le potenzialità delle *web radio* offrono un modello generale di integrazione dei media nella pratica didattica. È possibile soffermarsi su vari aspetti e possibilità che l'utilizzo di una *web-radio* apre in aula: (a) la capacità di fare da "ponte" tra tecnologie digitali e tradizionali, mescolando: audio, video, testo e immagine; (b) la possibilità di porre in sinergia formati differenti grazie alla costruzione di palinsesti articolati e complessi (*blog, sito web, social network, post, fumetti, racconti, musica*); (c) la facilità d'uso di questa tecnologia che rende tutti i fruitori anche possibili autori; (d) la funzione di supporto alla nascita e crescita di molteplici comunità di interesse, anche di ridotte dimensioni, che danno vita a una interazione comunicativa e dialogica in cui si sostanzia l'intelligenza collettiva della rete.

In ultima analisi è interessante osservare come l'esperienza ha permesso di tematizzare un contesto lavorativo come contesto di acquisizione di performance cognitive in cui si possono consapevolmente utilizzare i quadri teorici appresi per fornire soluzioni e proposte innovative. Nelle loro attività di gruppo le studentesse e gli studenti si sono scoperti veri e propri *maker* di contenuti e prodotti digitali riconsiderando le possibili applicazioni di queste competenze per pensare in modo diverso il lavoro dell'educatore.

## 3D per la didattica Making a scuola

**Autore:**

Finco, Giulana, docente, formatrice Associazione Educatori Rinascimento e Rete Digitale Veneta

Abstract in attesa di revisione

## Il contratto per le policy d'uso delle tecnologie in aula. Un artefatto per la comunicazione tra formale e informale.

### **Autori:**

*Lo Jacono, Sara, dottore di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*

### **keywords (3-5)**

contratto pedagogico, Education Technologies, policy d'uso, negoziazione, media education

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Come favorire il dibattito e aumentare la consapevolezza sugli strumenti di negoziazione delle regole che attribuiscono allo studente un ruolo attivo, che gli permetta di mettersi in gioco e di riflettere sulle proprie pratiche di consumo dei media (anche) in classe?

In che modo il contratto può diventare strumento di riflessione critica e di promozione di educazione alla cittadinanza digitale, oltre che di prevenzione di comportamenti devianti online?

### **Testo dell'abstract**

La diffusione delle tecnologie nelle aule scolastiche ha portato il mondo accademico e le istituzioni a riflettere sul ruolo da attribuire alle tecnologie e sulla strategia a cui ricorrere per sfruttare il potenziale tecnologico limitando al massimo i possibili pericoli. Considerando i punti di vista di Rivoltella (2015) e Tisseron (2016), si può affermare che, invece di attribuire una connotazione in assoluto positiva o negativa alle tecnologie, sarebbe più opportuno stimarne il valore a partire dall'uso che ne viene fatto. Per questo motivo si rende necessario identificare una strategia che consenta a docenti e studenti di utilizzare le tecnologie in classe in modo consapevole e regolato, definendo delle policy d'uso condivise.

Fronteggiare le sfide della tecnologia è possibile, come ci ricorda Bukingham (2006), grazie alla media education. Lo confermano molte ricerche appartenenti all'ambito della prevenzione al cyberbullismo, e in generale alla cyberstupidity, (Ardizzone & Rivoltella, 2008; Cassidy, Faucher, & Jackson, 2013; Collier, 2012; Mc Guckin, et al., 2013; Tirocchi, 2007), che suggeriscono tra le strategie di prevenzione l'educazione all'uso responsabile di Internet da parte di scuola e genitori e l'insegnamento dei valori e dell'empatia attraverso l'adozione di una netiquette (Campbell, 2005; Mason, 2008; Stacey, 2009), o ancora mettono l'accento sulla necessità di responsabilizzare bambini e ragazzi, rendendoli gli attori chiave nell'attuazione di strategie di prevenzione e supporto dei propri pari (Ybarra & Mitchell, 2004; Young, Young, & Fullwood, 2007). Responsabilizzazione, centralità dell'esperienza, riflessione e negoziazione sono gli elementi chiave di quella che Meirieu definisce

«pedagogia del contratto» (2002), una strategia che favorisce la comunicazione tra docenti e studenti, consentendo all'adulto di fornire un sostegno efficace e, al tempo stesso, di accompagnare gli studenti verso un progressivo accesso all'autonomia (Meirieu, 2002); allo stesso tempo, essa costituisce una modalità di approccio ai media partecipata, che fornisce chiavi di lettura e spunti di riflessione; di fatto, un approccio mediaeducativo.

Ciò che deriva dal confronto tra docenti e studenti è il *contratto pedagogico*, un artefatto che spinge questi ultimi verso l'autonomia e la responsabilizzazione, grazie alla strutturazione di un quadro rassicurante poiché definito da regole, ma che allo stesso tempo lascia dei margini perché ciascuno possa attuare le proprie strategie.

Due sono gli elementi fondanti della pedagogia del contratto: la negoziazione e il confronto; questi permettono a tutte le parti in gioco di esprimere le proprie opinioni e necessità, uscendo dalla logica delle regole imposte dall'alto, del vietare per vietare. Così facendo, si genera una comunicazione proficua tra docenti e studenti, che avvia il dialogo intorno a temi che i ragazzi generalmente riconducono all'informale, che in questo modo diventano a tutti gli effetti parte del modo formale della scuola, consentendo una riflessione sugli usi che delle tecnologie i ragazzi fanno quotidianamente.

Output di questa riflessione è la condivisione di un insieme di regole, un contratto per l'appunto, che sono il frutto di una discussione che consente una presa di coscienza di quelle che sono le abitudini di consumo e i bisogni reali, con lo scopo di definire una strategia d'uso delle tecnologie in classe che renda più proficua la presenza delle stesse, ma al contempo generi pensiero critico rispetto alle abitudini d'uso che si ripercuotano sul quotidiano.

In questa sede si vuole discutere la specificità della pedagogia del contratto nella negoziazione delle policy d'uso della tecnologia.

Poiché in letteratura non sono rintracciabili molti esempi di applicazione della pedagogia del contratto, se non in contesti lontani da quello proposto, si farà riferimento a uno degli studi più noti di contrattazione del consumo mediale, ossia la Dieta di Abbadia proposta da Enrico Menduni (1996). Egli infatti elabora un modello di negoziazione delle regole strutturato in 6 fasi: la proposta di una dieta da parte dell'équipe al target di riferimento; la negoziazione dei criteri di valutazione, tempi e regole di consumo; la sottoscrizione del patto da parte di tutti gli attori coinvolti; il monitoraggio del tempo di effettuazione dell'esperimento della dieta (due mesi, nel caso specifico); un questionario in uscita, propedeutico alla discussione dei risultati con gli studenti; una verifica di follow up a distanza di sei mesi dalla conclusione dell'esperienza.

#### *Bibliografia:*

- § Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- § Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- § Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: an old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.

- § Cassidy, W. E., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: a comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612.
- § Collier, A. (2012). A 'Living Internet': some context for the cyberbullying discussion. In J. W. Patchin, & S. Hinduja, *Cyberbullying prevention and response: expert perspectives* (p. 1-12). New York: Routledge.
- § Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- § Mc Guckin, C., Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Ševčíková, A., Tsatsou, P., Völlink, T. (2013). Coping with cyberbullying: How can we prevent cyberbullying and how victims can cope with it. In P. K. Steffgen, *Cyberbullying through the New Media: findings from an international network* (p. 121 - 135). East Sussex: Psychology Press.
- § Meirieu, P. (2002). I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo. Milano: Feltrinelli.
- § Menduni, E. (1996). Un esperimento di riduzione contrattata del consumo televisivo infantile: la "dieta di Abbadia". *Problemi dell'informazione*, 3.
- § Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- § Stacey, E. (2009). Research into Cyberbullying: student perspectives on cybersafe learning environments. *Informatics in Education-An International Journal*, 8(1), 115-130.
- § Tirocchi, S. (2007). Lo spettacolo della violenza. Il ruolo della vetrina multimediale nella «promozione» del cyberbullismo. *Quaderni di Sociologia*, 44, 49-65.
- § Tisseron, S. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. (P. C. Rivoltella, Trad.) Brescia: La Scuola.
- § Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- § Young, A., Young, A., & Fullwood, H. (2007). Adolescent online victimization. *The Prevention Researcher*, 14(1), 8-10.

## Il laboratorio di robotica inclusiva nei percorsi di formazione di insegnanti ed educatori sociali

### **Autori:**

*Pennazio Valentina, Ricercatore, Università di Macerata*

### **keywords (3-5)**

Robotica

Competenze

Inclusione

Insegnanti/educatori

Progettazione

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Le competenze robotiche richiedono elementi aggiuntivi rispetto alle competenze digitali?

Quali sfide e opportunità in un lavoro con la robotica che voglia essere realmente inclusivo?

### **Testo dell'abstract**

Nelle scuole e nei contesti educativi sono sempre più numerose le esperienze di robotica che si basano sull'uso di Kit come Bee-bot, Lego WeDo (Battezzozze, 2009) LEGO Mindstorms e Robolab (Bers et. al. 2002) appartenenti al settore dell'Educational Robotics (Robotica Educativa) (Leroux, 1999) intesi come "strumenti di apprendimento" (Bers et. al. 2002; Caci 2004; Alemisis, 2013), e "solleccitatori" di aspetti multidisciplinari (Garbati, 2012; Strollo, 2008). A fronte di tali esperienze è bene domandarci, così come accade ed è accaduto in rapporto all'uso di altre tecnologie, se gli insegnanti e gli educatori posseggano realmente quelle competenze necessarie per "progettare" e non solo "agire" con la robotica e, soprattutto, se lo sappiano fare in una prospettiva inclusiva. Si tratta cioè di riuscire a realizzare "proposte robotiche" che siano rispondenti alle differenti caratteristiche di funzionamento dei destinatari (comprese dunque alcune disabilità come quella intellettiva, motoria e l'autismo). La semplice introduzione di un supporto robotico di per sé non incide sulla minore o maggiore inclusività o possibilità di apprendimento. La differenza è data dalle regia che fa da cornice a ciò che con tali supporti verrà proposto e realizzato.

La premessa di un laboratorio di robotica pensato per insegnanti ed educatori trova, dunque, la sua giustificazione nel fatto che sia indispensabile possedere una buona preparazione per poter introdurre in maniera sensata e funzionale un supporto robotico nell'azione didattica/educativa; non è possibile improvvisare scegliendo un robot solo perché attrae per la sua morfologia o perché consente di generare un'attività innovativa. È necessario saperlo

scegliere in relazione all'obiettivo (disciplinare, inclusivo, legato alle abilità sociali...) che ci si prefigge di raggiungere e alle caratteristiche dei destinatari.

Il presente contributo intende dunque presentare un percorso laboratoriale rivolto a insegnanti ed educatori il cui scopo è quello di aiutare i professionisti dell'educazione a maturare competenze ritenute fondamentali per progettare interventi didattici con la robotica. Attualmente ci sono molte esperienze che si muovono in questa direzione, basti pensare alla rete di formazione docenti promossa dalla Scuola di Robotica di Genova. Tuttavia, in questi percorsi formativi si mira soprattutto a lavorare sull'acquisizione delle competenze ideali per lavorare con robot educativi (maggiormente connessi agli apprendimenti disciplinari e rivolti ad una utenza senza particolari esigenze). Ma quali competenze sono necessarie quando si lavora con la robotica sociale? E quando l'utilizzo della stessa robotica diventa funzionale a promuovere percorsi di inclusione? Queste domande e molte altre ancora, hanno guidato la realizzazione del nostro percorso laboratoriale, in cui i partecipanti sono stati impegnati sia in un'esperienza pratica di progettazione, sia in un'esperienza concreta di utilizzo per comprendere, in una sorta di scambio di ruoli, rispettivamente le azioni dell'insegnante/educatore "regista" e quelle degli "attori" studenti/educandi. In particolare, si è cercato di far emergere cinque competenze fondamentali:

- a) competenze di progettazione dell'ambiente di apprendimento in un'ottica inclusiva
- b) competenze di selezione del supporto robotico in relazione alle caratteristiche specifiche dell'utenza e delle finalità di apprendimento
- c) competenze di selezione del Robot Sociale
- d) competenza nella strutturazione e valutazione dell'attività
- e) competenza nella gestione/relazione con il robot

Nel presentare il laboratorio cercheremo dunque di riflettere intorno alla valenza di queste competenze.

## Costruzione e validazione di un questionario sulla dieta mediale

### **Autori:**

*Ferrari Simona, professore associato, Università Cattolica del Sacro Cuore*

*Rivoltella Pier Cesare, professore ordinario, Università Cattolica del Sacro Cuore*

*Lo Jacono Sara, dottore di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore*

*De Cani Lorenzo, dottorando, Università Cattolica del Sacro Cuore*

### **keywords (3-5)**

dieta mediale, media education, ricerca educativa

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Come fornire a educatori, insegnanti e operatori della prevenzione uno strumento di conoscenza dei comportamenti dei destinatari del loro intervento e un punto di partenza per l'intervento mediaeducativo?

Creare un database nazionale sui comportamenti di consumo mediale che attraverso la raccolta anche diacronica dei dati possa consentire analisi locali e nazionali in prospettiva longitudinale

### **Testo dell'abstract**

Il contributo presenta il processo metodologico di progettazione di uno strumento di raccolta dei dati. In vista di una survey nazionale sulle pratiche di consumo degli schermi digitali da parte di bambini, ragazzi e adolescenti, sono state portate a termine le seguenti fasi: costruzione di un questionario profilato su quattro fasce d'età; pre-test svolto da insegnanti e studenti (o i loro genitori) distribuiti rispetto ai 4 target; validazione del questionario risultante grazie alla collaborazione di esperti nei settori di teoria dei media e della comunicazione, metodologia della ricerca, educazione e formazione in ambito mediale.

Seguendo l'analogia con le abitudini alimentari ideata da Menduni (1996), si è scelto di impostare la ricerca e il questionario attorno al concetto di dieta mediale, cui si riconosce la capacità di veicolare efficacemente la proposta di uno stile di vita caratterizzato da equilibrio e varietà degli stimoli, in vista di eventuali percorsi di formazione legati alla rilevazione.

## Ambienti digitali per il potenziamento dell'apprendimento e dell'impegno personale

### **Autori:**

Baldassarre Michele, prof. Associato M-PED/04, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Tamborra Valeria, Cultore della materia M-PED/04, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

### **keywords (3-5)**

Stili di apprendimento

Dinamiche relazionali

Processi di insegnamenti

Multimedialità

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

1. L'introduzione in classe di mediatori di tipo multimediale, incide sulla qualità degli apprendimenti degli studenti, ma quali sono, invece, le ricadute a livello di ritenzione delle conoscenze apprese?
2. Quanto può essere valorizzata la qualità degli apprendimenti all'interno di un sistema scolastico che, in ogni caso, fonda la valutazione sommativa d'istituto sulla quantità di nozioni acquisite?
3. Se l'introduzione di mediatori multimediali non modifica in modo radicale anche l'approccio didattico del docente, quale può ritenersi la loro reale influenza sugli apprendimenti degli studenti?

### **Testo dell'abstract**

#### **Introduzione**

Il progetto è stato avviato a partire dall'idea che le nuove tecnologie nella dimensione 2.0 generano un cambiamento nella scuola che ridefinisce il concetto di classe e di ambiente di apprendimento, offrono nuove modalità di interazione, favoriscono l'acquisizione del sapere e la costruzione dell'identità dello studente. Si è voluto, così, rispondere al forte bisogno di avvicinare la scuola agli stili cognitivi degli studenti rinnovando l'approccio didattico.

A tale scopo sono stati gradualmente introdotti nella pratica quotidiana strumenti e modalità che si intersechino in modo "naturale", ma incisivo, con quelli di tipo tradizionale.

#### **Il disegno della ricerca**

### Obiettivo

Verificare se l'uso integrato dei tablet - in particolare dell'iPad - agevola l'approccio problemi e il pensiero critico e può quindi rappresentare un reale fattore di innovazione metodologico-didattica.

### Obiettivi specifici

- Osservare i processi: cogliere la valenza dell'uso delle tecnologie sugli studenti valorizzandone gli stili di apprendimento e migliorandone le prestazioni; descrivere le dinamiche gestionali e relazionali veicolate dalla presenza delle tecnologie;
- Ricadute sui docenti: cogliere le ricadute a livello metodologico e di gestione del processo di insegnamento, dell'impiego delle tecnologie;

### Disegno di ricerca

Da un punto di vista metodologico è stato seguito un disegno di ricerca per esperimento che ha come obiettivo quello di spiegare le variazioni di un fattore che si ipotizza dipendente da un insieme di altri fattori.

Nel caso della sperimentazione in oggetto, la variabile che viene manipolata è l'utilizzo dell'iPad nella classe sperimentale e la lezione tradizionale nella classe di controllo; inoltre, per la rilevazione dei cambiamenti legati alla manipolazione del fattore sperimentale sono state somministrate prove oggettive parallele iniziali, intermedie e finali. L'ipotesi è che gli esiti nelle prove finali somministrate alle due classi presentino delle differenze rilevanti sul piano degli apprendimenti e dello sviluppo delle competenze. Il disegno della ricerca è così fatto.

### Campione

Per la selezione della classe sperimentale e di quella di controllo ci si è avvalsi di una tecnica di campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi che prevede una scelta delle classi rappresentative in modo coerente con gli obiettivi della ricerca.

A tale scopo sono stati analizzati i dati in ingresso degli studenti delle classi prime al fine di individuare due classi, per composizione e caratteristiche salienti, quanto più simili tra loro, al fine di poter operare degli opportuni confronti e ridurre al minimo la presenza di disturbi che potessero invalidare gli esiti della ricerca.

### **Resoconto del primo anno di sperimentazione e prospettive future**

Il primo anno di attività sperimentali è risultato essere un momento di sostanziale socializzazione, per studenti e docenti, all'uso dell'iPad. Per questa ragione, si sono riscontrate delle difficoltà di gestione dei tempi e dell'organizzazione della classe, soprattutto nel corso dei primi mesi. Anche i ragazzi hanno vissuto dei primi momenti di disorientamento legate alla spontanea tendenza degli studenti ad avere un approccio ludico allo strumento, superati grazie all'intervento opportuno dei docenti e a un positivo processo di collaborazione e aiuto reciproco che si è instaurato all'interno della classe.

Per quanto, invece, concerne lo sviluppo delle competenze, che paradigmaticamente costituiscono un costrutto multidimensionale è parso fondamentale, per poterne apprezzare gli sviluppi e gli esiti, concedere il giusto tempo agli studenti per raggiungere buoni livelli di trasferibilità degli apprendimenti e, quindi, per sviluppare livelli apprezzabili di competenze.

Queste evidenze hanno posto le basi per la prosecuzione in una seconda annualità della ricerca.





## SESSIONE: Ambienti di animazione digitale

## Ambienti digitali per il potenziamento dell'apprendimento e dell'impegno personale

### **Autori:**

Baldassarre Michele, prof. Associato M-PED/04, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, michele.baldassarre@uniba.it

Tamborra Valeria, Cultore della materia M-PED/04, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, valeria.tamborra@gmail.com

### **keywords (3-5)**

Stili di apprendimento

Dinamiche relazionali

Processi di insegnamenti

Multimedialità

**Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito (max 3).** *Può essere l'occasione per discutere una soluzione, aprire il dibattito su un tema da approfondire o affrontare una problematica di ricerca. Utile per ampliare e arricchire il dibattito coi presenti.*

1. L'introduzione in classe di mediatori di tipo multimediale, incide sulla qualità degli apprendimenti degli studenti, ma quali sono, invece, le ricadute a livello di ritenzione delle conoscenze apprese?
2. Quanto può essere valorizzata la qualità degli apprendimenti all'interno di un sistema scolastico che, in ogni caso, fonda la valutazione sommativa d'istituto sulla quantità di nozioni acquisite?
3. Se l'introduzione di mediatori multimediali non modifica in modo radicale anche l'approccio didattico del docente, quale può ritenersi la loro reale influenza sugli apprendimenti degli studenti?

### **Testo dell'abstract**

#### **Introduzione**

Il progetto è stato avviato a partire dall'idea che le nuove tecnologie nella dimensione 2.0 generano un cambiamento nella scuola che ridefinisce il concetto di classe e di ambiente di apprendimento, offrono nuove modalità di interazione, favoriscono l'acquisizione del sapere e

la costruzione dell'identità dello studente. Si è voluto, così, rispondere al forte bisogno di avvicinare la scuola agli stili cognitivi degli studenti rinnovando l'approccio didattico.

A tale scopo sono stati gradualmente introdotti nella pratica quotidiana strumenti e modalità che si intersechino in modo "naturale", ma incisivo, con quelli di tipo tradizionale.

### **Il disegno della ricerca**

#### Obiettivo

Verificare se l'uso integrato dei tablet - in particolare dell'iPad - agevola l'approccio problemi e il pensiero critico e può quindi rappresentare un reale fattore di innovazione metodologico-didattica.

#### Obiettivi specifici

- Osservare i processi: cogliere la valenza dell'uso delle tecnologie sugli studenti valorizzandone gli stili di apprendimento e migliorandone le prestazioni; descrivere le dinamiche gestionali e relazionali veicolate dalla presenza delle tecnologie;
- Ricadute sui docenti: cogliere le ricadute a livello metodologico e di gestione del processo di insegnamento, dell'impiego delle tecnologie;

#### Disegno di ricerca

Da un punto di vista metodologico è stato seguito un disegno di ricerca per esperimento che ha come obiettivo quello di spiegare le variazioni di un fattore che si ipotizza dipendente da un insieme di altri fattori.

Nel caso della sperimentazione in oggetto, la variabile che viene manipolata è l'utilizzo dell'iPad nella classe sperimentale e la lezione tradizionale nella classe di controllo; inoltre, per la rilevazione dei cambiamenti legati alla manipolazione del fattore sperimentale sono state somministrate prove oggettive parallele iniziali, intermedie e finali. L'ipotesi è che gli esiti nelle prove finali somministrate alle due classi presentino delle differenze rilevanti sul piano degli apprendimenti e dello sviluppo delle competenze. Il disegno della ricerca è così fatto.

#### Campione

Per la selezione della classe sperimentale e di quella di controllo ci si è avvalsi di una tecnica di campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi che prevede una scelta delle classi rappresentative in modo coerente con gli obiettivi della ricerca.

A tale scopo sono stati analizzati i dati in ingresso degli studenti delle classi prime al fine di individuare due classi, per composizione e caratteristiche salienti, quanto più simili tra loro, al fine di poter operare degli opportuni confronti e ridurre al minimo la presenza di disturbi che potessero invalidare gli esiti della ricerca.

### **Resoconto del primo anno di sperimentazione e prospettive future**

Il primo anno di attività sperimentali è risultato essere un momento di sostanziale socializzazione, per studenti e docenti, all'uso dell'iPad. Per questa ragione, si sono riscontrate delle difficoltà di gestione dei tempi e dell'organizzazione della classe, soprattutto nel corso dei primi mesi. Anche i ragazzi hanno vissuto dei primi momenti di disorientamento

legate alla spontanea tendenza degli studenti ad avere un approccio ludico allo strumento, superati grazie all'intervento opportuno dei docenti e a un positivo processo di collaborazione e aiuto reciproco che si è instaurato all'interno della classe.

Per quanto, invece, concerne lo sviluppo delle competenze, che paradigmaticamente costituiscono un costrutto multidimensionale è parso fondamentale, per poterne apprezzare gli sviluppi e gli esiti, concedere il giusto tempo agli studenti per raggiungere buoni livelli di trasferibilità degli apprendimenti e, quindi, per sviluppare livelli apprezzabili di competenze.

Queste evidenze hanno posto le basi per la prosecuzione in una seconda annualità della ricerca.

## Promuovere le competenze mediali in contesti interculturali. Linee guida per gli insegnanti e buone pratiche di co-progettazione didattica

### **Autori:**

*Maria Ranieri, Professore associato, Università degli Studi di Firenze, maria.ranieri@unifi.it*  
*Francesco Fabbro, Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Firenze, francesco.fabbro@unifi.it*

### **keywords**

Critical media literacy  
Discriminazione  
Scuola secondaria  
Educazione interculturale  
Co-progettazione didattica

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

- 1) Sinergie pedagogiche e didattiche tra media education ed educazione interculturale
- 2) Le tensioni tra teoria e pratica nella co-progettazione didattica di percorsi media-educativi nella scuola pubblica e multiculturale

### **Testo dell'abstract**

Negli ultimi dieci anni in Europa l'aumento delle disuguaglianze socio-economiche si è accompagnato in maniera preoccupante a rinnovate forme di razzismo e xenofobia che trovano espressione a livello istituzionale, politico e socio-culturale. Anche in Italia da una parte le politiche di austerità hanno contribuito ad accrescere le disuguaglianze mentre dall'altro partiti e movimenti etno-nazionalisti e xenofobi stanno egemonizzando il dibattito pubblico e politico rendendo i migranti il capro espiatorio per eccellenza della nostra epoca (Ranieri, 2016). Spesso questo genere di retoriche razziste trova un terreno fertile sia sul web - e in particolare nei social media - sia nei media più tradizionali come i telegiornali o i quotidiani (Amnesty International, 2018). In questo contesto, da un punto di vista educativo, diventa cruciale elaborare dispositivi pedagogici e strategie didattiche per promuovere un dialogo interculturale ispirato ai principi di equità, giustizia sociale e solidarietà. Pur nella consapevolezza che il solo intervento educativo non sia sufficiente a contrastare disuguaglianze e discriminazioni sempre più strutturali, il presente contributo propone un approccio all'alfabetizzazione mediale in contesti interculturali elaborato nell'ambito del progetto Europeo MEET (Media Education for Equity and Tolerance, Erasmus Plus, KA3, 2016-18). Una delle principali finalità di MEET è promuovere una comprensione critica ed interculturale, nonché un uso consapevole, dei media tra i giovani cittadini nelle scuole

pubbliche multiculturali. In particolare, in questo contributo si presenta il Media and Intercultural Education Framework (MIEF), uno strumento teorico finalizzato a supportare gli insegnanti nella definizione di obiettivi rilevanti per l'educazione ai media e all'interculturalità. Il framework si basa su diverse tradizioni di ricerca che comprendono la media education (Buckingham, 2003; Hobbs, 2011) e la critical media literacy (Kellner & Share, 2009), le quali enfatizzano l'importanza di mettere in discussione le rappresentazioni mediatiche dominanti dell'Altro insieme ai valori e alle ideologie che contribuiscono a veicolare. Inoltre, il MIEF riflette un approccio di educazione interculturale ai media ispirato ad un multiculturalismo critico (Hooks, 1994; McLaren, 1995) attento all'interdipendenza tra (o all'interstizialità di) diverse forme di discriminazione (razzismo, sessismo, classismo) e incentrato sulla promozione di pratiche di cittadinanza attiva nella sfera pubblica (Osler & Starkey, 2005). Insieme al MIEF si illustrano anche le relative linee guida di progettazione didattica basate su alcuni principi dell'Universal Design for Learning (UDL) rivisitati alla luce di un approccio educativo socio-culturale (o socialmente e culturalmente situato). Infine, il contributo presenta alcune buone pratiche di co-progettazione didattica al fine di esemplificare come le linee guida possano essere impiegate dagli insegnanti per elaborare percorsi di media education in contesti interculturali.

## References

- Amnesty International (2018) *Rapporto 2017-2018. La situazione dei diritti umani nel mondo*. Modena: Infinito Edizioni.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press-Blackwell Publishing.
- Hobbs, R. (2011) *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Kellner, D. & Share, J. (2009) Critical Media Education and Radical Democracy, in M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds) *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 281-295). New York and London: Routledge.
- McLaren, P. L. (1995). White terror and oppositional agency: towards a critical multiculturalism. In C.E. Sleeter, P.L. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp. 33-70). Albany, NY: State University of New York Press.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Berkshire, UK and New York: Open University Press.
- Ranieri, M. (ed) (2016). *Populism, media and education: challenging discrimination in contemporary digital society*. Oxon-New York: Routledge.

## Dal diorama a ThingLink: un percorso multimodale per artisti naïves

### **Autori:**

- *Manlio Piva , Ricercatore FiSPPA – Università di Padova*
- *Francesco Campagnaro (Dottore in Scienze Formazione Primaria)*

**keywords:** multimodalità; thinglink; Henri Rousseau; diorama; teaching & learning by design

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Utile potrebbe essere vagliare e ragionare sulle più recenti piattaforme online e applicazioni per smartphone e tablet pensate in primis per un “pubblico adulto” ma che si rivelano estremamente utili per la il **design didattico multimodale** in un’ottica di integrazione e non di contrapposizione fra pratiche “analogiche” e “multimediali”

### **Testo dell’abstract**

Il contributo espone un percorso laboratoriale di “arte e immagine” sperimentato in una scuola primaria nel quale l’arte di un pittore naif è stata avvicinata agli allievi con diverse modalità, da analogiche a digitali, senza soluzione di continuità. Al centro i quadri di Henri Rousseau nei quali gli allievi sono stati invitati a “entrare” per rintracciarne la profondità (in luogo della vulgata critica che si sofferma sulla “piattezza” dei quadri del Doganiere) e gli strati narrativi presenti nelle sue opere. Lo hanno fatto lavorando sugli stessi dipinti, prima avvicinati attraverso foto e riproduzioni, poi fotocopiati e colorati ritagliandone le unità narrative, costruendo dei diorami prospettici, componendo disegni “alla Rousseau”, creando un dialogo e confronto diretto con il dipinto che raggiunge l’interattività e la multimodalità, infine digitale, di uno strumento quale *thinglink*, la piattaforma online che permette di “far parlare” i dipinti attraverso i contenuti creati dagli stessi studenti. Un laboratorio che ha permesso un’ulteriore riflessione sulle modalità di apprendimento e insegnamento in ambito artistico, dove diversi linguaggi e media analogici e digitali si integrano insieme.

## Flipped classroom: valutare la competenza di “Imparare ad imparare attraverso le risorse tecnologiche”

### **Autori:**

Mori, Sara, ricercatrice, INDIRE, s.mori@indire.it

Nencioni, Paola, ricercatrice, INDIRE, p.nencioni@indire.it

Rossi, Francesca, ricercatrice, INDIRE, f.rossi@indire.it

Turchi, Antonella, ricercatrice, INDIRE, a.turchi@indire.it

### **Keywords (3-5)**

valutazione

competenze

compiti autentici

ricerca azione

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito.**

La valutazione delle competenze digitali. La fattibilità e l'efficacia dei percorsi di ricerca-azione formazione con i docenti.

### **Testo dell'abstract**

Lo scopo di questo contributo è illustrare il lavoro di elaborazione e sperimentazione di prototipi di compiti autentici finalizzati a rilevare la competenza di “Imparare ad imparare attraverso le risorse tecnologiche” in classi che adottano per l'80% del tempo la metodologia della Flipped Classroom. Il gruppo di ricerca ha lavorato insieme ai docenti delle classi coinvolte da settembre a giugno dell'anno scolastico 2016-2017. Le classi coinvolte nello studio sono state: due secondarie della secondaria di primo grado di un comprensivo del centro Italia e una quarta di una secondaria di secondo grado di un Liceo sempre del centro Italia. Per raggiungere la sua finalità il lavoro ha previsto più fasi: la definizione operativa delle competenze; la scelta dei metodi di valutazione; la creazione delle prove di valutazione; l'esecuzione in aula e la restituzione al gruppo di ricerca. Il gruppo di ricerca ha seguito i docenti a distanza, con tre incontri webinar, ed osservazioni in presenza. Ai docenti è stato chiesto di lavorare in modo autonomo tra i diversi incontri e rispondere ad un questionario di valutazione finale sul percorso svolto. Al fine di valutare la competenza così come definita da Pellerrey (2004) nella sua complessità, di una dimensione soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva, è stato scelto di utilizzare rubriche valutative e compiti autentici. La costruzione delle rubriche è stata svolta seguendo il metodo proposto da Arter (1994), che si caratterizza per un procedimento di tipo induttivo basato sulle esperienze professionali degli insegnanti. I compiti autentici sono stati scelti in quanto permettono di focalizzare l'attenzione su prestazioni che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socioemotive elevate,

l'impiego attivo e personale del proprio "sapere" in attività significative ed impegnative che si presentano come "problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa" (Glatthorn, 1999).

Il lavoro ha portato alla costruzione di due compiti autentici e altrettante rubriche di valutazione.

Saranno illustrate sia le dimensioni che i criteri di valutazione delle rubriche, sia i compiti autentici realizzati che hanno portato alla creazione di un prodotto di gruppo da parte degli studenti, evidenziando i risultati in merito ad indicatori relativi all'uso degli strumenti digitali.

## I social per la formazione nella scuola professionale. L'analisi di un progetto di animazione digitale alla luce del recente "Curriculum di educazione civica digitale" del Miur

### **Autori:**

*Mauro, Irene, collaboratrice CREMIT, Università Cattolica di Milano, irenemauro.mi@gmail.com*

*Pasta, Stefano, assegnista di ricerca, CREMIT, Università Cattolica di Milano, stefanopasta@gmail.com*

*Mazzotti, Eleonora, collaboratrice CREMIT, Università Cattolica di Milano, mazzotti.eleonora@gmail.com*

### **keywords**

Animazione digitale

Social network

Educazione civica digitale

Scuola

Formazione professionale

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

1. Di fronte a quali caratteristiche si può parlare di "forma ordinata di conoscenza" per l'uso dei social network nell'educazione formale?
1. Alla luce del progetto analizzato, quali caratteristiche dell'animazione digitale sono interrogate dal recente "Curriculum di educazione civica digitale" redatto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca?
1. In riferimento al progetto in esame, in che modo è possibile riprendere il concetto di tecnologie di comunità?

### **Testo dell'abstract**

Nell'intervento si presenteranno i risultati di ricerca che si possono ricavare dall'analisi del progetto "Laboratorio Espressivo Multimediale: i Social Network nella didattica", svolto dal Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica sperimentando l'uso didattico dei social network all'interno di una classe prima dell'istituto professionale Enaip di Busto Arsizio (VA).

La realtà di Enaip Lombardia è quella della formazione professionale: riconosciuta come agenzia formativa, Enaip ha un'ampia offerta di corsi professionalizzanti sia per giovani che per adulti. L'offerta della sede di Busto Arsizio, in particolare, propone corsi per le seguenti

figure professionali: operatore della trasformazione agroalimentare (panificazione e pasticceria), operatore della ristorazione (tecnico di sala bar e aiuto-cuoco), tecnico di cucina, operatore agricolo e operatore elettrico.

L'analisi è svolta alla luce del recente "Curriculum di educazione civica digitale" redatto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). In quest'ottica si evince come i social network diventano strumenti che guidano le contaminazioni tra il pensiero e il fare, tra l'intenzionalità e la realizzazione, sperimentando modelli concreti di simulazione come forme espressive che educano, per apprendimento immersivo, non solo a un conoscere di natura cognitiva e socio-relazionale, ma anche a un'estetica del conoscere. Altro riferimento teorico è il Decalogo sull'uso dei dispositivi personali in classe, sull'introduzione di questi strumenti tecnologici nelle attività didattiche, il cosiddetto BYOD (Bring Your Own Device).

Nella ricerca le principali funzioni dei social network (tagging, co-authoring, sharing, networking) sono applicate a un contesto di educazione formale (boyd & Ellison, 2007; boyd, 2014). Inoltre, poiché gli ambienti utilizzati sono Instagram e Facebook, si sperimenta anche la funzione di bridging (Ellison, 2006), ovvero di ponte tra più luoghi che rende lo scambio (di informazioni, risorse, materiali,...) più veloce e immediato. Va altresì notato come – si evince dai risultati raccolti – a ciascun social network è attribuito un ruolo preciso nel processo; nell'intervento si analizzeranno inoltre le diverse fasi del progetto (impostazione, sviluppo, conclusione), articolato in tre moduli.

Attraverso il Laboratorio svolto presso l'Enaip dal novembre 2016 a maggio 2017, si rifletterà su come la pervasività delle tecnologie in ogni aspetto della società, unita alla loro intrusività nella sfera sociale e nella quotidianità (Aroldi, 2016), possa assumere un forte potenziale educativo se, ripudiando una visione tecnocratica, si progettino interventi basati sullo spirito critico e la responsabilità. Ovvero, fondandoli su quella "precisa visione politica dello sviluppo tecnologico" che il Miur ha posto alla base del sillabo sull'educazione civica digitale (Lanfrey & Solda, 2018).

Dall'analisi del progetto, dunque, emerge come la media education ha il compito di porre l'attenzione sull'educare con i media, passando sempre più dalle tecnologie come tecniche alle tecnologie come logiche, sviluppando un'attenzione ecologica che consideri i media come parte del più ampio contesto in cui sono inseriti. In questo senso, il Laboratorio di animazione digitale ha mostrato che l'uso dei social network orientato con precise intenzionalità (Liccardi et al., 2007) permette alla scuola di "riconquistare" il protagonismo a cui è chiamata: non delega la funzione educativa di fronte a dinamiche tecnologiche, che avvengono comunque fuori dalle mura scolastiche, ma al contrario orienta il cambiamento tecnologico verso obiettivi sostenibili e condivisi.

## **Bibliografia**

Aroldi, P. (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. Milano: EduCatt.

boyd, d., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).

boyd, d. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New York: Yale University Press (tr. it. *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*. Roma: Castelvechi 2014).

Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210-230.

Lanfrey, D., & Solda, D. (2018). Curriculum di educazione civica digitale e perché serve alle scuole. *Agenda Digitale*.

Liccardi, I., Ounnas, A., Pau, R., Massey, E., Kinnunen, P., Lewthwaite, S., Midi, M., & Sarkar, C. (2007, December). The role of social networks in students' learning experiences. In *ACM Sigcse Bulletin* (Vol. 39, No. 4, pp. 224-237).

MIUR (2018), Decalogo per l'uso dei dispositivi mobili a scuola. BYOD: Bring Your Own Device.

## T@blettiamo al nido: una ricerca-formazione nei nidi dell'Unione Terre di Castelli

### **Autori:**

*Nardone, Rosy, Ricercatrice confermata, Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali, Università di Chieti, rosy.nardone@unich.it*

*Pacetti, Elena, Professoressa Associata, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, elena.pacetti@unibo.it*

*Zanetti, Federica, Professoressa Associata, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, f.zanetti@unibo.it*

### **keywords (3-5)**

tablet

app

infanzia

media education

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Il dibattito su tecnologie e prima infanzia è ancora molto ancorato a una visione di apocalittici-integrati (dettate in modo particolare da pediatri, psicologi, psicoterapeuti, etc.): come portare in maniera più incisiva un contributo pedagogico?

Emerge, inoltre, una difficoltà nelle famiglie nell'utilizzo e gestione critica dei device. Come promuovere la media education nelle diverse età della vita e il sostegno alla genitorialità nei servizi per la prima infanzia?

### **Testo dell'abstract**

Nella società contemporanea i bambini e le bambine vivono circondati da tecnologie digitali che pervadono le loro vite e quelle degli adulti intorno a loro: nella loro quotidianità, fin da piccoli vengono esposti e fruiscono tramite scelte personali a contenuti multimediali e multimodali, utilizzandoli da soli o in presenza di adulti, nei luoghi più diversi: a casa, in auto, dal dottore, al ristorante, raramente nei contesti formali dell'educazione dove, invece, le tecnologie vengono viste come estranee all'esperienza di sviluppo dei bambini. Anzi, spesso sono proprio i servizi educativi, in particolari i nidi, e le famiglie a rimarcare l'importanza di evitare l'uso dei nuovi media negli ambienti formali dell'educazione, dove invece si deve giocare, manipolare, socializzare "realmente e non virtualmente", mentre a casa ci si lascia intrattenere dall'animazione digitale delle app, baby-sitter dell'era moderna.

L'utilizzo frequente di device (in particolare smartphone e tablet) da parte dei piccolissimi, sia da attori, sia da spettatori, apre questioni rilevanti nel dibattito pedagogico ed educativo (e non solo) su temi quali quelli della responsabilità e corresponsabilità educativa, del benessere, di un utilizzo creativo, equilibrato e critico degli strumenti digitali. Tale dibattito non può limitarsi a proibizioni ed allarmismi, ma deve promuovere un approccio problematizzante che tenga conto di opportunità e rischi (anche di sovraesposizione ai nuovi media) ed evidenze contraddizioni, sfide, limiti, entusiasmi, timori.

Quale dunque il ruolo dei servizi educativi 0-6? E quello delle famiglie?

La ricerca *T@blettiamo al nido*, realizzata dall'Università di Chieti-Pescara e dall'Università di Bologna nell'Unione Terre di Castelli (MO), è stata lanciata nel 2015 ed è giunta ora al terzo anno di sviluppo. Si propone di indagare come famiglie ed educatori nei servizi 0-3 anni usano, interpretano, condividono tecnologie di nuova generazione; di analizzare possibili modelli d'uso educativo delle app e del tablet nei servizi educativi della primissima infanzia; di ipotizzare criteri di analisi e di valutazione delle app per fornire una «bussola educativa» per genitori ed educatori; di proporre i media digitali come strumenti per incoraggiare le interazioni adulto-bambino e bambino-bambino e invitare ad esperienze più sociali e meno isolanti. L'approccio utilizzato è quello della ricerca-formazione, in un processo ciclico che alterna momenti di indagine partecipata a sessioni di formazione e sperimentazione di app, di strumenti di osservazione, di valutazione, con un ruolo di supporto e monitoraggio da parte delle ricercatrici universitarie.

I risultati nei primi due anni di sperimentazione evidenziano quanto sia di fondamentale importanza il ruolo dei servizi educativi in questo ambito: mediare e familiarizzare nella conoscenza di questi nuovi linguaggi, favorendo una conoscenza critica e attiva dei media, promuovendo le possibilità espressive e creative dei bambini e nuove forme di partecipazione attiva e di cittadinanza digitale. E sostenere le famiglie nella scelta e nella promozione di nuovi modelli d'utilizzo dei media per non abbandonare 'l'infanzia, ma nemmeno difenderla, dai linguaggi multimediali.

## SESSIONE: Virtuale e aumentato

## La realtà virtuale come strumento didattico per favorire lo sviluppo della presa di prospettiva

**Autori:**

*Stefano Di Tore, Autore, Ricercatore, Università di Salerno, [sditore@unisa.it](mailto:sditore@unisa.it)*

*Michele Domenico Todino, Co-autore, Dottorando di Ricerca, Università di Salerno, [mtodino@unisa.it](mailto:mtodino@unisa.it)*

*Maurizio Sibilio, Coordinatore Scientifico, Professore Ordinario, Università di Salerno, [msibilio@unisa.it](mailto:msibilio@unisa.it)*

Abstract in attesa di revisione

## Videogiochi, violenza e comportamento aggressivo: una proposta educativa

### **Autori:**

*Soriani, Alessandro, Dottorando, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, alessandro.soriani@unibo.it*

*Ilardo, Marta, Dottoranda, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, marta.ilardo@unibo.it*

### **keywords (3-5)**

Videogiochi

Violenza

Comportamento aggressivo

Media Education

Scuola

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito (max 3).**

Cultura del videogioco e orizzonti educativi del medium.

Perché la violenza nei giochi per computer è così invasiva?

Esistono forme alternative di narrazioni di giochi digitali che non usano la violenza come elemento chiave per la soluzione di conflitti o problemi nel gameplay?

### **Testo dell'abstract**

Questo contributo, articolato in tre parti, propone un'interpretazione articolata del rapporto tra violenza e videogiochi. Il dibattito, assolutamente attuale, è infatti ricco di posizioni diametralmente opposte e spesso accompagnate da visioni superficiali e poco argomentate che rendono sospettosi genitori, insegnanti e media. Il dialogo e la comunicazione con i giovani e con l'industria sono connotati da una distanza comunicativa che sta crescendo sempre di più.

La prima parte del contributo offrirà una panoramica delle diverse discipline (dall'etica di Lorenz alla filosofia e sociologia di Morin) per descrivere le componenti distruttive e trasformative dell'aggressività. Inoltre, si parlerà della componente aggressiva in relazione alla dimensione culturale del gioco in generale con la sua componente "giocosa". Nella seconda parte verrà esplorata la complessità del binomio "Violenza / Videogioco" cercando di proporre una visione critica e analitica, in grado di aprire nuovi spazi per domande e interpretazioni. Nella terza parte, partendo da alcune questioni e domande essenziali riguardanti l'istruzione (perché la violenza nei giochi per computer è così invasiva? Esistono forme alternative di narrazioni di giochi digitali che non usano la violenza come elemento

chiave per la soluzione di conflitti o problemi nel gameplay?), verrà indagata la distanza tra le rappresentazioni degli insegnanti e i pregiudizi / aspettative sul gioco digitale, le esperienze degli studenti e il potenziale educativo e creativo della "cultura dei media". Infine, per approfondire l'argomento, verrà presentata un'esperienza di alfabetizzazione mediatica portata avanti nell'ambito del progetto europeo Appyourschool sull'uso di videogiochi non violenti per lo sviluppo della creatività e del pensiero critico all'interno di adolescenti.

## Sonorità, simbolizzazione e spazialità: le opportunità pedagogiche degli ambienti virtuali e immersivi

### **Autore**

*Alessandro Ciasullo*

*Professore a Contratto di Didattica Speciale e Inclusiva*

*Ph.D. in Pedagogia dei processi culturali e costruzione della conoscenza*

*Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II*

### **Keywords**

**Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

### **Testo dell'abstract**

L'argomento di ricerca ruota intorno a uno studio pilota per l'implementazione di un ambiente virtuale – Federico 3DSU – con sessioni di apprendimento modificabili programmate per la sollecitazione di meccanismi di compensazione nei soggetti con DSA.

La fruizione dell'ambiente virtuale avverrà in modo alternato attraverso workstation di PC desktop e LIM ma anche attraverso un visore VR per aumentare la dimensione immersiva. Lo scopo è quello di stimolare la componente sia spaziale sia manipolativa del soggetto in apprendimento all'interno di un ambiente virtuale, ponendo il soggetto di fronte a interfacce a due dimensioni (schermi e LIM) e immerso con un visore VR (Oculus Rift) in modo da consentire l'utilizzo della manipolazione virtuale diretta (*direct manipulation*) (Morganti, Riva, 2006) all'interno di contesti virtuali e immersivi così come potrebbe avvenire nella vita reale, con oggetti reali.

Il percorso si svolgerà in modo semi-strutturato all'interno di un'apposita area preorganizzata nell'ambiente virtuale Federico 3DSU, all'interno del quale sarà tuttavia consentita l'esplorazione libera di alcune zone dell'ambiente, in modo da creare un bilanciamento adattivo tra fruizione autonoma dell'ambiente e orientamento guidato all'interno di esso.

Caratteristica principale di questa area di studio sarà dunque quella di sollecitare alcuni meccanismi di compensazione nei soggetti con DSA. I DSA nella loro eziologia appaiono particolarmente complessi nei parametri di definizione. Tra le varie teorie vi è la teoria fonologica (Stella, 2010; Catts, 1989) che identifica il disturbo nella rappresentazione, nell'immagazzinamento e nel richiamo dei suoni del linguaggio parlato – una difficoltà di conversione tra il simbolo grafico e il suo corrispettivo sonoro detto fonema. Vi sarebbero inoltre difficoltà di processazione meta-fonologica, cioè la capacità di costruire parole a

partire dall'unione di segmenti sonori, a cui corrispondono gruppi di lettere. La memoria a breve termine limitata ridurrebbe la capacità del soggetto di ricordare i gruppi sonori dalle lettere precedenti a quelle successive e il *naming* automatico sarebbe lento e ridotto. Inoltre nella ipotesi del *deficit del processamento temporale rapido* che analizza che allarga le scoperte sul sistema magnocellulare all'indagine acustico-fonologica (Stein e Walsh, 1997; Schindler, Vernerio, Aimar, 2009) viene chiarito come le carenze uditive siano cause dirette del deficit fonologico che implicano una cattiva percezione dei suoni brevi, quelli che mutano rapidamente, nella discriminazione di frequenza/sonora, nel giudizio dell'ordine temporale con contrasti fonemici in associazione alle difficoltà relative all'attenzione visuo-spaziale della via visiva Magnocellulare (Di Tore, Fulgione, Sibilio, 2014; Stein, Walsh, 1997).

Date queste premesse teoriche si vuole dunque mettere a punto una area dell'ambiente virtuale entro la quale stimolare la capacità di fissazioni binoculari stabili, l'incremento della convergenza visiva e la diminuzione del fenomeno del *crowding* (affollamento) visivo con la riduzione della presentazione di gruppi sillabici o di lettere. La presentazione di lettere e di gruppi sillabici virtualmente tangibili e associabili a suoni avverrà attraverso il posizionamento a distanze visive in grado di sollecitare gli indizi visuo-spaziali. A questi gruppi di lettere e di sillabe saranno uniti indizi sonori che riproducono i suoni esatti di queste relazioni grafemiche e che si attivano sia dopo avere messo in relazione i gruppi sillabici per ascoltare il risultato sonoro, sia – al contrario, cioè a partire dal suono riprodotto – il soggetto dovrà collocare in sequenza le lettere corrispondenti essendo le abilità di discriminazione di parametri sonoro/musicali predittive delle abilità fonologiche (Cancer, Bonacina, Lorusso, Lanzi, Antonietti, 2016).

Queste esercitazioni sono progettate per incentivare i processi di associazione grafema/fonema in maniera iperstimolativa e immersiva, mediante la visione spazializzata di lettere e di gruppi sillabici all'interno di Federico 3DSU e attraverso l'introduzione di indizi sonori sempre abbinati alle lettere. Queste possibilità interattive vissute, associate agli stimoli ritmici dei gruppi sillabici così come ipotizzato da protocollo del Training Lettura Ritmica (TLR) potrebbero forse ridurre il deficit fonologico e visuo-spaziale della dislessia. Il protocollo del Training Lettura Ritmica consiste in un programma integrato di allenamento della lettura a base ritmico musicale, volto a sincronizzare la rapidità di lettura con un ritmo binario presentato a velocità gradualmente crescente che possa garantire l'elaborazione temporale degli stimoli linguistici (Germagnoli, Bonacina, 2016).

Sviluppare opportune fasi di training ritmico-sonoro potrebbe comportare apprezzabili effetti sulla capacità del soggetto di articolare e di percepire la componente sonora del linguaggio in un ambiente controllabile e programmabile.

## **Fasi esecutive dello studio**

### *Prima fase*

I soggetti certificati secondo le direttive della L. 170/2010 e selezionati con campionamento volontario svolgeranno la prima sessione di studio di fronte ai monitor PC dove sarà operativo

un avatar all'interno dell'ambiente virtuale Federico 3DSU. Successivamente sarà utilizzato il visore VR con una versione dell'ambiente Federico 3DSU opportunamente virtualizzata per l'immersività.

Per tutte le sessioni sarà presente un ricercatore/osservatore con la funzione sia di analista delle interazioni che di orientatore durante le interazioni. Tutte le sessioni saranno supportate dalla diffusione sonora di musica in *background* così come ipotizzato dagli studi di Savan (1999).

#### *Seconda fase*

La seconda fase consisterà nell'incentivare l'interazione libera per un tempo prestabilito con i gruppi di lettere singole, implementabili e/o i gruppi sillabici, tangibili virtualmente, che a ogni interazione emettano l'esatta corrispondenza sonora in modo da avere continui feedback sulle relazioni dirette grafema-fonema.

#### *Terza fase*

La terza fase consisterà nel sottoporre ogni individuo osservato al protocollo TLR di associazione della lettura ritmica su un tempo binario a velocità crescente, fruito direttamente all'interno di appositi schermi virtualizzati all'interno di Federico 3DSU.

#### *Quarta fase*

La quarta fase servirà a verificare attraverso questionari se il transfer soggetto reale/avatar possa influenzare la variabile empatica e a evidenziare quali parti dell'ambiente virtuale esercitino maggiore o minore attrattività nei confronti del soggetto osservato, in modo da strutturare i percorsi guidati (che conducano il soggetto all'interno di una stanza virtuale organizzata dove si potranno trovare i gruppi di lettere utili all'attività di potenziamento) in modo sempre più rispondente alle necessità dei soggetti.

#### *Quinta fase*

La quinta fase consisterà nel sottoporre i soggetti coinvolti nelle sessioni precedenti a test mutuati dalla ricerca in neuropsichiatria infantile relativi alla verifica dei possibili progressi. Lo studio pilota si pone come beta-test per la realizzazione di un successivo protocollo sperimentale da somministrare a campioni validati statisticamente.

## **Bibliografia**

- Cancer, A., Bonacina, S., Lorusso, M. L., Lanzi, P. L., & Antonietti, A. (2016). Rhythmic Reading Training (RRT): A computer-assisted intervention program for dyslexia. *Pervasive Computing paradigms for mental health*, 249-258. Cham: Springer.
- Catts, H.W. (1989), Phonological processing deficits and reading disabilities, in A.G. Kahmi e H.W. Catts (Eds.), *Reading Disabilities: A developmental language perspective*, Little-Brown, Boston.
- Di Tore, S., Fulgione, M., & Sibilio, M. (2014). Dislessia e Videogames: Il Potenziale Didattico dei Videogiochi. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 5(23), 1165. Retrieved from <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/4641>

- Germagnoli, S., & Bonacina, S. (2016). La musica nella riabilitazione della dislessia: dati a favore dell'efficacia del "training lettura ritmica". *Ricerche di psicologia*.
- Morganti, F., & Riva, G. (2006). *Conoscenza, comunicazione e tecnologia: aspetti cognitivi della realtà virtuale*. LED Edizioni Universitarie.
- Savan, A. (1999). The effect of background music on learning. *Psychology of Music*, 27(2), 138-146.
- Schindler, A., Venero, I., & Aimar, E. (2009). Fisiologia della percezione uditiva. In *Allenamento della percezione uditiva nei bambini con impianto cocleare* (pp. 13-39). Springer, Milano.
- Stein, J. e Talcott, J.(1999). Impaired neuronal timing in developmental dyslexia: the magnocellular hypothesis. *Dyslexia*, vol.5, 59-77.
- Stein, J. e Walsh, V. (1997). To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in NeuroScience*, vol.20 n°4, 147-152.
- Stein, J., Talcott, J. e Walsh, V.(2000). Controversy about the visual magnocellular deficit in developmental dyslexics. *Trends in Cognitive Sciences*, vol.4 n°6, 209-211.

## Prima infanzia e touch device: digital parenting e media education

### **Autori:**

*Tedesco Ines, Dottore di Ricerca, Università degli Studi di Salerno*

*Vitale Luigi, Cultore della materia, IUL – Italian University Line*

### **keywords (3-5)**

Prima infanzia

Touch device

Pratiche di digital parenting

Media education

Competenze digitali

### **Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

- Touch device e infanzia, quali risvolti per lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento?
- Come i bambini piccoli usano i touch device? Quali prospettive per un uso didattico?
- In che modo le pratiche di digital parenting influenzano i comportamenti d'uso dei bambini?

### **Testo dell'abstract**

Secondo il 14° Rapporto Censis-Ucsi sulla comunicazione *I media e il nuovo immaginario collettivo*, l'86,9% degli italiani possiede un telefono cellulare e di questi il 69,6% è uno smartphone. Nel 2017 Internet ha raggiunto una diffusione pari al 75,2% e, in un quadro di diminuzione significativa dei consumi delle famiglie, il budget annuale destinato al consumo mediatico è in rapida ascesa, registrando un +190% per l'acquisto di smartphone e tablet.

Questi dati sanciscono il nostro definitivo ingresso nell'era biomediativa, caratterizzata dalla trascrizione virtuale e dalla condivisione in tempo reale delle biografie personali: l'io è il contenuto. Basti pensare alla crescente tendenza di self-tracking, cioè di tracciare con app specifiche le attività quotidiane, come il consumo d'acqua e le prestazioni in palestra, e alla supremazia dello sharing sulla privacy.

Negli Stati Uniti, le ultime ricerche della Common Sense Media hanno evidenziato come risulti in aumento la percentuale di bambini che hanno fatto almeno una volta uso dei dispositivi mobili entro il primo anno di vita. Inoltre è stato calcolato che i bambini dai due ai 4 anni spendono almeno un'ora al giorno nella fruizione di tablet e smartphone.

Questi dati ci aiutano a comprendere il quadro scientifico attuale della media education, che sembra aver superato quella prima fase di demistificazione avviata da Adorno e dalla scuola

di Francoforte negli anni Novanta, per aprirsi alla consapevolezza delle potenzialità offerte dagli artefatti tecnologici (Hobbs, 2010).

I touch device sono, infatti, onnipresenti nella nostra quotidianità e i bambini – soprattutto i più piccoli – ne subiscono indiscutibilmente il fascino. A questo proposito, è utile riprendere il termine *digitods*, usato in letteratura scientifica (Leathers et al. 2015) per descrivere i bambini nati dopo l'introduzione nel 2007 del primo cellulare con schermo capacitivo. Questa generazione inizia la sua vita con un accesso immediato a Internet grazie ai touch device, facilmente utilizzabili attraverso il tocco del dito.

Il nostro lavoro si propone di indagare la relazione tra *digitods* e screen device attraverso una ricerca esplorativa su un campione costituito da 5 scuole dell'infanzia campane, e nello specifico da 90 genitori e 120 bambini di 3 anni.

Durante la prima fase, è stato somministrato un questionario ai genitori volto alla raccolta dei dati socio-anagrafici e delle abitudini di consumo mediale. Successivamente, è stato organizzato un focus group video-registrato con l'intento di far emergere le pratiche di digital parenting e gli aspetti sommersi della mediazione.

Durante la seconda fase, sono stati organizzati tre incontri con i bambini, con l'obiettivo di osservare i loro comportamenti d'uso attraverso attività di *storytelling* e *problem solving* con app selezionate in uno screening procedurale tra quelle in commercio.

Infine le pratiche di digital parenting emerse nella prima fase sono state messe in relazione con i profili d'uso dei bambini, al fine di comprendere come e in che modo la mediazione dell'adulto influenzasse le azioni, i comportamenti e le pratiche messe in atto dai bambini. Questa relazione, inoltre, può esserci utile per ipotizzare un framework di media education nel contesto della prima infanzia.

Migliorare la didattica attraverso la percezione visuale delle azioni in classe. Uno studio esplorativo tramite eye-tracking e video annotazione.

**Autori:**

*Giancarlo Gola*

*Ruolo: Docente a contratto*

*Affiliazione: Università degli Studi di Trieste*

*(docente a contratto presso Università degli Studi di Trieste; Libera Università degli Studi di Bolzano; Università degli Studi di Verona; Università degli Studi di Bologna; Università Juraj Dobrila di Pola)*

*e-mail: [ggola@units.it](mailto:ggola@units.it)*

**keywords (3-5)**

Didattica e Insegnamento

Video Analisi collaborativa

Mobile Eye-Tracking

Mixed Method

**Questioni aperte e argomenti inerenti il contributo che si intende discutere coi colleghi durante il dibattito**

Le tecniche di Video analisi (VD) e tracciamento oculare mobile (MET) come favoriscono elementi di individuazione delle strategie didattiche?

Le tecniche di Video analisi (VD) e tracciamento oculare mobile (MET) possono migliorare la qualità della didattica o solo la riflessione sulla stessa?

Le tecniche di Video analisi (VD) e tracciamento oculare mobile (MET) possono favorire cambiamento nell'esperienza professionale dei docenti?

**Testo dell'abstract**

Un'efficace azione didattica o un miglioramento della stessa si può ottenere se gli insegnanti osservano gli eventi rilevanti durante l'insegnamento e li interpretano in modo appropriato,

La consapevolezza situazionale dell'insegnante è un'abilità importante e necessaria nell'ambito della didattica, consente di comprendere e riflettere sulle azioni e gestire i diversi eventi che si verificano in classe. La ricerca ha preso in esame esperienze e pratiche di insegnamento nell'*Higher Education* attraverso la tecnica del tracciamento oculare mobile (*mobile eye-tracking*) e la video-analisi sulle esperienze per supportare i docenti nella analisi delle azioni didattiche. La ricerca vorrebbe comprendere se le "competenze visuali" facilitano

i processi di apprendimento e conoscenza degli stessi insegnati sulle pratiche e come formare le stesse “competenze visuali”.

Numerosi studi hanno evidenziato che l’utilizzo dei video è molto efficace per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Diversi studi hanno dimostrato che la capacità di annotare e analizzare gli elementi della didattica individua le competenze di un insegnante “esperto” (Tripp, Rich, 2012; Calandra Rich 2015; Lussi Borer, Muller, 2016), ma ancora poca ricerca si è concentrata su come analizzare il video per realizzare trasformazioni reali degli insegnanti in attività di classe con una conseguente ricaduta sull’efficacia verso gli studenti (Gaudin, Chaliès, 2015; Santagata, Sturmer 2014).

Le ricerche e gli studi tramite *mobile eye-tracking* nelle scienze educative sono recenti e ancora poco sviluppati, in particolare nell’ambiente *real-world* come la classe (Cortina et. al 2015; Dessus et al 2016; van den Bogert 2016). La maggior parte delle ricerche in questo campo si basano su processi di interazione in contesti simulati o strutturalmente definiti, spesso con strumentazioni di tracciamento fissi. Il tracciamento oculare si basa sul fatto che la visione umana (come la visualizzazione di una scena didattica) non segue un movimento uniforme. Piuttosto, gli occhi normalmente eseguono piccole pause, che sono seguite da brevi interruzioni. Questi movimenti unitamente ad altri parametri sulla visione possono essere registrati, fornendo così un flusso di informazioni che possono essere utilizzate per analizzare alcuni aspetti cognitivi e prestazionali.

Su tali presupposti è stata avviata una ricerca esplorativa recuperando dati sulla percezione visuale sulle azioni didattiche. Lo studio esplorativo ha coinvolto 4 docenti volontari durante delle lezioni su diverse discipline in ambito accademico, sono state registrate alcune lezioni di durata 60 minuti tramite *eye tracking glasses* forniti a ciascun docente in aggiunta ad una a video-camera fissa posizionata in aula. Successivamente sono state effettuate delle osservazioni collaborative sui video registrati. I dati sono stati analizzati sulla base di uno schema di codifica già validato (Wolff et al., 2014; (Wolff et al. 2016) per definire differenze qualitative nell’interpretazione tra diversi livelli di esperienza didattica.

Si è aderito ad un approccio di ricerca *mixed-method* sia nelle fasi di raccolta dati sia nelle fasi di visualizzazione e analisi interattiva degli stessi. In particolare la connessione tra dati a bassa inferenza recuperati attraverso il sistema *MET* e dati a più elevata inferenza recuperati tramite *VD* su *frame* situazionali diretti ha consentito mettere a punto la strategia **QUAN+QUAL**.

I risultati di questo studio contribuirebbero a comprendere lo sviluppo delle capacità di osservazione degli insegnanti e il ruolo della visione professionale nei contesti didattici.

