

# La competenza digitale all'università per la progettazione di percorsi di Media Education

Giuseppa Cappuccio • Università degli Studi di Palermo • giuseppa.cappuccio@unipa.it

## Digital literacy at university to design Media Education

La crescente digitalizzazione e globalizzazione dei media, l'ampia diversificazione dell'offerta mediale, con i problemi valoriali ed etici che essa pone, ripresentano e confermano le ragioni che fanno dell'educazione ai media un compito imprescindibile di chi si occupa di educazione.

Con interventi educativi specifici e fornendo loro adeguati strumenti di valutazione e di autovalutazione, i futuri educatori vanno aiutati ad acquisire le adeguate competenze digitali necessarie per l'acquisizione della capacità di scelta autonoma e responsabile dei media che permetta loro di progettare percorsi di *media education* in ambito educativo.

La competenza mediale sollecita la capacità di insegnanti ed educatori a modificare in modo creativo gli spazi di apprendimento e a progettare attività stimolanti e molteplici, che a loro volta offrano agli alunni occasioni efficaci per lavorare in modo autonomo e consapevole.

Il presente contributo mostra le fasi fondamentali del percorso di ricerca per lo sviluppo di tre competenze digitali e svolto nell'a.a. 2013/2014 presso l'Università degli Studi di Palermo. L'intervento ha visto impegnati, per 60 ore, 154 studenti frequentanti il primo anno del corso di studio in Educazione di Comunità che hanno sperimentato una metodologia formativa per la promozione delle competenze digitali necessarie per progettare percorsi di *media education*.

**Parole chiave:** digital literacy, media education, ricerca

The increasing digitization and globalization of the media, the broad diversification of media products, with the value-and ethical issues that it raises, proposes and confirms the reasons why media education is to be considered as an indispensable task for anyone involved in education.

Thanks to specific educational interventions and appropriate evaluation tools for self-assessment, future educators should be helped to acquire the appropriate media skills necessary to develop the capacity to responsibly and autonomously choose proper media to design their media education courses.

The media competence enhances teachers' and educators' ability to creatively modify learning spaces and to design a variety of stimulating activities in order to promote their pupils' independent and aware work.

This paper describes the research for the development of five digital skills, in the a.a. 2013/2014 with 154 students, in their first year of Education course of the University of Palermo. The project has involved, for 60 hours, 154 students attending the first year of Social Education who have experienced a training methodology for the promotion of media skills necessary to design paths of media education.

**Keywords:** digital literacy, media education, research

67

ricerche

## La competenza digitale all'università per la progettazione di percorsi di Media Education

Le ricerche sulla *digital literacy* evidenziano che i giovani acquisiscono la maggior parte delle loro competenze fuori dalle istituzioni scolastiche e formative. Tuttavia la questione è che le esperienze e le competenze che i giovani sviluppano fuori dall'ambito educativo diventano sempre più importanti in relazione ai processi di apprendimento.

I new media e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono quantità immense e possibilità nuove per strutturare le attività didattiche in ambienti di apprendimento specifici, in modo tale da far diventare i processi comunicativi decisamente più differenziati e complessi ma nello stesso tempo più efficaci e motivanti.

I new media, infatti, non soltanto si offrono con contenuti specifici e con definizioni pari alle indicazioni degli educatori, ma dispongono anche di una ricca varietà di immagini, filmati, registrazioni audio e grafici, che sono interpretabili e accessibili a tutti. Essi offrono inesauribili possibilità di azione sui contenuti, perché possono essere variati, coordinati tra loro, trasformati, elaborati, confrontati e interpretati in modo personale. I media mettono a disposizione degli educatori ricchi e interessanti strumenti e modalità per la ricezione, l'elaborazione e la mediazione di contenuti di apprendimento.

Come possiamo garantire agli studenti universitari lo sviluppo delle competenze digitali necessarie affinché diventino costruttori attivi e protagonisti nel futuro sociale, culturale, economico e politico della nostra società?

Per affrontare tale sfida dobbiamo ripensare quali competenze è necessario che i giovani acquisiscano e come aiutarli a integrare le conoscenze provenienti da fonti e media diversi. È, infatti, osservabile come i cambiamenti nell'ambiente mediale stanno trasformando la nostra comprensione delle competenze e sollecitano nuovi modi di pensare e di interazione con il mondo.

L'impostazione teorica e metodologica di Le Boterf (1994) e le sue riflessioni offrono spunti e indicazioni operative utili per l'Human Resource Manager, per l'educatore che si occupa di *media education*, per chi si occupa di orientamento al lavoro, per il politico e per il giovane cittadino mediale.

Il concetto di competenza delineato da Le Boterf può rappresentare un punto di riferimento importante per un modello formativo in grado di rispondere alle reali esigenze di formazione dei futuri educatori esperti in *media education*, sullo sfondo di un contesto sociale e organizzativo profondamente cambiato negli ultimi anni; ma per diventare competenti nella progettazione di percorsi di *media education*, i futuri educatori devono acquisire le competenze digitali fondamentali.

La *competenza digitale*, infatti, sollecita la capacità degli educatori a modificare in modo creativo gli spazi di apprendimento e a progettare attività stimolanti e molteplici, che a loro volta offrano agli studenti occasioni efficaci per lavorare in modo autonomo e consapevole.

Diventa, pertanto, necessaria una didattica universitaria strettamente connessa ai problemi dell'agire quotidiano, che fornisca gli strumenti adeguati per leggere i media e insegni a progettare e realizzare percorsi di *media education*.



Dato che gli attuali media contengono sistemi di segni completamente differenti tra loro, i futuri educatori dovranno estendere e sviluppare le loro competenze di base nella comunicazione in direzione di un'ampia *competenza digitale*. Essi dovranno sviluppare capacità comunicative sui contenuti, per stabilire e mantenere rapporti sociali e per la costruzione e il mantenimento dell'identità mediante diversi sistemi di segni.

Il presente lavoro illustra un percorso di ricerca con cui si è inteso verificare la validità di una metodologia formativa finalizzata allo sviluppo di tre competenze digitali in futuri educatori: competenze fondamentali per la progettazione e realizzazione di percorsi di *media education*. I destinatari del percorso sono stati 154 studenti del primo anno del corso di studio in Educazione di Comunità dell'Università degli Studi di Palermo, è stato proposto un intervento formativo della durata di 60 ore per la promozione di tre competenze digitali.

## 1. Il quadro teorico

Considerando l'impatto dei media sulla vita dei giovani emerge la necessità di esaminare le implicazioni sociali ed educative che ciò ha sulla *literacy*<sup>1</sup> e sull'apprendimento in generale (Bransford, Brown e Cocking, 2000; Wells, Claxton, 2002; Livingstone, 2002), e come queste costituiscano una sorta di attrezzatura per vivere (Cole, Keyssar, 1985).

Le prospettive attuali si differenziano spaziando dalla vasta analisi culturale legata alle "multiliteracy" (Cope e Kalantzis, 2000, p. 24) agli sviluppi di standard specifici per l'apprendimento e per la *literacy* sui media. Ancor oggi, purtroppo, l'integrazione dei new media e delle tecnologie in ambito formativo è ancora scarsa, tranne forse per l'educazione ai media.

Termini quali *media literacy* e *digital literacy* sono costruiti dei mezzi di comunicazione di massa: i quotidiani, la documentazione ed i discorsi sulle politiche diffondono la nozione e l'importanza della *digital literacy*; l'art. 37 della *Direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei* non solo tiene conto del ruolo attivo di organizzazioni come l'UNESCO e la Commissione Europea (CE) per lo sviluppo della *media literacy* ma ne dispone il riconoscimento e individua inoltre la *media education* nell'agenda politica. È in atto un processo socioculturale di ridefinizione delle *literacies*.

Occuparsi di *digital literacy* nella formazione universitaria, infatti, significa interrogarsi sulle architetture che caratterizzeranno nei prossimi anni le strutture personali e sociali preposte alla costruzione ed organizzazione della conoscenza. In questo contesto, la ricerca educativa ha l'obbligo di fornire ipotesi di lavoro realistiche e modelli congruenti con le finalità stesse degli istituti formativi e concretamente impiegabili al suo interno (Calvani, Fini, Ranieri, 2009, p. 40).

L'ambito della *digital literacy*, nonostante si sia affermato negli ultimi 30 anni, è diventato un ambito sostanziale nella riflessione educativa del nuovo millennio.

1 La traduzione italiana del termine inglese *literacy* è complessa. Il termine italiano "alfabetizzazione" indica da un lato il processo con cui gli analfabeti diventano alfabetizzati, ed è dunque strettamente legato alla nozione di analfabetismo, e dall'altro un insieme di conoscenze e abilità di base.



Esso rappresenta un passaggio obbligato per una riflessione più consapevole sul perché e come impiegare i media digitali in ambito educativo. Il primo autore che propone una definizione di *digital literacy* è Gilster (1997, pp. 1-2) il quale sostiene che la “*digital literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers. The concept of literacy goes beyond simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. [...] Acquiring digital literacy for Internet use involves mastering a set of core competencies. The most essential of these is the ability to make informed judgments about what you find on-line, for unlike conventional media, much of the Net is unfiltered by editors and open to the contributions of all*”. Gilster sottolinea soprattutto le capacità di pensiero critico e di valutazione dell’informazione più che le abilità tecniche.

Erstad (2008) propone una definizione di *digital literacy* come insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti nell’uso dei media per gestire le sfide della società dell’apprendimento. Si tratta di una definizione molto ampia legata alle sfide di quella che alcuni chiamano la *società dell’apprendimento* (Qvortrup, 2001), intendendo uno sguardo sulla società più attivo, orientato al processo, diverso quindi da termini quali la società delle reti, della conoscenza e dell’informazione.

La *digital literacy* si riferisce, quindi, sia alla capacità di utilizzare le applicazioni tecnologiche sia a quella di avvalersi della tecnologia per esigenze personali o collettive e queste modalità di utilizzo sollevano importanti questioni circa nuove forme di *digital divide* fra la popolazione e può essere interpretata come quella identità individuale, o come il processo che la determina, che non solo permette alla persona di vivere attivamente nella società della conoscenza, ma anche di partecipare al suo sviluppo (Midoro, 2007, p. 49).

La consapevolezza che è necessario promuovere le competenze sui media digitali è emersa anche nei contesti regolativi internazionali, che si pongono l’obiettivo di indicare le linee strategiche più opportune per garantire a tutti la piena cittadinanza nella società dell’informazione; la Commissione Europea, a questo proposito, ha emanato nel dicembre 2006 una *Raccomandazione* relativa alle *competenze chiave per l’apprendimento permanente* e che richiede un cambiamento di paradigma rispetto al tradizionale sistema educativo.

In particolare, la proposta europea<sup>2</sup> punta a sviluppare nelle persone, e soprattutto nei giovani, la capacità di *apprendere ad apprendere*, ovvero di acquisire modelli motivazioni e capacità per guidare, anche autonomamente, un processo di continuo aggiornamento, sviluppo e/o potenziamento delle proprie competenze, tale da favorire le possibilità di autonomo controllo e progettazione d’interventi nel contesto di vita e di lavoro personale, dove acquista particolare significato la *competenza digitale*, cioè il saper utilizzare con familiarità e spirito critico le tecnologie per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative nel lavoro e nel tempo libero.

La competenza intesa come la capacità di una persona di orchestrare e di mobilitare sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi, ecc.) sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. La capacità di agire (saper agire, voler

2 Commissione Europea, “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle “competenze chiave per l’apprendimento permanente”.



agire, ecc.) è la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo ed a se stesso nel mondo (Le Boterf, 1994, 2010; Argyris, Schon, 1974; Gilbert, Parlier, 1992; Momtmollin, 1984).

Questa definizione, che condividiamo, si regge su un'ipotesi che pone la persona al centro nella costruzione della propria storia personale nei vari contesti sociali in cui è inserita.

Si tratta di un costruito complesso, di un insieme di risorse e di caratteristiche interne ed esterne alla persona che non sono più context-free, staccati dal contesto, bensì contestualizzati e mediati dall'esperienza delle persone. Inoltre, in quanto situata, la competenza si dispiega in condizioni di coscienza pratica facendo leva su una solida base di conoscenze tacite, oltre che esplicite. Di conseguenza i modi di fare esperienza, ed il modo in cui l'esperienza si struttura, sono più importanti delle caratteristiche stesse del lavoro e della competenza presi in sé.

La riflessione e il lavoro di ricerca universitaria sulla *digital literacy* e sul concetto di competenza, di seguito presentato, si interseca con quella sulla *media literacy* e sulla *media education*: permane da un lato, così come sottolineano Calvani, Fini e Ranieri (2009, p. 42), l'enfasi sulla comprensione critica dei *media*, mentre viene rafforzata dall'altro l'attenzione verso la dimensione produttiva/creativa, sollecitata proprio dallo sviluppo dei media digitali.

In un recente rapporto di ricerca promosso dall'Unione Europea la *media literacy* viene definita come l'espressione che descrive le abilità (skills) e le competenze (competences) necessarie per promuovere uno sviluppo, autonomo e consapevole, nel nuovo ambiente comunicativo - digitale, globale e multimediale - della società dell'informazione. Questa definizione, oltre al pregio di mantenere ferma la distinzione tra il risultato (*literacy*) e il processo (*education*), consente anche di ricomprendere i passaggi che si sono prodotti sul piano evolutivo rispetto al tema delle competenze specifiche, proprie di ciascuna classe di linguaggi.

Non si tratta soltanto di acquisire nuove conoscenze, ma di imparare ad apprendere: ciò è possibile se gli insegnanti e gli educatori predispongono, orientano, differenziano e organizzano, consapevolmente e flessibilmente, le attività di insegnamento/apprendimento in accordo con le richieste del mondo mediale e se sono in grado di progettare percorsi di *media education*.

La *media education* definita da Buckingham (2006; 2013) come un processo di insegnamento-apprendimento finalizzato non solo all'alfabetizzazione dei linguaggi mediali ma, anche e soprattutto, a sostenere lo sviluppo di abilità critiche importanti per una fruizione attiva dei media, e la possibilità di produrre e riutilizzare le forme comunicative e gli strumenti dei media in modo creativo, diventa un potente strumento metodologico più adeguato per promuovere le competenze digitali dei giovani. Essa ci propone un ideale educativo in cui vengono valorizzati dal punto di vista educativo-didattico sia processi cognitivi sia i processi metacognitivi messi in atto dalla comunicazione multimediale e globale e si configura come nuovo orizzonte epistemologico e metodologico in grado di focalizzare le principali dinamiche di costruzione di senso sociale, fungendo dunque non come una strategia difensiva, ma come un progetto volto allo sviluppo di un consumo consapevole e produttivo di comunicazione (Grange Sergi, Onorati, 2007, p. 68).

La logica delle multiliteracies, sottolinea Rivoltella (2012, p. 139), chiede alle nostre pratiche didattiche di lasciarsi alle spalle la "vecchia" didattica costruita sul leggere e scrivere le sole forme testuali alfabetiche, tanto le "nuove" prospettive della tecnologia didattica. La prospettiva corretta considera i diversi linguaggi, compresi quelli digitali, come una specie di tastiera cognitiva che si renda accessibile e praticabile da parte degli studenti.



## 2. La ricerca

Partendo dalla riflessione teorica sulla *digital literacy* e dalle esperienze già svolte a livello nazionale e internazionale (Calvani, Fini, Ranieri, 2009; 2010; 2011; Trinche-ro, 2009; 2012; Jenkins, 2010), il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze digitali ha previsto, per la sua realizzazione, due azioni: la prima azione è stata finalizzata a progettare e ad elaborare una metodologia formativa che avrebbe sviluppato alcune specifiche competenze digitali degli studenti universitari; la seconda azione ha sperimentato e cercato di consolidare la metodologia formativa nel corso di didattica generale del corso di studio in Educazione di Comunità dell'Università di Palermo.

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo sia qualitativo.

I destinatari dell'intervento sperimentale sono stati 154 studenti del corso di studio in Educazione di Comunità dell'Università di Palermo.

Il piano di ricerca utilizzato è stato quello "quasi sperimentale a gruppo unico" che prevede l'utilizzo dello stesso gruppo sia come gruppo di controllo sia come gruppo sperimentale.



### 2.1 Ipotesi di ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale sarebbero aumentate significativamente nel gruppo sperimentale prestazioni indicative dello sviluppo delle competenze digitali riguardanti la dimensione tecnologica, cognitiva e etica.

Si è ipotizzato che la metodologia formativa utilizzata durante il corso di didattica generale avrebbe migliorato significativamente negli studenti universitari frequentanti:

- la capacità selettiva, ossia il saper estrarre da una quantità di informazioni quelle necessarie a risolvere un problema;
- la capacità di "navigare", il sapersi orientare in strutture ipertestuali;
- la capacità di saper leggere e comprendere i testi;
- la competenza etica nel sapersi assumere la responsabilità per le conseguenze nell'attività mediale.

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla scelta degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

### 2.2 Gli strumenti di valutazione

Come valutare e quali strumenti utilizzare per promuovere la valutazione della competenza digitale e fornire indicazioni utili per sostenerne lo sviluppo?

L'efficacia formativa dell'azione sperimentale per lo sviluppo delle competenze digitali è stata misurata attraverso una serie di strumenti appositamente predisposti e ritenuti appropriati per verificare o meno le ipotesi formulate; sono stati utilizzati, nello specifico, l'*Instant DCA*<sup>3</sup> (Digital Competence Assessment) per la

3 Per ulteriori approfondimenti si veda A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri (2011). *La competenza*

rilevazione delle competenze digitali di Calvani, Fini e Ranieri (2011), la costruzione dei profili di competenza digitale e le rubriche di valutazione e autovalutazione delle attività declinate da ogni profilo di competenza, le verifiche durante il corso.

L'*Instant DCA* (Digital Competence Assessment) è un questionario di facile applicazione e verifica, che analizza tre dimensioni: tecnologica, cognitiva e etica. Gli item relativi alla dimensione tecnologica riguardano principalmente il “saper individuare e risolvere” le difficoltà che si presentano lavorando con i media ed il saper leggere ed interpretare interfacce tipiche. La dimensione cognitiva rileva la capacità di comprensione dei testi e di organizzazione dei dati, altri sulle quelle di analisi e valutazione critica della pertinenza e affidabilità delle informazioni. La dimensione etica riguarda aspetti trasversali come la protezione dei dati personali, il rispetto della netiquette e la consapevolezza delle implicazioni sociali dell'uso delle tecnologie.

Si è scelto di utilizzare l'*Instant DCA* perché è in accordo con le tre dimensioni cruciali che, secondo Jenkins (2010), giustificano l'intervento educativo sui media: la prima è relativa all'accesso alle tecnologie (participation gap), la seconda si riferisce alla comprensione critica dei media (transparency problem) e la terza riguarda la dimensione etica (ethics challenge).

Per valutare l'acquisizione delle competenze digitali sono stati costruiti dei profili di competenza in uscita, tenendo conto delle indicazioni fornite da Trincherò (2006) per il modello R-I-Z-A. Il modello R-I-Z-A è così strutturato:

- (R): Risorse (le conoscenze e le capacità di base dello studente)
- (I): Strutture di interpretazione (come lo studente “legge” le situazioni)
- (Z): Strutture di azione (come lo studente agisce in risposta ad un problema)
- (A): Strutture di autoregolazione (come lo studente apprende dall'esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni provenienti dal contesto).

Il modello ideato da Trincherò sottolinea il fatto che le quattro componenti della competenza possono emergere quando la persona si trova ad affrontare problemi aperti. Per rendere ogni profilo di competenza chiaro, sono stati seguiti i suggerimenti forniti da Trincherò (2012, pp. 72-77) e quindi: per le *strutture di interpretazione*, sono stati individuati i descrittori di competenza concretamente osservabili; per le *strutture di azione*, sono state descritte le azioni che gli studenti avrebbero dovuto mettere in atto per affrontare il compito; per le *strutture di autoregolazione*, sono state formulati i descrittori di competenza effettivamente rilevabili.

Si riporta di seguito, a titolo di esempio, il profilo di competenza in uscita per l'area delle *competenze legate alla dimensione etica*.



*digitale nella scuola*. Trento: Erickson; A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri (2010). *Valutare la competenza digitale. Prove per la scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

Profilo di competenza in uscita	Dimensione etica
<b>Risorse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificare la dimensione etica promossa dal prodotto mediale</li> <li>- Individuare la dimensione estetica del prodotto mediale</li> <li>- Individuare la dimensione socio-culturale</li> </ul>
<b>Strutture di interpretazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere il significato del messaggio proposto</li> <li>- Riconoscere lo scopo implicito del messaggio</li> <li>- Identificare i valori promossi dal prodotto</li> <li>- Descrivere i tratti stilistici di un prodotto mediale</li> <li>- Individuare i tratti culturali di un prodotto mediale</li> </ul>
<b>Strutture di azione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valutare un messaggio cogliendo i punti di vista e le intenzioni che lo costituiscono</li> </ul>
<b>Strutture di autoregolazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riflettere sullo scolo implicito del prodotto mediale</li> <li>- Riflettere sull'utilizzo di prodotto mediale</li> <li>- Individuare gli errori nell'uso</li> </ul>

I descrittori dei profili in uscita di ogni competenza digitale sono stati declinati nei seguenti tre livelli: sufficiente, buono, ottimo e sono state costruite tre rubriche di valutazione.

Per la valutazione delle attività è stata scelta la rubrica di valutazione perché una rubrica, piuttosto che condurre all'attribuzione di un singolo punteggio, diviene una guida per valutare le prestazioni dello studente basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo a uno massimo. La definizione chiara ed esplicita dei criteri di valutazione è fondamentale per la valutazione delle competenze digitali, poiché rende trasparente il processo di valutazione in relazione alla manifestazione di determinate competenze da parte degli studenti (Castoldi, Martini, 2011). La rubrica fornisce parametri non soggettivi di valutazione del processo di apprendimento, ma allo stesso tempo si muove in direzione della valutazione delle competenze degli studenti poiché consente di coniugare l'univocità dei riferimenti e la varietà dei percorsi possibili (Pedone, 2012, p. 80). Le tre rubriche realizzate sono state utilizzate per valutare le attività ogni 6 incontri.

### 2.3 L'intervento sperimentale

Le attività della metodologia formativa che sono state sperimentate nel corso di didattica generale, individuano e rendono esplicite le tre aree individuate dall'*Instant DCA* (dimensione tecnologica, cognitiva e etica).

L'intervento sperimentale ha coinvolto 154 studenti, dell'Università di Palermo, di età compresa tra 20 e i 25 anni che hanno frequentato, nei mesi di marzo – giugno dell'a.a. 2013/2014, il corso di didattica generale (9 cfu – 60 ore) del corso di studio in Educazione di Comunità.

L'azione sperimentale per la sua realizzazione ha previsto e conseguito tre fasi.

Nella *prima fase* (1 marzo-20 marzo) è stato somministrato l'*Instant DCA* e sono state costruite le attività per lo sviluppo delle competenze digitali.

In questa prima fase, mentre si costruivano le attività, si è iniziato il corso di didattica generale introducendo il fattore ordinario.

Contemporaneamente si è proceduto alla progettazione delle attività per la promozione delle competenze digitali; per costruire le attività ci si è ispirati alla procedura suggerita da Calonghi per la redazione e sperimentazione dei libri di testo (1979, pp. 93-313) e per la costruzione e l'adattamento dei test di profitto (1976, pp. 772-812), operando gli opportuni adattamenti richiesti dalla natura prodotti mediali.

Nell'elaborare le attività si è cercato di rendere esperienziali e direttamente tangibili a diversi livelli (immaginario, emotivo e comportamentale) i contenuti e le tematiche del corso di didattica generale che si intendevano far acquisire agli studenti, trovando di volta in volta le modalità più idonee di farne vedere e percepire meglio il significato, di farne sentire interiormente il valore, al fine di tradurre in comportamenti coerenti le idee in essi contenute (Cappuccio, 2003; 2012).

Diverse attività hanno presentato allo studente delle situazioni problematiche da analizzare: gli si è richiesto di individuare gli elementi che le componevano, di formulare ipotesi di soluzione e di valutare e scegliere quella che ritenevano migliore. Come suggerito da García Hoz (1982, p. 252), sono stati predisposti dei testi che avessero bisogno di un complemento, che non dessero tutto ben definito, che obbligassero ad andare al di là, che si presentassero come qualcosa che richiede un proseguimento e che stimolassero il lavoro successivo. In questo modo si sono promosse l'autoriflessione e l'autovalutazione di ogni studente, condizioni indispensabili per giungere a un'autentica comprensione dei messaggi mediali.

Alla fine di questa fase le attività finalizzate a potenziare le competenze di accesso, analisi, valutazione e produzione dei messaggi mediali sono state 15; cinque attività per ogni competenza digitale (tecnologica, cognitiva e etica).

La *seconda fase* (21 marzo-10 giugno) dell'intervento è stata caratterizzata dall'introduzione del fattore sperimentale e nello specifico dalla somministrazione delle 15 attività secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 60 ore. Il percorso è consistito in tre incontri settimanali, della durata di 2 ore ciascuno, per un totale di 30 incontri. In ciascun incontro sono state somministrate due attività relative a due competenze digitali differenti. Ad esempio, nei primi tre incontri le attività riguardanti la dimensione tecnologica proponevano esercizi volti a promuovere la capacità e la disponibilità di ciascuno studente a esplorare alcuni nuovi software di progettazione didattica; veniva chiesto individualmente di rilevare le funzionalità e potenzialità del software e successivamente in coppia con un collega di sperimentarsi in un'attività di progettazione e rilevazione dei punti di forza e di debolezza. In questa seconda fase ogni cinque incontri sono state utilizzate le rubriche di valutazione per valutare le attività svolte dagli studenti. Alla fine dell'intervento le tre rubriche sono state sottoposte agli studenti come strumento di autovalutazione.

Nella *terza fase* (11 giugno-11 luglio) dell'intervento sono stati elaborati i dati provenienti dalle cinque rilevazioni attraverso le tre rubriche di valutazione utilizzate durante l'intervento ed è stata effettuata la somministrazione finale dell'*Instant DCA*. Dopo la somministrazione dell'*Instant DCA* sono stati elaborati i profili prima dopo di ciascuno studente; ogni profilo è stato consegnato e discusso personalmente il giorno della verbalizzazione dell'esame dello studente.

### 3. Discussione dei risultati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di cogliere i cambiamenti verificatisi negli studenti; i momenti valutativi sono serviti anche come occasione per effettuare aggiustamenti e riorganizzazioni.



Nella fase iniziale e finale del percorso di ricerca è stato somministrato il questionario *Instant DCA* per indagare la dimensione tecnologica, la dimensione etica e la dimensione cognitiva degli studenti di fronte ai media digitali.

Gli studenti intervistati, come già sottolineato precedentemente, sono stati 154 del corso di studi in Educazione di comunità che hanno frequentato il corso di didattica generale nell'a.a. 2013/2014. La maggior parte degli studenti aveva un'età compresa tra i 20 e i 25 anni e circa il 60% proveniva da paesi della sicilia occidentale, il restante 30% era della provincia di Palermo. Il 95% dei frequentanti era iscritta al primo anno per la prima volta dopo aver conseguito il diploma; il 3% era iscritto sempre al primo anno ma lavorava e il restante 2% era iscritto agli anni successivi al primo.

Il 90% degli studenti frequentanti aveva conseguito il diploma in area umanistica (liceo socio/ psico/pedagogico, liceo classico) il restante 10% possedeva un titolo di studio in area scientifica o commerciale. La maggior parte degli studenti (89%) aveva già sostenuto e superato almeno 2 esami nel primo semestre. Nel gruppo erano presenti due studenti con disgrafia accertata.



### 3.1 La rilevazione iniziale

Dall'analisi iniziale dei dati rilevati dal test *Instant DCA* si evince una situazione non proprio brillante per gli studenti universitari intervistati. Esaminando i punteggi ottenuti dagli studenti i risultati conseguiti sono più bassi di quanto ci si aspettasse.

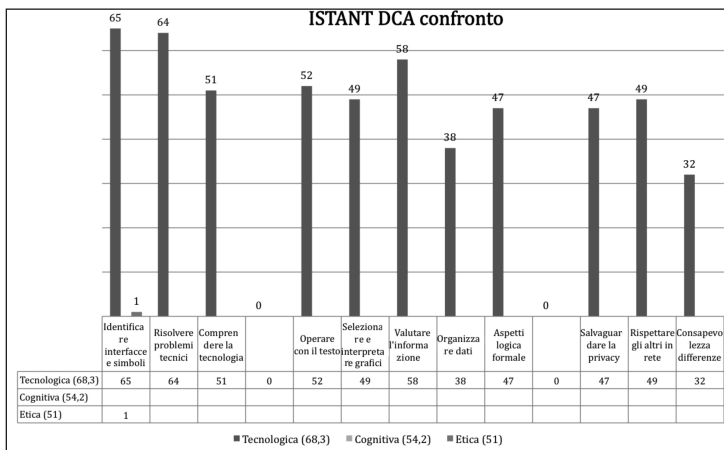


Grafico: percentuali dei punteggi medi per ogni indicatore

Per quanto riguarda la *dimensione tecnologica* gli studenti universitari, rispetto ai dati analizzati, potrebbero essere considerati sufficientemente competenti digitali nell'identificazione di interfacce e simboli e nella risoluzione di problemi tecnici comuni mentre solo il 51% raggiunge un valore medio nella comprensione concettuale più elevata della tecnologia.

La *dimensione cognitiva* rileva che solo il 52% degli intervistati raggiunge il valore medio del punteggio per ciò che concerne la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare i dati e le informazioni, provenienti dai differenti media, sulla base della loro pertinenza e attendibilità. In particolare, i valori più bassi si



rilevano nei quesiti che richiedono di manipolare, interpretare e formulare inferenze a partire da dati organizzati in grafici e tabelle e in quelli che li mettono a confronto con problemi logico-formali.

I dati relativi alla *dimensione etica* si mostrano variegati: le risposte ai quesiti dimostrano che gli studenti (49%) hanno ben chiaro, riconoscono e disapprovano comportamenti che sono contro la dignità e il rispetto della persona e delle differenze tra le persone; relativamente alla salvaguardia della privacy e della sicurezza personale gli studenti mostrano, invece, di avere idee confuse e scarsa consapevolezza.

### 3.2 La rilevazione in itinere con le rubriche

L'analisi dei dati della rilevazione in itinere attraverso le tre rubriche di valutazione costruite partendo dai profili in uscita di ognuna delle tre competenze digitali e articolate in riferimento ai quattro elementi identificati nel modello R-I-Z-A, consente di affermare che, dal punto di vista qualitativo, i risultati si attestano a livelli di competenza complessivamente buoni; la significatività dei risultati ottenuti dagli studenti in riferimento agli elementi rilevanti presi a modello, seppur non generalizzabili, consentono di riflettere sulle necessità e opportunità di future applicazioni dell'intervento formativo realizzato.

Nella *valutazione delle risorse* ovvero nella misura dello scarto tra le conoscenze possedute dallo studente sulle competenze digitali, prima e dopo l'intervento formativo, possiamo affermare che l'82% degli studenti coinvolti sono migliorati considerevolmente nei compiti di individuazione dei concetti chiave, nella loro definizione e nella loro messa in relazione.

Per quanto riguarda la *valutazione delle strutture di interpretazione* è stato tenuto in considerazione lo scarto tra le visioni delle competenze digitali. In particolare, si è osservato che il 78% degli studenti, alla fine dell'intervento, ha raggiunto buoni livelli di prestazione nell'analizzare un testo mediale, nel dare giudizi di valore sul prodotto mediale, nel riconoscere le emozioni private e nel raccontare l'esperienza.

Nel *valutare le strutture di azione* si è tenuto conto della differenza tra le capacità dello studente nel progettare un prodotto mediale o di applicare un modello di narrazione a un prodotto, prima e dopo l'intervento. I dati rilevati mostrano un concreto miglioramento degli studenti (72%) circa le modalità del consumo mediale, della produzione di un messaggio mediale utilizzando le regole linguistiche dei media e della valutazione di un messaggio. Gli studenti dimostrano una buona propensione ad individuare gli elementi caratterizzanti e i fatti significativi di un messaggio mediale; nello specifico il 67% è in grado di distinguere i fatti e le azioni dalle opinioni personali, il 71% sa riconoscere ciò che è essenziale da ciò che è, invece, secondario o superfluo.

La *valutazione delle strutture di autoregolazione* ha riguardato la capacità dello studente di riflettere sul proprio processo di apprendimento e di acquisizione delle tre competenze digitali. Lo studente capace di autoregolazione considera l'apprendimento come un processo sistematico e controllabile e si assume la responsabilità dei propri risultati.

Dalla lettura dei dati rilevati dalle rubriche di autovalutazione, si evince che la metà degli studenti riconosce di non aver mai, in precedenza, riflettuto sistematicamente sulla necessità di attuare delle specifiche strategie nell'utilizzo di un media; inoltre, considera quanto il percorso formativo proposto ha permesso di dare



avvio autonomamente e responsabilmente al proprio processo di apprendimento affrontandolo con impegno e perseveranza. Infine, si rileva che gli studenti hanno imparato a monitorare il processo di soluzione di un problema, di controllare le strategie adottate e, eventualmente, a correggerle, ottenendo così prestazioni migliori.

### La rilevazione finale

Con l'applicazione del test T per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati, con l'Istant DCA, all'inizio e alla fine dell'intervento sperimentale. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di t è stata quella di  $\epsilon.05$  (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna dimensione indagata (tecnologica, cognitiva, etica), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento. I risultati ottenuti dagli studenti sono stati messi a confronto con quelli del campione normativo (Calvani, Fini, Ranieri, 2011).

Nel grafico di seguito presentato si può notare l'aumento dei punteggi medi dall'inizio dell'intervento sperimentale alla fine del percorso.

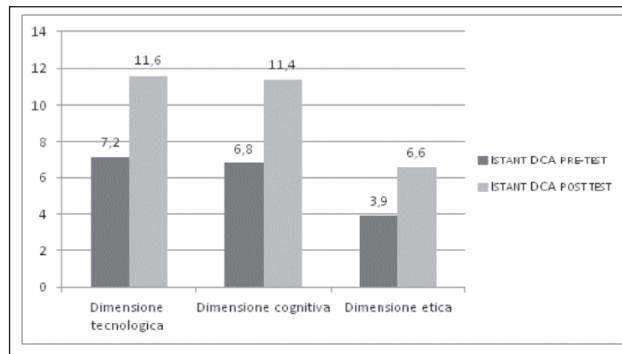


Grafico: punteggi medi Istant DCA pre-test e post-test

L'elaborazione del T di student conferma che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento delle competenze digitali sono state verificate.

<i>Istant DCA</i>	MEDIA	DEV. STD.	T	SIG. (2-CODE)
Dimensione tecnologica pre-test	7	1,6	24,1	<0,001
Dimensione tecnologica post-test	11,2	1,9		
Dimensione cognitiva pre-test	6,8	1,9	22,4	<0,001
Dimensione cognitiva post-test	11,4	1,8		
Dimensione etica	3,94	1,2	22,7	<0,001
Dimensione etica	6,6	0,7		

Differenze tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale (n=154)

In particolare per ciò che concerne la dimensione tecnologica si sono verificate le ipotesi riguardanti: la capacità selettiva, ossia il saper estrarre da una quantità di informazioni quelle necessarie a risolvere un problema; la capacità di “navigare”, il sapersi orientare in strutture ipertestuali. Gli studenti registrano miglioramenti significativi nell'individuare situazioni tecniche critiche e scegliendo la strategia più adeguata per risolverle; nel descrivere un flusso di dati e nell'operare la distinzione tra reale e virtuale.

Per quanto riguarda la dimensione cognitiva è stata verificata l'ipotesi relativa alla capacità di saper leggere e comprendere i testi; nello specifico si rilevano negli studenti, alla fine dell'intervento sperimentale, miglioramenti significativi nel trovare gli elementi sostanziali di un'informazione, distinguere le informazioni pertinenti da quelle non appropriate e nel rielaborarne i contenuti in forma grafica e ipertestuale; nel presentare un atteggiamento critico verso le informazioni presenti nel web.

Infine, risulta verificata l'ipotesi relativa alla competenza etica nel sapersi assumere la responsabilità per le conseguenze nell'attività mediale. I miglioramenti significativi in questa dimensione si riferiscono sia alla gestione dei dati personali sia all'aumento della consapevolezza dei potenziali rischi della rete, del rispetto degli altri, dell'identificazione dei valori promossi dal prodotto, della valutazione di un messaggio mediale cogliendo i punti di vista e le intenzioni che lo costituiscono.



## Conclusione

Il percorso di ricerca presentato è nato dall'osservazione e constatazione di un generale fenomeno di deresponsabilizzazione delle istituzioni formative circa l'alfabetizzazione mediatica e il comportamento dei giovani nell'uso dei media.

L'intervento realizzato, attraverso anche l'uso dei new media e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ha offerto possibilità nuove per strutturare le attività didattiche universitarie in ambienti di apprendimento specifici, in modo tale da far diventare i processi comunicativi decisamente più differenziati e complessi ed anche più efficaci e motivanti.

Grazie alle attività realizzate, i 154 studenti del corso di didattica generale hanno migliorato: la capacità selettiva, ossia il saper estrarre da una quantità di informazioni quelle necessarie a risolvere un problema; la capacità di “navigare”, il sapersi orientare in strutture ipertestuali; la capacità di saper leggere e comprendere testi; la competenza etica nel sapersi assumere la responsabilità per le conseguenze nell'attività mediale.

L'intervento sperimentale attuato non ha solo aiutato i futuri educatori a leggere e comprendere il senso di testi mediali ed a comporre nuove produzioni testuali ma ha, soprattutto, rappresentato una possibile ed efficace guida alla riflessione sistematica sul processo di lettura e scrittura utile alla comprensione della loro personale esperienza di lettori e scrittori.

I risultati ottenuti non possono però farci dimenticare che, mentre è relativamente facile ottenere dei cambiamenti negli studenti quando si realizzano attività educative valide, è molto più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo se non si propongono periodicamente agli studenti universitari delle attività di rinforzo della competenza acquisita.

Siamo consapevoli che le conclusioni a cui si è giunti, essendo basate su un campione non probabilistico, non consentono generalizzazioni indebite. Si deve poi tenere presente la possibilità che, oltre al trattamento, possano aver influito sui miglioramenti osservati nel gruppo anche altre variabili non controllate.

## Riferimenti bibliografici

- Argyris C., Schön D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass edition.
- Bransford J., Brown A., Cocking R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, and Experience & School*. Washington: National Academy Press.
- Buckingham D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson. Tit. Orig. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity 2003.
- Buckingham D. (2013). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Calonghi L. (1976). I test di acquisizione e di profitto. In C. Scarpellini, E. Strologo (Eds.) (pp. 767-841). *Orientamento*. Brescia: La Scuola.
- Calonghi L. (1979). Redazione e sperimentazione di libri di testo per la scuola dell'obbligo. *Orientamenti pedagogici* 2, 293-315.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48(3), 39-46.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2011). Valutare la competenza digitale. Prove per la scuola primaria e secondaria. Trento: Erickson.
- Cappuccio G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale (ADVP). In G. Zanniello (a cura di), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale* (pp. 87-150). Napoli: Tecnodid.
- Cappuccio G. (2012). Sperimentare i cartoni animati in classe. Percorsi di media education nella scuola. Parma: Junior.
- Castoldi M., Martini M. (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*. Milano: Franco Angeli.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (2006). *Primi passi nella Media Education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Cole M., Keyssar H. (1985). The concept of literacy in print and film. In D.R. Olson, N. Torrance, A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. London: Cambridge University Press.
- Cope B., Kalantzis M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cortoni I. (2011). *Save the Media. L'informazione sui minori come luogo comune*. Milano: Franco Angeli.
- Erstad O. (2008). La digital literacy nella scuola: l'esperienza norvegese Approfondimenti sul concetto di digital literacy e sulla sua relazione con il contesto socio-culturale norvegese ed europeo. *TD-Tecnologie didattiche*, 43(1), 4-11.
- Garcia Hoz V. (1982). *Educazione personalizzata*. Firenze: Le Monnier.
- Gilbert P., Parlier M. (1992). La compétence: du "mot-valise" au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, n°116, 11-18.
- Gilster P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Grange Sergi T., Onorati M.G. (2007). *La sfida della comunicazione all'educazione. Prospettive di media education*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf G. (2010<sup>2</sup>). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Groupe Eyrolles - Éditions d'Organisation.
- Jenkins H. (2010). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Livingstone S. (2002). *Young people and new media*. London: Sage.
- de Montmollin M. (1984). *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Midoro V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? *TD-Tecnologie Didattiche*, 2, 47-54.
- Pedone F. (2012). *Valorizzazione degli stili e promozione dell'apprendimento autoregolato. Teorie e strumenti per una didattica meta cognitiva*. Bergamo: Junior.



- Qvortrup L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden. (The Learning Society. Hypercomplexity and knowledge)*. Copenhagen: Gyldendal.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trincherò R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento: Erickson.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Wells G., Claxton G. (Eds.) (2002). *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell.



