



Società Italiana di Ricerca Didattica





Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

RIVISTA SEMESTRALE

anno XI – numero 20 – Giugno 2018



Direttore | Editor in chief

ACHILLE M. NOTTI | Università degli Studi di Salerno

Condirettori | Co-editors

PIETRO LUCISANO | Sapienza Università di Roma

PIER CESARE RIVOLTELLA | Università Cattolica di Milano

Comitato Scientifico | Editorial Board

JEAN-MARIE DE KETELE | Université Catholique de Lovanio

VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOV | City University di Mosca

GIOVANNI BONAIUTI | Università degli Studi di Cagliari

ETTORE FELISATTI | Università degli Studi di Padova

MARIA LUCIA GIOVANNINI | Università di Bologna

MARIA LUISA IAVARONE | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

LOREDANA PERLA | Università degli Studi di Bari Aldo Moro

PATRIZIA MAGNOLER | Università degli Studi di Macerata

GIOVANNI MORETTI | Università degli Studi di Roma Tre

ELISABETTA NIGRIS | Università degli Studi di Milano-Bicocca

Comitato editoriale | Editorial management

MARIA CINQUE | Università di Roma LUMSA

ANNA SERBATI | Università degli Studi di Padova

ROSA VEGLIANTE | Università degli Studi di Salerno

Note per gli Autori | Notes to the Authors

I contributi, in formato MS Word, devono essere inviati all'indirizzo email del Comitato Editoriale: rivista@sird.it

Ulteriori informazioni per l'invio dei contributi sono reperibili nel sito www.sird.it

Submissions have to be sent, as Ms Word files, to the email address of the Editorial Management: rivista@sird.it

Further information about submission can be found at www.sird.it

Consultazione numeri rivista

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird>

Codice ISSN 2038-9736 (testo stampato)

Codice ISSN 2038-9744 (testo on line)

Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010

Finito di stampare: Giugno 2018

Abbonamenti • Subscription

Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

Progetto grafico copertina

Valentina Sansò

Obiettivi e finalità | Aims and scopes

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.

Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi. La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.

Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.

The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

Comitato di referaggio | Referees Committee

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

The Referees Committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsibility of the Journal's Editor in Chief and Co-Editors.

Procedura di referaggio | Referral process

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori, tramite l'uso di un'area riservata nel sito della SIRD (**www.sird.it**), i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

Per consultare il codice etico consultare il link:

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/editorialPolicies#custom-0>

Editor in chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two referees, using a reserved area on the SIRD website (**www.sird.it**), who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

INDICE

9 **EDITORIALE DI PIETRO LUCISANO**

11 Documento SIRD - AIMC - CIDI - FNISM - MCE - UCIIM

Studi

- 17 **MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI, TOMMASO ROMPIANESI**
Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori
Identity and religious conflicts: intercultural training tracks for educators
- 33 **GIUSEPPA COMPAGNO, FRANCESCA MACHÌ**
Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto
Situated language learning methods: a cross-sectional study on General Teaching and Language Teaching
- 47 **CHIARA PANCIROLI, ANITA MACAUDA**
Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive
Heritage education and augmented reality: what prospects
- 63 **MICHELE PIERI, MANUELA REPETTO**
Comunità di pratica e formazione degli insegnanti
Communities of practice and teachers' training

Ricerche

- 75 **ELIF GÜLBAY, ALESSANDRA LA MARCA**
L'apprendimento capovolto all'Università per lo sviluppo delle soft skills
Flipped learning at University for the development of soft skills
- 95 **CRISTINA LISIMBERTI, KATIA MONTABETTI**
Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli
Evaluation committees at work: knowing the processes to support them

- 111 KATIA MONTALBETTI**
Assessment for learning nel contesto universitario
Assessment for learning in higher education
- 125 LOREDANA PERLA, ANTONIO BRUSA, VIVIANA VINCI**
Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico
Teaching the historical landscape. Delineating epistemological background
- 151 MARIA RANIERI, ISABELLA BRUNI, REIJO KUPIAINEN**
Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL
La competenza mediale e digitale nella formazione universitaria degli insegnanti: risultati e raccomandazioni dal progetto europeo e-MEL

Esperienze

- 167 ELEONORA FARINA, BARBARA GIRANI DE MARCO**
La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio
Teaching Developmental Psychology to teachers: a workshop on study method
- 181 MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ-SEGURA, ANTONIA CASCALES-MARTÍNEZ, MARÍA ÁNGELES GOMARIZ-VICENTE**
¿Cómo realizar la evaluación formativa en las asignaturas de grado a través de las herramientas del aula virtual?
How carry out the formative assessment in the grade subjects through the virtual classroom tools?



Referees che hanno collaborato ai nn. 16, 17, 18, 19 e 20 della rivista

Paola Aiello
Giovambattista Amenta
Gigio Asquini
Michele Baldassarre
Lucia Balduzzi
Federico Batini
Guido Benvenuto
Fabio Bocci
Giovanni Bonaiuti
Lucia Cajola
Marika Calenda
Antonio Calvani
Giuseppa Cappuccio
Roberta Cardarelli
Antonio Cartelli
Ferdinando Cereda
Maria Donata Cesareni
Salvatore Colazzo
Felice Corona
Cristiano Corsini
Armando Curatola
Francesca D'Elia
Orlando De Pietro
Gaetano Domenici
Piergiuseppe Ellerani
Loretta Fabbri
Floriana Falcinelli
Ettore Felisatti
Paolo Ferri
Luciano Galliani
Andrea Garavaglia
Giangiacomo Gerla
Giacomantonio
Catia Giaconi
Maria Lucia Giovannini
Filippo Gomez Paloma
Teresa Grange
Valentina Grion
Elizabeth Guerin
Dario Ianes
Maria Luisa Iavarone
Lanciano

Alessandra La Marca
Loredana La Vecchia
Pierpaolo Limone
Mario Lipoma
Fabio Lucidi
Pietro Lucisano
Daniela Maccario
Patrizia Magnoler
Massimo Marcuccio
Massimo Margottini
Antonio Marzano
Domenico Milito
Pasquale Moliterni
Giovanni Moretti
Maria Teresa Moscato
Anna Maria Murdaca
Elisabetta Nigris
Achille M. Notti
Antonella Nuzzacci
Davide Parmigiani
Peluso Cassese
Loredana Perla
Picchio
Marco Piccinno
Salvatore Pignato
Maria Ranieri
Luca Refrigeri
Anna Salerno
Patrizia Sandri
Marina Santi
Maurizio Sibilio
Patrizia Sposetti
Domenico Tafuri
Rosanna Tammaro
Emanuela Maria Torre
Roberto Trincherò
Ira Vannini
Roberto Vastola
Renata Viganò
Tamara Zappaterra
Luisa Zecca

Detto questo, è ovvio che non va dimenticato il camminare eretti, quel camminare che non ancora si ha, non si ha ancora in senso giusto. Non lo si ha cioè nel senso tradizionale, elevato, che un tempo era ritenuto conforme al diritto naturale.

(Ernest Bloch)



Temo che le troppe cose da fare ci tengano molto tempo chini sulle nostre tastiere, sulle nostre cattedre, sui nostri articoli per riviste di classe A, sui corsi e sugli esami per i 24 cfu, tanto da rendere innaturale la nostra postura e non conforme a quello che Bloch amava chiamare “diritto naturale”. Dopo un lungo periodo in questa posizione innaturale alzarsi è doloroso, abbiamo alle spalle molte battaglie non fatte, molte cose lasciate correre da un lato per amore di pace, dall’altro per quella dolorosa sensazione che “non ci si può far nulla” e ancora talvolta perché preoccupati più dei nostri conflitti interni o soddisfatti per qualche piccola concessione.

Se ogni tanto riuscissimo ad alzare la schiena, guardarci intorno, guardare e ascoltare ci renderemmo subito conto di quante cose non vanno come dovrebbero andare. Ci renderemmo conto anche che esistono tanti aspetti positivi che si devono all’impegno quotidiano e generoso di tanti insegnanti, dirigenti, ricercatori e studenti, che tuttavia questo impegno non riesce a incidere sul sistema complessivo.

Credo che non sia mai troppo tardi per riprendere quell’impegno politico che deve necessariamente camminare accanto all’impegno educativo e alla ricerca scientifica.

Per queste ragioni in preparazione del nostro convegno abbiamo cercato di chiedere collaborazione alle associazioni degli insegnanti AIMC, CIDI, UCIM, FNISM, MCE. Abbiamo con facilità condiviso molti obiettivi su cui lavorare insieme scientificamente e politicamente. Se la ricerca infatti ci aiuta a identificare soluzioni utili a problemi educativi, non possiamo esimerci dal cercare di far comprendere la qualità delle nostre soluzioni ai non addetti ai lavori.

Come SIRD abbiamo cominciato a lavorare in questa direzione a partire dalla raccolta di firme a sostegno dell’iniziativa del Coordinamento Nazionale Scienze della Formazione primaria Nuovo Ordinamento. Mentre scrivo le firme raccolte sono 11.500, molte o poche? Io credo ancora poche, segnano il fatto che ancora faticiamo a coinvolgere, su una tematica di cui siamo tutti convinti, i nostri colleghi e gli stessi studenti, che avrebbero tutto l’interesse a sostenere questa posizione. Una raccolta di firme è impegnativa perché non basta apporre la propria

firma, è necessario convincere gli altri a scegliere liberamente di farlo e a farsi a loro volta promotori dell'iniziativa.

Una buona soluzione che rimane confinata tra gli addetti ai lavori, che dà luogo solo ad un articolo scientifico, rende vero l'adagio latino *scripta manent*, perché ciò che vola sono le parole che si incarnano nelle interazioni, nella ricerca comune e nella condivisione dei risultati, nel faticoso lavoro di spiegare e far capire ad esempio che non sono il bastone e la carota a far crescere la fame di conoscenza, la curiosità, il desiderio di apprendere, che non è studiare per i voti o per i test INVALSI che aiuta a costruire un contesto di qualità. Bisogna ricostruire un clima che restituisca alla comunità il piacere di leggere, discutere, il solo che ridarebbe vita alle nostre riviste, ai testi e alle ricerche che vivono solo nell'intelligenza di chi li apprezza. Bisogna apprendere in questo senso la lezione di Don Milani e provare a ricostruire una pedagogia militante capace non solo di analizzare la realtà ma di darle senso e di schierarsi a difesa dei più deboli, delle bambine e dei bambini. E l'impegno è di tessere collaborazioni, ricostruire legami. In questo senso la collaborazione con le associazioni degli insegnanti è un primo passo significativo.

Per restituire al sistema scolastico qualità non servono standard ma è necessario avviare una strategia di coinvolgimento in cui tutti comprendano e di cui tutti si sentano parte attiva.

Non basta dichiarare quanto l'educazione sia importante indicando fini senza preoccuparsi di dare a questi fini mezzi adeguati: non a caso gli obiettivi di Lisbona sono finiti in parte nel dimenticatoio e in parte in mano a prestidigitatori che riescono a fare vedere cose che non esistono.

Dewey era molto preoccupato di una situazione in cui l'uso della scienza contro la scienza sarebbe stato massivo. Noi la viviamo e sta a noi riscoprire la cooperazione, la fiducia e l'impegno scientifico e politico perché i risultati della ricerca educativa si realizzino e per dare senso al nostro impegno *alla ricerca di un impianto istituzionale e di modelli educativi per una scuola per tutti e per ciascuno*.

“Detto questo, è ovvio che non va dimenticato il camminare eretti, quel camminare che non ancora si ha, non si ha ancora in senso giusto”.

Crede che il nostro compito sia trovare il tempo per dare l'esempio.



La SIRD e le Associazioni degli Insegnanti ritengono che sia necessario affrontare in modo serio, responsabile e scientifico alcuni problemi che rendono attualmente difficile il lavoro formativo della scuola e si impegnano ad avviare una collaborazione strutturale con coloro che fossero interessati a lavorare sui seguenti temi:

1) Il rafforzamento della collaborazione e dell'ascolto fra mondi della ricerca e dell'associazionismo professionale docente e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

In questi ultimi anni sembra essersi incrinato il rapporto storico tra ricerca scientifica, associazionismo degli insegnanti e istituzioni: rapporto che per anni ha fatto sì che la scuola italiana fosse considerata, nonostante la carenza di risorse e i contesti difficili di lavoro dei docenti e grazie alle riforme profondamente innovative degli anni Settanta, un punto di riferimento anche nel contesto internazionale.

La vita di un sistema complesso qual è quello scolastico richiede una costante e reciproca "alimentazione" da parte di chi lo vive in prima persona nelle aule scolastiche e di chi si applica a riflettere sistematicamente su queste esperienze. Tuttavia è innegabile che, per un verso, si siano sensibilmente ridotti i margini di azione dell'associazionismo degli insegnanti, per altro verso sono stati fortemente limitati gli investimenti in ricerca educativa e didattica e nel reclutamento dei giovani ricercatori. L'effetto è stato quello di un accentramento delle scelte di politica educativa del nostro Paese con un parallelo aumento del disagio di studenti, docenti e famiglie e un impoverimento progressivo delle forme di collaborazione tra scuola e ricerca finalizzate ad un reale miglioramento dell'efficacia educativa delle istituzioni scolastiche. Si rende, dunque, particolarmente urgente rilanciare tale rapporto fondante, con una peculiare attenzione ad alcuni temi/problemi sui quali sarebbe necessario riflettere e intervenire nei prossimi anni, senza pretese di voler offrire indicazioni per un'ennesima riforma, ma promuovendo l'attivazione "dal basso" di un dibattito che aiuti gli insegnanti, i ragazzi, le famiglie e le comunità territoriali a vivere in modo più sereno e a gestire più efficacemente l'esperienza scolastica.

2) La organizzazione dei cicli e dell'obbligo scolastico

Non si può non rilevare che, a seguito di una stagione che ha visto susseguirsi riforme, è rimasto aperto il problema del biennio che segue la scuola secondaria di I grado, strettamente legato al tema dei cicli della formazione scolastica. Dal punto di vista istituzionale esso completa il percorso dell'obbligo scolastico ma, dal punto di vista didattico-formativo la struttura e le indicazioni nazionali che ne regolano l'azione d'aula risultano ancora finalizzate a una propedeuticità al triennio successivo. In questa contraddizione va letta, probabilmente, anche l'eziologia del problema



della dispersione scolastica: il biennio, a dispetto della sua natura in linea di principio orientativa, finisce per accreditare un operato selettivo, mantenendo la “pretesa” di uno standard di sufficienza in tutte le discipline. Un percorso di fine obbligo dovrebbe invece puntare alla valorizzazione delle discipline di interesse vocazionale dello studente e all’orientamento. Questo sarebbe possibile, ad esempio, prevedendo un biennio unitario con un curriculum comune al quale aggiungere ore per l’orientamento. Ma, senza pensare ora a nuove riforme, sarebbe opportuno cominciare a ipotizzare una chiara distinzione dei “ruoli” del biennio e del triennio in termini di indicazioni e di modalità di valutazione, affrontando in questo modo alla radice anche la tematica delle dispersione scolastica.

3) La valutazione di sistema e scolastica in termini di competenze e di profitto



Nel corso delle discussioni che hanno preceduto (e seguito) l’emanazione dei decreti attuativi della 107/2015 si era affacciata l’ipotesi di rimettere in discussione le modalità di valutazione del profitto scolastico a partire dall’eliminazione dei voti nel formato numerico nella scuola primaria. Su questa tematica si erano espresse favorevolmente in commissione sia le associazioni insegnanti sia le associazioni che rappresentano la comunità scientifica impegnata nel lavoro educativo. Inespugnabilmente questa discussione non è stata più presa in considerazione dal governo ribadendo, con il D.Lgs 62/2017, l’uso dei voti e delle bocciature anche nella primaria. Da qualche tempo la valutazione è diventata attività di natura soprattutto amministrativa, mentre si tratta dell’altra faccia della medaglia del quotidiano agire scolastico. Ogni giorno in Italia vengono attribuiti milioni di voti agli studenti per i motivi più diversi, non raramente in queste pratiche si confondono valutazioni di sistema e valutazioni del merito dei singoli, come ora avviene per l’esame di terza media, con la prova INVALSI. Le contraddizioni tra l’uso della valutazione a scopo formativo, come feedback educativo, e la sua interpretazione come misura che dà luogo a calcoli statistici, sono evidenti. Gli studenti e le famiglie vivono con ansia il rapporto con le pratiche di apprendimento-insegnamento e le relative valutazioni. A questo si aggiunga la sprovvedutezza di coloro che, in ambiti di ricerca, usano questi elementi per operare calcoli e disegnare modelli di cui non vagliano i limiti docimologici. Il tema dei voti, infine, rischia di interferire con quello della gestione della disciplina e della classe.

E tuttavia le attività di valutazione e la “preparazione alla somministrazione” delle prove INVALSI continuano a occupare una percentuale assai rilevante dell’attività scolastica. Si ritiene per questo necessario avviare un confronto approfondito sulla qualità docimologica dei processi di valutazione, esame e certificazione attualmente in atto nella scuola.

4) La continuità educativo-didattica

Per la realtà degli Istituti Comprensivi, va affrontato il tema del coordinamento degli interventi educativo-formativi tra segmenti di scuola ancora fortemente separati sul piano dell’approccio metodologico-didattico, della riflessione curricolare, nonché degli stili comunicativo-relazionali degli insegnanti e del contesto.

Situazione che per molti potrebbe essere ulteriormente compromessa dopo

l'istituzione del sistema integrato 0/6 e il rischio di un ulteriore scollamento della scuola dell'infanzia dalla primaria.

A fronte della frammentazione dell'azione educativa e della difficile se non a volte impossibile integrazione funzionale delle esperienze di apprendimento (con quello che ne consegue in disagio e insuccesso per gli alunni), c'è da chiedersi come si possa invece costruire continuità.

Produrre contaminazioni positive tra ordini di scuola, legittimare e potenziare in ogni passaggio quanto è stato fatto/acquisito in precedenza, individuare presupposti metodologico-didattici comuni è un percorso di ricerca necessario per poter mettere la scuola in grado di rispondere al suo mandato costituzionale.

5) La formazione degli insegnanti

Il profilo della professionalità docente delineato in Italia negli ultimi vent'anni ha trovato una parziale sistemazione nei provvedimenti legislativi seguiti all'approvazione della L.107/2015. Formazione iniziale e formazione in servizio, università e scuola, alternanza fra teoria e pratica, riflessione e azione, in modi ovviamente diversi per intensità a seconda dei tempi e dei luoghi della formazione, sono e devono restare, anche in futuro, acquisizioni definitive della ricerca didattica ed educativa sul tema. È, tuttavia, necessario operare un bilancio delle esperienze pre-fit svoltesi nelle Università italiane laddove si sono evidenziati, oltre che gravi problemi di sostenibilità, anche le condizioni di necessità di investimenti precisi in risorse pedagogiche e amministrative dedicate alla gestione e al supporto dei passaggi ordinamentali per la formazione del docente di scuola secondaria individuati dalla L.107. Questa scelta, sul piano epistemologico, pedagogico, metodologico e ordinamentale dovrebbe essere strutturale, non contingente, e portare alla creazione di centri di ateneo o di interateneo che interfaccino docenti universitari e docenti/dirigenti della scuola al fine di gestire la formazione iniziale dei docenti, l'accompagnamento dei neo-assunti, l'organizzazione del tirocinio, il governo dello sviluppo professionale degli insegnanti in servizio, oggi affidato unicamente all'autogoverno delle scuole, da quando sono scomparsi nel 2007 gli IRRSAE, i centri a supporto alle attività di formazione e di sperimentazione. Tale autogoverno ha rivelato pesantissimi limiti gestionali (sino a produrre fallimento o saturazione del reale bisogno formativo degli insegnanti) nel primo anno di attuazione del Piano Nazionale Formazione. Appare dunque urgente l'avvio di un dibattito che faccia sintesi di quanto accaduto e che rilanci, in un'ottica di sistema e di condivisione con l'associazionismo professionale, un progetto rigoroso e scientificamente fondato di formazione iniziale e in servizio di docenti e di dirigenti.



6) La necessità di promuovere il reclutamento di ricercatori e di esperti a supporto dell'innovazione educativa e didattica nella scuola

Un sistema formativo ampio qual è quello italiano dovrebbe poter contare su un adeguato numero di ricercatori e di insegnanti esperti che si impegnino in modo strutturale a sostenere e a far progredire il sistema stesso. Ogni anno il paese spende in formazione una quantità ingente (pur se non adeguata di risorse) ma alla ricerca educativa vengono riservate risorse limitatissime. Senza ricerca è difficile promuovere innovazione nella scuola così come migliorare motivazione, interesse

e apprendimento delle studentesse e degli studenti. A livello universitario sono necessarie nuove risorse in termini di professori, ricercatori, dottori di ricerca, assegnisti di ricerca per coprire le richieste di formazione previste dalla attuale normativa per l'accesso ai concorsi e per l'anno di tirocinio. A livello professionale è necessaria la costituzione di un albo di formatori provenienti dalle Associazioni professionali che affianchino la ricerca universitaria in attività formative laboratoriali che permettano la traduzione pratica degli esiti della ricerca mediata dall'esperienza del reale lavoro quotidiano progettuale e professionale a scuola. È indispensabile che il Paese si doti di un istituto nazionale di ricerca educativa di natura pubblica, indipendente dal Ministero e guidato da ricercatori e da rappresentanti dell'associazionismo scolastico e delle parti sociali, e che si costituiscano analoghi istituti di ricerca a carattere regionale. L'istituto dovrebbe finanziare ricerca didattica e educativa condotta assieme da scuole, università, associazioni professionali di insegnanti e enti di ricerca qualificati su tematiche di didattica generale e disciplinare. Esso potrebbe fornire materiali per la formazione insegnanti costruiti in modo scientifico e validati dall'esperienza di ricerca/azione dei formatori delle associazioni professionali, supportare i percorsi di ricerca e sperimentazione avviati dalle scuole rilanciando e qualificando in tal modo gli spazi offerti dall'autonomia scolastica. In assenza di un chiaro investimento pubblico in innovazione e ricerca educativa esiste il forte rischio di un depauperamento culturale e pedagogico del sistema formativo scolastico.



7) Il profilo didattico-educativo dei dirigenti scolastici

È opportuno che i dirigenti siano scelti e formati nel loro profilo professionale (anche) in ragione delle competenze educative e didattiche che riescono ad esprimere nella direzione di una leadership per l'apprendimento, oltre che manageriali e burocratiche, anche perché chiamati a operare in contesti organizzativi peculiari quali le scuole. L'attuale concorso in atto per dirigenti scolastici, il cui slittamento è il sintomo di un disagio/confusione nella conduzione del concorso stesso, richiede un profilo di dirigente scolastico prevalentemente amministrativo. Sul piano pratico, le esperienze dei dirigenti segnalano un malessere legato allo svolgimento di compiti che sembrano esaurirsi in un gran numero di adempimenti formali, senza adeguati spazi reali per riuscire ad agire il compito di guida educativa e didattica della comunità scolastica. Anche in quest'ambito le esperienze e le ricerche delle Associazioni professionali sono indispensabili.

In merito alla formazione iniziale dei maestri e delle maestre delle scuole dell'infanzia e primaria, si ribadisce l'importanza del contributo che i corsi di laurea magistrali in Scienze della Formazione Primaria hanno offerto in questi 20 anni, e soprattutto a partire dal DM 249/2010 che ha portato al curricolo quinquennale. La preparazione a livello universitario ha consentito di qualificare enormemente la professionalità degli insegnanti dei bambini dai 3 agli 11 anni, costruendo – attraverso un curriculum di fortissima solidità scientifica, che integra insegnamenti, laboratori e tirocini – competenze teoriche e metodologico-didattiche oggi indispensabili in questi livelli di scuola (così come sarebbero necessarie anche nei livelli di scuola secondaria) e sulle quali non è più possibile transigere per il reclutamento dei docenti”.

8) L'attenzione specifica all'inclusione e alla gestione educativo-didattica delle situazioni difficili

L'idea di inclusione è implicita nell'art.3 della nostra Costituzione che recita che è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. I numerosi fenomeni di bullismo, indisciplina, violenza che assurgono, purtroppo, all'onore delle cronache quasi quotidianamente, segnalano un malessere che, ancor prima che essere letto in chiave repressiva, dovrebbe essere letto come il sintomo di un disagio generalizzato di natura educativa, che la scuola tutta e non il singolo docente deve essere messa in grado di affrontare. Ma per questo non possono essere sufficienti né la sola riflessione professionale e l'impegno della comunità scolastica, né i fondi assegnati una tantum su progetti dal MIUR. È necessario ricorrere a misure strutturali dotando gli istituti dei mezzi necessari e del personale specializzato ad affrontare il disagio. Tra queste sarebbe necessario pensare all'istituzionalizzazione di figure di sistema come l'educatore scolastico (pedagogista) a supporto del lavoro didattico del docente, del raccordo esterno con équipe di psicologi e di assistenti sociali in grado di intervenire nel rapporto con le famiglie. Così come prevedere interventi per la riduzione del numero degli alunni per classe e interventi di discriminazione positiva nei territori più depressi e a rischio.

In questo caso i formatori delle Associazioni potrebbero svolgere una funzione vitale di mediazione tra gli altri esperti professionisti e gli insegnanti calati nelle realtà scolastiche quotidiane. In tal modo aiutando concretamente le scuole ad affrontare un'emergenza educativa di cui molto si parla ma su cui ancora troppo poco si interviene, soprattutto nei territori a rischio.



9) L'orientamento e l'alternanza scuola-lavoro

La promozione dell'orientamento e del dispositivo didattico dell'alternanza scuola-lavoro sono diventati, negli ultimi tempi, terreno di un dibattito anche sociale assai acceso inerente più latamente l'idea di scuola, la sua natura di istituto che dovrebbe interrogarsi sull'opportunità di un mandato curricolare integrativo del costruito del lavoro da assumere in termini formativi e non meramente funzionalistici o imprenditoriali.

Così come si riflette sul rapporto tra gli obiettivi formativi dell'alternanza scuola-lavoro e il loro ancoraggio a pratiche scolastiche che valorizzino la riflessione sull'esperienza, l'apprendistato cognitivo, il passaggio dinamico tra il capire e il riuscire come modalità paradigmatiche del fare scuola.

Sul nesso scuola-lavoro l'impegno epistemologico, di ricerca e di condivisione progettuale fra mondi della ricerca e dell'associazionismo professionale appare ancora debolissimo: di qui l'opportunità di accendere un dibattito rigoroso e avviare sperimentazioni che vagolino l'utilità di una riconversione contenutistica dei curricula anche in tale direzione e che soprattutto consentano di restituire al mondo della scuola evidenze e buone pratiche non rischiosamente dispersive di energie e talenti.

A tale scopo le Associazioni potrebbero svolgere una funzione di guida per i docenti nella costruzione di reali ed efficaci percorsi e progetti di alternanza fina-

lizzati a motivare i ragazzi allo studio come strumento essenziale per l'inserimento efficace nel mondo del lavoro e insieme a renderli consapevoli dell'indispensabile funzione delle conoscenze e delle competenze costruite nel processo scolastico per un impegno lavorativo cosciente e responsabile.



Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori

Michele Caputo • Università di Bologna - michele.caputo@unibo.it

Giorgia Pinelli • Università di Bologna

Tommaso Rompianesi • Università di Bologna

Identity and religious conflicts: intercultural training tracks for educators

Il pluralismo religioso e la società multiculturale richiedono interventi pedagogici e didattici specifici, specie in presenza di conflitti "religiosi". L'articolo analizza del materiale didattico di un laboratorio, realizzato nella facoltà di Scienze dell'Educazione di Bologna, centrato sulla metodologia dello "studio di caso". Mettendo a fuoco le rappresentazioni dell'identità religiosa e dei conflitti religiosi rilevate tramite questionario tra gli studenti, prima e dopo l'attività didattica, emerge la necessità di recuperare una visione "dinamica" dell'identità personale per dare fondamento all'intervento educativo. Occorre pensare e progettare percorsi formativi, per le professioni educative, tali da mettere questi operatori in grado di far fronte concretamente al bisogno di incontro e di dialogo in prospettiva interculturale.

Parole chiave: identità religiosa; conflitti religiosi; interculturalità; case-study; formazione educatori

Religious pluralism and multicultural society require specific pedagogical and didactic interventions, especially when "religious" conflicts arise. This study analyzes the empirical data of a workshop, realized in the Faculty of Educational Sciences of Bologna, performed with the case study methodology. After gathering the representations of religious identity and religious conflicts that were detected through a questionnaire given to the students, before and after the teaching activity, we noted the need of recover a "dynamic" vision of personal identity to give foundation to the educational intervention. It is necessary to think and plan training courses for educators in order to fulfill the need of concrete encounter and dialogue in an intercultural perspective.

Keywords: religious identity; religious conflicts; interculturality; case study; educators training

17

studi

Gli autori hanno condiviso totalmente il lavoro di analisi dei dati e l'elaborazione interpretativa degli stessi. La stesura dei §§ 1,2,5 e 6 è di Michele Caputo, mentre i §§ 3 e 4 sono di Tommaso Rompianesi.

Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori

1. Motivazioni e scopi di un laboratorio per educatori

Il materiale empirico che analizziamo nel presente contributo presenta diversi elementi di interesse sia sul piano didattico, per la formazione professionale di educatori (e di insegnanti) sui temi del pluralismo religioso e della società multiculturale, sia sul piano della riflessione pedagogica interculturale e inter-religiosa. Si tratta di una parte del materiale didattico prodotto all'interno di un laboratorio di formazione professionale del corso di laurea per l'educatore sociale e culturale dell'Università di Bologna¹. Più specificamente, si tratta delle risposte fornite dagli studenti a due distinti questionari, somministrati all'inizio e alla fine del percorso, centrati su due parole-chiave caratterizzanti la tematica del laboratorio stesso: *identità religiosa* e *conflitto religioso*. I due questionari perseguivano finalità didattiche e di ricerca al tempo stesso: da una parte, infatti, con il primo questionario si intendeva stimolare l'attenzione dei partecipanti sugli argomenti proposti, mentre il secondo era diretto a sollecitare sul piano metacognitivo ogni partecipante, garantendo un momento riflessivo sul lavoro svolto; per un altro verso, con i due questionari si è operato il rilevamento delle potenziali modifiche intervenute nelle rappresentazioni dell'identità religiosa e del conflitto religioso, e/o le loro razionalizzazioni, che i partecipanti avrebbero potuto evidenziare a seguito dell'esperienza del laboratorio.

I temi e la metodologia di lavoro proposti costituivano per noi la messa alla prova di una ipotesi di lavoro pedagogico, maturata dentro una prospettiva interculturale attenta ai dinamismi sociali e politici. La pedagogia interculturale ha una storia pluridecennale, nel corso della quale ha conosciuto diverse fasi e si è collocata all'interno di contesti socioeconomici e ideologici complessi (Caputo, 2012a). Il periodo più delicato è comunque rappresentato dalla fase apertasi con l'attacco, nel 2001, alle torri gemelle di New York, un evento che ha segnato un punto di non ritorno per la riflessione e la pratica interculturale. Di fatto, negli anni di svolgimento dei nostri laboratori (2011-2015) centrati sul tema dell'identità religiosa e dei potenziali conflitti ad essa correlati, il contesto politico e sociale era già contrassegnato da un crescente allarme per il terrorismo islamico (Napoleoni, 2016).

L'evento del 2001 aveva favorito la diffusione su larga scala delle tesi di Samuel

- 1 Il laboratorio, condotto dal prof. Michele Caputo nell'a.a. 2014-2015, è stato frequentato da 35 studenti, 33 ragazze e 2 ragazzi, iscritti al corso di laurea triennale "Educatore sociale e culturale" della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, proseguendo un progetto didattico e di ricerca già avviato in precedenti anni accademici (Caputo, 2012a; Caputo & Pinelli, 2014a). Le attività proposte hanno consentito di raccogliere l'espressione dei partecipanti fin dal momento dell'avvio del laboratorio, attraverso la richiesta di esplicitare le ragioni della scelta. La relazione finale è stata dedicata, dalla maggior parte dei frequentanti, a raccontare la propria formazione religiosa e a descrivere la propria identità religiosa.



P. Huntington (1997) sullo scontro delle civiltà, connotate sul piano culturale e religioso, e le due “categorie” sono entrate pesantemente nel linguaggio comune inducendo numerose distorsioni rappresentative dei conflitti contemporanei. Nell’economia del presente discorso ci basta però solo affermare l’emergenza, sul piano socioculturale nel secondo decennio del nostro secolo, di una visione che potremmo definire “conflittualista” delle identità religiose, con posizioni ideologiche che identificano nella religione una vera e propria matrice di “violenza” diffusa, presente in ogni manifestazione, personale e sociale, della vita umana. C’è da osservare infatti che il pregiudizio “conflittualista” nei confronti dell’identità religiosa, ritenuta foriera di violenza, è andato a sommarsi, intrecciandosi, ad un ulteriore diffuso pregiudizio, quello del “condizionamento”: la stessa identità religiosa viene a rappresentarsi quale prodotto di condizionamento, frutto di una violenza coercitiva, sociale e psicologica insieme, attraverso l’educazione e/o tecniche di plagio/in-dottrinamento.

In questo orizzonte interpretativo era (ed è) facile indicare i diversi episodi terroristici e/o di cronaca (uccisione di donne, figlie e mogli, inclini a stili di vita occidentali, ecc.) come conferma del carattere violento dell’identità religiosa, connotata come fattore regressivo per la convivenza sociale e politica. Di fatto il paradigma interpretativo conflittualista finisce così con il radicalizzare ulteriormente le differenze culturali e religiose, ponendone alcune nello spazio di una alterità non compatibile con la civiltà laica occidentale, se non “nemica” *tout court* della stessa. Su queste basi si possono comprendere anche le ricorrenti proposte di rimozione neo-laicista della dimensione religiosa dall’esistenza personale e sociale (Flores d’Arcais, 2016).

Non si tratta di negare i frammenti di verità presenti nelle posizioni sopra descritte, non sarebbe intellettualmente onesto (e nemmeno efficace sul piano educativo) visto che la storia umana ha ampiamente sperimentato (così come molte storie personali) storture, se non veri e propri orrori, generati dalle strutture dirigenti delle diverse religioni storiche, o emergenti dai meandri più cupi e oscuri della religiosità personale. Tuttavia è similmente innegabile la presenza, storica ed esistenziale, di gesti personali come di opere comunitarie prontamente riconoscibili come sorgenti di speranza, frutto di dinamismi in cui la religiosità e le strutture religiose non sono riducibili ad elementi di coercizione e/o violenza, ma al contrario rappresentano elementi positivi di civiltà prontamente riconosciuti come patrimonio comune al di là delle differenze culturali, oltrepassando talvolta anche i confini del tempo e dello spazio.

Ma al di là di queste brevi annotazioni di impronta teorica, sul piano pedagogico si poneva (e si pone tutt’ora) il problema di arginare gli effetti moltiplicatori della visione conflittualista dell’identità religiosa, di fatto la visione oggi egemone nel dibattito pubblico all’origine della contestazione del “multiculturalismo”², per cui le differenze diventano occasione di “scontro” anche in contesti primari e/o civili quali la famiglia, il vicinato, il quartiere, la scuola, ecc. Occorre perciò lavorare nei diversi luoghi educativi e nei confronti di tutti gli attori del processo educativo per affrontare il tema del conflitto e le sue manifestazioni primarie, nella

2 Il termine viene spesso usato nella pubblicistica connotando tale società come “disomogenea”, percorsa da tensioni conflittuali, e/o disgregata/violenta, contrapposta ad una visione aurea della società “nazionale” (visione ovviamente mitica) preesistente prima degli sconvolgimenti prodotti dai flussi migratori.

vita quotidiana, e costruire una società del dialogo e dell'inclusione. In questa direzione si è orientata la proposta del laboratorio, non tanto e non solo nel contenuto esplicito, quanto nelle stesse scelte metodologiche formative, dallo "studio di caso" all'approccio dell'ascolto attivo, utili a formare e disporre un atteggiamento di apertura all'altro, alla sua storia e alla costruzione/condivisione comune del sapere.

2. La metodologia formativa del laboratorio: lo "studio di caso"

Tra le metodologie possibili in un laboratorio di formazione professionale, il metodo dello studio di caso permette di stimolare in giovani professionisti, o tirocinanti, una sorta di "accelerazione" artificiale dell'esperienza professionale, costringendoli ad affrontare un caso reale, sia pure all'interno di una situazione "protetta", dato che la decisione che il gruppo deve prendere in effetti non avrà conseguenze pratiche reali. Il lavoro sul caso può rientrare pertanto fra le simulazioni formative, ma presenta tutti i vantaggi didattici del *problem solving*: il caso (se reale, e se il testo stimolo è ben costruito) permette una rapida riorganizzazione della struttura cognitiva adulta in funzione del problema da risolvere, riorganizzazione che avrebbe di per sé una consistente valenza didattica. Il metodo inoltre favorisce il consolidamento cognitivo che segue la riorganizzazione, ad opera della pressione di conformità del piccolo gruppo, e di tutte le altre dinamiche di scatenamento e di controllo dell'emozione tipiche di un gruppo primario.

Per quanto nella letteratura scientifica e nella prassi formativa il metodo indicato con il nome "studio di caso" presenti diverse varianti³, possiamo definire tuttavia due elementi essenziali di esso: la concretezza del materiale proposto, che costituisce il "caso", e l'attivazione di dinamiche cooperative nel gruppo di lavoro, nel quale vengono così a "costruirsi" conoscenze e prassi innescate dall'analisi comune dello stesso oggetto. Il gruppo di formazione dovrebbe perciò avere una consistenza numerica che permetta a ciascun partecipante di avere percezione diretta di ciascuno dei componenti il gruppo, ed il docente/formatore (o i docenti che si affiancano e alternano alla guida del gruppo) deve attivare una conduzione di tipo tutoriale, alternando l'animazione non direttiva, il *brain storming*, le tecniche del *focus-group*, e brevi lezioni frontali quando necessarie. Nel laboratorio in questione, con 35 presenze, la condizione di piccolo gruppo è stata preservata artificialmente, distinguendo un gruppo di lavoro centrato sul caso da un gruppo di "osservatori", intervenuti in una fase successiva al lavoro sul caso. Tale condizione è stata vissuta da alcuni, come si è rilevato nelle discussioni e in alcuni questionari di valutazione, come una limitazione della "spontaneità" da parte di chi era "costretto" nel ruolo di osservatore.

Il lavoro sul caso concreto consiste nella lettura e nell'analisi del testo del caso, seguendo una certa successione di fasi pilotate dal conduttore. Di fatto il condut-

3 La versione classica del metodo del caso è quella di Roger Mucchielli (Mucchielli, 1972). Esiste una rielaborazione teorica di questa pratica formativa dell'Istituto SEFOR di Catania, ampiamente utilizzata negli anni Ottanta nell'ambito della formazione in servizio dei docenti (Galeano, 1986) e ripresa in alcune esperienze di formazione iniziale degli insegnanti dentro le SSIS (Porcarelli, 2004; Moscato, 2006; Caputo, 2010) e i percorsi TFA/PAS.

tore governa una procedura di lavoro, e conduce il gruppo verso l'elaborazione di una valutazione del contenuto del caso, sotto il duplice aspetto di una lettura diagnostica e di una proposta di ipotetica soluzione ("che cosa poteva essere fatto che non è stato fatto?"). Nella variante utilizzata è pure presente il tentativo di far ricavare al gruppo stesso, su di un piano metacognitivo, dei principi metodologici più generali, facendo riferimento all'analisi operata sul caso particolare.

La modalità di ascolto, riverbalizzazione e trascrizione delle diverse comunicazioni dei presenti, da parte del conduttore (con l'aiuto di un supporto grafico come una lavagna tradizionale, o a fogli mobili), deve mantenersi assolutamente non direttiva rispetto al contenuto, in quanto tale non direttività (anche rassicurante) è la condizione della libera espressione di ciascuno. L'azione di conduzione rappresenta così anche una funzione di garanzia rispetto a possibili leadership prevaricanti e non funzionali per la produttività del gruppo stesso, stimolando e sollecitando la libera espressione di ciascuno dei partecipanti, riconoscendo la piena "cittadinanza" di opinioni, anche divergenti, nel gruppo (Caputo, 2010).

In relazione agli obiettivi di una pedagogia e di una didattica interculturale si può sottolineare come con tale metodologia sia favorita anche la "percezione" di punti di vista diversi sull'oggetto analizzato e, accanto alla riorganizzazione cognitiva del caso, si siano prospettate convergenze operative in grado di accogliere le differenti valutazioni, altrimenti destinate alla "censura". Va da sé come ciò rappresenti il tessuto ordinario di qualunque approccio interculturale e/o democratico teso a costruire un ambiente capace di reggere la diversità e la compresenza civile e tollerante delle differenze e delle divergenze sociali.

Il testo del caso costituisce quindi (accanto alla dinamica del gruppo di formazione) il secondo elemento decisivo di questa strategia (Moscato, 2006, pp. 101-102), caso che deve essere relativo all'ambito professionale e alle competenze professionali sollecitate. Nel laboratorio sono stati proposti, oltre ai questionari oggetto della presente comunicazione e a momenti di discussione ad essi relativi, tre diversi casi in cui l'identità religiosa costituiva il focus principale dentro contesti educativi segnati dal pluralismo culturale e religioso, talvolta da vere e proprie situazioni conflittuali⁴. Attraverso essi si intendeva stimolare una specifica attenzione al tema e far osservare/sperimentare strategie di ascolto attivo, una competenza fondamentale per qualsiasi lavoro educativo (Moscato, 2013, pp. 139-143).

Il laboratorio ha visto la partecipazione di 35 studenti, 33 ragazze (di età compresa tra i 20 e i 24 anni) e 2 ragazzi (23 e 27 anni), frequentanti il corso di Educatore sociale e culturale, a Bologna, nell'a.a. 2014-2015. Accanto alla compilazione di una scheda di iscrizione, l'attività laboratoriale ha preso avvio da una prima discussione centrata sul tema dell'identità religiosa e del conflitto, come già accennato, anticipata da un questionario scritto poi ritirato. Il secondo questionario è stato poi somministrato nella lezione finale del laboratorio ed anch'esso è stato seguito da un confronto che però ha avuto una maggiore connotazione tutoriale rispetto alla prima lezione. Rispetto ai 35 partecipanti abbiamo 26 soggetti che hanno risposto ad ambedue i questionari (9 persone sono state assenti in una delle

4 I casi utilizzati e la loro gestione nel laboratorio saranno oggetto di una ulteriore riflessione, ancora in redazione. Qui basta segnalare che hanno riguardato un caso di contestazione "cattolica" alla festa di Halloween in una scuola primaria, e due casi di identità religiosa musulmana, che si sono "formate" in contesti a maggioranza cattolica con dinamicismi ed esiti molto diversi (Caputo & Pinelli 2014a).



due lezioni). Le risposte fornite offrono diversi elementi significativi, sul piano pedagogico e didattico.

3. Il primo questionario: le rappresentazioni dell'«identità religiosa»

La rilevazione delle rappresentazioni “pre-laboratorio” della categoria di «identità religiosa» è stata condotta focalizzando la nostra attenzione alle risposte fornite, in particolare, a due domande presenti nel primo questionario: la domanda 5, che chiedeva esplicitamente di indicare gli «elementi che compongono un'identità religiosa», e la domanda 1, relativa al «valore della religione sul piano personale». Il questionario richiedeva anche di esplicitare i fattori culturali, sociali e politici riconosciuti propri dell'identità religiosa, elementi che ci hanno permesso di cogliere anche alcune sfumature delle rappresentazioni presenti tra gli studenti e le studentesse su temi del laboratorio. Tuttavia le risposte alle due domande citate sono risultate centrali: in esse i partecipanti hanno potuto esprimere non solo una descrizione degli elementi fondanti dell'identità religiosa, ma sono stati anche sollecitati a dichiarare il proprio rapporto con la religione e, dunque, i dinamismi della propria identità religiosa.

Le scelte linguistiche maggiormente diffuse all'interno delle risposte sono riconducibili alle aree semantiche dei termini «fede» e «credo» (60%). Nonostante le risposte presentino un'ampia variabilità soggettiva, questi termini e i loro derivati («fiducia», «credere», «credenza» e simili) presentano un'altissima frequenza, costituendo il “sostrato” profondo delle rappresentazioni del rapporto del soggetto con la dimensione religiosa, esplicitamente messo al centro dell'identità religiosa:

Credo che alla base di ogni identità religiosa ci sia la fede che una persona ha, da quella probabilmente verranno influenzate le altre caratteristiche che rendono differente il modo di approcciarsi alla religione di una persona dalle altre (L07q1).

Credo che per avere un'identità religiosa sia innanzitutto necessario avere la capacità di credere in ciò che non puoi vedere o toccare con mano, e accettare incondizionatamente ciò che succede nella propria vita, considerandolo come un disegno più grande che non si è destinati a conoscere. In sostanza, bisogna avere fiducia in qualcosa/qualcuno che non si conosce e non si conoscerà mai. (L21q1).

Nelle risposte alle domande 1 e 5 del primo questionario troviamo presenti anche numerosi rimandi ad una rappresentazione “morale” dell'identità religiosa (30% circa): «l'identità religiosa si compone di valori, principi a cui attenersi» e di un «senso di lealtà» (L02q1) nei confronti di essi, mentre per altri soggetti essa si compone di «leggi» (L09q1) divine, «regole» (L25q1) imposte dall'alto. Viene valutata «l'utilità» della religione, affermando che essa dà «valori e principi da seguire per la vita di tutti i giorni» (L10q1), e mettendo talvolta in rilievo l'incidenza di essa nella personalità: «se la mia educazione non fosse stata unita alla religione, la mia moralità personale non sarebbe quella di ora» (L33q1).

L'aspetto morale/valoriale dell'identità religiosa si intreccia poi, almeno in un caso, con la sua dimensione comunitaria ed esperienziale:

L'identità religiosa si ha quando si condividono i valori espressi da quella religione, quando ci si sente parte di un gruppo di persone che almeno sul piano



religioso hanno le stesse idee, quando si condividono esperienze legate a quella determinata religione (L08q1).

Questa condivisione di eventi, fatti, «esperienze» con una comunità, che assume una stessa prospettiva religiosa, sembra essere un altro elemento importante e ricorrente per la formazione di un'identità religiosa. Essa però può assumere anche valenze e significati non sempre positivi e funzionali, come traspare nell'incrocio dell'aspetto comunitario (che non casualmente diventa "sociale") con l'aspetto formale/rituale dell'identità religiosa, quest'ultimo messo in rilievo nel 30% delle risposte: «L'identità religiosa è data anche dalle pratiche, dai riti e dall'insieme di usanze che rendono la religione tale» (L18q1). Ma appunto tutto ciò può ridursi a pura esteriorità:

Personalmente non mi sono mai avvicinata troppo alla religione, certo, ho fatto battesimo, comunione e cresima, mi sono perfino confessata, ma è stata tutta una facciata, nulla di veramente e profondamente sentito (L19q1).

Nelle risposte del gruppo dei partecipanti al laboratorio emerge un'ulteriore specificazione dell'«identità religiosa», in cui si definisce una capacità specifica di lettura del reale, di interpretazione dell'esperienza, di comprensione delle cose, «saper trovare un segno in tutto quanto. Aver cura dell'altro, porre attenzione all'esterno, interessarsi, saper vedere» (L02q1), in sostanza di sviluppare uno sguardo attento nei confronti del mondo. Una identità religiosa così intesa sembra in grado di sostenere il soggetto sul piano esistenziale, come sottolineato in un'altra risposta:

Creedere in Dio e Gesù è fondamentale per poter affrontare le questioni che mi capitano nella mia vita. Ho provato anche a non credere o a "far finta" di essere atea ma vedevo che mi mancava qualcosa, ero più triste e meno contenta, quando ho "ricominciato" a credere tutto ha preso un senso, anche la morte di persone care che ho perso l'anno scorso (L01q1).

Non mancano risposte che sottolineano il ruolo dell'educazione («la cultura, la società, la famiglia, la scuola, i pari... Tutti questi "elementi" trasmettono dei valori religiosi, in maniera diversa», L27q1), un ruolo qualche volta connotato dal pregiudizio del condizionamento:

Secondo me il primo e più importante elemento [dell'identità religiosa] sono i genitori o le persone che si prendono cura di un bambino. Loro trasmettono dei valori e ideali di una religione e influenzano con i loro pensieri, azioni, motivazioni e comportamenti attivamente il pensiero del bambino (L17q1).

4. L'«identità religiosa» nel secondo questionario

Le rappresentazioni dell'«identità religiosa» sembrano dunque assumere, nel questionario iniziale, multiformi sottolineature, legate alle diverse esperienze dei partecipanti. La «fede» e il «credere» sembrano essere gli elementi che più di tutti definiscono un'identità religiosa; ma gli intervistati mostrano anche una particolare sensibilità nei confronti della sua dimensione morale, che si costruisce su un sistema di valori spesso condiviso con la comunità, luogo in cui possono essere vissute esperienze significative. L'«identità religiosa» si presenta anche come una capacità di lettura del reale, di attribuzione di senso alle cose, e si struttura, in pro-



porzioni differenti, anche in relazione all'orizzonte culturale di riferimento e all'ambiente educativo.

Il secondo questionario, somministrato a quindici giorni di distanza dal primo e, soprattutto, a valle dell'attività laboratoriale, concentra in una sola domanda la richiesta ai soggetti partecipanti di esprimere le «idee» che hanno conseguito sulle parole chiave «identità religiosa» e «conflitto religioso». L'analisi delle risposte rivela delle modifiche apprezzabili nella categorizzazione dell'«identità religiosa», ridefinita sotto molteplici aspetti rispetto a quanto emerso nel primo questionario.

La prima modifica, esplicitata in diverse risposte (L21q2, L27q2, L28q2, L02q2 e L33q2), riguarda una trasformazione significativa della rappresentazione dell'identità religiosa:

L'identità religiosa può essere definita come un percorso, ovvero l'identità religiosa non è qualcosa di già consolidato, si consolida solo attraverso un percorso interiore fatto di maturazione, comprensione, scelta e ricerca (L25q2).



L'«identità religiosa» appare qui rappresentata come processo, come percorso, perdendo, o mettendo da parte, l'aspetto “statico”, contraddistinto dall'atto del “credere”, dal possedere o meno la “fede”, un processo che si consolida e modifica attraverso un percorso personale. L'«identità religiosa» assume pertanto, talvolta, un carattere intimo, personale, introspettivo, una predisposizione alla ricerca interiore: «intendo l'identità religiosa come qualcosa di personale e intimo in continua evoluzione nel corso della vita» (L21q2).

Emerge quindi una rappresentazione dell'identità religiosa come fenomeno dinamico-*esperienziale*, fondamentalmente connesso all'esperienza di vita della persona. L'evoluzione continua propria dell'identità religiosa può avere origine dal vissuto esperienziale del soggetto, fonte e sorgente del cambiamento: «l'identità religiosa può cambiare ascoltando gli altri, leggendo dei testi e facendo delle *esperienze*» (L27q2), e dunque l'incontro con l'altro e con il reale, nelle sue molteplici forme, diventa spesso la spinta propulsiva al cambiamento: «ognuno di noi ha identità religiosa, forgiata nel tempo, dagli altri prima e modellata *secondo le proprie esperienze* dopo, con l'adulità» (L30q2).

Come fenomeno dinamico-*esperienziale* l'«identità religiosa», nel secondo questionario, sembra attenuare la sua dipendenza dalla dimensione morale e dalla «fede». L'«identità religiosa» si presenta ora innanzitutto come un *atto di scelta autonomo*, una presa di posizione che può riguardare sia l'avvicinamento sia l'allontanamento dalla «fede»:

L'identità religiosa riguarda ciò a cui un individuo decide di aderire e di credere, che sia una fede particolare o anche la decisione di non credere in nulla (L15q2).

Per me l'identità religiosa è una parte dell'identità personale che si sviluppa all'interno di un'educazione, all'interno di una cultura, all'interno di una società, ma che viene scelta personalmente e liberamente dall'individuo (L17q2).

Il fulcro dell'identità religiosa è così ricollocato in un atto della coscienza, una decisione personale che tiene comunque conto del contesto ambientale: tanto che «anche un ateo, che sceglie di non credere, ha un'identità religiosa» (L28q2). L'«identità religiosa» si mostra ora come una scelta della persona, una presa di posizione rispetto all'interrogativo religioso che può anche dare esito ad una non credenza, alla negazione della trascendenza.

Nelle identità religiosa troviamo laici, atei e agnostici, ognuno con un'identità precisa e diversa, ma ognuno si pone lo stesso interrogativo su che cosa sia la religione e se Dio (Allah, Shiva...) esiste (L19q2).

Sembra dunque che l'«identità religiosa» non dipenda più dalla risposta che viene data alla domanda di senso e all'interrogativo religioso, ma dalla capacità di porsi questo stesso interrogativo in un'ottica interiorizzata, individuale, personale.

Anche sul piano linguistico le risposte al secondo questionario presentano diversi cambiamenti. L'azione didattica svolta durante il laboratorio sembra aver stimolato l'abbandono di alcune categorie lessicali molto frequenti nel primo questionario, così che ormai «non ci sono religiosi, atei, agnostici, ma persone che indagano su sé per arrivare a una risposta» (L02q2). Le categorie linguistiche finora usate per definire l'«identità religiosa» perdono di consistenza, sembrano veder dissolvere la propria significatività in virtù di una trasversale, comune indagine «su sé». In contemporanea a questo processo di smantellamento del campo semantico emerge un termine nuovo, mai comparso in nessuna risposta del primo questionario: la parola «spiritualità» appare infatti in tre diversi questionari (L02q2, L18q2, L31q2), assumendo sensi profondamente diversi a seconda del soggetto che ne parla, ma confermando l'aspetto «personale» della religiosità:

Non per forza si deve aderire a una religione ma piuttosto a una spiritualità, un essere in ricerca, ascolto verso sé (ascolto interiore, attenzione alla propria persona) (L02q2).

La religiosità assume pertanto una diversa configurazione:

Identità religiosa: fa parte di ciascuno di noi come affermazione di una propria posizione al di là del credo. L'identità religiosa fa parte di ciascuno, anche dell'ateo, in quanto se non crede in un Dio ripone il proprio valore e legame in qualcosa d'altro che può essere la famiglia, piuttosto che il lavoro, etc. L'identità religiosa non si può ridurre al credo o non credo, ma fa parte del singolo in quanto riguarda il dove la persona ripone le proprie speranze e risposte al suo bisogno per stare nel mondo (L32q2).

Il rispondente qui svincola l'identità religiosa dall'opposizione di «credenza o non credenza», la libera dalla categorizzazione, dominante – come abbiamo visto – nel primo questionario, che la vede relativa al possesso o meno della «fede». L'identità religiosa prende forma nel momento in cui si deposita il senso del proprio esistere in un luogo specifico, determinato, sia esso di natura trascendente o «immanente», come la «famiglia», o il «lavoro», o qualsiasi altra cosa. L'identità religiosa è in sostanza lo spazio, autonomamente scelto, in cui sono custodite le «speranze» e le «risposte» al nostro «stare nel mondo», e proprio per questo prescinde dall'adesione ad un credo specifico e «fa parte di ciascuno, anche dell'ateo».

5. «Conflitto religioso» e «identità religiosa»: dinamismi e rappresentazioni

Mentre l'«identità religiosa», probabilmente anche per la sua natura più personale e interiorizzante, assume un'alta significatività e variabilità soggettiva già dal primo questionario, il «conflitto religioso» presenta, invece, un assetto interpretativo piuttosto uniforme. Esso viene letto, nella quasi totalità delle risposte al primo questionario, come un fenomeno «esteriore», al di fuori dell'interiorità dell'individuo, per



lo più identificato come “guerra di religione” fra popoli e nazioni e percepito come distante dal proprio vissuto quotidiano. Di fatto, la tendenza costante in ogni soggetto è quella di interpretare la domanda sulle caratteristiche del conflitto religioso come un’elencazione delle sue cause, in qualche caso indicandone le tipologie:

Un conflitto religioso può essere caratterizzato dalla troppa ortodossia, dall’eccessiva esaltazione e importanza che viene data alla propria religione. Quando si arriva a credere che la propria religione è l’unica e vera al mondo; perciò scaturiscono conflitti tra le diverse religioni, perché si vuole imporre la propria sulle altre. Oppure i conflitti possono avvenire tra laici e religiosi, ad esempio per le tematiche etiche come i giudizi sull’aborto, eutanasia, etc. Oppure, i conflitti possono scaturire dalle diverse concezioni che le religioni hanno in merito ad alcune cose: come la concezione della donna, il ruolo degli uomini, il valore che viene dato alle guerre (L15q1).

Diversi partecipanti riconducono il conflitto religioso ad un originario fraintendimento del vero messaggio della fede, una «errata interpretazione» di un contenuto che è strutturalmente incompatibile con la violenza:

Una persona che si professa credente non arriverebbe al conflitto, alla guerra, se ci crede per davvero dovrebbe essere in grado di vivere con serenità la propria fede riuscendo a convivere con le altre, capendo che non ci sono differenze e che tutti ci stiamo muovendo verso la stessa direzione (L02q1).

Un’impostazione alternativa – e ad essa complementare – riconduce la genesi del conflitto religioso alla dinamica del pregiudizio che fonda la pretesa di superiorità di un gruppo religioso rispetto ad un altro:

Io penso che una delle caratteristiche principali del conflitto religioso sia la visione stereotipata che i gruppi religiosi che entrano in conflitto hanno l’una dell’altra. Inoltre penso che uno dei problemi fondamentali sia il fatto che ogni gruppo religioso si pensi superiore agli altri e che questo determini una lotta eterna su quale gruppo religioso debba avere il primato sugli altri (L12q1).

La lotta tra fazioni/gruppi religiosi fa entrare in gioco una ulteriore specificazione del conflitto religioso, la percezione del conflitto come maschera, copertura, strumento di mascheramento per conflitti di altro tipo, di altra natura, che spesso con la religione hanno poco o nulla a che fare:

Secondo me dietro ai conflitti religiosi si possono anche celare altri conflitti, magari di tipo politico, ma è più “comodo” combattere in nome delle differenze religiose (L08q1).

La voglia di prevalere credo sia aumentata da una sete, anzi fame, di denaro, penso sia solo un “capro espiatorio” la religione per arrivare ad espandere i consumi e conquistare terre nuove (L02q1).

A fronte di una sostanziale uniformità, sopra descritta, delle rappresentazioni espresse nel primo questionario, la categoria del «conflitto religioso» assume, nel secondo, una articolazione del tutto diversa:

Quando all’inizio del corso ho letto “conflitto religioso” pensavo si riferisse ai conflitti tra le diverse religioni. Con queste lezioni mi sono resa conto che è



un concetto molto più ampio, che comprende anche i conflitti personali vissuti quando ci si trova a cavallo tra più religioni. Ritengo molto interessante questa seconda accezione del termine in quanto ogni persona si trova sempre a fare un percorso personale per arrivare alla propria identità religiosa e questo è ancora più impegnativo per le seconde generazioni. E lavorando con questi ragazzi non si può non prendere in considerazione questo loro percorso, a volte travagliato.

Rispetto all'identità religiosa ritengo che ci siano molti fattori che contribuiscono alla sua definizione: secondo me è importante il percorso che una persona fa per arrivare alla propria identità religiosa (L08q2).

Un primo effetto dell'azione didattica intervenuta durante il laboratorio sembra essere, come sottolineato nella risposta citata, un percorso di *ricollocazione/ridefinizione* dei temi del laboratorio: il conflitto religioso non viene più rappresentato solo come un concetto "esterno" al soggetto, staticamente definibile in tipologie e cause. I casi discussi, in particolare i casi di due ragazze migranti (Caputo & Pinelli 2014a), hanno consentito di percepire elementi differenti dalla conflittualità sociale/politica, ma soprattutto hanno mostrato il carattere dinamico, processuale, dell'identità religiosa, nella cui costruzione sono riconoscibili momenti di "crisi", di vera e propria conflittualità interiore. L'identità religiosa mostra così una relazione strutturale con le dinamiche identitarie del soggetto. Per cui il concetto di "conflitto religioso" assume maggiore comprensività inglobando, per la maggior parte (60%) dei soggetti partecipanti al laboratorio, i conflitti interiori legati al rapporto personale con verità teologiche e prassi morali di derivazione religiosa, o al contesto multiculturale in cui crescono e di cui interiorizzano le linee di frattura e di conflitto (Moscato, 2009).

Ovviamente permangono "analisi" in sostanziale continuità con la linea interpretativa generale del primo questionario, in cui i conflitti religiosi sono percepiti solo come guerre di religione. Per alcuni dei soggetti in cui il processo di ridefinizione sopra descritto è comunque intervenuto, il conflitto si presenta, alquanto sorprendentemente, come una vera e propria *risorsa*:

Conflitto religioso: è un momento che viene attraversato da molte persone sia perché può essere "interno", e quindi provenire da una messa in discussione dei dogmi imposti dalla religione che porta quindi ad una ricerca per arrivare ad una nuova consapevolezza di sé, sia perché può essere "esterno", ovvero ci possono essere dei conflitti all'interno di un gruppo sociale che spesso possono sfociare anche in vere e proprie guerre all'interno di una stessa nazione o addirittura tra più nazioni (L07q2).

A fianco della concezione esteriore del conflitto compare così una dimensione interiorizzata, una «crisi sul piano religioso», che «metterà in discussione ciò in cui si credeva e si valorizzava» (L12q2). Nel momento in cui il conflitto assume una dimensione intrapersonale esso crea una problematicità, una tensione, così che «la persona in questione è spinta ad una ricerca di informazioni per giungere a una risposta che doni consapevolezza al proprio vissuto» (L14q2), alla propria storia esperienziale, partendo da una problematizzazione dei «dogmi imposti» per giungere ad una più matura «consapevolezza di sé» (L07q2).

Il concetto di «conflitto religioso», così come si propone attraverso le risposte del secondo questionario, entra in tal modo in una complessa relazione con il concetto di «identità religiosa» in termini spesso nuovi ma sempre attenti al carattere processuale emerso:



Avere un'identità religiosa significa sentirsi appartenenti a qualcosa che ci avvicina a quelli che la pensano come noi, così come a quelli che la pensano diversamente. Il conflitto religioso per me parte proprio da qui. Se ci si mette a confronto con qualcosa di diverso può insorgere una crisi della nostra presunta identità religiosa. Il conflitto religioso porta o ad una conferma o ad un rifiuto delle cose in cui si crede. L'identità religiosa si acquisisce pienamente dopo il superamento dei vari conflitti con cui si viene a contatto. Credenze à Crisi/conflitto à identità religiosa (L23q2).

Il vaglio critico della proposta religiosa ricevuta, che inevitabilmente genera un conflitto, si propone quindi per questi soggetti come elemento utile alla formazione di un'identità religiosa matura, «una messa in discussione dei dogmi della religione che porta quindi a una ricerca per arrivare ad una nuova consapevolezza di sé» (L07q2). Il conflitto religioso, che nella sua accezione interna per il soggetto non è altro che una «crisi» dell'identità religiosa presente, si genera nel confronto con l'alterità, nell'incontro-scontro con il diverso da sé. Questa situazione di messa in discussione, di vaglio e di analisi di se stessi, comporta un percorso evolutivo (rappresentato dal soggetto anche graficamente, con l'uso delle frecce) che dalle «credenze» conduce ad un'identità religiosa matura, autentica, acquisita «pienamente». È in questo senso che il conflitto religioso «potrebbe portare ad una acquisizione identitaria» (L25q2).



A mio parere l'identità religiosa è l'insieme delle scelte, delle azioni riferite al proprio credo. Anche un ateo, che sceglie di non credere, ha un'identità religiosa. Chi crede esprime la propria fede e identità attraverso azioni, tradizioni più o meno sentite. Ognuno ha un suo modo di credere e di seguire i dogmi della propria religione. L'identità religiosa è l'equilibrio finale che si ottiene dopo un conflitto personale religioso: il conflitto può avvenire in qualsiasi momento della nostra vita. Vengono messe in dubbio tante certezze sulla fede, ci si pone tante domande, si cercano risposte e alternative. Alla fine di un lungo percorso si giunge a un equilibrio (l'identità religiosa), che può non essere quella definitiva (L28q2).

La risposta sopra citata rappresenta forse la sintesi più efficace dei cambiamenti interpretativi dei concetti di «identità religiosa» e «conflitto religioso». Il soggetto inserisce all'interno della definizione stessa di identità religiosa il conflitto religioso: essa è l'esito, l'equilibrio dinamico risultante da un conflitto religioso interno. Curiosamente questo conflitto è collocato in un tempo e contesto indeterminato: esso non sembra essere pertinente soltanto alla fase evolutiva, di crescita dell'essere umano, o inerente ad specifici contesti educativi, sociali, culturali, ma «può avvenire in qualsiasi momento della nostra vita». Il conflitto religioso è il luogo sede del dinamismo dell'identità religiosa, ne è il fattore scatenante e costituente, perché solo in virtù di esso ci si pongono «tante domande» e «si cercano risposte ed alternative». L'identità religiosa così maturata non è necessariamente un approdo definitivo, una conquista «finale» della coscienza, quanto uno stadio equilibrato ma non cristallizzato, potenzialmente sempre aperto, in un momento della vita sconosciuto, a nuovi dinamismi e mutamenti.

6. Pluralismo religioso e società multiculturale: piste di lavoro interculturale

Abbiamo in precedenza motivato la proposta del laboratorio in rapporto al bisogno di “arginare gli effetti moltiplicatori della visione conflittualista dell’identità religiosa”, una motivazione che corrisponde alla progettazione didattica allora effettivamente pensata, e che tuttavia identifica un obiettivo di derivazione etico/politica, collocabile per lo più in un’area pre-pedagogica esposta al rischio dell’astrattezza metodologica e del confinamento nell’utopia. In realtà quanto emerso e descritto nei paragrafi relativi ai questionari ci pone di fronte, a nostro parere, ad una possibile diversa prospettiva che incrocia aspetti fondativi dei processi educativi nella società multiculturale e che può offrire motivazioni più specificamente pedagogiche alla prospettiva interculturale.

Le trasformazioni delle rappresentazioni relative all’identità religiosa e al conflitto religioso, intervenute e riscontrate nelle attività laboratoriali, hanno delle implicite connessioni con il lavoro degli educatori (e degli insegnanti) in contesti multiculturali e multi-religiosi, connessioni espressamente riconosciute in qualche intervento:

Con queste lezioni mi sono resa conto che è un concetto molto più ampio, che comprende anche i conflitti personali vissuti quando ci si trova a cavallo tra più religioni. Ritengo molto interessante questa seconda accezione del termine in quanto ogni persona si trova sempre a fare un percorso personale per arrivare alla propria identità religiosa e questo è ancora più impegnativo per le seconde generazioni. E lavorando con questi ragazzi non si può non prendere in considerazione questo loro percorso, a volte travagliato (L08q2).



La sottolineatura intende rimarcare la relazione tra la rappresentazione dell’identità come percorso, “scoperta” («mi sono resa conto») nel lavoro sui casi, e l’interesse dell’educatore («lavorando con questi ragazzi») di mettersi in relazione proprio con il travaglio della costruzione dell’identità, della “maturazione dell’Io”, che nel processo educativo segnato dai vissuti migranti assume caratteristiche proprie (Moscato, 2009). L’elemento “scoperta” segnala la necessità di rinnovare e riproporre costantemente alcune consapevolezze pedagogiche scientifiche altrimenti soccombenti a fronte della “psicologia popolare” e dei suoi dinamismi nell’età mediologica.

Il primo questionario ha messo in evidenza la presenza quasi esclusiva di una rappresentazione statica dell’identità personale e dei suoi riflessi culturali e/o religiosi. Si tratta, in effetti, di una “impronta” dell’attuale “psicologia popolare”, nella quale prevale lo “stereotipo”, che inchioda l’altro (e noi stessi), il “soggetto”, alle identità ascritte dentro un insieme di relazioni fortemente condizionate da pregiudizi di carattere culturale ed etnico e rafforzate dalle narrazioni mediatiche. Difatti non è da sottovalutare il possibile paradosso di una società della comunicazione che abusando di “maschere” e “canovacci” alla maniera delle commedie dell’arte, trasmuta le persone in personaggi e riduce le storie ai ruoli funzionali allo “schema morale”, più o meno ideologico, da trarne. La narrazione diventa così uno strumento di conferma e rinforzo dei pregiudizi, contribuendo a generare e diffondere rappresentazioni statiche, stereotipate, dell’identità personale, propria e altrui, rendendo incapaci di dialogare anche con il proprio sé, anche perché non si conoscono e non si posseggono le parole per realizzare tale dialogo (Caputo, 2017).

Tuttavia solo di fronte ad una rappresentazione dinamica della identità personale è possibile concepire (e dar luogo a) interventi di carattere educativo. Difatti

laddove, al contrario, ci si dovesse rappresentare l'identità come dato "ontologico", prodotto sociale e/o antropologico imm modificabile, la staticità rappresenterebbe un ostacolo insormontabile a qualsivoglia azione educativa e/o didattica sia degli insegnanti sia degli educatori.

In corrispondenza di questo quadro delineato sinteticamente, sono da valutare ampiamente i risvolti pedagogici (e metodologici) ad esso sottostanti: la pervasiva rappresentazione "statica" dell'identità, personale e comunitaria, che, di fatto, preclude qualsiasi ragionevole lavoro educativo nella direzione interculturale, costituisce un vero e proprio "muro" per il sapere e l'agire pedagogico.

Una pista di lavoro interculturale, se vuole risultare efficace, deve risultare, nel metodo e nei contenuti, strettamente connessa sia ai dinamismi della maturazione dell'Io, sia alla progettazione educativa di una "nuova cittadinanza" (Moscato, 2015). E pertanto occorre formare educatori e docenti capaci di animare l'incontro reale e concreto, oltre ogni stereotipia, tra persone nella cui vita (e nella cui storia) ci sono più cose di quante crediamo già di sapere. In altri termini, noi non incontriamo identità culturali ma identità personali concrete (Caputo, 1998, pp. 142-151; Moscato, 2009, pp. 78-83).

In questa direzione occorre, sul piano pedagogico, proporre una maggiore attenzione (e più studi) al tema dell'educazione religiosa, in modo da promuovere positivamente sul piano educativo l'attenzione ai bisogni di senso esistenziale e storico e ai tentativi di risposta ad essi. Difficile promuovere un dialogo laddove l'oggetto del dialogo risultasse negato a priori o presupposto a prescindere. Il pluralismo religioso richiede certamente anche maggiore attenzione ai contenuti delle diverse identità storicamente definite e al tempo stesso dinamiche. Non si può parlare con gli altri senza riconoscerne l'identità e il suo valore. Ma questa chiara attenzione ai contenuti delle identità religiose nei contesti pluralistici attuali deve andare di pari passo con l'attenzione educativa e metodologica prima richiamata.

Una promozione efficace della capacità di ascolto, di sostenere le differenze, di reggere il conflitto delle interpretazioni, dando legittimità alla presenza di vissuti ed esperienze altre, è possibile nel concreto lavoro comune, nel consolidamento di istanze condivise, nel riconoscimento di una unità di fondo che consente di distinguersi senza per questo annullare ciò che ci accomuna.

Da questo punto di vista, nella formazione universitaria delle professioni educative deve trovare maggiore spazio la promozione di competenze "sociali", interculturali in senso lato, a partire dalla capacità di animare gruppi, svolgendo in essi ruoli di garanzia e tutoring⁵. Una possibilità è data proprio dal modello formativo dello "studio dei casi" proposto nel laboratorio e già descritto. In esso si può sperimentare, rendere esperienza, e per ciò rendere apprendimento significativo, la "produttività" del lavoro comune, del dialogo nella sua accezione profonda, quella che faceva dire a Socrate, nel Filebo,

ora noi infatti non disputiamo per amore di prevalere, direi, sulla suddetta questione, perché sia vincitrice la tesi che io sostengo o la tua; bisogna che ambedue noi in qualche modo combattiamo come alleati dell'assoluta verità (Platone, Filebo, 14b).

5 Anche in questo caso ci si trova di fronte ad una rilevante "dissonanza cognitiva" tra l'ispirazione comunitaria di buona parte delle proposte interculturali e il modello individualista attualmente egemone nell'organizzazione del lavoro e delle professioni.

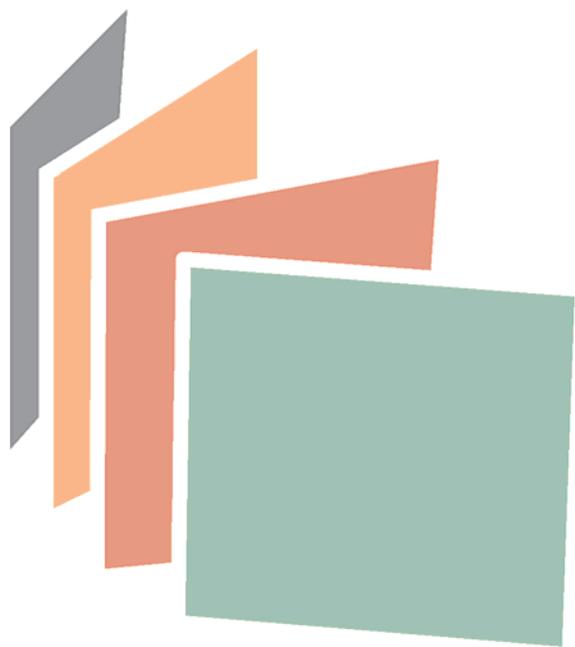


L'incontro tra le persone avviene, ed è reso possibile, per mezzo di una esperienza di condivisione materiale. I lavori di gruppi di formazione condotti e animati professionalmente da tutor ed animatori professionisti devono avere la funzione di sperimentare concretamente l'incontro con l'altro. Possono così diventare metafora per la percezione di un *comune destino* attraverso l'esperienza di un comune lavoro di *interpretazione dei segni*, di un comune percorso di continua costruzione di una società rinnovata, della quale essere e riconoscersi cittadini.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1986). *Animare il cambiamento*. Catania: Coesse.
- Caputo M. (1998). *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*. Brescia: La Scuola.
- Caputo M. (2010). Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo del caso. In A. Porcarelli (ed.), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi* (pp. 175-181). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caputo M. (2012a). Interculturalità. *Pedagogia oggi*, 1, 199-227.
- Caputo M. (2012b). L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 45-69). Roma: Armando.
- Caputo M. (2017). La ricerca pedagogica sull'educazione religiosa: alcuni dati empirici. In P. Dal Toso, D. Loro (eds.), *Educazione ed esperienza religiosa* (pp. 99-107). Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M., Pinelli G. (2014a). La religiosità come "risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti. In F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi* (pp. 191-222). Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M., Pinelli G. (2014b). La "crisi" dell'identità religiosa nell'adolescenza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 45-54.
- Corradini L. (ed.) (2004). *Insegnare perché*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1988). *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti: il tirocinio e il laboratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Flores d'Arcais P. (2016). *La guerra del sacro. Terrorismo, laicità e democrazia radicale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galeano S. (1986). Un esempio di metodo attivo per la formazione degli insegnanti: lo studio dei casi concreti. In AA.VV., *Animare il cambiamento* (pp. 227- 261). Catania: Coesse.
- Huntington S. (1997). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, trad. it. Milano: Garzanti.
- Moscato M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Moscato M.T. (2006). Teoria e pratica nella formazione degli insegnanti: il metodo del caso. *Dirigenti scuola*, 7-8, 97-105.
- Moscato M.T. (2009). L'Io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi. In G. Chiosso (ed.), *Luoghi e pratiche dell'educazione* (pp. 67-85). Milano: Mondadori Università.
- Moscato M. T. (2013). *Preadoloscenti a scuola. Insegnare nella scuola secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
- Moscato M. T. (2015). Educazione religiosa e competenze di cittadinanza. *Studium Educationis*, 3, 19-33.
- Mucchielli R. (1972). *La méthode des cas*. Paris: ESF.
- Mucchielli R. (1980). *La dinamica di gruppo*, trad. ital. Torino: Elle Di Ci.
- Napoleoni L. (2016). *ISIS. Lo Stato del terrore. L'attacco all'Europa e la nuova strategia del califfato*, trad. ital. Milano: Feltrinelli.
- Porcarelli A. (2004). Metodi e strategie di formazione degli insegnanti: valutazione di alcune esperienze sul campo. In L. Corradini (ed.), *Insegnare perché* (pp. 171-191). Armando: Roma.
- Porcarelli A. (ed.) (2010). *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.





Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto

Giuseppa Compagno • Università di Palermo - giuseppa.compagno@unipa.it
Francesca Machì • Università di Palermo - francesca.machi@unipa.it

Situated Language Learning Methods: a cross-sectional study on General Teaching and Language teaching

La glottodidattica fonda il proprio impianto teorico e metodologico su un assioma: oggetto e strumento didattico coincidono nella lingua target. Ne consegue che l'active learning sia la chiave applicativa dei saperi linguistici con una efficacia in termini apprenditivi che sembra possa essere un principio trasferibile dal contesto educativo specifico al contesto educativo generale.

Questa prospettiva risponde alle esigenze educative e ai traguardi posti da un modello didattico quale quello degli EAS (Rivoltella, 2013), secondo cui l'apprendimento è mediato dall'azione e dalla capacità dell'apprendente di simulare in classe "situazioni di vita reale".

Il contributo vuole aprire una pista di riflessione epistemologica a partire dalla comparazione tra glottodidattica e didattica generale in ordine alla recente metodologia degli EAS, ravvisabili nelle metodologie glottodidattiche innestate nell'Approccio Comunicativo, con particolare riguardo al CLIL.

Parole chiave: EAS, apprendimento linguistico, active learning, glottodidattica, didattica/didattiche

Language teaching bases its theoretical and methodological framework on an axiom: object and teaching tool coincide in the target language. There follows that active learning is the key to efficacious linguistic knowledge as well as to transferable learning from a specific disciplinary context to a general one. This perspective is in tune with the educational claims and the learning aims fixed by the EAS teaching model, according to which learning is mediated by action and by the learner's ability to simulate real life situations within classroom.

The present study means to start up an epistemological reflection moving from the comparison between language teaching and general teaching with regard to the recent EAS methodology detected in Communicative Approach and its correlated language teaching methods, having a special look at the CLIL methodology.

Keywords: EAS, language learning, active learning, language teaching, general/disciplinary teaching

33

studi

Introduzione e paragrafo n. 1 sono di Giuseppa Compagno. I paragrafi n. 2 e n. 3 e le Conclusioni sono di Francesca Machì.

Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto

Introduzione

Nel dibattito sempre aperto tra 'Didattica' e 'Didattiche' (Domenici & Semeraro, 2009, pp. 67-229), si fa strada da tempo la tendenza a considerare non più semplicemente una certa supremazia della Didattica Generale sulle Didattiche Specialistiche, intese meramente come ancelle della prima. Se, infatti, ogni singola disciplina è dotata di una propria specificità epistemologica, che ne marca i contorni e ne detta le linee operative, è pur vero che, come rileva Corallo, ciascuna didattica speciale deve rimanere radicata nella teoria generale (Corallo, 1967, p. 310). Le 'didattiche' devono costituire le declinazioni specialistiche di quell'unico "ceppo epistemologico" che coniuga in sé slancio pedagogico e operazionalità didattica, tensione educativa e meccanismi di insegnamento/apprendimento.

D'altra parte, la filiazione delle Didattiche Speciali dalla Didattica Generale, piuttosto che dall'ambito disciplinare proprio di appartenenza, ribaltano la configurazione delle didattiche stesse. Se si guarda al contesto universitario, la didattica specialistica viene talvolta percepita come "appendice" dell'area disciplinare di afferenza, acquisendo più l'aspetto di un settore-nicchia che non quello autosufficiente di un preciso segmento della conoscenza (si pensi, per esempio, al rapporto di subalternità epistemologica in cui la Didattica della Lingua è vincolata alla Lingua Straniera).

Diversamente, l'ancoraggio alla Didattica Generale è auspicabile onde consentire ad ogni Didattica disciplinare di sviluppare appieno il proprio profilo autonomo di scienza strettamente connessa con la Pedagogia (nel suo versante di Metodologia dell'educazione) di taglio pratico-prescrittivo, pur mantenendo inalterata la propria specificità, anzi, esaltandola nella trasfigurazione di contenuti e nozioni in saperi da veicolare, condividere, co-costruire.

Questi aspetti rendono conto del vincolo tra Didattica e Glottodidattica, a dispetto di una certa tendenza ad affrancare la ricerca della linguistica applicata, della glottodidattica e dell'educazione linguistica rispetto ai contributi della Didattica Generale e della Pedagogia.

Tra le aree scientifiche dalle quali la Didattica delle Lingue mutua linee teoriche, approcci e metodi, vi è, naturalmente, quella delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, la cui prossimità epistemologica rispetto alla glottodidattica è espressa in maniera efficace dal parallelismo emergente tra due metafore utilizzate per descrivere il profilo evolutivo e lo stato dell'arte tanto della Didattica Generale quanto della Didattica delle Lingue.

Nel suo studio panoramico sulla nuova ricerca didattica, dal titolo "*La Nuova Alleanza*", Elio Damiano (2006) ricorre all'immagine spaziale – e non letterario-diegetica -- della parabola per tratteggiare l'evoluzione della Didattica, dei suoi mutamenti, delle inversioni di rotta, dei passi in avanti che hanno segnato il cammino della ricerca rispetto alle pratiche educative nel corso degli ultimi cinquantennio. Solo qualche anno prima, nel suo lavoro intitolato "*Le sfide di Babele*", sulle strategie contemporanee di insegnamento linguistico nella società complessa, Pao-



lo Emilio Balboni (2002) aveva rappresentato metaforicamente il profilo della glottodidattica del XX secolo con il pendolo o, più precisamente, mediante la cosiddetta “sindrome del pendolo”, volendo indicare la sequenza delle trasformazioni, dei corsi e ricorsi metodologici in seno alla prassi glottodidattica, nonché il rischio “di far passare i vari approcci per mode temporanee anziché per fasi di una travagliata ricerca” (Balboni, 2003, p. 13).

È interessante notare come le due immagini condividano un aspetto che, evidentemente, è pertinente tanto alla Didattica Generale quanto alla Didattica delle Lingue, ossia l'oscillazione. Questa non è da intendersi come semplice alternanza tra approcci e metodologie, ma come tensione costante e sforzo continuo nel trovare risposte efficaci alle sfide emergenti della conoscenza, facendo tesoro del vecchio ed anticipando le spinte del nuovo, inaugurando, passo dopo passo, svolte inedite nel dialogo tra teoria e prassi. Parabola e pendolo divengono, allora, icona simbolica della Didattica che, sia nella sua veste generale onnicomprensiva sia nelle sue specifiche declinazioni operative, va annoverata tra le scienze dell'educazione, decisamente “non esatte”. Essa è chiamata ad operare costantemente una conciliazione epistemologica di paradigmi tra domini generali e domini specialistici la cui elaborazione “è volta a costruire, comunque, percorsi complessi e compiuti ed ad esemplificare le varie teorie progettando attività unitarie, complete e olistiche, che non possono essere divise in due parti separate e autonome (Rossi, 2011, p. 68).

In altri termini, “se le Didattiche Speciali conservano una stretta relazione con la Didattica Generale, il giudizio sull'efficacia e l'efficienza di una particolare azione didattica diventa poi più agevolmente riconducibile a quello sulla sua rilevanza pedagogica” (Zanniello, 2008, p. 125).

Nella glottodidattica l'apprendente viene proiettato in una dimensione di acquisizione globale di saperi, abilità, e schemi operativi; questi sviluppa, cioè, competenze agilmente trasferibili da situazione a situazione, in funzione dell'agire, per dare una soluzione adeguata, scientificamente fondata a problemi di decodifica e ri-codifica dell'input linguistico. In questa direzione, particolare rilievo assume la glottodidattica comunicativa che privilegia il tratto situazionale dell'atto comunicativa poiché è focalizzata sull'agire attraverso la lingua e il suo potere di evocare e ri-creare contesti interazionali sempre nuovi (Compagno, 2012; Veyrat Rigat & Compagno, 2012).

Nel solco della glottodidattica comunicativo-situazionale ben si iscrive l'attualissima metodologia degli EAS che pone l'accento sulla dimensione situazionale della prassi didattica ed offre interessanti spunti di riflessione tanto alla Didattica generale quanto alle didattiche disciplinari che mirano primariamente al lavoro *con* e *per* competenze.

Come nella scuola di Freinet (1990), la classe diventa un laboratorio, dove si esperiscono situazioni di vita reale, motivanti e coinvolgenti per studenti. Le istanze socio-pedagogiche sentite da Freinet appaiono abbastanza calzanti a quelle della scuola dei giorni nostri che auspica la predisposizione di un ambiente di apprendimento adeguatamente progettato per consentire il processo formativo.

Nell'illustrare lo schema degli EAS, il cui impianto si intreccia con altre metodologie diffusamente adottate in tutti gli ambiti disciplinari, quali *l'active learning*, *la cooperative work* e *la Flipped classroom*, si vuole aprire una pista di riflessione epistemologica a partire dalla comparazione tra glottodidattica e didattica generale in ordine alla metodologia degli EAS. Questi sono, infatti, anticipati e pienamente realizzati in quelle pratiche glottodidattiche, di tipo *task-based* e *learning by doing centered*, tra cui spicca il CLIL (metodologia didattica che prevede l'insegnamento



di contenuti disciplinari in lingua), che trovano i fondamenti pedagogici nell'approccio comunicativo-funzionale e in quello, di matrice nord-Europea, dell'insegnamento orientato all'azione, i quali concettualizzano l'apprendimento linguistico come pratica sociale e situata (Ciliberti, 2012).

Non stupisca, pertanto, la possibilità di ravvisare, nel tessuto strutturale della glottodidattica comunicativo-situazionale, una serie di riferimenti ad approcci, teorie e metodi perfettamente in linea con i canoni della Didattica Generale, recepiti in chiave disciplinare. In particolare, si può osservare una marcata corrispondenza tra l'impalcatura degli EAS ed alcuni assunti-chiave della Glottodidattica situazionale (tanto da poter utilizzare la metodologia degli EAS come strumento per ripensare metodologie e pratiche glottodidattiche con una sistematicità che faccia da *fil rouge* tra Didattica generale e didattica disciplinare).

1. I modelli glottodidattici a sfondo situazionale



L'impianto teorico a sfondo situazionale che caratterizza la metodologia degli EAS trova una significativa anticipazione in buona parte della "didattica comunicativa", ovvero quella branca della glottodidattica incentrata sull'idea di comunicazione, piuttosto che sull'idea di descrizione analitica della lingua.

Influenzata dagli approcci umanistico-affettivi, la didattica comunicativa ha soppiantato la prassi di insegnamento/apprendimento che privilegiava l'attenzione alla grammatica, alle strutture della lingua, alle operazioni di traduzione, dando spazio ai contesti, alle situazioni, alla pragmatica della comunicazione. Non a caso, nel quadro della didattica comunicativa, un posto preminente è occupato dall'Approccio Comunicativo, che scaturisce dalla volontà di assecondare il naturale bisogno di porsi in relazione con gli altri e, dunque, di usare la lingua a scopi prettamente comunicativi. In seconda istanza, esso promuove l'insegnamento della lingua straniera e/o della lingua seconda facendo leva sul tipo di uso che della lingua si fa nei contesti e nelle circostanze in cui questa viene adoperata. L'approccio comunicativo presenta alcune peculiarità quali: 1) il privilegiare gli aspetti funzionali della lingua; 2) l'attenzione per l'autenticità del materiale linguistico; 3) la progressione degli input all'interno di unità didattiche, di apprendimento, e/o moduli; 4) la differenziazione dell'offerta didattica; 5) il ruolo sociale dell'apprendente in un'ottica di co-costruzione della conoscenza (Serra Borneto, 1998, pp. 131-132). I cinque tratti appena evidenziati palesano uno spostamento dall'asse dell'attenzione dall'*osservazione* del fatto linguistico all'*esperienza* del fatto linguistico; in altri termini, parlare una lingua diversa dalla propria non può limitarsi meramente alla considerazione descrittivo-analitica delle sue specificità strutturali, ma deve tradursi in 'pratica della comunicazione' tra soggetto parlante e mondo circostante. Tale relazione tra soggetto e mondo, mediata dalla parola, sostanzia l'articolazione dell'Approccio Comunicativo in due metodi: il Metodo Nozionale-funzionale ed il Metodo Situazionale.

Secondo il Metodo Nozionale-funzionale, l'insegnamento della lingua straniera deve tenere conto del fatto che a ciascuna nozione, o sapere linguistico, corrisponde una funzione comunicativa atta a veicolarlo. Si procede ad una sorta di segmentazione dei contenuti linguistici in nozioni nonché alla messa in corrispondenza di queste agli scopi comunicativi, le cosiddette "funzioni", ovvero unità per lo più binarie (domanda/risposta) che mirano a fornire o richiedere informazioni di varia tipologia. La connessione tra nozione e funzione svincola definitivamente l'apprendimento linguistico dalla dipendenza dall'atto di traduzione rendendo il

soggetto parlante protagonista della propria azione comunicativa (Ciliberti, 2012). Le situazioni comunicative sono scelte in base ai futuri bisogni dell'allievo e graduate secondo una logica di successione nella realtà, piuttosto che secondo principi di facilità linguistica. All'insegnante spetta il compito di decidere quale registro, stile e varietà della lingua utilizzare in una situazione data.

Secondo il Metodo Situazionale la pratica glottodidattica si inserisce all'interno di uno spazio di comunicazione per cui si dà rilievo all'interazione linguistica come molla motivazionale all'apprendimento. Secondo tale metodo, la lingua serve alla comunicazione, deve essere inserita in situazione. L'allievo diviene attivo costruttore del proprio bagaglio linguistico e procede per gradi mentre l'insegnante deve essere tanto un esperto della lingua quanto della cultura per dar vita a situazioni reali o verosimili. Di fatto, il metodo si dice "situazionale" proprio perché mira a ricreare, entro il perimetro della classe, situazioni reali di comunicazione che hanno luogo nel mondo reale. Fare riferimento alla situazione comunicativa determina, da parte del soggetto apprendente, una partecipazione attiva alla costruzione dell'evento linguistico dal momento che egli deve essere in grado di mettere a fuoco gli scopi della comunicazione, il contenuto esatto del messaggio, la scelta del canale e la selezione del registro più appropriato al contesto.

La dimensione situazione propria dell'Approccio Comunicativo propone un passo in avanti rispetto alla definizione di competenza la quale non è più semplicemente di tipo linguistico, ma di tipo linguistico-comunicativo. Questa deve, poi, inevitabilmente connettersi a quella competenza d'azione che permette a chi apprende la lingua di relazionarsi con il mondo circostante intessendo una rete di scambi comunicativi tesi sia a veicolare informazioni, ma anche a negoziare onde raggiungere precisi obiettivi concreti di un *dire* convertito in *fare* (Austin, 1987).

E se uno dei contrassegni della metodologia dell'apprendimento situato è il potenziale trasformativo che investe soggetto apprendente, contesto e contenuti, ciò è particolarmente vero nel caso della glottodidattica, dal momento che una delle condizioni essenziali perché si realizzi una didattica comunicativa è la trasformazione della classe di lingua in comunità di apprendimento. Il discente deve avere la chiara percezione di trovarsi inserito all'interno di una realtà stimolante che implica la messa in atto di quanto imparato, al fine di trovare soluzioni concrete a problemi reali di comunicazione. Solo in questi termini la mente dell'apprendente si attiva ed organizza i dati linguistici entro una rete comunicativa di contenuti autentici mediante la quale connettere informazioni, ricevere input, produrre lingua. Grazie a questo tipo di didattica, muta la concezione del soggetto apprendente, "considerato ora in tutta la sua complessità di individuo, con una propria storia ed affettività, con determinati bisogni, scopi e motivazioni, con stili cognitivi e tempi di apprendimento personali da considerare e rispettare.

Tra le formule operative privilegiate dalla glottodidattica comunicativo-situazionale vi sono: il lavoro per situazioni-problema, in forma laboratoriale e per progetti.

Lavorare per situazioni problematiche conduce inevitabilmente lungo un percorso di apprendimento del tipo *cosmos-caos-cosmos* in cui il discente deve riportare l'equilibrio dopo un momento di conflitto; conflitto generato, nel caso precipuo della LS, da una congerie di possibilità di resa lessicale, semantica, sintattica spesso dissonanti dalla L1 di appartenenza. Il soggetto, messo davanti a 'famiglie' di input linguistici variegati, deve essere in grado di selezionarli riconoscendone la tipologia. Da ciò scaturisce quella *trasferibilità* della competenza linguistico-comunicativa che consente di attraversare situazioni problematiche distinte, padroneggiando il medesimo "nucleo concettuale o invariante o procedimento comune" (Pellerey, 2004:



103) ad esse sottese. In questo quadro, la predisposizione di situazioni-problema simulate sarà funzionale allo sviluppo della abilità sia di ricezione sia di produzione linguistica con un grado di autonomia, da parte dell'apprendente, che è proporzionato alla sua interlingua (Selinker, 1992). Il senso della "sfida" intrinseca alla situazione da risolvere, il senso di apertura che ciascuna situazione deve mantenere onde lasciare un margine di gestione creativa, il ricorso a documenti autentici, la declinazione del problema in maniera articolata sono – secondo Roegiers (come citato da Maccario, 2006, pp. 141-142) – solo alcuni dei vettori su cui deve fondarsi l'architettura della problematicità situata e simulata.

La forma laboratoriale è quella per cui si concepisce lo spazio-classe come spazio aperto operativo nel quale, dato un modello di riferimento, lo sforzo di chi apprende è quello di astrarre dal modello tratti peculiari e specificità da riproporre in chiave creativa e rinnovata. All'interno della classe-laboratorio, le abilità linguistiche e pragmlinguistiche si sviluppano grazie a questa interazione tra modello e replica che si ri-sostanzia, di volta in volta, alla luce delle abilità sollecitate, delle conoscenze emerse e delle risorse interne elicitate, come nel caso del CLIL (Coonan, 2012). A ciò si aggiunga che, focus del lavoro laboratoriale è certamente il *cooperative learning/work* il quale, lungi dall'essere considerato la ripetizione semplicistica, ma diversamente denominata, del lavoro di gruppo, si configura come strategia operativa mirata ad attivare forme di co-costruzione della conoscenza fondate sul contributo di più soggetti. L'assetto didattico laboratoriale è polifunzionale giacché l'apprendimento si colloca in uno spazio non monocorde, ma in cui sono ammissibili e coesistono più potenzialità operative; è plurilingue e ciò comporta che tutti i linguaggi trovano il loro diritto d'espressione in un'atmosfera di pari dignità tra i codici; ha un carattere di interdisciplinarietà che fa leva sulle divergenze creative tra le discipline e alimenta la capacità immaginifica degli apprendenti; è irrorato da una tensione progettuale costante che immette gli apprendenti nel circuito di campi d'esperienza concreti nei quali progredire muovendosi tra l'attualità e la problematicità, proprie della vita reale (Frabboni & Pinto Minerva, 2013).

Infine, la glottodidattica situazionale non può non contemplare il lavoro per progetti il quale mette l'accento sulla promozione di quelle competenze trasversali che sono spesso poste a fondamento di *cluster* di competenze più complesse. L'azione del progettare è legata, per esempio, a competenze organizzative, gestionali, procedurali, strategiche, interazionali, comunicative, le quali si sviluppano allorché, stabilito il medesimo oggetto di lavoro comune, si fanno convergere conoscenze, abilità e risorse interne verso un piano di programmazione sistematico che tali elementi deve vedere armonizzati entro un perimetro situazionale verosimile. Tra gli esempi di schema progettuale campeggia il *Project Work*, pratica didattica fondata sul *learning by doing* che pone in risalto i "vantaggi pedagogici dell'insegnamento tramite l'esperienza pratica per suscitare l'interesse del discente, nonché l'importanza di un progetto di apprendimento che responsabilizzi gli studenti e li abitui a collaborare tra loro" (Ridarelli, 1998, p. 176) e che riesce a valicare i limiti perimetrali dello spazio-classe (nonché la ristrettezza di una prassi scolastica di tipo meramente esercitativo), onde rendere comunicanti esperienza di vita ed esperienza di apprendimento linguistico in contesto. Nello stesso perimetro metodologico si iscrive la *Strategic Interaction* che già negli anni '80 del secolo scorso aveva dato un grande contributo alla ridefinizione della glottodidattica comunicativa (Di Pietro, 1987). Questa si fonda sulla contestualizzazione strategica dell'input linguistico per cui l'apprendente crea, di volta in volta, contesti d'uso



della lingua, detti 'sceneggiature', entro i quali si muove secondo un piano interattivo di mediazioni e negoziazioni.

Tratto operativo ai diversi metodi che insistono sulla glottodidattica comunicativo-situazionale sono le diverse tipologie di compito: *task*, *drill*, *activity*.

I *task* (in italiano 'compiti pedagogici') si basano sulle peculiarità interattive della classe e fanno sì che si usi la lingua a fini comunicativi in una sorta di finzione scenica per cui il parlare una lingua diversa dalla propria risulta quasi naturale in ragione di un patto formativo sancito tra docente di lingua e discenti. Diversamente, i *drill* (in italiano 'esercizi') sono concentrati su forme linguistiche considerate separatamente ed avulse dalla prassi comunicativa vera e propria. Servono a sviluppare un'abilità alla volta o a focalizzare l'attenzione su un segmento singolo di conoscenza linguistica; pertanto garantiscono l'osservazione di risultati abbastanza immediati ed evidenti, poiché circoscritti. Infine, le *activity* (in italiano 'compiti di realtà') "vengono scelti tenendo conto dei bisogni che gli apprendenti hanno fuori dalla classe, nei domini personale e pubblico, ma anche con riferimento a più specifici bisogni professionali o educativi" (CEFR, 2002, p. 192). Quest'ultima tipologia di compito è quella maggiormente auspicata poiché chiama in causa, a un tempo, diverse competenze permettendone uno sviluppo organico ed estremamente creativo, è strutturato su più livelli operativi e richiede la messa in campo di abilità, conoscenze e risorse estremamente diversificate tra loro. Tale compito si definisce "complesso" poiché impone una serie differenziata di operazioni con intento risolutivo slittando da un linguaggio all'altro, da un codice all'altro, da un testo all'altro. Allo stesso tempo, esso è "di realtà" poiché mira a ricalcare situazioni problematiche reali, la cui verosimiglianza con il vissuto dei discenti permette una immersione nel ruolo di esperto o, in altri termini, "competente".



2. Il modello didattico degli EAS

La didattica degli Episodi di Apprendimento Situato EAS (Rivoltella, 2013) si riallaccia all'idea di una scuola nuova capace di insegnare ad apprendere e si fonda su due coordinate: l'apprendimento attraverso l'esperienza e l'utilizzo consapevole delle tecnologie che in questo modello didattico assumono un ruolo strategico nel processo di acquisizione ed elaborazione del sapere, lasciano ampia libertà alle differenti modalità di apprendimento della classe consentendo una personalizzazione del percorso formativo. Le tecnologie, da un lato, risultano familiari e congeniali alla sfera del vissuto degli studenti, dall'altra, amplificano le opportunità di conoscenza e la quantità di stimoli e informazioni cui uno studente può essere sottoposto. La Didattica degli EAS è una didattica che parla lo stesso linguaggio dei giovani, elevandolo, a supporto della relazione adulto/bambino, insegnante/alunno, per favorire quell'autentico modello "di comunicazione educativa" senza la quale non vi è una reale crescita cognitiva, psicologica, sociale.

Le radici epistemologiche degli EAS sono da ricercare nell'attivismo pedagogico di Freinet (1990), che si pose il problema di legare il lavoro didattico allo sviluppo di capacità, conoscenze e competenze tali da attrezzare gli studenti adeguatamente rispetto alle trasformazioni sociali (Rivoltella, 2013). Da qui la necessità di calare la scuola nella vita sociale dei villaggi, uscendo dalle aule. Nella della pedagogia laica e popolare di Freinet lo studente ha un ruolo attivo nella sua crescita e nel suo apprendimento. Si tratta, di un modello educativo non convenzionale che allontanandosi dal nozionismo favorisce una didattica strettamente connessa alla vita reale. La ricerca di un continuo scambio proficuo di esperienze

tra soggetti e la collaborazione (l'odierno *cooperative working*) sono i valori fondamentali nel pensiero di Freinet.

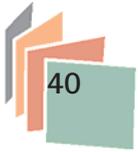
La più grande eredità lasciata dal pedagogista francese alla pedagogia contemporanea fu proprio la convinzione, che rappresenta, a nostro avviso, la cornice di senso entro cui si inserisce il modello didattico degli EAS, che l'insegnante non può accontentarsi di aspettare: ma deve fare nascere nell'alunno il desiderio di sapere, di creare situazioni, quella *volonta di apprendere* (Bruner, 1967) attraverso cui le conoscenze diventano risposte a domande. Inoltre, attraverso il lavoro cooperativo si può dare dignità di lavoro culturale autonomo al lavoro degli alunni (Cambi, 2003).

Gli EAS si inseriscono in questa prospettiva di *active learning*, giacché consentono di progettare dei percorsi finalizzati a che gli studenti imparino ad agire. Rispondono all'idea di una scuola nuova perché perseguono l'obiettivo di rendere gli studenti consapevoli e protagonisti di un sapere non astratto e avulso dalla vita reale ma spendibile nella vita quotidiana per negoziare e risolvere situazioni problematiche (Castoldi, 2011). Come sostiene Rivoltella (2013), rientrano nella cornice metodologica del *situated learning* (Cfr. Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Greeno, Smith & Moore, 1993) in cui si enfatizza l'idea che la maggior parte di ciò che si apprende è dovuto alla situazione specifica *in cui* si apprende. "Situare" infatti, in inglese vuol dire, "mettere, porre, costruire in un determinato luogo". Pertanto situare l'apprendimento vuol dire collegare il processo di acquisizione della conoscenza ad un determinato e specifico luogo e momento, un ambiente che deve essere adeguatamente predisposto per consentire il processo formativo. La Didattica degli EAS parte dal presupposto teorico che la classe debba essere ridisegnata come un laboratorio perché non c'è apprendimento senza attività (Rivoltella, 2013).

Progettare un "Episodio di Apprendimento Situato" significa costruire un percorso didattico basato su microattività (Pachler, 2010), su microcontenuti, secondo una logica che pone lo studente nella condizione di agire il proprio sapere e costruire le proprie abilità e conoscenze. Per fare ciò Rivoltella propone uno schema procedurale articolato in tre fasi: una fase anticipatoria in cui il docente dà l'input tematico e gli studenti autonomamente, a casa, reperiscono le info, una seconda fase, operativa in cui gli allievi, in classe, discutono e portano avanti un progetto con i compagni collaborando attivamente tra loro per risolvere un dato problema o rispondendo a specifici quesiti; una terza fase, ristrutturativa (Rivoltella, 2013), in cui, quando tutti hanno presentato e condiviso il proprio prodotto, l'insegnante fa la sua lezione, chiarendo dubbi, fraintendimenti e aiutando gli studenti a definire i concetti venuti fuori nelle fasi di lavoro precedenti e li incoraggia a "ripercorrere l'iter" verso una trasferibilità del processo in altre situazioni di apprendimento.

La metodologia di EAS ci riporta a quella del *Flipped teaching* (Bergmann & Sams, 2012), all'insegnamento capovolto, giacché è in linea con una visione della classe come luogo in cui avviene un capovolgimento delle attività didattiche tradizionali, per cui ciò che si faceva a scuola si fa a casa e ciò che si faceva a casa si fa a scuola con l'obiettivo di rendere più interessanti e produttive sia le lezioni sia lo studio individuale.

Gli EAS così come pure la metodologia della *Flipped classroom* danno modo agli studenti di essere soggetti attivi del percorso formativo piuttosto che destinatari passivi delle lezioni. Nella FC, così come nella didattica degli EAS, l'insegnante trasferisce la responsabilità del processo di apprendimento agli studenti, i quali possono controllare l'accesso ai contenuti in modo diretto, avere a disposizione i



tempi necessari per l'apprendimento e la valutazione. L'insegnante, liberato dall'onere di "trasmettere il sapere" assume il ruolo di guida e facilitatore alla comprensione di quanto appreso dagli allievi e impiega il proprio tempo in questo processo di passaggio dall'ampliamento delle conoscenze all'acquisizione di capacità e competenze.

Gli EAS trovano una validazione teorica anche alla luce degli studi neuroscientifici. Secondo le neuroscienze l'apprendimento avviene attraverso tre modalità: ripetizione, esperienza, rimodulazione. La ripetizione è connessa alla memoria, il passaggio dalla memoria a breve termine che regola gli atti performativi, a quella lungo termine che fissa le procedure e le riproduce è dato dalla ripetizione dello stimolo, che si attua sia a livello cognitivo che fisico. Si impara attraverso i tentativi e ne consegue che non è pensabile un apprendimento senza memorizzazione (Daloiso, 2009) Attraverso i marcatori somatici che stimolano rispettivamente la memoria, le emozioni e la capacità di osservazione, il cervello umano fa esperienza ed impara ad affrontare la complessità del mondo.

Riportare questo concetto entro lo spazio della classe significa disegnare un progetto culturale, che va oltre i programmi ma si sofferma sugli individui, che restituisce valore e senso all'atto educativo e alla relazione tra insegnante e discente. La didattica degli EAS mira a perseguire l'"educazione al comprendere" (Rivoltella, 2013) e può essere un valido strumento per conseguire le competenze, giacché ripensa la classe come "officina di metodo", dove si progettano e si sperimentano percorsi formativi individualizzati, si realizzano progetti didattici a base interdisciplinare e di approfondimento (Pinto Minerva, 2016). Attraverso gli EAS si realizza infine la mediazione didattica che è il processo di trasformazione di determinati contenuti culturali in contenuti accessibili all'apprendimento per un determinato gruppo di allievi in funzione di un determinato scopo. Questa trasformazione ha la funzione di proteggere il soggetto dall'esperienza diretta con la realtà decodificando i contenuti con segni appropriati (Cambi, 2009).



3. Gli EAS nella classe di lingua: il caso del CLIL

Il CLIL è una strategia che viene promossa a livello internazionale ormai da una ventina d'anni, prova ne sia che la Commissione europea la pone fra le modalità da privilegiare per diffondere la conoscenza delle lingue (Barbero, 2006). Numerose sono le esperienze in Europa e in Italia, dove le sperimentazioni, i corsi, i seminari, i convegni sono concrete testimonianze dell'interesse che questo approccio continua a suscitare pur tra mille difficoltà di attuazione. Tante le problematiche, prima fra tutte quella legate alla formazione dei docenti, questione di cui non si parlerà in questa trattazione. Il CLIL focalizza in egual modo la lingua e la disciplina e individua le influenze reciproche: non solo la lingua struttura la disciplina, favorisce l'elaborazione dei concetti, ma anche la disciplina con le sue specificità "trascina" la lingua, sceglie le forme testuali e morfosintattiche, i modi di comunicazione, stimola i processi cognitivi (Barbero, 2006, p. 106). L'insegnamento delle lingue straniere avviene in tal modo significativo, favorendo lo sviluppo delle competenze di *sapere*, *saper fare* e *sapere essere* con la lingua che si definiscono comunicative e che sono funzionali all'acquisizione di competenze d'azione che superano i confini del mero apprendimento linguistico.

Così come la didattica degli EAS, la metodologia CLIL facendo leva sulla motivazione e sulla apprendimento attivo e collaborativo punta al superamento

delle difficoltà insite nell'apprendimento, focalizzando l'attenzione sulla forma con cui si apprende piuttosto che sul contenuto che viene acquisito naturalmente e in maniera più significativa.

Il CLIL presenta una forte carica innovativa: il potenziamento dell'apprendimento linguistico, di quello delle discipline e dell'apprendimento *tout court* costituiscono altrettante sfide (Marsh, 2002), ma perché i risultati vengano conseguiti è importante che l'insegnamento non venga lasciato all'improvvisazione, e che invece sia oggetto di un'attenta programmazione. Risponde ad un'impostazione pedagogica di tipo costruttivista piuttosto che istruttivista, una pianificazione collaborativa (*team work, pair work, group work*) ed uno stile di insegnamento in compresenza (insegnante di lingua + insegnante di materia oppure docenti di lingua + esperti esterni).

Il CLIL nella scuola primaria è più facilmente attivabile rispetto agli altri ordini d'istruzione poiché gli insegnanti rivestono, allo stesso tempo, il ruolo di docente di materia (storia, geografia, matematica, ecc.) e di lingua (siano essi specialisti o specializzati). Lavorando con i giovanissimi apprendenti della primaria, è opportuno privilegiare le abilità orali e ricettive. Un CLIL siffatto consente di far apprendere la LS o L2 con la naturalezza che è propria dell'acquisizione della L1, procedendo dalla abilità ricettive (ascolto, lettura) e slittando, solo in un secondo tempo, alla fase di produzione linguistica (parlato, scrittura) (Coonan, 2008). Ma non solo con i giovanissimi è possibile sperimentare pratiche che favoriscano una educazione plurilingue, anche gli adolescenti e gli adulti possono raggiungere più alti traguardi di competenze comunicative multidisciplinari. A tal riguardo Balboni sostiene che è tra gli anni 11 e 18 che il ruolo del CLIL diventa essenziale per una più efficace padronanza delle Lingue Straniere. Lo scopo della lingua veicolare è quindi quello di migliorare i tempi e la qualità dell'apprendimento e questo incremento si attua attraverso una serie di fattori: l'incremento dell'esposizione alla LS; una maggiore autenticità della Lingua usata; una maggiore autenticità delle attività, la maggiore comprensione dell'input linguistico che viene agevolato dalle conoscenze extralinguistiche, lo spostamento del focus attentivo dalla forma ai contenuti, l'accomodamento della lingua ai contenuti disciplinari (Balboni, 2013). Ovviamente, un simile approccio non può che avere luogo se non in un contesto laboratoriale improntato *all'active learning*.

In questo lavoro si vuole sottolineare come, tra la metodologia CLIL e la didattica degli EAS, vi siano delle linee di principio, di metodo e finalità comuni e come gli "episodi CLIL" possano essere ricondotti alla procedura degli EAS. Serragiotto sostiene che i nuovi ambienti di apprendimento sono caratterizzati da una lingua non materna che viene utilizzata in maniera veicolare per reperire informazioni (Coonan & Serragiotto, 2008). L'impostazione laboratoriale nella quale si svolge il CLIL, che fa sì che la lingua *veicolo* e al tempo stesso *oggetto* dell'apprendimento, venga sperimentata, esercitata, consolidata; dall'altra, nella fase di studio fuori dalla classe, l'accesso al web, il reperimento di materiali in lingua originale, oltre che di quelli opportunamente preparati dall'insegnante, offrono una varietà di risorse ed input linguistici tali che nessuna lezione frontale potrebbe fornire e che favoriscono lo sviluppo delle 4 abilità linguistiche. In classe le attività volte al consolidamento e all'acquisizione dei contenuti, possono essere presentate sotto forma di *task*, compiti di realtà. A tal proposito in un suo recente articolo Coonan (2008) sostiene che l'aspetto linguistico nelle situazioni CLIL, non riguarda solo l'uso appropriato del lessico specifico (la microlingua) ma investe anche la sfera cognitiva giacché lo studente usa la lingua per apprendere. Coonan rifacendosi allo schema di Willis (1996), propone l'utilizzo del compito come stru-



mento operativo del CLIL. Ogni compito ha un obiettivo. Per il raggiungimento dell'obiettivo l'insegnante propone un input (testi da leggere o ascoltare, immagini, griglie, ecc.) sul quale lo studente dovrà svolgere attività. Lo svolgimento dell'attività porta all'elaborazione di qualche prodotto (l'esito). In base alla qualità dell'esito l'insegnante valuterà se l'obiettivo è stato raggiunto. Secondo Skehan (1998) in un compito ci sono delle fasi: c'è il significato (contenuto) che è primario; c'è un problema da risolvere; c'è qualche legame con il mondo 'esterno', fuori della scuola; viene data priorità al completamento del compito; si valuta il compito in termini dell'esito. "Il compito, così descritto", dice Coonan "calza bene la 'realtà' dello studio di una disciplina dove il fuoco cade naturalmente sul 'significato' e dove è facile trovare un 'problema' da risolvere" (Coonan, 2006, p. 5). Questa articolazione del percorso CLIL secondo la strategia *task based* che si realizza in una classe sotto la guida di un insegnante che stimola e facilita l'interazione verbale in LS. Inoltre così come la Didattica degli EAS si pone come una soluzione alla necessità di sviluppare un apprendimento consapevole e competente, allo stesso modo la metodologia CLIL, per sua natura pluridisciplinare, nasce in funzione di una concezione della lingua come strumento per compiere atti sociali e pragmatici, che si delinea in seno all'approccio comunicativo sviluppatosi in ambito glottodidattico già negli anni settanta. Tale approccio porta con sé la nozione di "competenza comunicativa" e afferma che "lo scopo dell'insegnamento della lingua è il raggiungimento di un livello x nella lingua straniera" (Balboni, 2013, p. 6).

Appare evidente che la metodologia CLIL basata sul *Task based method* di Willis (1996) ripreso da Coonan, in linea con i principi della glottodidattica comunicativa, persegue l'idea di una educazione linguistica capace di dare allo studente una chiave di decodifica della realtà e si pone come finalità l'acquisizione di saperi reali, messi in atto e sperimentati già in classe; inoltre a nostro avviso, lo schema procedurale di Willis, articolato in tre fasi, quella di pre-compito, in cui l'insegnante fornisce l'input; quella di svolgimento del compito, che coincide con la fase di sperimentazione; quella post-compito di *debriefing*, si ravvisano le caratteristiche di modellamento, esperienza e rimodulazione delineate negli Episodi di Apprendimento Situato e, alla luce dei meccanismi cerebrali che sottendono l'acquisizione linguistica e che rispondono ai medesimi meccanismi neurofisiologici precedentemente delineati, è auspicabile che nella classi di lingua si sperimentino percorsi di programmazione volta all'acquisizione di competenze comunicative e pluridisciplinare che tengano conto del frutto delle esperienze didattiche degli EAS e del CLIL.

Conclusioni

L'idea di un sapere che per secoli è stato raffigurato dal "travaso di oggetti di conoscenza da qualcuno che li possiede a qualcuno che non li possiede" (D'Amore in Frabboni, 2008) sembra non trovare alcuna giustificazione fondante nella logica verso cui tende la scuola dei nostri giorni, incentrata sullo sviluppo delle competenze, così come delineato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). Qui si traccia il "Profilo delle competenze dello studente" indicando come orizzonte le competenze chiave europee, contenute nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, e articolandole nella specificità del percorso formativo della scuola italiana.



Ai fini dello sviluppo delle competenze, è utile guardare all'apprendimento situato, collocato in un contesto il più possibile reale e ripartito tra più elementi e fattori di comunicazione (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.) come una tra le modalità più efficaci. Nel dare una risposta efficace e fattiva all'indirizzo cui tende questa scuola, la didattica degli EAS integra la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti di ogni disciplina – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Diversamente dai saperi, le competenze si costruiscono, non si trasmettono ed è, quindi, necessario creare situazioni didattiche (contenitori di simulazione con alto grado di prossimità al mondo reale) in cui tali competenze possano svilupparsi. Le ricerche, le problematizzazioni, l'interpretazione dei dati, la realizzazione di compiti e la creazione di oggetti e progetti multidisciplinari (si veda, nella fattispecie, l'esempio del CLIL) sono solo alcune delle possibilità che i docenti hanno a disposizione per favorire nell'alunno capacità logiche, critiche, creative, espressive, operative e di osservazione. Le competenze possono essere trasversali e pertanto coinvolgere in varie circostanze il contributo complementare di varie discipline.

Educazione, in questa prospettiva, va ripensata non come un percorso costruito da compartimenti stagni, ma come un puzzle la cui costruzione è frutto di un lavoro interdisciplinare e multidisciplinare complesso e condiviso all'interno dell'istituzione scolastica. E tale strada è percorribile in forza di strategie di *active learning* e *task-based learning* che aiutino gli studenti ad acquisire e/o sviluppare conoscenze e procedure trasferibili da un ambito disciplinare ad un altro. Gli EAS propongono procedimenti e modalità di acquisizione del sapere che possono essere utilizzate in modo dinamico e funzionale per risolvere problemi che la vita quotidiana pone a ciascun cittadino (Cupello, Valentini, in Costabile, 2006). D'altra parte, si è detto, già da un ventennio a questa parte, la Didattica delle Lingue promuove metodologie trasversali efficaci per il raggiungimento di obiettivi pluridisciplinari, come nel caso del CLIL.

Nella cornice del presente lavoro emerge una riflessione più generale (e generalista) sulle metodologie, sulla creazione del contesto e sulla motivazione degli alunni ad apprendere e, al contempo, si apre l'orizzonte delle conoscenze e dei saperi verso cui disciplinare strumenti, strategie, esperienze onde accrescere le capacità creative e risolutive degli studenti (D'Amore, in Frabboni, 2008). Posta la fattibilità di una sorta di equazione dialogica tra gli EAS, come metodologia didattica a vasto spettro e il CLIL, come metodologia glottodidattica per l'acquisizione della L2 o l'apprendimento della LS, resterebbe da rintracciare un percorso situazionale analogo di potenziamento della competenza linguistico-comunicativa in L1.

Riferimenti bibliografici

- Austin J. L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- Balboni P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complessa*. Torino: UTET.
- Balboni P. E. (2003). Scienze della comunicazione e glottodidattica. In E. Borello, B. Baldi, *Teorie della comunicazione e glottodidattica* (pp. ix-xxvi). Torino: UTET.
- Batini F. (2013). *Insegnare per competenze. I quaderni della ricerca*. Torino: Loescher.
- Barbero T. (2006). *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?* <http://arca-old.unive.it/bitstream/10278/270/1/Atti-4-8s-Barbero.pdf>.
- Bergmann J., Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. *International Society for Technology in Education*.

- Berrett D. (2012). *How "flipping" the classroom can improve the traditional lecture*. Chronicle of Higher Education Reference.
- Bruner J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D. (2009). *Pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza: Roma-Bari.
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Castoldi M. (2011). *Valutare e progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Cecchinato G., Papa R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: Utet.
- Ciliberti A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Compagno G. (2012). Inglese con le nuove tecnologie: cosa cambia. In M. Fagioli, R. Carro, G. Compagno, F. Panzica, *Inglese con la LIM nella scuola primaria* (pp. 19-48). Trento: Erickson.
- Compagno G., Di Gesù F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*, 1. Roma: Aracne.
- Consiglio d'Europa – Modern Language Division (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Bruxelles in http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp. [Citato nel testo come CEFR, 2002].
- Coonan C.M. (2006). La metodologia task-based e CLIL. In F. Ricci Garotti (ed.), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE del Trentino.
- Coonan C. M., Serragiotto G. (2007). CLIL. In G. Cerini, M. Spinosi (eds.), *Voci Della Scuola*, 6. Napoli: Tecnodid.
- Coonan C.M. (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venez : Libreria Cafoscarina.
- Coonan C.M. (2012). *La Lingua Straniera veicolare*. Torino: Utet.
- Corallo G. (1967). *Latto di educare: problemi di metodologia dell'educazione*. Torino: Societa Editrice Internazionale.
- Cupello F., Valentini (2006). Approcci metodologici efficaci per l'integrazione. In A.F. Costabile (ed.), *Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria* (vol. 3, pp. 105-121). Cosenza: Pellegrini.
- D'Amore B., Frabboni F. (2005). *Didattica generale e didattiche disciplinari*. Milano: Bruno Mondadori.
- D'Amore B. (2008). Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare. In G. La Face Bianconi, F. Frabboni F. (Eds.), *Educazione musicale e formazione* (pp. 171-178). Milano: FrancoAngeli.
- Daloiso M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.
- Di Pietro R. (1987). *Strategic interaction: learning languages through scenarios*: CUP.
- Domenici G., Semeraro R. (Eds.) (2009). *Le nuove sfide della didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Bologna: Monolite.
- Fagioli M., Carro R., Compagno G., Panzica F. (2012). *Inglese con la LIM nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Falcinelli F., Gaggioli C., Capponi A. (2016). Imparare ad imparare. Stili di apprendimento ed insegnamento a confronto. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 242-257.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Bari: Laterza.
- Freinet C. (1990). *Le mie tecniche*. Roma: La Nuova Italia.
- Frabboni M. (2007). *Manuale di didattica generale*. Bari: Laterza.
- Greeno J.G., Moore J.L., Smith D.R., Detterman D.K., Sternberg R. (Eds.). (1993). *Transfer*



- of situated learning. *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Luise M.C. (2008). Interazioni comunicative in classi plurilingui della scuola primaria. In C.M. Coonan (ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 153-166). Venezia: Cafoscarina.
- Maccario D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Marsh D. (Eds.) (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Strasbourg: The European Commission.
- Pachler N., Bachmair B., Cook J. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Pinto Minerva C.L.G. (2016). La didattica per competenze e gli strumenti digitali nella Scuol@2.0. *Didamatica*.
- Ridarelli G. (1998). Project Work. In Serra Borneto (ed.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere* (pp. 173-187). Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2014). *La Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds.) (2012). *Lagire didattico. Manuale per l'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Rossi P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Scaratti G., Kaneklin C.L., Alastra V. (2012) (eds.). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Selinker L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Serra Borneto (ed.). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Serragiotto G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra.
- Veyrat Rigat M., Compagno G. (2012). Rethinking language teaching and training procedures between online and offline communication. In A. La Marca (ed.), *Self-Regulated Learning in the use of technologies: critical thinking, reflection and teaching metacognitive strategies*. REM Research and Education Media, 4, 1, 97-11. Trento: Sirem Erickson.
- Willis J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Zanniello G. (2008). La didattica nel pensiero di Gino Corallo. *Pedagogia e Vita* 5-6, 101-134.

Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive

Chiara Panciroli • Università di Bologna - chiara.panciroli@unibo.it
Anita Macauda • Università di Bologna - anita.macauda@unibo.it

Heritage education and augmented reality: what prospects

Diverse ricerche nazionali e internazionali hanno evidenziato aspetti importanti legati all'applicazione della realtà aumentata in contesti educativi formali, non formali e informali. Infatti, la realtà aumentata si inserisce significativamente nella relazione tra tecnologie e apprendimento; le sue applicazioni supportano l'Augmented Learning, attraverso la riproduzione di specifici scenari che vanno oltre la pura dimensione teorica. In particolare, il presente contributo vuole proporre una riflessione sulla relazione tra educazione al patrimonio e tecnologie di realtà aumentata in riferimento a una costruzione collaborativa e condivisa di conoscenze.

Parole chiave: realtà aumentata; educazione al patrimonio, esperienza, tecnologia, apprendimento; insegnamento

Several national and international researches report relevant aspects about the application of augmented reality in formal and non-formal educational contexts. In fact the augmented reality takes on a meaningful role in relationship between technologies and learning; its applications support an augmented learning, through the reproduction of specific scenarios which go beyond the theoretical dimension. In particular, this contribution aims to propose a reflection on the relationship between heritage education and augmented reality technologies in reference to a collaborative and shared construction of knowledge on heritage.

Keywords: augmented reality; heritage education; experience; technology; learning; teaching

47

studi

Il presente contributo è stato completamente condiviso dalle due autrici; in particolare, l'introduzione, il paragrafo 1 e le conclusioni sono state scritte da Chiara Panciroli; il paragrafo 2 e i relativi sottoparagrafi sono stati scritti da Anita Macauda.

Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive

Introduzione

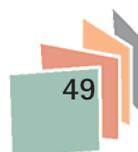
I più recenti sviluppi delle tecnologie digitali offrono opportunità inattese per l'apprendimento in contesti educativi formali, non formali e informali. La quotidianità di bambini, adolescenti e giovani si caratterizza sempre più per la presenza diffusa nei propri luoghi di vita di computer, smartphone, tablet e altri dispositivi digitali costantemente connessi a internet e incorporati con estrema naturalezza nelle pratiche socio-relazionali e culturali. Un'indagine statistica del 2015, *Giovani e Informazione*¹, che ha coinvolto gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado evidenzia come: «Internet sia presente nella vita dei ragazzi in una modalità pervasiva, automatica e continua [...]. La rete è percepita come una commodity, un'estensione di sé, onnipresente, irrinunciabile e “naturale”, data per scontata [...]. Lo smartphone viene identificato come lo strumento polifunzionale “per eccellenza”, il supporto e il “complice” di tutte le loro attività». Ne deriva che il cellulare così come gli altri dispositivi digitali si configurano come «ponti verso la vita quotidiana» (Bachmair, 2014, p. 10) degli studenti, su cui la scuola dovrebbe riflettere. «Una caratteristica strutturale è costituita dall'uso ubiquitario e individualizzato dei dispositivi mobili all'interno di contesti reali o virtuali, generati dagli utenti e in quanto tali flessibili» (*ibidem*).

In questo quadro generale, l'impiego della realtà aumentata in contesti educativi si pone come un innovativo ambito di ricerca, le cui sperimentazioni possono fornire significativi elementi per una riflessione pedagogica. L'efficacia dei percorsi educativi sviluppati attraverso questa tecnologia rappresenta uno dei temi di maggior interesse nel dibattito attuale, specie per ciò che concerne la progettazione, l'attuazione e la valutazione di una didattica aumentata da ricondurre all'interno di una adeguata cornice teorico-metodologica (Rivoltella, 2010; Billinghamst & Duenser, 2012; Brown, 2015; Hills-Duty, 2017). A questo riguardo, anche il rapporto *Horizon 2011*, identificando le tecnologie con impatto significativo nei campi dell'insegnamento, dell'apprendimento, della ricerca e dell'espressione creativa, fa riferimento proprio alla aumentata utilizzabile per forme di apprendimento visive e altamente interattive che arricchiscono il mondo reale con la sovrapposizione di dati digitali e la simulazione di processi dinamici. «This interactivity confers significant potential for learning and assessment. Augmented reality is an active, not a passive technology; students can use it to construct new understanding based on interactions with virtual ob-

1 L'indagine è stata svolta dall'Osservatorio Permanente Giovani-Editori, in collaborazione con l'Istituto di ricerca indipendente GFK-Eurisco, in riferimento ad alcuni importanti temi: l'atteggiamento verso i mezzi di informazione, il predominio di Internet e della mobilità, i device tecnologici di cui i giovani sono in possesso. «*Giovani e informazione: 2015*»: <http://www.osservatorionline.it/page/242989/giovani-e-informazione-2015>.

jects that bring underlying data to life» (Johnson et. al, 2011, p. 17). In relazione a quanto prospettato da *Horizon 2011*, oggi diverse esperienze educative iniziano ad essere realizzate con la realtà aumentata², grazie anche alla diffusione di semplici applicazioni da installare su dispositivi mobili (notebook/netbook dotati di webcam, tablet, smartphone, visori...) ³ che allargano e intensificano la visione con modalità dinamiche per esperire e conoscere l'ambiente fisico. Lo sviluppo di queste tecnologie porta di conseguenza la realtà aumentata anche in classe, stimolando l'empatia degli studenti attraverso la realizzazione di esperienze "immersive"⁴. La finalità non risiede soltanto nell'arricchimento quantitativo di informazioni. Aumentare la realtà significa anche fornire luoghi di crescita cognitiva in cui si attuano forme di costruzione collaborativa di conoscenze e competenze via via implementabili.

A partire da questi presupposti, il presente contributo si propone di riflettere nello specifico sulla relazione tra realtà aumentata ed educazione al patrimonio. Infatti, le tecnologie di realtà aumentata, agendo principalmente nella dimensione del visivo, rappresentano un'ulteriore evoluzione nei processi di mediazione del patrimonio culturale, storico, artistico e ambientale attraverso l'acquisizione di competenze digitali adeguate. Pertanto, dopo una prima riflessione su studi e ricerche che definiscono la cornice teorica-metodologica al cui interno si collocano gli sviluppi della realtà aumentata in ambito educativo, si prenderanno in considerazione i risultati emersi dall'analisi delle sperimentazioni realizzate in un campione di scuole italiane (primarie, secondarie di primo e secondo grado), per comprendere i legami tra scelte didattiche, potenzialità tecnologiche e praticabilità dei processi conoscitivi sostenuti attraverso la realtà aumentata. Infatti, «le strumentazioni tecnologiche e le loro applicazioni sono in grado di offrire potenzialità concrete se sono poste al servizio di modelli critici di mediazione didattica e sviluppati all'interno di un preciso progetto educativo, attento e coerente» (Panciroli, 2012, p. 78).



1. Realtà aumentata e apprendimento aumentato

Per realtà aumentata (o realtà mediata dall'elaboratore, in inglese *Augmented Reality*), si intende l'arricchimento della percezione umana con informazioni elaborate digitalmente, sovrapposte al mondo fisico mediante un *device* (lo schermo di un cellulare o di un tablet, il display degli smart glass...) che si interpone tra l'occhio dell'utente e la realtà circostante. Rossi a questo proposito definisce la realtà aumen-

- 2 L'origine dell'espressione "realtà aumentata", coniata dal ricercatore Tom Caudell, si colloca negli anni Novanta, all'interno dei laboratori di ricerca applicata della compagnia aerospaziale Boeing, per indicare un sistema messo a punto per facilitare le operazioni di montaggio e manutenzione dei velivoli (Simonetta, 2012). Per uno studio sistematico sulle esperienze di realtà aumentata, si veda Azuma 1997.
- 3 La diffusione di applicazioni di realtà aumentata è strettamente correlata all'uso di dispositivi digitali forniti di GPS, di magnetometro e di un collegamento Internet per ricevere i dati online e in grado di visualizzare un flusso video in tempo reale.
- 4 La familiarità dei bambini e dei giovani nei confronti dei dispositivi delle applicazioni di realtà aumentata si lega anche alla diffusione di specifici videogiochi.

tata come «uno strato di informazioni connesso a un'immagine o a una rappresentazione del mondo in modo da offrire agli utenti la possibilità di accedere, con modalità estremamente intuitive, a informazioni localizzate» (Rossi, 2013, p. 74). Infatti, la realtà aumentata può incorporare contenuti informativi negli oggetti che, se inquadrati, restituiscono in risposta un testo, un'immagine o un video di presentazione/approfondimento: nella realtà fisica l'oggetto è fermo e silenzioso, mentre sullo schermo del dispositivo mobile si anima e si arricchisce di elementi che ne favoriscono la comprensione. Spesso però si tende a confondere la tecnologia aumentata con quella virtuale. Entrambi gli approcci mostrano informazioni ma se la realtà virtuale immerge l'utente in una situazione completamente diversa da quella fisica, dando addirittura la sensazione di trovarsi in un altro luogo, la realtà aumentata, invece, sovrappone immagini e testi a quanto l'utente continua a vedere intorno a sé. Da un lato, quindi, la realtà virtuale offre la simulazione di un'esperienza percettiva interamente generata al computer, dall'altro i dispositivi e le applicazioni di realtà aumentata sono di tipo *see-through* in quanto permettono al soggetto di guardare attraverso i dati digitali l'ambiente in cui si trova, in un'integrazione perfetta di paesaggio reale e oggetti virtuali.

Così definita, la realtà aumentata si colloca nell'ambito dei più recenti sviluppi del *learning with technology*, in riferimento all'impiego dei nuovi dispositivi digitali per sostenere e favorire i processi di apprendimento. La realtà aumentata si propone infatti come uno strumento didattico, dinamico e interattivo, che contribuisce a trasformare spazi, tempi e modi dell'apprendimento, grazie anche al fatto che le aule scolastiche iniziano ad essere attrezzate con infrastrutture tecnologiche idonee. Le reti Wi-Fi, ad esempio, consentono la connessione dei dispositivi gestiti direttamente dagli studenti per ricerche e attività di lavoro realizzate in classe, secondo la filosofia del *Bring your own device* (BYOD, "porta il tuo dispositivo")⁵. Può cambiare di conseguenza il modo di gestire l'aula attraverso la sperimentazione di metodologie e strategie didattiche che si avvalgono nello specifico delle tecnologie di realtà aumentata, spostando l'attenzione sui nuovi modelli emergenti nell'apprendimento.

In particolare, l'applicazione della realtà aumentata in campo educativo fa esplicito riferimento al *mobile learning*, inteso come apprendimento sostenuto da *mobile devices*, «facendo leva sulle *affordances* tipiche di tali dispositivi quali: portabilità e flessibilità, multifunzionalità, ubicuità e facilità di accesso, multimedia, multitouch e possesso personale» (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016, p. 134)⁶. Il *mobile learning*, infatti, ha portato a sviluppare «esperienze formative basate su sistemi di apprendimento centrati su realtà mista e/o aumentata nell'ottica di arricchire l'attività di costruzione di significato da parte dello studente, consentendogli di partecipare a un ambiente mediale ricco, contraddistinto dalla combinazione di oggetti reali e virtuali, dall'utilizzo di input sensoriali e dalla possibilità di collocare gli oggetti di apprendimento virtuali nel mondo reale e di interagire virtualmente con un mondo ibridato» (*ibidem*).

Inoltre, le potenzialità della realtà aumentata si manifestano significativamente anche in relazione all'*apprendimento situato*: «in a broader context of education,

5 Il Bring Your Own Device consiste in «un modello di gestione delle tecnologie che prevede che gli studenti facciano uso dei propri dispositivi mobili personali a scopo di apprendimento» (Ranieri, 2015, p. 46). Si veda al riguardo Grant, Tamim, Sweeney & Ferguson, 2015.

6 Si veda anche Ranieri & Pieri, 2014.



augmented reality is appealing because it aligns with *situated learning*. Students find connections between their lives and their education through the addition of a contextual layer» (Johnson et al., 2011). Infatti, la realtà aumentata, quale nuova frontiera della comunicazione digitale basata sul binomio “contenuti aumentati-georeferenziazione”, permette un accesso *just in time e just in place* ai contenuti digitali rispetto all’esperienza percettiva reale. Oggetti digitali e oggetti reali si trovano a coesistere in un nuovo spazio che non sostituisce il mondo fisico, ma vi si sovrappone «attraverso un processo di addizione digitale, in sincronicità e in modo interattivo, al fine di fornire un’esperienza ad alto contenuto (Bisogni, 2014), che raggiunge livelli di concretezza via via crescenti. In questo senso, la “trasparenza” dei dispositivi (dal monitor al display, dal casco agli occhiali) diventa condizione necessaria per effettuare un’esperienza immediata a livello percettivo, sensoriale e motorio. Offrendo la possibilità di sperimentare modalità nuove e creative di interazione, contestuali all’esperienza, la realtà aumentata si pone come una tecnologia attiva che offre opportunità di “immersione” e coinvolgimento anche sul piano cognitivo, emotivo e relazionale. Pertanto, questa tecnologia si inserisce significativamente nella relazione tra tecnologie e mediazione didattica (Rossi, 2013) e fornisce agli studenti la possibilità di agire e apprendere mediante un coinvolgimento sia intellettuale sia emotivo, portando «a riconcettualizzare la didattica in forma più partecipata e interattiva» (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016, p. 133).

A questo riguardo, diverse ricerche nazionali e internazionali (Echeverría, Gil & Nussbaum 2016; Diegmann et al. 2015; Pemberton & Winter 2009) hanno evidenziato aspetti significativi legati all’applicazione della realtà aumentata in contesti educativi, con particolare riferimento alla capacità di sviluppare l’autonomia nei processi cognitivi; di promuovere l’autoapprendimento garantendo il rispetto dei tempi e dei ritmi di ogni studente; di applicare una metodologia basata sulla scoperta, l’esplorazione e la ricerca; di potenziare un apprendimento di tipo collaborativo e cooperativo tra gli alunni; di evidenziare la struttura complessa dei saperi, favorendo l’integrazione tra diversi ambiti disciplinari; infine, di comprendere, descrivere, interpretare e rielaborare il reale, sviluppando una “mente creativa”. Nello specifico, Dunleavy e Dede (2014) sottolineano come la realtà aumentata, in riferimento alle teorie costruttiviste, può mettere lo studente in contatto con la realtà circostante, potenziandone l’esperienza, estendendo e moltiplicando i percorsi cognitivi e socio-relazionali a disposizione. Si perviene pertanto a un *augmented learning* (Herrington & Crompton, 2016; Gabbari et al., 2017) anche attraverso la riproduzione in aula di scenari di vita reale che si spingono oltre la pura dimensione teorica, per produrre «stili di pensiero diversi, preparando a soluzioni creative e divergenti dei problemi della vita contemporanea» (Arduini, 2012).

Questi elementi si rivelano particolarmente significativi quando la realtà aumentata trova applicazione nelle attività educative di valorizzazione del patrimonio, come evidenziato da alcuni importanti studi di ambito nazionale e internazionale che fermano l’attenzione proprio sul rapporto tra realtà aumentata ed educazione al patrimonio (Smith, 2016; Di Serio, Ibáñez & Kloos, 2013; Rivoltella, 2010). L’uso della realtà aumentata nei contesti educativi del patrimonio rimanda all’acquisizione di due delle competenze chiave raccomandate dal Consiglio europeo per l’apprendimento permanente (2006): “competenza digitale” e “consapevolezza ed espressione culturali”. Lo specifico della competenza digitale risiede nel «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione [...], nel reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni non-



ché nel comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet». Lo specifico della seconda competenza chiave consiste, invece, nella «consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive» e presuppone «una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo [...] e la conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea». Tale competenza richiama abilità che hanno a che fare con «la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'*autoespressione* mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione»⁷.

2. La realtà aumentata per educare al patrimonio

La progettazione e la sperimentazione di percorsi di realtà aumentata nell'ambito della conoscenza, comunicazione e valorizzazione del patrimonio, fanno riferimento ad alcuni tra i principali obiettivi formativi indicati nella Legge 107/2015 (art. 1, comma 7)⁸: «potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori; sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale; alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini; sviluppo delle competenze digitali degli studenti; valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale».

In relazione a questi obiettivi, per educare i giovani verso un utilizzo significativo delle tecnologie di realtà aumentata nella valorizzazione dei beni culturali, il MIUR ha pubblicato un *Avviso* rivolto a tutte le istituzioni scolastiche per il «potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico, paesaggistico». Questo avviso fa riferimento agli interventi, previsti dal quadro delle azioni PON 2014-2020, intesi nello specifico come «accesso, esplorazione, conoscenza e valorizzazione, anche digitale attraverso sperimentazioni tecnologiche, del patrimonio»⁹. In risposta a questo nuovo indirizzo, diverse scuole hanno cominciato a progettare e realizzare attività didattiche aumentate basate essenzialmente su quattro fondamentali azioni: *ricercare e selezionare* le informazioni sugli oggetti del patrimonio; *costruire* contenuti testuali, audio, video...; *aumentare* gli oggetti; *condividere* i contenuti aumentati.

7 Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>

8 Legge n. 107 del 13 luglio 2015 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

9 In riferimento all'Azione 10.2.5 del PON (2014-2010), «Per la Scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento», l'*Avviso pubblico per il potenziamento dell'educazione al*

2.1. Le sperimentazioni

In Italia, alcune scuole pilota hanno avviato un processo di sperimentazione di nuovi percorsi didattici per comprendere le caratteristiche, le potenzialità e i possibili sviluppi della realtà aumentata sia per la conoscenza del patrimonio, sia per la rielaborazione creativa e la proposta di riletture originali.

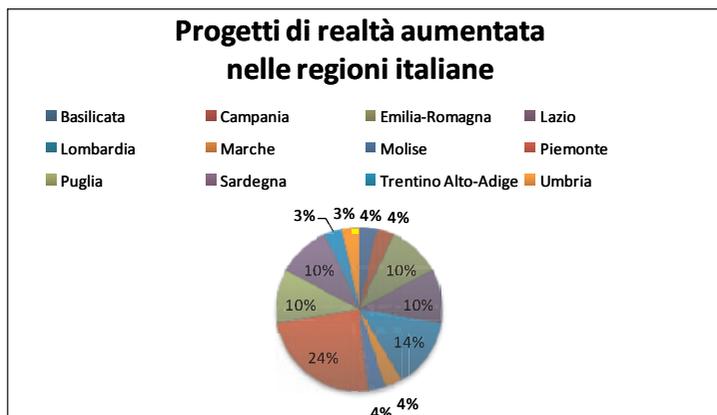


Graf. 1



I dati qui presentati si riferiscono ai risultati di una ricerca esplorativa, di carattere qualitativo e quantitativo, che prende in esame i progetti di realtà aumentata realizzati in alcune scuole italiane, negli anni scolastici 2015/16, 2016/17 e 2017/18.

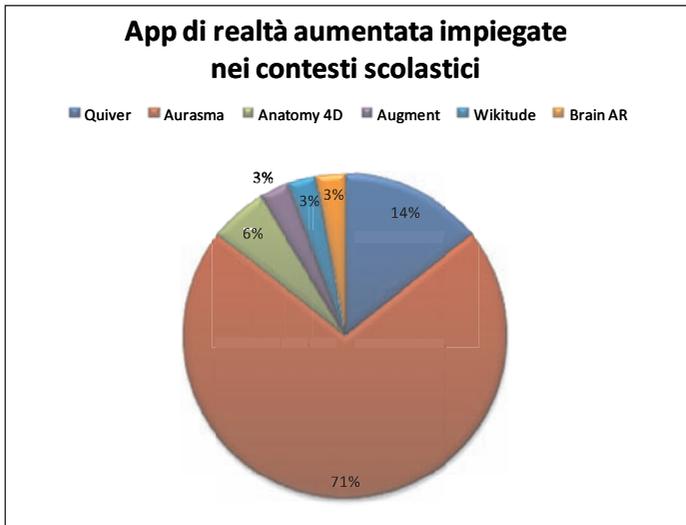
Si tratta di progetti comunicati dalle scuole sui propri siti istituzionali o sui siti dedicati alle iniziative a cui molte di queste attività fanno riferimento (Progetti Erasmus+, Bandi Nazionali MIUR, Concorsi regionali, Global Junior Challenge...). Il campione preso in esame (Grafico 1) comprende trenta esperienze sviluppate da scuole primarie, secondarie di primo e di secondo grado, con una netta prevalenza di queste ultime (63%), rappresentative di molte regioni italiane (Grafico 2).



Graf. 2

patrimonio culturale, artistico, paesaggistico invita le scuole a presentare le proprie proposte progettuali (Prot. 4427 del 02 maggio 2017).

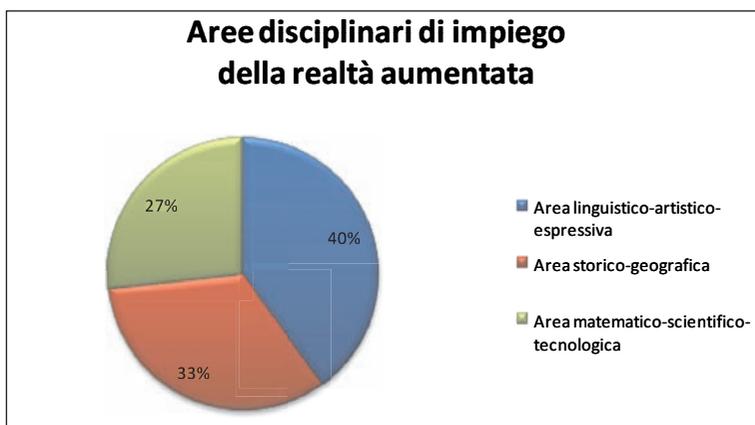
Tra le applicazioni impiegate per fruire di contenuti aumentati già realizzati o per elaborare nuovi contenuti, sono due quelle che vengono maggiormente adottate a scuola: *Quiver* e *Aurasma* (Grafico 3). Sono entrambe gratuite, ma sono utilizzate in contesti scolastici differenti. *Quiver* è un'applicazione di realtà aumentata basata sull'utilizzo di disegni stampati e colorati dagli alunni, adottata principalmente nelle prime, seconde e terze classi della scuola primaria. Nello specifico, essa fornisce pagine da scaricare, stampare e colorare su cui eseguire la scansione attraverso la fotocamera di un dispositivo mobile, in modo da animare oggetti, animali e altre figure colorate.



Graf. 3

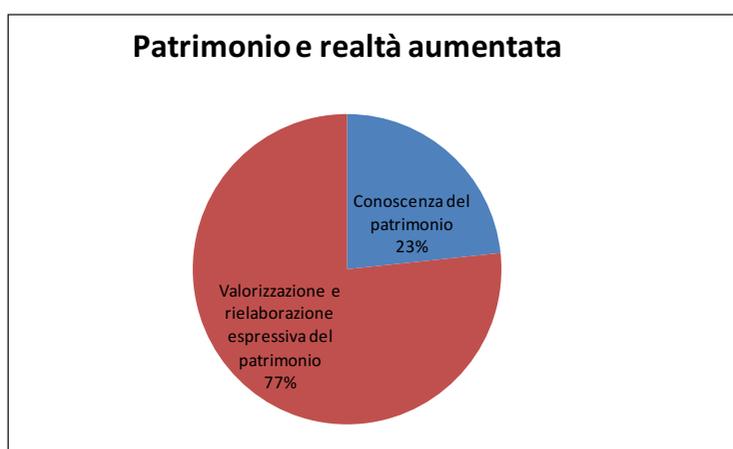
Con *Aurasma*¹⁰, invece, ogni immagine, oggetto o luogo può avere la sua “aura”, ossia può offrire un’esperienza aumentata a partire da un’immagine iniziale che funge da attivatore (*trigger image*) del contenuto aumentato (*overlay*). L’immagine quando viene inquadrata con la fotocamera del proprio dispositivo può animarsi permettendo di accedere a differenti testi informativi. Gli elementi *overlay* possono essere di vario tipo (per es., immagini, suoni, video, siti web, modelli 3D) e offrono diverse opportunità nella didattica, con la possibilità di favorire l’apprendimento con una molteplicità di contenuti multimediali aggiuntivi.

10 *Aurasma* (oggi Hp Reveal) è una piattaforma gratuita, introdotta nel 2011, per lo sviluppo di progetti di realtà aumentata.



Graf. 4

Nei progetti analizzati, le tecnologie di realtà aumentata vengono impiegate in aree disciplinari differenti: area linguistico-artistico-espressiva, area storico-geografica, area matematico-scientifico-tecnologica (Grafico 4). È soprattutto nell'area linguistico-artistico-espressiva che si constata il maggior utilizzo della realtà aumentata (40%), con particolare riferimento alla letteratura italiana, alla lingua e letteratura latina e greca, alla storia dell'arte e alla musica. In realtà, alcune delle esperienze aumentate proposte riescono a mettere in dialogo anche aree disciplinari differenti: l'area linguistico-artistico espressiva con l'area storico-geografica, così come l'area storico-geografica con l'area matematico-scientifico-tecnologica. Infatti, «la settorializzazione delle discipline e degli assi culturali, sui quali si fondano i curricula della scuola, potrebbero generare un tipo di informazione “acontestuale”, mentre l'aspetto pluriesperienziale e multisensoriale delle realtà “altre” [...] costituiscono quel fattore coesivo, il *quid pluris* riunificante di una conoscenza parcellizzata da secoli di specializzazioni» (Guglielmi, 2017, p. 42).



Graf. 5

Molte di queste esperienze mirano a valorizzare il concetto di patrimonio, inteso anche nella sua natura processuale come «l'insieme delle prassi, delle rappresentazioni, delle espressioni, delle conoscenze, del know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e, in alcuni casi, gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana» (Unesco, 2003)¹¹. In questo senso, «l'educazione al patrimonio [...] può diventare lo strumento di acquisizione di conoscenze e competenze specifiche che completano il percorso formativo curriculare»¹² di ogni studente. In particolare, dai progetti analizzati emergono differenti accezioni di patrimonio: storico-artistico, naturalistico-ambientale, antropologico, musicale e scientifico. In essi, l'impiego della realtà aumentata può declinarsi secondo due diverse modalità, in riferimento al duplice ruolo assunto dal soggetto (studente, visitatore...) di utente *vs* programmatore (Grafico 5): nel primo caso, lo studente si avvale delle tecnologie di realtà aumentata per la conoscenza del patrimonio (23%); nel secondo caso, lo studente impiega la realtà aumentata per una rielaborazione creativa del patrimonio, fornendone interpretazioni originali (77%).



2.2. Realtà aumentata per la conoscenza del patrimonio

Le tecnologie di realtà aumentata trasformano gli oggetti e i luoghi del patrimonio in ambienti arricchiti digitalmente attraverso la predisposizione di percorsi che forniscono informazioni non immediatamente fruibili. In alcune delle esperienze realizzate dalle scuole, la realtà aumentata viene impiegata in modalità *indoor*. Lo studente con un dispositivo mobile effettua una scansione delle immagini *trigger* e in questo modo può interrogare ed esplorare le opere esposte, ad esempio, in un museo, senza doverle effettivamente toccare, così come le immagini stampate in un libro, dando luogo a un'esperienza che estende la gamma di possibilità legate alla fruizione. In questo ambito, si inseriscono gli *augmented book* «che si propongono di potenziare la comunicazione a stampa attraverso la collocazione di *paper marker* sulle copertine e sulle pagine [...]: le fotografie diventano filmati, i paragrafi si animano e le colonne lasciano il posto a oggetti grafici e multimediali» (Simonetta, 2012, p. 43). I soggetti, le storie e i particolari aumentati si sovrappongono così all'opera originale o alla sua immagine stampata, facilitandone la comprensione. Gli studenti «si sono ritrovati nella preistoria con i dinosauri che uscivano dai libri per prendere vita nelle loro mani e muoversi all'interno dell'aula. Hanno combattuto battaglie tra dinosauri e sconfitto gli avversari. Sono arrivati a vivere i principali eventi naturali catastrofici come tornado, terremoti e vulcani»¹³.

11 Art 2, par. 1 della "Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale". Si veda anche Panciroli (2016).

12 Il *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, pubblicato il 16 dicembre 2015, è stato elaborato dalla Direzione Generale Educazione e Ricerca del Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo.

13 *Atelier creativo e realtà aumentata*, <https://www.icsovere.gov.it/index.php?idpag=1415&articoloid=203>

L'impiego della realtà aumentata si correla a un crescente aumento dell'*accessibilità* delle informazioni in grado di offrire allo studente un'esperienza visiva che permette di entrare in un'immagine ed esplorarla dall'interno, migliorandone e facilitandone la comprensione anche mediante un approccio più realistico e coinvolgente. Le informazioni aumentate sono fornite in modo stratificato per consentire via via la ricerca di ulteriori significati. In alcuni progetti, la realtà aumentata trova applicazione anche nella fruizione culturale mobile *outdoor* che offre allo studente la possibilità di muoversi negli spazi fisici della città (o in quelli di un'area archeologica), visualizzando contenuti di approfondimento e immagini 3D sovrapposte a edifici e siti contemporanei in modo da vederli così come si mostravano nel passato.

Dalla comparazione delle esperienze, appare evidente che una delle dimensioni più significative sviluppate dalle applicazioni di realtà aumentata sia rappresentata dall'*interattività*: gli oggetti virtuali che aumentano gli oggetti reali non sono statici, ma possono muoversi e animarsi in risposta alle azioni dell'utente. Dünser afferma che le «[i]nteractions in AR engage learners with the content, and allow for knowledge to be acquired through their [the students] own manipulation of content [...], as supported by constructivist learning theory» (2012, p. 113). Questa dimensione si lega al miglioramento delle capacità di *memoria* che porta a conservare più a lungo le conoscenze acquisite tramite la realtà aumentata. A questo proposito, Chang sottolinea come «[the AR application] facilitates the development of art appreciation [...], supporting the coupling between the visitors, the guide system, and the artwork by using AR technology, and helping visitors keep their memories of the artwork vivid» (2014, p. 193). Infatti, molti progetti finalizzati a valorizzare il patrimonio con l'utilizzo della realtà aumentata propongono un *apprendimento basato sulla scoperta* che diversamente da un apprendimento "statico" o "monodimensionale", si pone come un apprendimento multipercettivo, immersivo e coinvolgente, in riferimento alle *intelligenze multiple* (Gardner, 2002). Così facendo la realtà aumentata agisce sul piano della motivazione, così come su quello dell'attenzione, della concentrazione e della soddisfazione (Riva, 2016)¹⁴.



2.3. Realtà aumentata per la rielaborazione creativa del patrimonio

Gran parte dei progetti presi in esame (77%) e realizzati nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado mostrano come le dimensioni della *motivazione*, dell'*attenzione*, della *concentrazione* e della *soddisfazione* emergano in particolare quando la realtà aumentata viene utilizzata dagli studenti per rielaborare le conoscenze acquisite sul patrimonio, mediante la ricerca, la costruzione e la condivisione di contenuti personali che permettono di fornire nuove letture e interpretazioni (Grafico 5).

Ciò si sviluppa attraverso fasi successive: 1. la ricerca, la raccolta, la selezione e l'organizzazione di contenuti informativi provenienti da fonti affidabili per elaborare i testi *overlay*, con una particolare attenzione rivolta all'attendibilità delle fonti e dei contenuti presenti in rete; 2. la ricerca di immagini su siti di condivisione in creative commons e/o la realizzazione di scatti fotografici; 3. la costruzione di video ottenuti con il montaggio di testi, immagini e registrazioni audio.

14 L'interattività fra mondo reale e mondo virtuale può attivare il meccanismo dell'attenzione nel cervello umano. Si veda al riguardo García, 2013.

In questa prospettiva, la realtà aumentata valorizza un tipo di *apprendimento centrato sullo studente*, in direzione, sia di un apprendimento attivo, sia di un auto-apprendimento che permette allo studente di creare i propri materiali di studio e di sviluppare processi cognitivi, in modo da raggiungere gradualmente le fasi più complesse di pensiero (Bower, 2014). Gli studenti diventano così consapevoli della realtà che li circonda, non più fruitori passivi ma creatori di contenuti innovativi. A questo proposito, Liu (2009, p. 173) sottolinea come la realtà aumentata «migliori la capacità di esplorare, assorbire nuove conoscenze e risolvere problemi», con un conseguente impatto anche a livello *emotivo*. Infatti molte delle esperienze prese in esame creano un coinvolgimento emotivo-affettivo che affievolisce «il timore reverenziale» o la «prevenzione dello studente» (Gugliemi, 2017, p. 46)¹⁵. «La realtà aumentata suscita queste emozioni per la sua potenzialità di connettere il potere della rete, il potere della tecnologia e il potere della comunicazione nella trasmissione dei contenuti» (Bidoia, 2016, p. 26).

Un ulteriore aspetto che emerge dai progetti è la relazione tra realtà aumentata e sviluppo di una *mente creativa* in grado di rielaborare e reinterpretare gli oggetti del patrimonio. In questo senso, alcune esperienze educative tendono a costruire un connubio tra espressione creativa e valorizzazione del patrimonio culturale, materiale e immateriale, che gli studenti sentono così come proprio.

Sul piano socio-relazionale, le attività realizzate con le tecnologie di realtà aumentata permettono a ogni singolo studente di lavorare in *autonomia*, attraverso l'elaborazione individuale dei contenuti, ma anche all'interno del gruppo in una prospettiva sia di *apprendimento collaborativo* mediante il confronto e la condivisione, sia di *cooperazione*, in cui ciascuno assume un ruolo specifico nella messa a punto e realizzazione del progetto finale. Infatti l'accesso a un ambiente digitale condiviso permette agli studenti di raccogliere il materiale, di selezionarlo, di costruire gli oggetti digitali aumentati e di condividere ulteriori idee.



Conclusioni

L'applicazione della realtà aumentata nel campione di progetti presi in esame si declina secondo due diverse modalità: 1. come *supporto* agli studenti-*utenti* che all'interno di un ambiente aumentato scoprono gli elementi visivi che danno accesso ai contenuti informativi utili per descrivere e raccontare un determinato contesto esperienziale; 2. come *prodotto* degli studenti-*programmatori* che dopo aver appreso i principi base per progettare attraverso la realtà aumentata, elaborano i propri contenuti, a partire dalla ricerca e selezione dei materiali di studio ritenuti interessanti e pertinenti. In questo modo «gli studenti possono costruire i contenuti e collocarli nel contesto mediante il proprio cellulare o tablet, al possono accedere anche altri studenti, aggiungendo ulteriori contenuti» (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016, p. 135).

La realtà aumentata impiegata dagli studenti, secondo quest'ultima modalità, per conoscere, esprimersi e rielaborare quanto appreso, stimola la costruzione della conoscenza e insieme della creatività. Gli studenti progettano con i propri insegnanti percorsi didattici sul patrimonio da realizzare in classe nell'ambito di un *augmented learning* e imparano a osservare, interagire e confrontarsi in modo

15 Si veda anche Invitto 2013.

attivo e interattivo con il patrimonio. Tramite l'immersione in contesti percepiti come reali, gli studenti possono apprendere più facilmente, sperimentare da punti di osservazione diversi, più ricchi di contenuti, con immagini e video capaci di aiutare a superare le barriere linguistiche.

Questi progetti si inseriscono nell'ambito di un approccio costruttivista del sapere, in cui lo studente agisce in autonomia, ma anche in un clima di collaborazione e cooperazione (*peer education*), sostenuto da un utilizzo consapevole e intenzionale delle tecnologie: dal motore di ricerca ai software per scrivere testi e per montare video sino all'applicazione della realtà aumentata per costruire nuovi contenuti da associare a immagini *trigger*. Infatti, affinché l'apprendimento sia significativo, occorre che gli studenti sappiano utilizzare consapevolmente le tecnologie, anche in forma creativa per organizzare e rappresentare ciò che conoscono e che stanno imparando, per creare prodotti e risolvere problemi ancorati alla vita reale, per riflettere criticamente su contenuti e processi, in un'ottica di costruzione e condivisione della conoscenza.

Lo studente può entrare così in «uno spazio narrativo nuovo, costituito dal dato analogico e dal suo racconto», in cui i dati fisici sono aumentati con le narrazioni digitali (Simonetta, 2012, p. 139). Questa trasformazione tecnologica richiede «un nuovo approccio culturale in quanto impone di ripensare la costruzione identitaria del sé, la visione degli spazi urbani e i modi di fruizione dei prodotti culturali e artistici» (Lughi, 2017), specie da parte delle giovani generazioni, affascinate dalla possibilità di interagire con l'opera e con il suo contesto di riferimento, ma anche di effettuare interpretazioni e rielaborazioni creative. Pertanto, nell'ambito del crescente impiego di tecnologie per educare al patrimonio, la realtà aumentata può porsi come *agente stimolatore, volto alla scoperta di nuovi oggetti culturali e di approcci originali*, all'interno di veri e propri percorsi emozionali che imprimono soprattutto nei più giovani interesse e passione (Panciroli 2016). A questo riguardo, Lanfrey (2017) sottolinea la necessità di chiedere «a scuole e studenti, in partenariato con organizzazioni pubbliche e private, enti locali e innovatori culturali, di suggerire chiavi di lettura innovative per valorizzare il patrimonio del proprio territorio, e poi svilupparle». Per fare questo, occorre «lavorare in un'ottica di rigenerazione urbana [...], digitalizzando parte del patrimonio o producendo soluzioni digitali, o semplicemente arricchendolo con produzioni culturali ad hoc» (*ibidem*). Le tecnologie di realtà aumentata introducono quindi nuove modalità di esperire il patrimonio, con un impatto significativo sull'immaginazione, sull'esperienza emotiva e sulla maturazione cognitiva.

Chi usa le tecnologie di realtà aumentata può così sperimentare un altro tipo di convergenza, tra conoscenza, creatività e immaginazione, secondo modalità immersive in cui reale e virtuale si mescolano in modo inestricabile.

Riferimenti bibliografici

- Alotto P., Corradini B. (2017). La Peste del '300. Una mostra in realtà aumentata. *Bricks. Sle-L - Società Italiana di e-Learning*, 1, 58-65.
- Arduini G. (2012). La realtà aumentata e nuove prospettive educative. *Education Sciences & Society*, 3, 209-216. Estratto da https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/532-1371
- Azuma R.T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and virtual En-*



- vironments*, 6 (4), 355-385.
- Bachmair B. (2014). Prefazione. In M. Ranieri, M. Pieri, *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Unicopli.
- Bidoia C. (2016). Erbario in movimento, la realtà aumentata. *Bricks. SLe-L - Società Italiana di e-Learning*, 1, 1-27.
- Billinghurst M., Duenser A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56-63.
- Bisogni M. (2014). *Realtà aumentata. Per la comunicazione di prodotto*. Milano: Tecniche Nuove.
- Bonacini E. (2011). *Nuove tecnologie per la fruizione e la valorizzazione del patrimonio culturale*. Roma: Aracne.
- Bonacini E. (2014). La realtà aumentata e le app culturali in Italia: storie da un matrimonio in mobilità. *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 9.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bove E. (2017). *Realtà aumentata e patrimonio culturale: il progetto didattico che dialoga con il mondo*. Estratto da <http://www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/realtà-aumentata-e-patrimonio-culturale-il-progetto-didattico-che-dialoga-con-il-mondo-del-lavoro>.
- Bower M. (2014). *Augmented reality in education – Cases, places, and potentials*. In 2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Educational Media (ICEM). https://quality4digitallearning.org/wpcontent/uploads/2016/02/ar_overview_bower2014.pdf
- Brown P. (2015). How to transform your classroom with augmented reality. *EdSurge News*. Estratto da <https://www.edsurge.com/news/2015-11-02-how-to-transform-your-classroom-with-augmented-reality>
- Calvani A. (2008). Connettivismo: nuovo paradigma o ammaliante pot-pourri? *Je-Lks. Journal of E-learning And Knowledge Society*, 4, 121-125.
- Calvani A. (2009). L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica. *Educational technology: The magazine for managers of change in education*, 49, 4, 33-37.
- Chang K.E et al (2014), Development and Behavioral Pattern Analysis of a Mobile Guide System with Augmented Reality for Painting Appreciation Instruction in an Art Museum. *Computer and Education*, 71, 185-197.
- Chen P., Liu X., Cheng W., Huang R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In E. Popescu et al. (eds.), *Innovations in Smart Learning*. Springer Science+Business Media Singapore.
- Clark R.C. (2000). Four Architectures of Instruction. *Performance Improvement*, 39, 10, 31-38.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dunleavy M., Dede C. (2014). *Augmented Reality Teaching and Learning*, in *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer.
- Diegmann P., Schmidt-Kraepelin M., Van Den Eynden S., Basten D. (2015). Benefits of *Augmented Reality in Educational Environments – A Systematic Literature Review*, pp. 1542-1556. Estratto da <http://www.wi2015.uni-osnabrueck.de/Files/WI2015-D-14-00036.pdf>
- Di Serio Á., Ibáñez B.M., Kloos C.D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Dünser A., Walker L., Horner H., Bentall D. (2012). Creating Interactive Physics Education Books with Augmented Reality. In *Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference*, pp. 107-114.
- Echeverría A., Gil F., Nussbaum M. (2016). *Classroom Augmented Reality Games: A model for the creation of immersive collaborative games in the classroom*. Estratto da <https://pdfs.semanticscholar.org/1413/85717d0c961f79a136a9c8b3388b516104a6.pdf>
- Gabbari M., Gagliardi R., Gaetano A., Sacchi D. (2017). Comunicazione e apprendimento

- “aumentati” in classe – Fare lezione a scuola con la realtà aumentata. *Bricks. Sle-L - Società Italiana di e-Learning*, 1, 8-30. Estratto da <http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/2017/03/12/comunicazione-e-apprendimento-aumentati-in-classe-fare-lezione-a-scuola-con-la-realta-aumentata/>.
- García F.C.E. (2013). *Neuroscience and Augmented Reality: Question of Chemistry*. In <http://www.redem.org/en/neurociencia-y-realidad-aumentadacuestion-de-quimica/>
- Gardner H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Grant M., Tamim S., Sweeney J.P., Ferguson F.K. (2015). Teaching and learning with mobile computing devices: case study in K-12 classrooms. *TechTrends*, 59(4), 32-45.
- Guerra L., Rossi P.G. (2016). Come le tecnologie cambiano la scuola, come la scuola cambia le tecnologie. *Pedagogia oggi*, 2.
- Guglielmi G. (2017). Il Legionario “aumentato” – Un esercizio di lessico latino in “realtà aumentata”. *Bricks. Sle-L - Società Italiana di e-Learning*, 1, 40-50.
- Herrington K.S., Crompton H. (2016). Augmented Learning with Augmented Reality. In D. Churchill et al. (eds.), *Mobile Learning Design*. Singapore: Springer Science Business Media.
- Hills-Duty R. (2017). Technology In Education-The Effect Of VR And AR. *VR/Focus*. Estratto da <https://www.vrfocus.com/2017/08/technology-in-education-the-effect-of-vr-and-ar/>
- Johnson L., Smith R., Willis H., Levine A., Haywood K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium, Estratto da [http://www.nmc.org/sites/default/files/pubs/1316814265/2011-Horizon-Report\(2\).pdf](http://www.nmc.org/sites/default/files/pubs/1316814265/2011-Horizon-Report(2).pdf)
- Invitto S. (2013). Neuroestetica e ambiente percettivo: pensare strutture interattive a 3 dimensioni. *Scires-It*, 3, 35-46.
- Liu T.Y., Tan T.H., Chu Y.L. (2009). Outdoor Natural Science Learning with an RFID-Supported Immersive Upiquitous Learning Environment. *Educational Technology and Society*, 12, 161-175.
- Lanfrey D. (2017). Competenze degli studenti, Miur: “Si compie la prima chiamata al sistema Scuola”. *Agenda digitale*. Estratto da <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/competenze-degli-studenti-miur-si-compie-la-prima-chiamata-al-sistema-scuola/>
- Lughi G. (2017). *Spazi urbani, come il digitale ne cambia la cultura*. Estratto da <https://www.agendadigitale.eu/senza-categoria/citta-arte-tecnologie-come-cambia-la-cultura-degli-spazi-urbani-col-digitale/>
- Manovich L. (2007). Understanding hybrid media. In Hertz B.S. (eds), *Animated paintings* (pp. 36-45). San Diego Museum of Art.
- Moioli G., Gerosa M. (eds.) (2010). *Brera academy virtual lab. Un viaggio dai mondi virtuali alla realtà aumentata nel segno dell'Open source*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C. (2012). *Le arti visive nella didattica. Teorie, esperienze e progetti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria*. Verona-Bolzano: QuiEdit.
- Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini.
- Pemberton L., Winter M. (2009). *Collaborative Augmented Reality in Schools*. University of Brighton. Estratto da <http://ltee.org/uploads/cscl2009/paper236.pdf>
- Perrone M.S. (2017). Didatticamente immersi nella realtà aumentata nella realizzazione di un progetto divertente. *Bricks. Sle-L - Società Italiana di e-Learning*, 1, 31-39.
- Ranieri M., Pieri M. (2014). *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Unicopli.
- Ranieri M. (2015). Bring your own device all'università. Un'esperienza di storytelling con i dispositivi mobili. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(1), 46-49.
- Riva G. (2016). *Transforming experience: The Potential of Augmented Reality and virtual Reality for enhancing Personal and Clinical Change*, in *Frontiers in Psychiatry*. Université de Montréal, 7.
- Rivoltella P.C. (2010). Oltre il virtuale: la nostra è una “realtà aumentata”. *Vita e Pensiero* 5, 102-108.
- Rossi P.G. (2013). Realtà aumentata e mediazione didattica. In D. Persico, V. Midoro (eds.),



Pedagogia nell'era digitale (pp. 73-76). OrtonaMenabò.

- Salmi H., Thuneberg H., Vainikainen M.P. (2016). Making the invisible observable by Augmented Reality in informal science education context. *International Journal of Science Education*. Estratto da <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/21548455.2016.1254358?needAccess=true&>
- Shirazi A., Behzadan A. (2013). *Assessing the pedagogical value of augmented realitybased learning in construction engineering*. In Proceedings of the 13th International Conference on Construction Applications of Virtual Reality. London.
- Siemens G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 1. Estratto da http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Simonetta G. (ed.) (2012). *Realtà aumentate. Esperienze, strategie e contenuti per l'Augmented Reality*. Milano: Apogeo.
- Smith D. (2016). *Augmented Reality in Art Education*. The University of Arizona Libraries. Estratto da <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/621860>
- Spallazzo D. (2013). Musei, fruizione culturale e tecnologie mobili. Luoghi, persone, storie. *Storicamente*, 9; Estratto da <http://storicamente.org/sites/default/images/articles/media/1763/spallazzo.pdf>
- Techakosit S., Wannapiroon P. (2015). Connectivism Learning Environment in Augmented Reality Science Laboratory to Enhance Scientific Literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174.



Comunità di pratica e formazione degli insegnanti

Michelle Pieri • Ricercatore, INDIRE - m.pieri@indire.it
Manuela Repetto • Ricercatore, INDIRE - m.repetto@indire.it

Communities of practice and teachers' training

In questo lavoro, dopo una rassegna della letteratura internazionale condotta sul concetto di comunità di pratica in generale e sulle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti nello specifico, verrà presentata un'analisi comparativa di alcune comunità per la formazione degli insegnanti, scelte in quanto considerate emblematiche per come si sono sviluppate e per le attività che le hanno contraddistinte. L'analisi è stata realizzata utilizzando lo schema ideato da Wenger (2006) che identifica come fattori fondamentali per l'analisi delle comunità di pratica il dominio, la pratica e l'apprendimento sociale. L'obiettivo di questo lavoro è quello di fornire esempi concreti di applicazione dello schema di Wenger all'analisi delle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti, in modo tale da mettere a disposizione di quanti operano in ambito scolastico uno strumento di analisi e comparazione delle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti.

Parole chiave: comunità di pratica, insegnanti, formazione, dominio, pratica, apprendimento sociale

This paper presents a comparative analysis of four communities of practice aimed at teacher training activities. The communities were chosen on the basis of their emblematic qualities (i.e. for their emblematic development and their activities). A review of the concept of "community of practice" in teacher training as it appears in international literature is presented. An analysis of the four communities of practice will be conducted following Wenger's categories of domain, practice and social learning (Wenger 2006). The objective of the present paper is to provide a practical example of a possible use of Wenger's categories in communities of practice for teacher training, so that schoolmasters and teachers have a tool to analyse and compare different communities for teacher training.

Keywords: communities of practice, teachers, training, domain, practice, social learning

63

studi

A Michelle Pieri si devono i §§ "Introduzione" e 2; a Manuela Repetto si devono i §§ 1 e 3.

Comunità di pratica e formazione degli insegnanti

Introduzione

In questo contributo, dopo un'introduzione al concetto di comunità di pratica attraverso una rassegna della letteratura internazionale sul tema, si conduce un'analisi comparativa di alcune comunità di pratica per la formazione degli insegnanti, selezionate in quanto ritenute emblematiche per come si sono sviluppate e per le attività che le hanno contraddistinte. L'analisi è effettuata sulla base dello schema proposto da Wenger (2006) che, come si vedrà, individua tre fattori principali per l'analisi delle comunità di pratica: il dominio, la pratica e l'apprendimento sociale. Questo lavoro è finalizzato a fornire esempi concreti di applicazione dello schema di Wenger (2006) all'analisi delle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti, in modo tale da mettere a disposizione di quanti operano in ambito scolastico uno strumento di analisi e comparazione di questa specifica tipologia di comunità di pratica.



1. Le comunità di pratica per insegnanti

Le comunità di pratica sono costituite da un insieme di persone, informalmente legate tra loro, che condividono una o più pratiche (Brown, Duguid, 1991; Lave, Wenger, 1991). La comunità è la struttura sociale che facilita la creazione di nuova conoscenza, condivisa e capitalizzata attraverso l'interazione, mentre la pratica è la specifica conoscenza che viene generata, sviluppata e mantenuta dalla comunità (Wenger, 2006).

Di fatto, una comunità di pratica è diversa sia da una comunità di interessi che da una comunità geografica, dato che nessuna di queste due comunità presuppone come elemento imprescindibile una pratica condivisa tra i suoi membri. Come sottolinea Wenger (2006) le comunità di pratica sono ovunque, sia off line sia on line, dove la tecnologia funge da "fattore abilitante". Tutte le persone, di norma, appartengono a un certo numero di comunità di pratica che possono essere connesse, ad esempio, al mondo del lavoro, della scuola o dello svago. Alcune comunità di pratica hanno un nome che le contraddistingue, altre non lo possiedono. Le persone possono rivestire ruoli più o meno centrali all'interno delle diverse comunità di pratica delle quali fanno parte. Il fulcro delle comunità di pratica è la conoscenza che i membri stessi condividono e sviluppano all'interno di esse. Di norma una comunità di pratica si definisce lungo le seguenti tre dimensioni (Wenger, 2006):

- la realizzazione di un'impresa comune, attraverso la formazione di un'immagine condivisa dei problemi e delle soluzioni possibili, la negoziazione delle priorità fra i membri e lo sviluppo di una comune consapevolezza;
- l'esistenza di un impegno reciproco sulla base del quale i membri interagiscono e condividono l'esperienza che è propria di ciascuno allo scopo di alimentare l'apprendimento collettivo;

- la presenza di un repertorio condiviso costituito da insiemi di conoscenze, strumenti, metodi e artefatti attraverso i quali trasmettere il sapere collettivo e preservare la memoria della comunità.

Tra le principali funzioni delle comunità di pratica vi sono: la condivisione delle esperienze e delle conoscenze, la facilitazione dei processi di apprendimento, l'aumento della capacità di performance, il miglioramento dell'efficienza, l'accrecimento dei livelli di flessibilità, integrazione e connessione fra le persone e la promozione dell'innovazione. In genere, le comunità di pratica plasmano il potenziale organizzativo di apprendimento sia attraverso la conoscenza che sviluppano al loro interno, sia tramite le interazioni che si generano lungo i loro confini.

Per ciò che concerne i processi di conoscenza le funzioni svolte da una comunità di pratica sono molteplici e comprendono la creazione, l'accumulazione e la diffusione dei processi stessi. In particolare, tra le principali funzioni delle comunità di pratica vi sono lo scambio e l'interpretazione di informazioni, la conservazione delle conoscenze attive, lo stimolo allo sviluppo delle competenze e lo sviluppo delle diverse identità dei membri della comunità di pratica.

Per quanto riguarda le tipologie di comunità di pratica, è possibile distinguerle tenendo conto di elementi quali l'ampiezza (grandi o piccole), la durata (durevoli o transitorie), il luogo (localizzate o disperse), le caratteristiche (omogenee o eterogenee), il tipo di motivazione (spontanee o intenzionali) e di legittimazione (non riconosciute o istituzionalizzate).

Di norma il ciclo di vita delle comunità di pratica si articola in cinque fasi principali (Wenger, 2006; MacPhail et al., 2014):

- *Potenziale*: in questa fase la comunità di pratica non esiste ancora nella sua completezza. Sebbene i membri abbiano già in sé il potenziale per lo sviluppo di relazioni più forti, una comunità di pratica può incontrare qualche difficoltà se nasce spontaneamente, in assenza di specifiche azioni di coordinamento e pianificazione che la sostengano.
- *Evolutiva*: in questa fase il principale compito che viene delineandosi è quello di alimentare la comunità, determinando il valore che la conoscenza condivisa comporta per i singoli partecipanti e per l'organizzazione nel suo insieme, costruendo fiducia e relazioni personali.
- *Attiva*: questa fase è caratterizzata da un aumento del reciproco livello di coinvolgimento e da uno sviluppo delle dinamiche interne. La comunità in questa fase delinea le sue intenzioni primarie, il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione e i suoi confini.
- *Dispersa*: l'expertise e le relazioni personali vengono estese e approfondite, mentre strumenti e artefatti diventano via via più completi ed efficienti.
- *Memorabile*: qualunque sia il tipo di trasformazione che si genera, l'eredità di una comunità di pratica sopravvive nell'esperienza di quanti ne hanno fatto parte, incrementando la capacità dell'organizzazione di generare nuove comunità di questa natura.

Per quanto riguarda i principi di progettazione incentrati sulla gestione delle comunità di pratica, Wenger e colleghi (2002) hanno individuato i seguenti principi:

- promuovere uno sviluppo funzionale all'evoluzione;
- innescare un dialogo tra le prospettive interne ed esterne;
- promuovere e accettare differenti livelli di partecipazione;



- sviluppare spazi comunitari pubblici e privati;
- mettere in evidenza i contributi di valore;
- combinare elementi conosciuti e innovativi;
- imprimere un ritmo alla comunità.

Ovviamente il successo di una comunità di pratica dipende anche dalle attività promosse dai suoi membri. Come sottolinea Bates (2014) la maggior parte delle comunità di pratica non sono state costituite formalmente e appaiono come sistemi che si autogestiscono; sovente la loro sopravvivenza poggia su un delicato equilibrio fra struttura e caos. Nei contesti con un elevato numero di partecipanti, infatti, da una parte un'eccessiva struttura potrebbe ingabbiare eccessivamente le discussioni dei partecipanti, dall'altra la mancanza di struttura potrebbe far perdere di interesse le discussioni o renderle troppo caotiche (Bates, 2014).

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, a livello internazionale emerge un forte bisogno di creare una pluralità e una diversità di contesti formativi dove, accanto ai classici corsi di aggiornamento, si affianchino altri percorsi che stimolano la riflessione e la condivisione delle esperienze lavorative tra insegnanti (Aubusson, Kearney & Burden, 2013; Mak & Pun, 2015). In primis vi è la necessità di agevolare la creazione di reti di insegnanti in cui possano avvenire proficui scambi di informazioni, materiali e conoscenze consolidate, favorendo lo svilupparsi di comunità di pratica nelle quali i docenti agiscono come “professionisti riflessivi” (Schön, 1993), per valorizzare le conoscenze tacite (Nonaka & Takeuchi, 1997; Panahi et al., 2012) del loro agire professionale e per riflettere sulla propria attività professionale, intesa come pratica, che si svolge in situazioni caratterizzate da incertezza, conflitti e unicità.

In queste comunità di pratica i docenti non dovrebbero tanto individuare la soluzione ad un problema, quanto reimpostare e rimodellare la situazione (Schon, 2003). In questo contesto la formazione si focalizza sulle modalità di co-produzione e negoziazione di significati. Come evidenzia Zuccheromaglio (2002), l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze da attività individuali e mentali diventano processi mutuati e distribuiti tra i soggetti coinvolti, processi sociali che si svolgono all'interno di comunità dialogiche e interpretative.

Nell'era digitale le comunità di pratica composte da docenti combinano tre diversi modelli di apprendimento – l'apprendimento esperienziale, il costruttivismo sociale e il connessionismo -- proprio per la natura complessa delle loro pratiche (Bates, 2014). Il legame delle comunità di pratica con la dimensione dell'apprendimento è indissolubile in quanto, come sostiene Wenger (2014), le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per una pratica che svolgono; essi apprendono come svolgere meglio questa pratica tramite l'interazione regolare con gli altri membri del gruppo. Le comunità di pratica sono una manifestazione dell'apprendimento informale ed evolvono in modo naturale in risposta a interessi condivisi e a problematiche comuni (Barton & Tusting, 2005; Jashapara, 2004). Chi vi partecipa appartiene solitamente a contesti lavorativi volatili, complessi e ambigui, e non è interessato a conseguire delle qualifiche formali.

Le persone, come già accennato, possono rivestire ruoli più o meno centrali o periferici all'interno delle diverse comunità di pratica delle quali fanno parte. Il livello di partecipazione alle comunità di pratica è legato alla volontà del singolo; tale partecipazione può essere, ad un estremo, più attiva, più vicina al nucleo della comunità da parte di un numero ristretto di partecipanti, all'altro estremo, il livello di partecipazione può essere più sporadico da parte di tutti gli altri, che si collo-



cano nella zona periferica della comunità. Ai diversi livelli di partecipazione si accompagnano, di norma, differenziazioni marcate dei ruoli (Kellogg et al., 2014):

- *reciprocators*: insegnanti che hanno partecipato ad almeno uno scambio reciproco;
- *networkers*; insegnanti che ricevono e forniscono supporto, non necessariamente da e verso gli stessi individui;
- *broadcasters*: insegnanti che hanno avviato almeno un filone di discussione, ma che non hanno poi inviato commenti alle persone da cui hanno ricevuto risposta, né hanno mai replicato ai *thread* avviati da altri;
- *invisibles*: insegnanti che hanno risposto e contribuito ai post dei propri pari, ma che non hanno a loro volta ricevuto risposte.

Nei contesti analizzati da Kellogg e colleghi (2014) i *reciprocators* appaiono essere le figure coincidenti con il *core* dell'intera comunità.

2. Comunità di pratica per insegnanti: analisi di quattro casi

Dall'analisi della letteratura internazionale nell'ambito delle comunità di pratica di insegnanti, è emersa l'esigenza di individuare dei casi di studio significativi per poter condurre un'analisi comparativa che facesse emergere le caratteristiche principali delle suddette comunità. Sono state dunque selezionate quattro comunità considerate emblematiche per alcune caratteristiche che le contraddistinguono. Nella fattispecie le comunità selezionate, oltre ad essere costituite da insegnanti, pur differenziandosi nelle modalità attraverso cui generano e trasferiscono i processi di conoscenza, annoverano fra le proprie funzioni una valenza formativa. Esse, inoltre, hanno sviluppato una struttura tale da favorire il costituirsi di un'identità collettiva in cui gli appartenenti potessero riconoscersi e hanno attraversato un ciclo di vita che le ha fatte evolvere fino a raggiungere almeno lo stadio di maturità. Infine, tutte e quattro le comunità selezionate si sono avvalse, per favorire l'interazione fra gli appartenenti e per facilitare la condivisione di risorse, di ambienti online per la comunicazione e la condivisione di risorse. L'uso di questi sistemi ha reso più trasparenti e osservabili i processi comunicativi e le attività condotte da queste comunità andando così a generare un patrimonio di dati tale da consentirne lo studio analitico.

Le suddette comunità sono state analizzate e confrontate tra di loro seguendo lo schema proposto da Wenger (2006) che individua come fattori chiave per l'analisi delle comunità di pratica il dominio, la pratica e l'apprendimento sociale.

Può considerarsi *dominio* l'ambito conoscitivo o tematico che catalizza l'interesse e soddisfa i bisogni conoscitivi degli appartenenti alla comunità di pratica, costituendo spesso la sua stessa ragion d'essere.

La *pratica* è la specifica conoscenza che viene generata, sviluppata e mantenuta dalla comunità e scaturisce dall'insieme delle conoscenze e delle risorse sviluppate dalla comunità attraverso le interazioni dei suoi appartenenti e si traduce in un processo di negoziazione continua del significato, che viene continuamente modificato dai partecipanti e che a sua volta li influenza.

L'*apprendimento sociale* è insito nella natura umana e frutto dell'esperienza situata, si genera sia dai legami che si instaurano fra i membri della comunità e dal conseguente processo di identificazione sociale che essi sviluppano con la propria comunità, sia attraverso la partecipazione attiva degli appartenenti alle pratiche della comunità.



Nei prossimi paragrafi segue la presentazione di quattro comunità analizzate sulla base delle tre suddette categorie.

2.1 *Clicca il mondo*

La comunità di insegnanti “Clicca il mondo”, attualmente non più attiva, ha offerto ai suoi appartenenti spazi e momenti di formazione permanente e di accrescimento continuo della loro professionalità, favorendo lo scambio di informazioni e la condivisione di esperienze, avvicinandoli all’uso delle tecnologie e tenendo conto delle loro reali esigenze professionali (Benigno & Vallarino, 2006).

Il *dominio* di questa comunità di pratica era il settore del sostegno e dell’inclusione scolastica. La comunità era sorta infatti in modo spontaneo dalle esigenze di un gruppo di docenti di sostegno interessati a creare un’organizzazione informale entro cui poter comunicare e scambiare conoscenze e buone pratiche relative a questo ambito, come opportunità di crescita professionale collettiva. I docenti di sostegno, di norma, sono soliti agire in solitudine in contesti molto problematici e si trovano nella condizione di fronteggiare situazioni difficoltose sia nella relazione con gli studenti che seguono sia in quella con i colleghi curricolari; per questo l’esistenza di una comunità di colleghi dello stesso ambito da cui trarre supporto e con i quali confrontarsi continuamente è risultata vitale per queste figure. In merito alla *pratica*, la comunità “Clicca il mondo”, che operava online e che è stata supportata da un gruppo di esperti nella realizzazione collaborativa di compiti comuni, si è caratterizzata per un impegno reciproco dei membri a condividere la propria esperienza concreta, che li ha portati a costruire un repertorio comune di conoscenza teorica. Le conoscenze formali ed esplicite (*know-what*) e le conoscenze empiriche e tacite (*know-how*) si sono alimentate a vicenda in risposta ai problemi emergenti. Da comunità virtuale di apprendimento “Clicca il mondo” si era dunque evoluta in una comunità di pratica che disponeva di un proprio spazio online in cui integrare, condividendo buone pratiche e discutendo di problematiche connesse alla vita professionale. L’ambiente online della comunità era strutturato in quattro aree corrispondenti ad altrettante tipologie di attività cui si dedicavano i partecipanti:

- sperimentazione: spazio in cui veniva gestita l’organizzazione delle sessioni in videoconferenza tra e con gli alunni disabili;
- progettazione: spazio in cui gruppi o singoli docenti partecipavano alla progettazione e alla realizzazione di progetti didattici per soggetti con specifiche disabilità;
- approfondimenti formativi: spazio in cui i docenti discutevano di casi difficili, sui quali a richiesta intervenivano gli esperti;
- informazione: spazio informale e autogestito dedicato alla socializzazione e all’interazione su argomenti d’interesse scelti dai partecipanti.

Determinante per promuovere l’*apprendimento sociale* della comunità è stata la presenza di un gruppo ristretto di docenti esperti che ha sostenuto il progetto in modo stabile e continuativo. Adottando una prospettiva di crescita endogena, questo gruppo ha partecipato a tutte le edizioni del percorso formativo avviato dalla comunità stessa – otto edizioni in otto anni – e ha sollecitato la partecipazione di altri docenti, ottenendo l’adesione ad almeno tre edizioni del percorso di oltre il 30% di iscritti.



2.2 La teaching and learning community di Unitec

Nel 2009 due accademici neozelandesi hanno creato “*The Teaching and Learning Community at Unitec*” (<http://tlcommunityunitec.ning.com/>), una comunità di pratica on line per insegnanti (Flagg & Ayling, 2011). La “*Teaching and Learning Community*” è il luogo in cui gli insegnanti condividono e sviluppano le risorse didattiche e professionali, annunciano e pubblicizzano eventi che possono offrire opportunità di sviluppo professionale (conferenze e workshop), condividono esperienze e discutono la loro identità professionale. Questa comunità di pratica può essere considerata un luogo che promuove l'apprendimento sociale (Wenger, Bianco & Smith, 2009):

- il suo *dominio* è l'educazione, in quanto questa comunità di pratica richiede ai suoi membri di avere l'educazione come nucleo fondante della loro identità professionale;
- la sua *pratica* è caratterizzata da un impegno costante e condiviso con altri docenti nei campi della progettazione, della facilitazione, della valutazione, dello sviluppo professionale e della ricerca;
- l'*apprendimento sociale* viene promosso grazie a relazioni basate sulla fiducia, sull'impegno reciproco, su confini della comunità ben gestiti e su membri disposti ad assumere ruoli di leadership per sostenere e sviluppare indagini e ricerche.



La “*Teaching and Learning Community*”, creata nel 2009, è cresciuta fino a diventare, con più di 300 membri nel 2011, la più grande comunità di pratica per insegnanti in Nuova Zelanda. I suoi membri partecipano alla vita della comunità attraverso blog, commenti, chat in tempo reale e sessioni di *chat* a tema. La comunità di pratica ospita 14 gruppi, composti da circa 15 membri ciascuno. Alcuni partecipanti fanno parte di più gruppi, scelti in base ai loro interessi. I membri della comunità possono produrre e fruire risorse on line, e il numero di coloro che si limitano a fruire risorse generate da altri è superiore al numero di coloro che le producono. Per quanto concerne le competenze professionali dell'insegnante ai fini della partecipazione, in questa comunità di pratica i docenti membri devono essere in grado di:

- esporre pubblicamente e mettere in comune le proprie idee (rappresentare loro stessi e il loro pensiero on line, nonché creare e sviluppare una presenza on line);
- apprendere in autonomia (valutare i contenuti, creare e personalizzare dei profili professionali, mantenere il loro spazio di lavoro pubblico e realizzare scrittura riflessiva in uno spazio pubblico);
- lavorare in collaborazione con gli altri membri della comunità (condividere contenuti, lavorare con gruppi di docenti, creare e sviluppare contatti, postare messaggi e usare tool per il lavoro collaborativo).

2.3 Il National Writing Project

Questa comunità (<http://www.nwp.org/>), fondata nel 1975 negli Stati Uniti e che negli anni ha dato vita a molteplici “*Writing Project site(s)*” (Lieberman, 2000), è un esempio di rete aperta al cambiamento e sensibile agli interessi e ai bisogni dei

suoi membri. Ciascun “*National Writing Project*” nasce durante un workshop di cinque settimane organizzato all’interno di un’università. La costruzione della comunità di pratica inizia il primo giorno di workshop, nel momento in cui i partecipanti vengono introdotti a diverse attività – come, ad esempio, presentare modelli di insegnamento, fare esercizi di scrittura, organizzare i pasti... – delle quali, a partire dal secondo giorno, diventano gli attori primari.

Il *dominio* del “*National Writing Project*” è proprio il processo di scrittura, che gli insegnanti apprendono attraverso la partecipazione attiva alle attività del workshop e che portano avanti anche a workshop concluso.

Le attività, che si protraggono per le cinque settimane del workshop e che sono alla base del modello “*National Writing Project*”, costituiscono parte integrante della *pratica* della comunità che si viene a creare grazie al *workshop*, nella quale ai partecipanti viene offerta l’opportunità di apprendere e crescere insieme e della quale essi si sentono parte non solo come colleghi ma anche come persone. Le pratiche che sorgono all’interno della comunità si fondano sui valori condivisi tra i partecipanti ad essa.

L’*apprendimento sociale* si genera mettendo a contatto, in ciascun *National Writing Project*, docenti che insegnano e imparano reciprocamente i quali, vivendo un processo di apprendimento continuo, nel corso degli anni sviluppano un senso di comunità e migliorano la propria efficacia nelle pratiche quotidiane. Il “*National Writing Project*”, nato come rete centrata sulla scrittura degli insegnanti, con il tempo è dunque diventato una comunità che non solo è punto di riferimento per un numero sempre più elevato di docenti che operano in contesti urbani, periferici e rurali in città e stati diversi, ma promuove anche il *lifelong learning* dei suoi membri. Tra gli ambienti e gli strumenti utilizzati dai membri di questa comunità, si annoverano una *summer school* in presenza ogni anno, una *community on line* e una radio. Infine, per quanto riguarda le competenze professionali dell’insegnante richieste ai fini della partecipazione, i docenti per diventare membri di questa comunità devono essere non solo aperti all’innovazione e desiderosi di mettere in comune le loro conoscenze, ma anche disponibili a mettersi continuamente in gioco e ad apprendere cose nuove.



2.4 La comunità di pratica di Hong Kong

Mak e Pun (2015) hanno sperimentato una serie di azioni per sviluppare e sostenere, nell’arco di dieci mesi, una comunità di pratica di 18 docenti di inglese di Hong Kong di scuola primaria o secondaria.

Il *dominio* della comunità è quello specifico della didattica della disciplina che accomuna il gruppo di insegnanti, ossia la lingua inglese.

La *pratica* di questa comunità, scaturita dalla trasformazione delle idee degli insegnanti in pratiche didattiche, è stata supportata da un ricercatore e da un coordinatore, che hanno favorito la formazione della comunità nel corso di alcuni incontri in presenza, nonché facilitato il trasferimento delle conoscenze acquisite dai partecipanti presso le scuole di appartenenza. Durante questi incontri i partecipanti hanno sviluppato un senso di appartenenza alla comunità collaborando su alcune attività e facendo emergere alcune norme comportamentali fondamentali per la costituzione di un’identità collettiva.

L’*apprendimento sociale* è stato favorito dal *team* di ricerca che ha stimolato la comunità coinvolgendola in simulazioni individuali di attività didattiche, continuamente soggette ai commenti e alle valutazioni degli altri membri, che hanno

indotto i singoli a rivedere le basi teoriche e pratiche delle proprie strategie didattiche e a rinforzare, in questo modo, la propria professionalità. La creazione di un ambiente online ha fatto sì che il senso di comunità fosse mantenuto e alimentato anche a distanza, grazie all'organizzazione di attività collaborative improntate sulla stesura di una pubblicazione editoriale.

Secondo gli studiosi di questa esperienza, la sostenibilità di una comunità di docenti risiede nella propensione dei suoi membri a condividere le proprie conoscenze all'interno della propria scuola e al di fuori di essa. Questa propensione può indurre ciascun membro a rivolgersi ai suoi pari per richiedere sostegno in caso di difficoltà o per condividere con loro i propri successi relativi al miglioramento degli apprendimenti dei propri studenti. Se le azioni predisposte da uno staff di ricerca possono stimolare la costituzione di una comunità di pratica, il suo mantenimento orientato ad uno sviluppo professionale continuo e ad una trasformazione continua delle pratiche richiede, come sostengono gli studiosi, anche il sostegno dei colleghi, dell'amministrazione scolastica, delle famiglie e di tutta la comunità educativa nel suo complesso.

3. Discussione e conclusioni

Le comunità di pratica prese in esame rappresentano dei casi emblematici per tipologia, stadio di sviluppo, modalità di interazione e livello di identificazione collettiva. Riprendendo lo schema ideato da Wenger (2006), esse sono state messe a confronto per comprendere quali sono gli elementi che le accomunano e le contraddistinguono. Lo schema di Wenger si è rivelato uno strumento efficace per poter confrontare differenti comunità di pratica di insegnanti e ha permesso di individuare le caratteristiche salienti di queste comunità (si veda Figura 1).



Fig. 1. Le caratteristiche salienti delle comunità di pratica analizzate secondo lo schema di Wenger

Per quanto riguarda il *dominio*, mettendo le quattro comunità a confronto si evince che l'estensione del tema oggetto di interesse della comunità può variare notevolmente (tema specifico versus tema generico); vi è infatti una comunità, la “*teaching and learning community di Unitec*”, che affronta un tema ampio come quello dell'educazione, mentre le altre tre comunità affrontano temi specifici sempre inerenti alla sfera dell'insegnamento. Nella fattispecie, una delle tre comunità si incentra su una competenza, quella della scrittura, le altre due comunità si occupano di due domini conoscitivi specifici quali l'insegnamento della lingua inglese e il sostegno.

Per quanto riguarda la *pratica*, sulla base di quanto emerso dall'analisi delle quattro comunità, all'interno degli ambienti di comunicazione a loro disposizione gli insegnanti possono limitarsi allo scambio di informazioni oppure impegnarsi, con il sostegno degli altri membri, nella ricerca di una soluzione collaborativa ai loro problemi professionali. Le conoscenze comuni che essi costruiscono grazie ad un impegno costante li possono condurre, da una parte, a sviluppare un forte senso di appartenenza alla comunità e a identificare dei valori comuni che rafforzano la loro identità professionale; dall'altra, a sviluppare nuove pratiche che contribuiscono alla loro crescita professionale.

Nelle quattro comunità analizzate l'*apprendimento sociale* è stato promosso e favorito dalla presenza di un gruppo ristretto composto da partecipanti di lunga data o da esperti esterni che all'interno della comunità hanno rivestito un ruolo sia di guida che di leader in modo stabile e continuativo. L'apprendimento sociale viene sostenuto nel tempo con eventi on line o in presenza come, ad esempio, nel caso del *National writing project* le *summer school* annuali che rafforzano l'identità comunitaria.

Come sostiene Bates (2014), le comunità di pratica non possono sempre sostituirsi in toto ad altre forme più tradizionali di formazione: occorre infatti tener presente che non esiste un approccio univoco, adatto a tutti gli insegnanti e per tutti i contesti, alla progettazione della loro formazione. Tuttavia, sempre secondo lo studioso, quello delle comunità di pratica appare essere – e i risultati dell'analisi condotta in questo contributo sulle quattro comunità sembrano confermare questa prospettiva – l'approccio più adatto nell'ambito delle iniziative di formazione continua, destinate ai cosiddetti *lifelong learners*.

Alla luce di quanto emerso dall'analisi della letteratura e da quella comparativa condotta sulle quattro comunità, come prossimi passi della ricerca, da una parte si intende perfezionare lo schema di Wenger andando ad individuare ulteriori fattori d'analisi, dall'altro si vuole comprendere, sia tramite l'analisi delle comunità di pratica nello specifico contesto italiano che tramite l'esperire, quale possa essere il contributo della ricerca rispetto all'avvio e al mantenimento delle comunità di pratica per insegnanti in Italia.

Riferimenti bibliografici

- Barton D., Tusting K. (2005). *Beyond Community of Practice: Language, Power and Social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates T. (2014). The role of communities of practice in a digital age. *Online learning and distance education resources*. Estratto da <http://www.tonybates.ca/2014/10/01/the-role-of-communities-of-practice-in-a-digital-age/>
- Benigno V., Vallarino E. (2006). Clicca il mondo: una comunità in rete per lo sviluppo professionale dei docenti. *TD – Tecnologie Didattiche*, 37, 12-21.



- Brown J.S., Duguid P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine, J. A. Slusher (Eds.), *Knowledge and communities*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Flagg E., Ayling D. (2011). Teacher engagement in a Web 2.0 world: Developing your online teaching and learning community of practice. In G. Williams, P. Statham, N. Brown, B. Cleland (Eds.), *Changing demands, changing directions*. Proceedings ascilite Hobart 2011 (pp. 386-391). Hobart, Australia: Ascilite.
- Jashapara A. (2004). *Knowledge Management: An integrated approach*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Kellogg S., Booth S., Oliver K. (2014). A Social Network Perspective on Peer Supported Learning in MOOCs for Educators. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5), 263-289.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman A. (2000). Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Mak B., Pun S. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: beyond planned efforts. *Teachers and teaching: theory and practice*, 21(1), 4-21.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1997). *The Knowledge Creating Company*. Milano: Guerini e Associati.
- Panahi S., Watson J., Partridge H. (2012). Social Media and Tacit knowledge sharing: Developing a conceptual model. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 64, 1095-1102.
- Schon D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schuck S., Aubusson P., Kearney M., Burden K. (2013). Mobilising teacher education: a study of a professional learning community. *Teacher Development*, 17(1), 1-18.
- Zucchermaglio C. (2002). *Psicologia culturale dei Gruppi*. Roma: Carocci.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard: Harvard Business Press.





L'apprendimento capovolto all'Università per lo sviluppo delle *soft skills*

Elif Gülbay • Università di Palermo, elif.gulbay@unipa.it
Alessandra La Marca • Università di Palermo, alessandra.lamarca@unipa.it

Flipped learning at University for the development of soft skills

L'obiettivo della ricerca è stato sperimentare una metodologia formativa con l'utilizzo della flipped. L'intervento formativo ha permesso ai 236 studenti coinvolti di potenziare le quattro soft skills (creatività, capacità critica, comunicazione, collaborazione). L'intervento sperimentale è stato realizzato con un piano quasi sperimentale a gruppo unico, accostando metodi quantitativi e qualitativi. È stato possibile raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi attivati e sugli attori, di seguire e definire in modo più analitico il percorso, le attività e le azioni effettivamente progettate realizzate. L'efficacia formativa dell'azione sperimentale è stata misurata attraverso una serie di strumenti appositamente predisposti e ritenuti appropriati per verificare o meno le ipotesi formulate. Dall'analisi dei dati raccolti emerge che, a distanza di tre mesi, c'è stato un miglioramento generale negli studenti, che ragionevolmente si può attribuire anche all'intervento formativo.

Parole chiave: didattica universitaria, creatività, capacità critica, comunicazione, collaborazione, apprendimento capovolto

The purpose of the research has been to experiment a training methodology with the use of flipped learning. The study involved 236 undergraduate students whose four soft skills (creativity, critical thinking, communication, collaboration) were aimed to get developed and it followed an almost-experimental single-group plan using both quantitative and qualitative methods. This made it possible not only to collect more detailed data and information about the processes and the participants but also to follow and define in a more analytical way the actually-designed and realized path, activities and actions. The effectiveness of the experimental action has been measured through a series of specially designed tools that were considered appropriate to validate the hypotheses. The results show that only three months after, there has been an overall improvement in the students and this might positively affect the training action.

Keywords: higher education, creativity, critical thinking, communication, collaboration, flipped learning

75

ricerche

Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare Elif Gülbay i §§ 2, 4 e le Conclusioni; A. La Marca ha scritto l'Introduzione, i §§, 1, 3 e 5.

L'apprendimento capovolto all'Università per lo sviluppo delle *soft skills*

Introduzione

La ricerca didattica in Università può essere occasione di miglioramento delle attività accademiche se raccoglie sistematicamente le azioni messe in atto, ne trasforma le esperienze in progetti formativi da verificare, generalizza in qualche modo i risultati e formula principi che possano orientare l'azione dei docenti.

Strumenti digitali e tecnologie mediano l'apprendimento e l'insegnamento se si è capaci di affrontare un discorso aperto a prospettive didattiche alternative. La differenziazione tecnologica offre potenziali strumenti innovativi per guardare la realtà, per affrontare i problemi, di ripensare i dispositivi di insegnamento-apprendimento. Ciò comporta la ristrutturazione di linee di intervento consolidate, la ricostruzione di metodologie e strategie, la trasformazione di assetti organizzativi e di procedure poco attente alla realtà multimediale e rigidamente piegate verso una non sempre riconoscibile identità della didattica tradizionale.

Al fine di ripensare il modello tradizionale di insegnamento in aula per accrescere la motivazione ad apprendere, la *flipped* può rappresentare una valida proposta. Grazie al potenziale messo a disposizione dalle nuove tecnologie, la *flipped* rappresenta uno strumento efficace per migliorare la relazione tra studenti e docenti, e per riqualificare la didattica in Università, che da luogo di trasmissione dei saperi diventa un ambiente di lavoro che impegna gli studenti, in cui la responsabilità dell'apprendimento si sposta dal docente allo studente.

Normalmente la ragione principale per cui si sceglie di attuare l'apprendimento rovesciato è legato al fatto che spesso la tradizionale didattica trasmissiva non è abbastanza efficace e, quindi, è necessario "sbloccare" lo stato di passività con un approccio didattico in grado di coinvolgere responsabilmente tutti gli studenti.

L'insegnamento capovolto nasce inoltre dalla necessità di rendere il tempo in aula più funzionale e vantaggioso per il processo d'insegnamento-apprendimento, utilizzando le ore di lezione in aula per la risoluzione di problemi di una certa complessità, per l'approfondimento di argomenti, per la creazione di lavori in assetto laboratoriale e in modalità *peer to peer*.

La ricerca è stata condotta con 236 studenti del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, che frequentavano il corso di Tecnologie Didattiche per la Scuola Primaria e dell'Infanzia nell'anno accademico 2017/2018.

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità, nella ricerca si è adottata la *Design Based Research* – DBR accostando metodi quantitativi e qualitativi.

L'intervento ha permesso agli studenti coinvolti di potenziare le 4C (*Creatività, Capacità Critica, Comunicazione e Collaborazione*).

L'efficacia dell'azione formativa è stata accertata mettendo a confronto i risultati ottenuti dagli studenti nelle valutazioni iniziali con quelli ottenuti nelle valutazioni finali, conducendo osservazioni sistematiche durante lo svolgimento delle attività proposte, svolgendo dei *focus group* e analizzando le rubriche di valutazione del docente.



I dati di natura qualitativa e quantitativa sono stati raccolti, fase per fase, attraverso un insieme di tecniche e strumenti (*focus group*, osservazione partecipante, intervista semi-strutturata, *check list*, rubriche di valutazione).

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che, a distanza di tre mesi, c'è stato un miglioramento generale negli studenti, che ragionevolmente si può attribuire anche all'intervento formativo. In questo contributo, dopo un breve inquadramento teorico, presentiamo il lavoro di progettazione e attuazione dell'intervento formativo svolto nel periodo settembre 2017- gennaio 2018, per valutare i risultati ottenuti.

1. Quadro teorico

Nelle Università italiane è avvertita l'urgenza di sviluppare metodologie e strategie didattiche che siano in grado di migliorare negli studenti la motivazione per l'apprendimento dei saperi, la capacità di rapportarsi con gli altri, l'attitudine ad analizzare i processi cognitivi per renderli sempre più consapevoli ed efficaci (Gulbay et al., 2016).

È stato ampiamente dimostrato che l'apprendimento responsabile migliora il rendimento degli studenti (Hake, 1998; Knight & Wood, 2005; Michael, 2006; Freeman et al., 2007; Chaplin, 2009); aumenta il coinvolgimento degli studenti e migliora il loro pensiero critico; migliora inoltre l'atteggiamento degli studenti, la loro capacità di interagire e cooperare (O'Dowd & Aguilar-Roca, 2009; Akinoglu & Tandogan, 2006). Quando lo studente sa perché sta studiando, è libero di affrontare lo studio con i propri tempi e modi, si sente spinto ad esprimere le proprie idee, nella consapevolezza di stare facendo un lavoro utile per sé e per gli altri (La Marca & Longo, 2016; Gulbay & La Marca, 2016; Gulbay & Longo, 2016). Con la *flipped* gli studenti – da soli o in gruppo, e ognuno nel rispetto dei propri tempi – hanno modo di realizzare delle esperienze di apprendimento responsabile (Gencer et al., 2014).

Di fatto la *flipped classroom* è una modalità *blended* che sfrutta tutte le potenzialità dei dispositivi mobili e le competenze e attitudini delle nuove generazioni di studenti. Dalle prime esperienze internazionali emergono sia importanti linee guida per ottimizzare la *flipped classroom* sia alcuni limiti che più o meno rimangono gli stessi dell'*e-learning* classico. Diverse sono comunque le soluzioni possibili che provengono dalla natura stessa della classe capovolta. Con la *flipped* si crea online un ambiente cooperativo di condivisione delle informazioni, delle domande e delle risposte per i lavori di gruppo (Roach, 2014; Jacot et al., 2014); a ciò si potrebbe agganciare la correlazione studiata tra agio in aula e successo accademico. Pertanto possiamo dire con Bonaiuti (2017) «Nel caso delle *Flipped Classroom* la rivoluzione non è tanto nel metodo di insegnamento, quanto nel diverso modo di proporre i contenuti agli studenti e di articolare i tempi di apprendimento».

Un elemento attualmente caratterizzante è il tempo di insegnamento e di apprendimento: il primo è rigido e vincolato da un complicato insieme di regole formali, abitudini e obblighi della vita sociale; il secondo è fortemente variabile a seconda di contenuti insegnati, delle metodologie e pratiche didattiche adottate (Di Pol & Coggi, 2017).

Non sembra esistere ancora una letteratura scientifica sufficiente per attestare la miglior resa degli studenti nella *flipped classroom* rispetto alla modalità didattica tradizionale (O'Flaherty & Craig, 2015; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014), così come non c'era all'inizio per le precedenti forme di *e-learning*.



Molti concordano comunque nel dire che v'è una maggiore soddisfazione negli studenti (Roach, 2014; Jacot et al., 2014), con un conseguente miglioramento dei loro risultati. Bergmann e Sams (2011) sottolineano che nella *flipped classroom*, il docente non sta più in cattedra o alla lavagna, ma gira in aula e dà a ciascun studente l'attenzione di cui ha bisogno; gli strumenti di lavoro non sono più solo carta e penna, ma anche *tablet*, *pc* e *smartphone* (Brame, 2013). I dati disponibili suggeriscono che il modello *flipped* è estremamente promettente, anche se necessita di ulteriori approfondimenti.

2. La metodologia

Partendo dalla riflessione teorica sui risultati presentati negli studi di caso (Gulbay, 2017a; 2017b; Gulbay et al., 2016; Gulbay & La Marca, 2016; Gulbay & Longo, 2016) nel percorso di ricerca sullo sviluppo delle 4C (Pensiero Critico, Creatività, Collaborazione, Comunicazione) dei futuri insegnanti è stata sperimentata e implementata una metodologia formativa.

Si è proceduto pertanto all'analisi dei feed-back ricevuti dagli studenti durante gli studi di caso, esaminando i punti di forza delle attività stesse, i fattori di successo, i punti di debolezza e gli elementi che ne possono aver compromesso l'esito.

Sulla base di questi feed-back, si è passati alla riprogettazione delle attività che sono state riformulate e riviste insieme al docente (La Marca & Gulbay, 2018).



2.1 La formulazione delle ipotesi

L'intervento ha perseguito i seguenti obiettivi:

- Creare, attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche che migliorino le competenze degli studenti universitari;
- Sperimentare strumenti di gestione del gruppo di pari e strategie di formazione tra pari, sia per i docenti e gli studenti;
- Analizzare la qualità della pratica dell'insegnare che risponda ai bisogni differenziati degli studenti secondo i principi della personalizzazione didattica;
- Esplorare nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, in particolare, nuovi materiali, nuovi strumenti, nuovi metodi, nuove forme organizzative e nuove modalità di interazione tra docenti e studenti verificandone la validità e l'efficacia.

Abbiamo ipotizzato che al termine dell'azione sperimentale sarebbero significativamente aumentate nel gruppo sperimentale le prestazioni indicative dello sviluppo delle 4 competenze in oggetto. Ci siamo chiesti come valutare e quali strumenti utilizzare per promuovere le 4C e fornire indicazioni utili per sostenerne lo sviluppo.

Si è ipotizzato che l'intervento formativo progettato con la metodologia *flipped* in 72 ore del corso di Tecnologie Didattiche avrebbe prodotto negli studenti dei miglioramenti significativi nello sviluppo della competenza e nello sviluppo delle 4C (Comunicazione, Collaborazione, Creatività e Capacità critica).

Dall'ipotesi generale sono state ricavate le ipotesi operative nel senso che sono

stati descritti i comportamenti che ci si attendeva di osservare negli studenti, al termine dell'intervento formativo, quelle concrete manifestazioni dell'avvenuta acquisizione delle diverse abilità in cui si articolano le 4C.

Dopo la formulazione delle ipotesi operative si è proceduto alla scelta degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale e alla progettazione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi¹.

2.2 Le ipotesi operative e gli strumenti di valutazione

Di seguito vengono descritte le ipotesi operative, così come sono state formulate esplicitando quali strumenti di valutazione sono stati utilizzati per la loro verifica:

- a) per quanto attiene alle competenze Creatività e Capacità critica abbiamo ipotizzato che al termine dell'intervento formativo gli studenti sarebbero stati in grado di:

Ipotesi Operative/indicatori/criteri: Creatività e Capacità Critica	
1.	Approfondire il tema con la consultazione di altro materiale
2.	Approfondire il tema con riflessioni derivanti dalla propria esperienza di vita
3.	Giungere a conclusioni pertinenti non ricavate direttamente dal materiale di studio proposto
4.	Immaginare situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso
5.	Manifestare di aver compreso il tema di studio
6.	Mantenere l'attenzione focalizzata sull'argomento
7.	Organizzare i concetti chiave dell'argomento di studio in modo appropriato
8.	Individuare i concetti significativi per inquadrare correttamente il problema
9.	Dare risposte originali e congruenti
10.	Produrre molte idee
11.	Riflettere criticamente sul proprio processo formativo
12.	Manifestare interesse per l'argomento proposto



Tab. 1: Creatività e Capacità Critica. Le ipotesi operative e gli strumenti di valutazione

Per verificare queste ipotesi abbiamo utilizzato come strumento di valutazione una griglia per la correzione di saggi con 12 criteri corrispondenti alle 12 ipotesi sopracitate.

- b) Per quanto attiene alle competenze collaborazione e comunicazione, abbiamo ipotizzato che al termine dell'intervento formativo gli studenti sarebbero stati in grado di:

1 Le ipotesi operative vengono descritte nel prossimo paragrafo così come sono state formulate, con accanto gli strumenti di valutazione utilizzati per la loro verifica.

Ipotesi Operative/indicatori/criteri: Collaborazione e comunicazione
1. svolgere attività collaborative impiegando una varietà di ambienti digitali in sito e in mobilità (scrittura collaborativa, appunti digitali personali e condivisi, social bookmarking, archivio nel cloud, gestione del versioning,...)
2. organizzare il lavoro all'interno di un gruppo virtuale o in presenza utilizzando le più opportune tecnologie per la pianificazione, organizzazione, gestione delle attività in base alle caratteristiche dello specifico contesto;
3. riconoscere e mettere in atto strategie efficaci per facilitare le dinamiche collaborative all'interno di un gruppo;
4. comunicare in rete con padronanza utilizzando tutti gli espedienti per veicolare i contenuti non verbali della comunicazione;
5. comunicare componendo testi chiari ed efficaci per raggiungere i propri scopi comunicativi e rispettosi dei ruoli e dello status degli interlocutori;
6. partecipare a discussioni di gruppo mettendo a disposizione le proprie conoscenze, negoziando i propri punti di vista comprendendo e rispettando quelli altrui;
7. ascoltare e partecipare a una discussione mentre approfondiscono con ricerche mirate (multitasking);
8. comprendere cosa condividere con i diversi potenziali collaboratori e interlocutori;
9. cercare e scegliere strumenti digitali per la comunicazione e la collaborazione più opportuni rispetto al proprio contesto;
10. risolvere i problemi di funzionamento degli strumenti digitali per la comunicazione e la collaborazione;
11. trasferire le conoscenze che hanno sull'uso di specifici strumenti per la comunicazione e la collaborazione per imparare ad usarne di nuovi.

Tab. 2. Collaborazione e comunicazione. Le ipotesi operative e gli strumenti di valutazione.

Queste competenze sono state valutate attraverso l'osservazione costante mediante la collezione di evidenze e con l'accompagnamento di colloqui e prove specifiche, perché è possibile al termine di un percorso articolato arrivare alla conclusione che uno studente è in possesso di una determinata competenza e il grado di questa.

L'attività costante all'interno in aula o nella classe virtuale ha messo il docente nella condizione di progettare, raccogliere, valutare evidenze in relazione alla competenza digitale dello studente, competenza che nasce dall'interazione dinamica delle competenze specifiche sopra descritte.

2.3 La scelta del piano sperimentale

Dopo aver formulato le ipotesi di lavoro, definito gli obiettivi della ricerca e individuato i destinatari si è scelto il piano di esperimento da adottare. L'intervento sperimentale è stato realizzato con un piano quasi sperimentale a gruppo unico.

Si è fatto ricorso al disegno sperimentale con un solo gruppo per ovviare alle difficoltà che si incontrano in una situazione educativa strutturata, quando si vuole costruire un gruppo di controllo equivalente a quello sperimentale.

Il piano sperimentale utilizzato è stato definito "quasi sperimentale" poiché il campione non è rappresentativo della popolazione di riferimento e non possiamo sapere fino a che punto i cambiamenti rilevati nella variabile dipendente siano stati effetto della variabile indipendente o siano stati provocati da variabili parassite (maturazione dei soggetti, storia, somministrazione delle prove).

È noto inoltre che nella ricerca e nella pratica educativa sia necessario fondare gli interventi su una conoscenza valida e attendibile degli attori, docenti e studenti, e dei contesti in cui si opera. Pertanto nella fase preliminare, propedeutica all'azio-

ne sperimentale vera e propria, è stata effettuata una attenta ricognizione di informazioni sugli studenti.

La riflessione avviata a partire dall'analisi dei dati ottenuti con gli strumenti di rilevazione iniziale ha permesso la raccolta di informazioni indispensabili alla prosecuzione dell'attività di ricerca.

Dopo aver effettuato la valutazione della situazione iniziale mediante gli strumenti di valutazione – TPACK (Schmidt et al., 2009); QPA (Poláček, 2005a); QTD (Poláček, 2005b) si è lasciato agire, fino a metà ottobre 2017, il fattore ordinario, ovvero la normale attività didattica (La Marca et al., 2018). Dopo l'azione del fattore ordinario, sebbene il piano sperimentale prevedesse la somministrazione di nuove prove e la rilevazione dei risultati, non si è ritenuto opportuno procedere alla risomministrazione dei test a causa dell'eccessiva brevità del tempo trascorso. Al termine di questo periodo, si è introdotto il fattore sperimentale, ovvero la metodologia *flipped*, che è stata provata col medesimo gruppo, divenuto adesso gruppo sperimentale. Il disegno con gruppo unico ha consentito di raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi attivati e sugli attori, di seguire e definire in modo più analitico il percorso, le attività e le azioni effettivamente progettate e realizzate.

L'attenzione e le rilevazioni effettuate si sono concentrate in modo considerevole sulla fase d'azione del fattore sperimentale. L'efficacia formativa dell'azione sperimentale per lo sviluppo delle 4 competenze è stata misurata attraverso una serie di strumenti appositamente predisposti e ritenuti appropriati per verificare o meno le ipotesi formulate.

Per attivare strategie educative personalizzate, efficaci e formative è stato necessario disporre di adeguati strumenti e tecniche di osservazione e controllo che fossero scientificamente attendibili, ovvero capaci di fornire informazioni rigorose concretamente spendibili nelle situazioni didattiche progettate. Per mettere in relazione i risultati conseguiti con l'azione effettiva del docente durante la realizzazione degli interventi, sono state descritte e annotate sinteticamente, durante lo svolgersi delle attività i comportamenti agiti dal docente e i comportamenti degli studenti ad ogni azione del docente.

Infine per indagare se gli studenti avessero consapevolezza del percorso svolto e dei miglioramenti ottenuti alla fine del corso sono stati intervistati con un *focus group* e un'intervista semi strutturata.

3. La progettazione dell'intervento formativo

Durante la seconda fase sono state sperimentate le metodologie didattiche progettate nel corso della prima fase e sono state monitorate le pratiche didattiche realizzate nella ricerca-intervento.

La metodologia didattica utilizzata, la progettazione delle attività e la descrizione delle attività è presentata in La Marca e Gulbay (2018).

Le attività progettate e le modalità di realizzazione del percorso, possono rappresentare una guida per altri docenti universitari che si propongono obiettivi formativi simili a quelli perseguiti dal percorso di ricerca; inoltre, gli interventi realizzati evidenziano la possibilità ed opportunità della sinergia tra prassi didattica e ricerca scientifica.

La prima azione dell'intervento è stata rivolta alla condivisione della progettazione con il docente del corso. Questa fase di progettazione si è articolata in due momenti: un primo momento, che ha permesso di operare riflessioni e trarre sug-



gerimenti utili a chiarire i contenuti e le metodologie da utilizzare; ed un secondo momento in cui sono state progettate e costruite le attività da svolgere in aula. Durante questa fase di progettazione, svoltasi a settembre 2017 in tre incontri della durata di 3 ore ciascuno, sono state predisposte le attività per l'intervento sperimentale e sono stati, dunque, individuati i nuclei su cui lavorare con gli studenti.

Durante un primo incontro preliminare con il docente sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative sugli studenti. Condividere e stabilire in accordo con il docente le strategie più adeguate da utilizzare durante gli interventi formativi ha permesso di creare un rapporto di collaborazione finalizzato a dare all'intervento non solo sostanzialità, ma soprattutto efficacia.

Gli incontri successivi hanno consentito la creazione di una base di lavoro comune e lo sviluppo di una riflessione critica sulle strategie e sui materiali didattici da utilizzare. In questo modo si è realizzata non solo una condivisione di esperienze e di idee, ma anche una collaborazione che è divenuta costante.

Per la progettazione delle attività didattiche capovolte, il docente è stato aiutato:

- 
- nel definire un obiettivo chiaro, identificabile e comprensibile agli studenti. (è stato infatti necessario che l'obiettivo venga comunicato e che sia chiara la meta da raggiungere);
 - nel creare collegamenti con le conoscenze pregresse (l'attività doveva infatti favorire collegamenti fra contenuti disciplinari ed esperienze della vita quotidiana, ed effettivamente il riferimento alla vita reale ha stimolato processi motivazionali e ha permesso agli studenti di acquisire nuove conoscenze che si sono collegate in modo fluido con le conoscenze pregresse);
 - nel calibrare le difficoltà al momento di progettare una sfida adeguata alle capacità degli studenti consentendo così una partenza immediata (gli studenti devono essere in grado di impegnarsi nella sfida, autodeterminare quanto è necessario mettere in atto per superare la sfida);
 - nel definire il tempo di realizzazione dell'attività, la durata è stata comunicata e negoziata con gli studenti);
 - nell'utilizzare le risorse digitali al momento di proporre la sfida utilizzando prodotti multimediali con linguaggi e stili comunicativi vicini agli studenti e che quindi hanno favorito il loro coinvolgimento nelle attività;
 - nel condividere la valutazione (stabilire i criteri valutativi e informare gli studenti sulle modalità di valutazione).

Nella progettazione delle attività si sono stabiliti i contenuti e scelti i metodi più funzionali al raggiungimento degli obiettivi esplicitati dal docente. Successivamente si è proceduto alla sperimentazione delle attività ideate.

Affrontare la lezione frontale in un'ottica di apprendimento capovolto ha permesso al docente di riorganizzare le dimensioni spazio-temporali in aula e di indirizzarle verso una maggiore flessibilità che risponda al bisogno di creare relazioni individualizzate e forme di comunicazione personalizzate, come ad esempio l'accelerazione o il rallentamento del ritmo delle attività a seconda delle esigenze degli studenti².

2 Per la descrizione delle attività e dei materiali utilizzati si veda La Marca & Gulbay (2018).

4. La valutazione dei risultati

Il lavoro di valutazione è stato realizzato in base a 12 indicatori scelti corrispondenti alle 12 ipotesi operative che riguardano lo sviluppo della *creatività* e della *capacità critica*, presentate nel primo paragrafo. Per valutare i 452 elaborati (236 pre-test e 236 post-test) è stata utilizzata una griglia, costruita con la loro collaborazione del docente, che ci ha permesso di valutare il grado in cui ogni obiettivo è stato raggiunto da ogni studente all'inizio e alla fine del corso³. Lo sviluppo delle competenze di *comunicazione* e *collaborazione* sono state invece valutate con una rubrica di valutazione dei prodotti multimediali degli studenti (La Marca & Gulbay, 2018) e con l'osservazione in aula.

4.1 La valutazione dello sviluppo della creatività e la capacità critica

Per valutare l'efficacia delle attività realizzate, è stato adottato un piano quasi sperimentale a gruppo unico: pre-test e post-test⁴. Per valutare la significatività delle differenze tra i punteggi ottenuti al pre-test e al re-test è stato usato il test statistico *t* per misure ripetute che conferma i miglioramenti avvenuti nel gruppo. Sono stati accettati come significativi i valori di *t* con $p = \leq .001$. Per poter valutare in modo adeguato gli obiettivi raggiunti con l'intervento sperimentale abbiamo ritenuto necessario ottenere delle informazioni più precise su ogni studente e sulla frequenza con cui ogni obiettivo era stato raggiunto dall'intero gruppo.

Abbiamo utilizzato un metodo di valutazione analitico, cioè un procedimento che ci ha consentito di diagnosticare il livello raggiunto dallo studente rispetto a ciascuno degli obiettivi che ci si proponeva di fargli conseguire. Il procedimento analitico ha anche consentito al docente di personalizzare l'insegnamento e di seguire via via, in modo concreto e particolareggiato, il progresso di singoli studenti e del gruppo nel suo insieme.

È stato indispensabile che la correzione del singolo saggio, fosse effettuata per tutti gli studenti, dagli stessi tre correttori, e non dal docente, per garantire la fedeltà nel modo di valutare i saggi di studenti diversi e la sistematicità nell'uso degli stessi criteri di valutazione per tutti.

Il lavoro di valutazione degli elaborati si è articolato in tre fasi. Nella prima fase (lettura esplorativa) si è proceduto con una visione complessiva dell'elaborato per valutarne la pertinenza; nella seconda fase (analisi) scorrendo sistematicamente la produzione scritta dello studente, abbiamo man mano rilevato il grado di presenza dei segni ipotizzati⁵; nella terza fase (rilettura e revisione) si è proceduto ad una ulteriore revisione del testo per accertare se i segni rilevati fossero o meno corrispondenti a quelli ipotizzati, rivedendo così complessivamente e nelle specifiche parti ogni elaborato.

3 Si tratta di comportamenti e atteggiamenti che si sperava di potere rilevare negli studenti al termine delle attività programmate. Abbiamo utilizzato indicatori già validati (La Marca, 2009, p.32).

4 Le informazioni sono state integrate con quelle raccolte con gli altri strumenti.

5 Al termine della lettura di ciascun elaborato, ad ognuno dei dodici indicatori è stato attribuito dai valutatori un punteggio compreso fra 1 e 3.



1. Per quanto concerne il primo indicatore, “Approfondisce il tema con la consultazione di altro materiale” la sua presenza è stata rilevata principalmente quando lo studente ha fatto riferimento ad altro materiale di studio, ad esempio altri testi o prodotti multimediali, per approfondire, supportare e argomentare la tesi proposta.
2. La presenza del secondo indicatore “Approfondisce il tema con riflessioni derivanti dalla propria esperienza di vita” è stata rilevata quando lo studente ha fatto riferimento alla propria esperienza di vita. Nello specifico, gli studenti hanno fatto riferimento alla loro esperienza di vita rievocando momenti e situazioni legate alle loro esperienze di vita scolastica antecedenti alla nuova esperienza universitaria.
3. La presenza del terzo indicatore “Giunge a conclusioni personali non ricavate direttamente dal materiale di studio proposto” è stata rilevata soprattutto in quelle parti in cui il messaggio di avvio era solo un input per introdurre il tema su cui riflettere. Inoltre, risultava anche presente nelle parti in cui è stato esplicitamente chiesto di esprimere “conclusioni personali”.
4. Il quarto indicatore “Immagina situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso” è presente quando lo studente immagina e si propone di attuare quanto appreso nel suo studio universitario; in particolare, quando si propone di trasferire e attuare quanto appreso nel suo percorso di studi.
5. Il quinto indicatore “Manifesta di aver compreso il tema di studio” è stato rilevato in un numero elevato di studenti. Gli studenti, infatti, hanno compreso i temi proposti e non hanno manifestato dubbi o incertezze nella elaborazione delle loro idee a riguardo.
6. Per quanto concerne il sesto indicatore “Mantiene l’attenzione focalizzata sull’argomento”, la sua presenza è stata rilevata quando lo studente svolgeva tutti i temi proposti.
7. La presenza del settimo indicatore “Organizza i concetti chiave dell’argomento di studio in modo appropriato” è stata rilevata quando gli studenti hanno mostrato di aver individuato i concetti fondamentali organizzandoli in modo appropriato.
8. Lottavo indicatore “Individua i concetti significativi per inquadrare correttamente il problema” è risultato evidente quando gli studenti riuscivano ad aggiungere e ad articolare le informazioni, delineando i concetti significativi del problema.
9. La presenza del nono indicatore “Dà risposte originali e congruenti” è stata appurata in particolare in quegli studenti che esprimevano idee nuove e originali, mostrando una buona capacità critica e argomentativa.
10. La presenza del decimo indicatore “Produce molte idee” è stata rilevata quando lo studente esprimeva diverse idee originali e personali, derivanti preferibilmente da sue riflessioni e considerazioni sui temi proposti.
11. Per quanto concerne l’undicesimo indicatore “Riflette criticamente sul proprio processo formativo” ne è stata rilevata e verificata la presenza in quelle parti in cui lo studente universitario o ha fatto esplicito riferimento al suo processo formativo, analizzandolo criticamente, oppure ha fatto delle riflessioni collegate alla sua vita reale, frutto di una riflessione personale sul suo processo formativo.
12. L’analisi svolta per il dodicesimo indicatore “Manifesta interesse per l’argomento proposto” ha rilevato che quest’ultimo è stato presente quando lo studente approfondiva il tema, quando emergeva esplicitamente che il tema proposto era di suo interesse o quando sottolineava l’importanza del tema nella sua vita universitaria.

Esaminando le frequenze, riportate nelle tabelle seguenti con accanto gli obiettivi valutati, ci è possibile fare qualche ulteriore considerazione. La lettura delle medie dei punteggi prima e dopo l'intervento ci conferma che gli studenti al termine delle attività hanno consolidato il proprio apprendimento. Dal confronto dei punteggi complessivi tra il pre-test e post-test si emerge un miglioramento dei punteggi relativi al post-test.

STATISTICHE DESCRITTIVE					
	N	MINIMO	MASSIMO	MEDIA	DEVIAZIONE STD.
PUNTEGGIO TOTALE PRE	236	12	35	18,39	5,657
PUNTEGGIO TOTALE POST	236	12	36	29,45	4,941

Tab. 3: Statistiche descrittive



Fig. 1: Punteggi medi complessivi PRE-POST



Con l'applicazione del test *t* per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati, con la *check list*, 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 $<.05$ (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, si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento, così come si può osservare nella tabella seguente.

Dal confronto tra i punteggi medi finali ed iniziali emergono delle differenze significative ($p < .001$, $N = 236$). In modo particolare si evidenzia un miglioramento medio di 11 punti (riferito ad una scala con punteggio massimo 36).

	Differenze accoppiate				t	gl	Sign (a due code)	
	Media	Dev. std.	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
				Inferiore				Superiore
Post-Pre	11,055	7,269	,473	10,123	11,987	23,364	235	$<.001$

Tab. 4: Test campioni accoppiati

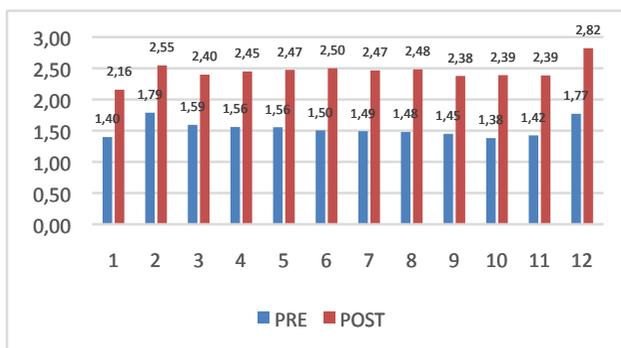


Fig. 2: Punteggi medi complessivi PRE-POST



CRITERI	N	MIN	MAX	PRE		POST	
				MEDIA	DEV STD.	MEDIA	DEV STD.
Approfondisce il tema con la consultazione di altro materiale	236	1	3	1,40	0,491	2,16	0,581
Approfondisce il tema con riflessioni derivanti dalla propria esperienza di vita	236	1	3	1,79	0,689	2,55	0,540
Giunge a conclusioni pertinenti non ricavate direttamente dal materiale di studio proposto	236	1	3	1,59	0,518	2,40	0,556
Immagina situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso	236	1	3	1,56	0,514	2,45	0,547
Manifesta di aver compreso il tema di studio	236	1	3	1,56	0,515	2,47	0,525
Mantiene l'attenzione focalizzata sull'argomento	236	1	3	1,50	0,518	2,50	0,534
Organizza i concetti chiave dell'argomento di studio in modo appropriato	236	1	3	1,49	0,518	2,47	0,541
Individua i concetti significativi per inquadrare correttamente il problema	236	1	3	1,48	0,517	2,48	0,542
Dà risposte originali e congruenti	236	1	3	1,45	0,515	2,38	0,596
Produce molte idee	236	1	3	1,38	0,504	2,39	0,646
Riflette criticamente sul proprio processo formativo	236	1	3	1,42	0,512	2,39	0,632
Manifesta interesse per l'argomento proposto	236	1	3	1,77	0,604	2,82	0,425

Tab. 5: Punteggi per criteri

Test campioni accoppiati									
		Differenze accoppiate				t	gl	Sign. (a due code)	
		Media	Dev.std	Media errore std	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
					Infer.				Super.
1	Approfondisce il tema con la consultazione di altro materiale.	,758	,724	,047	,666	,851	16,090	235	< .001
2	Approfondisce il tema con riflessioni derivanti dalla propria esperienza di vita	,758	,818	,053	,654	,863	14,245	235	< .001
3	Giunge a conclusioni pertinenti non ricavate direttamente dal materiale di studio proposto	,805	,786	,051	,704	,906	15,743	235	< .001
4	Immagina situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso	,890	,780	,051	,790	,990	17,516	235	< .001
5	Manifesta di aver compreso il tema di studio	,919	,736	,048	,825	1,014	19,179	235	< .001
6	Mantiene l'attenzione focalizzata sull'argomento	,996	,747	,049	,900	1,092	20,489	235	< .001
7	Organizza i concetti chiave dell'argomento di studio in modo appropriato	,975	,766	,050	,876	1,073	19,548	235	< .001
8	Individua i concetti significativi per inquadrare correttamente il problema	1,004	,764	,050	,906	1,102	20,206	235	< .001
9	Dà risposte originali e congruenti	,928	,788	,051	,827	1,029	18,100	235	< .001
10	Produce molte idee	1,008	,772	,050	,909	1,107	20,073	235	< .001
11	Riflette criticamente sul proprio processo formativo	,962	,746	,049	,866	1,057	19,817	235	< .001
12	Manifesta interesse per l'argomento proposto	1,051	,713	,046	,959	1,142	22,649	235	< .001

Tab. 6: Test campioni accoppiati

4.2 La valutazione dello sviluppo della comunicazione e della collaborazione

Per quanto concerne la collaborazione e la comunicazione il docente, mediante l'osservazione in aula ha esaminato l'esperienza fatta, ha indicato quali processi comunicativi e collaborativi sono stati attivati e in quale modo, quanti e quali cambiamenti hanno prodotto negli studenti.

Il docente ha osservato la positività dell'impiego di forme di apprendimento cooperativo, in seguito alle quali sono stati sperimentati negli studenti gli effetti reali, sia cognitivi sia sociali, della gestione e padronanza di abilità in situazione e



ha, altresì, attivato modalità di verifica metacognitiva sulle strategie usate dagli studenti, sulle caratteristiche e sugli esiti del progettare e lavorare in gruppo, sull'applicabilità di quanto imparato.

Osservando i comportamenti inerenti l'azione in aula, il docente ha constatato il cambiamento dello spazio-aula da un assetto per lezione frontale in un assetto interattivo e laboratoriale. Le forme di raggruppamento degli studenti (lavoro in gruppo, in coppie, in piccoli gruppi eterogenei, studio individuale) sono state esplicitate con precisione in rapporto agli esiti attesi. Il lavoro di organizzazione didattica per lo sviluppo negli studenti di competenze comunicative è stato esercitato e perfezionato.

La valutazione degli effetti delle attività, documentate nel diario di bordo del docente e analizzate nei *focus group*, ha evidenziato cambiamenti nel modo di condurre la didattica universitaria sia per quanto riguarda le conoscenze necessarie sui compiti di insegnamento e sul controllo che essi sono in grado di esercitare su di essi, sia in riferimento alle strategie adottate per rendere sempre più intenzionale e contestualizzato il piano didattico.



4.3 Intervista al docente e focus group con gli studenti

Per una valutazione complessiva della ricerca, a conclusione dell'intervento, sono stati condotti dieci *focus group*, che ha permesso di effettuare una analisi qualitativa della percezione degli studenti rispetto all'attività formativa svolta e alle competenze acquisite. Attraverso i *focus group* a cui hanno partecipato 123 studenti (si sono svolti dieci *focus group* con circa 12 studenti ciascuno della durata di 2 ore), sono stati esplicitati i motivi per i quali hanno affermato di aver apprezzato il nuovo modo di apprendere a casa e in Università.

Gli studenti hanno dichiarato inoltre di essere stati soddisfatti per l'innovazione didattica, come è risultato dalle risposte ad un questionario finale sull'efficacia formativa della metodologia *flipped* che è stato somministrato a conclusione del percorso a tutti i 236 studenti per conoscere il loro parere sulla metodologia adottata dal docente nel corso di tecnologie didattiche.

Il *focus group* mirava ad indagare la percezione degli studenti in merito all'esperienza vissuta relativamente all'intervento formativo con la *flipped*. La scaletta, composta da sei domande guida che il moderatore doveva porre agli intervistati, è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca e realizzata per sondare tre differenti aspetti: la percezione degli studenti delle implicazioni dell'uso consapevole delle tecnologie nella loro futura professione, l'influenza della *flipped* nella formazione degli studenti, il valore formativo della metodologia utilizzata. Nello stilare la scaletta, si è cercato di assicurare che questa comprendesse poche domande ma ben formulate e rilevanti per la valutazione finale della ricerca. Le domande sono state formulate in maniera aperta e discorsiva, per favorire la discussione e la riflessione reciproca, senza indurre a risposte brevi o non motivate.

Dopo aver formulato la scaletta è stato molto utile sottoporla ad un pre-test per rilevare eventuali incongruenze, forme poco comprensibili o poco efficaci per la discussione; si è inteso verificare che le domande fossero concrete e poste in modo lineare e diretto, senza ambiguità che potessero indurre i soggetti a risposte non spontanee. Il pre-test è stato svolto con un gruppo di studenti del quinto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, che nell'anno accademico 2016/2017, avevano partecipato ad una ricerca sulla *flipped*.

Durante i *focus group* il clima di fiducia tra ricercatore e studenti è stato garantito dalla relazione già consolidata dall'inizio della ricerca; il ricercatore ha, perciò, assunto il ruolo di moderatore. In tale ruolo è stato possibile dirigere attivamente le interviste, permettere che l'intervista procedesse sugli argomenti previsti, moderare gli studenti che intervenivano troppo e sollecitare quelli che partecipavano meno, mantenere il carattere di direttività che questa forma di intervista presenta.

Il materiale raccolto dai *focus group* è stato analizzato attraverso la realizzazione di griglie e schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati. Si è, pertanto, cercato di analizzare i dati raccolti, per ricavare una valutazione complessiva della ricerca svolta.

Le interviste, registrate e trascritte, sono state analizzate in due fasi: in una prima fase i dati raccolti sono stati sottoposti ad una interrogazione del testo sulla base delle categorie tematiche della scaletta; in una seconda fase si sono fatti emergere i nuclei di significato presenti nel testo delle risposte degli intervistati attraverso la creazione di codici. Si è proceduto ad una segmentazione analitica del contenuto delle interviste trascritte, affinché fosse possibile individuare in ciascun passaggio del discorso differenti unità analitiche (frasi, singole parole, affermazioni) dalle quali si potessero estrapolare i codici, ovvero i nuclei di significato (Semeraro, 2014).

Di seguito si commenteranno i risultati del *focus group*, riportando ogni tanto alcuni elementi discorsivi e frasi significative dei partecipanti, per offrire qualche esempio del materiale analizzato qualitativamente. Per ciascun aspetto indagato saranno riportate le relative domande ed i risultati ottenuti. Dai *focus group* con gli studenti è emerso innanzitutto che l'esperienza della ricerca è stata valutata come formativa e positiva per la maggior parte di loro.

Dalle risposte alle domande dell'intervista e dei *focus group* sull'efficacia formativa della metodologia *flipped* sono emersi risultati positivi. Gli stessi studenti hanno espresso un certo stupore nel vedere i propri colleghi, soprattutto quelli solitamente poco motivati in altri corsi, lavorare con maggiore impegno. Sul versante della formazione, possiamo affermare che il percorso ha prodotto negli studenti un aumento di riflessività e di consapevolezza rispetto alle varie dimensioni implicate nella pratica e una crescita del repertorio di strategie e strumenti a disposizione. Le testimonianze raccolte non permettono di generalizzare i risultati, ma offrono numerosi spunti di riflessione ed elementi di conoscenza sull'atteggiamento dei docenti nei confronti della ricerca educativa sul campo, sulla metodologia *flipped* come risorsa per la didattica universitaria.

1. *Vi erano chiari gli obiettivi di apprendimento che il docente aveva nei vostri confronti?* Il 96% degli studenti ha affermato che gli obiettivi dell'innovazione didattica sono stati esplicitati dal docente all'inizio del corso. Alcuni studenti hanno aggiunto che, grazie alla scheda di progettazione condivisa dal docente, hanno potuto avere una visione d'insieme. «*I video hanno contribuito a chiarire i dubbi;*» «*abbiamo compreso ancora meglio quando abbiamo cominciato a metterci alla prova nella produzione di lezioni interattive con PowToon o con Canva;*» «*Li abbiamo compresi sempre meglio nel corso delle attività.*»
2. *Il docente vi ha detto quello che dovevate sapere e vi ha mostrato quello che dovevate saper fare?* Il lavoro di supporto del docente in aula è stato considerato significativo per l'83% degli studenti che hanno valutato, nell'intervista, positivamente il fatto di potere fruire dei materiali didattici a casa in maniera autonoma, per poi essere guidati dal proprio insegnante in classe nelle attività



pratico-laboratoriali proposte. «Il docente prima ci ha detto che cosa dovevamo fare attraverso esempi e poi noi l'abbiamo rifatto» «ci ha mostrato siti e nel laboratorio abbiamo approfondito» «Ci è stato mostrato quello che dovevamo fare, ma poi abbiamo dovuto scegliere spesso tra varie alternative» «inizialmente non avevamo le competenze poi man mano abbiamo capito come fare»

3. *Il docente vi ha fatto domande per comprovare se avete compreso o no?*

Il 96% degli studenti ha altresì affermato nella interviste di essere stato molto stimolato dai gruppi di discussione, con la partecipazione dello stesso docente, la cui funzione ovviamente non è stata solamente quella di rispondere alle domande sull'argomento, ma anche di supportare gli studenti nel loro studio e di sciogliere i dubbi che sorgevano nella lettura dei libri di testo e dei materiali di studio. «Attraverso consegne settimanali» «i video da visionare a casa ci sono serviti per avere una prima informazione e per comprendere i contenuti»

«Abbiamo provato più volte la gioia del lavoro ben fatto» «abbiamo capito che cosa vuol dire fare didattica».

4. *Il docente vi ha fatto riassumere le informazioni acquisite? In che modo?*

«Attraverso la creazione di mappe concettuali» «attraverso infografiche con Canva» «preparando video per spiegare alcuni argomenti ai colleghi» «con Canva, abbiamo dovuto riassumere in modo strategico per far capire subito il significato di quello che studiavamo» «anche utilizzando PowToon abbiamo riassunto gli argomenti». «Abbiamo riassunto alcuni argomenti prima della spiegazione in aula» «Abbiamo usato mappe concettuali, infografiche» «Abbiamo riassunto dai materiali o dai video a casa e poi abbiamo affrontato l'argomento in aula nei lavori di gruppo».

5. *Avete avuto opportunità di praticare quanto appreso?*

«con video e programmi o attraverso storie da rielaborare, ipotizzando la classe a cui dovevamo rivolgerci» «per esempio l'uso corretto delle tecnologie l'abbiamo potuto mettere in pratica con programmi e app per creare lavori e grazie a queste abbiamo sviluppato collaborazione e lavoro di squadra e non c'era isolamento» «Ho capito che cos'è la saggezza, e ho capito come essere saggio con la tecnologia» «come fare per mettere in pratica ciò che studio» «come esercitare la capacità di decidere in situazioni concrete della vita» «Abbiamo capito l'importanza del compito autentico e della risoluzione dei problemi» «c'è stato lavoro di squadra» «abbiamo continuamente sperimentato tutto».

6. *Avete ricevuto feedback dal docente circa quanto stavate apprendendo?*

Gli stessi studenti sono stati aiutati a riflettere sulle metodologie da mettere in atto per rendere l'ambiente di apprendimento un luogo più flessibile e motivante. Sono risultate particolarmente significative per gli studenti le attività progettuali anche per un'autovalutazione. «Ha proiettato le infografiche che avevamo fatto e dava l'ok, questo è stato utile perché chi aveva sbagliato o fatto qualcosa che non andava bene ha potuto migliorare quanto fatto all'inizio» «le consegne settimanali sono state di grande aiuto».

7. *Avete avuto il tempo necessario per raggiungere buoni risultati?*

Non è stato certamente semplice armonizzare i tempi richiesti dalla ricerca con i tempi stabiliti del percorso formativo, considerata la complessità dell'organizzazione accademica. Ma gli studenti mostrano di essere soddisfatti. «Il tempo è stato giusto» «facevamo almeno una esercitazione a settimana» «Tempi ok, anche perché abbiamo sperimentato nelle lezioni, attraverso la visione di film o creazioni di videolezioni» «Sì, perché le esercitazioni pratiche aiutano a capire». L'88% degli studenti ha affermato nell'intervista che, grazie all'utilizzo della *flipped* si possono avere più interazioni costanti e positive, è possibile un



maggior accesso al materiale didattico secondo i propri tempi ed il proprio ritmo di apprendimento. Inoltre, secondo il 77% degli studenti con la *flipped*, si hanno maggiori opportunità di rispettare il proprio ritmo di apprendimento.

8. *Il docente ha facilitato il lavoro di gruppo tra voi?*

Dalle interviste condotte con l'intero campione emerge che l'87% degli studenti ha dichiarato che, grazie all'utilizzo della *flipped* in classe, è stato possibile interagire in modo più costante e positivo. Il 78% degli studenti ha affermato che l'utilizzo di software per la creazione di mappe mentali on line ha permesso di organizzare i contenuti in una forma meno distante, potenziando una didattica personalizzata e collaborativa tra gli studenti. «Abbiamo lavorato in gruppo di due o tre quasi sempre» «durante il laboratorio sempre» «È stato utile perché ci ha messo a confronto con idee diverse» senza dubbio per ogni progetto» «ci ha spronato è stato facile divertente, piacevole».

9. *Il docente ha relazionato la teoria con la pratica?*

È emerso che è possibile rendere le attività in aula più motivanti e, soprattutto risonanti rispetto agli interessi e al vissuto degli studenti, se si utilizza una didattica innovativa. «Ad esempio ha rappresentato i valori che spiegava attraverso storie» «Ci ha fatto vedere video, come ad esempio quello sulla generazione Z, e dovevamo collegare quello che si diceva nei video con gli argomenti del libro» «Sì, sono state collegate e abbiamo potuto mettere in pratica quanto studiato».

10. *Grazie alla flipped, pensate che il docente abbia favorito e stimolato la vostra possibilità di riflettere su quanto stavate apprendendo?*

Il 94% degli studenti ha sottolineato che l'esperienza svolta ha dato loro la possibilità di esercitare il pensiero critico e il *problem solving*. «Sì perché si è molto riflettuto in aula» «perché in aula avevamo già un'idea di quello che si sarebbe fatto» «perché è come se rielaborassi un contenuto teorico perché poi fa in modo di farlo capire agli altri in modo diretto» «si rielabora la teoria e si fa capire in modo diretto, riflettendoci».

Come emerge dai *focus group*, nonostante gli esiti positivi riconosciuti dagli studenti e l'esperienza formativa in sé, la formulazione dell'intervento, la sua progettazione e realizzazione con gli studenti se per un verso li ha resi partecipi e co-protagonisti insieme al docente, ha anche determinato un notevole carico di lavoro e un impegno non indifferente nella frequenza delle lezioni e del lavoro a casa settimanale, che si è aggiunto alla ordinaria attività di studio universitario.

L'intervento formativo, sebbene pensato, progettato e strutturato con particolare attenzione a tutti gli aspetti di ricerca, ha certamente presentato dei punti deboli e delle difficoltà inevitabili, sia per la complessità della ricerca, sia per la particolarità del contesto educativo.

Gli stessi studenti hanno individuato come criticità della ricerca gli stretti tempi disponibili, l'incalzare tra i diversi momenti dell'intervento formativo.

Le attività realizzate potrebbero stimolare la creatività di altri docenti che intendono incrementare l'interesse e la motivazione dei propri studenti attraverso l'uso delle tecnologie. L'adozione del modello *flipped* complessivamente ha avuto una buona ricaduta sull'andamento didattico, confermata dai risultati di apprendimento degli studenti.



5. Azione, analisi e riflessione del docente

La pratica riflessiva postula che l'azione ipotizzata e sviluppata sia l'oggetto di una rappresentazione, in cui il docente sappia costantemente ciò che fa e sia in grado di interrogarsi in ogni momento sulle modalità e sugli effetti del suo intervento. In tale prospettiva, il docente si è avvalso del ricercatore che gli ha fornito un supporto per la costruzione del percorso e il monitoraggio dei risultati. Per valutare e dare significato a quanto si andava facendo, il docente si è costantemente confrontato prima di svolgere le attività e dopo averle concretate.

Per mettere in relazione gli esiti degli studenti con le azioni progettate ed attuate sono state eseguite verifiche periodiche (ogni 15-20 giorni) con *check list*, scale di osservazione, rubriche di valutazione. I dati rilevati sono stati discussi settimanalmente tra il docente e il ricercatore per identificare le pratiche da migliorare, quelle da revisionare o da trasformare per garantire i risultati auspicati. Anche i materiali prodotti dagli studenti (testi scritti, mappe concettuali, presentazioni, infografiche, etc.) sono stati esplorati in quanto documenti significativi del percorso realizzato.

Durante il percorso didattico il docente ha annotato un diario di bordo ciò che faceva in aula distinguendo il resoconto oggettivo dei fatti dal riesame soggettivo degli stessi (osservazioni, interpretazioni, ipotesi, intuizioni, etc.); inoltre ha prodotto registrazioni video per filmare modi di fare e situazioni che si erano generate.

Alla fine della ricerca abbiamo chiesto al docente di evidenziare le modalità didattiche che sono risultate più idonee per far comprendere meglio agli studenti il significato delle attività ad essi proposte, per farne sentire interiormente il valore, al fine di tradurre in competenze contestualizzate le conoscenze e le abilità acquisite.

Gli interventi realizzati evidenziano anche la rilevanza e l'opportunità di un rapporto sinergico tra prassi didattica e ricerca scientifica. Il coinvolgimento degli stessi studenti in tutte le fasi dell'attività didattica innovativa è stato importante per motivarli e prepararli a collaborare in modo propositivo nella sperimentazione delle attività didattiche e nella loro verifica.

Conclusioni

Ci sembra di poter affermare che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo delle competenze previste. 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 delle attività di rinforzo della competenza acquisita.

Il coinvolgimento degli studenti universitari nella fase di realizzazione delle attività è stato importante per motivarli e prepararli a seguire sostanzialmente le fasi essenziali del progetto, a collaborare in modo propositivo nella sperimentazione delle attività e nella loro verifica. Durante le varie consegne sono state offerte agli studenti numerose occasioni di riflessione sulle proprie decisioni mediante il dialogo e la discussione, l'autovalutazione, il riconoscimento dei propri errori, la capacità di autointerrogarsi e di riconoscere i problemi.

Le modalità con le quali sono state attuate le attività previste, possono rappresentare uno stimolo e una guida per altri docenti che si propongono obiettivi di



dattici simili a quelli da noi perseguiti. Gli interventi realizzati evidenziano anche la rilevanza e l'opportunità di un rapporto sinergico tra prassi didattica e ricerca scientifica.

Tuttavia, sia dal punto di vista formativo che da quello di ricerca, dai risultati e dai feedback ottenuti da studenti ed insegnanti coinvolti, è emersa una maggiore consapevolezza rispetto alla necessità di integrare nuovi modi di fare didattica in università per incrementare interesse, partecipazione ed entusiasmo nei confronti dello studio.

Si è visto in che modo la presenza delle tecnologie digitali, in particolare quelle mobili, può integrare in maniera valida e funzionale gli ambienti di apprendimento e l'organizzazione generale dell'attività formativa.

Dai risultati emerge un'indicazione precisa: favorire una prospettiva didattica che definiamo di natura ibrida, una prospettiva che tende a integrare forme tradizionali di comunicazione e di insegnamento con forme legate alla presenza a scuola di tecnologie digitali mobili.

Siamo consapevoli che le conclusioni a cui si è giunti, essendo basate su un campione non probabilistico, non consentono generalizzazioni indebite. Si deve, inoltre, tenere presente la possibilità che, oltre al trattamento, possano aver influito sui miglioramenti osservati nel gruppo anche altre variabili non controllate. Pur con questi limiti, si può ragionevolmente affermare che il docente, con il sostegno degli altri ricercatori, ha cercato di rendere esperienziali e direttamente tangibili a livello cognitivo e metacognitivo i concetti e i principi che ha inteso far acquisire agli studenti.



Riferimenti bibliografici

- Akinoglu O., & Tandogan R. (2006). The effects of problem-based active learning in science education on student's academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 3, 71-81.
- Bergmann J., Sams A. (2011). *How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning*, *The Daily Riff*. Estratto da <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforminglearning-536.php>
- Bonaiuti G. (2017). *Flipping the classroom*. Estratto da <http://people.unica.it/gbonaiuti/flipping-the-classroom/>.
- Brame C.J. (2013). *Flipping the Classroom*. Estratto da <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Flipping-the-classroom.pdf>.
- Chaplin S. (2009). Assessment of the impact of case studies on student learning gains in an introductory biology course. *J. College Science Teaching*, 39, 72-79.
- Di Pol R.S., Coggi C. (2017). *La scuola e l'università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Findlay Thompson S., Mombourquette P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6 (1), 63-71.
- Freeman S., O'Connor E., Parks J.W., Cunningham M., Hurley D., Haak D., Dirks C., Wenderoth M.P. (2007). Prescribed active learning increases performance in introductory biology. *CBE Life Science Education*, 6, 132-139.
- Gencer B.G., Gurbulak N., Adiguzel T. (2014). A new approach in learning and teaching: The Flipped Classroom. In A.C. Ilhan, A. Isman, C. Birol, A. Eskicumali (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference* (pp. 881-888).
- Gulbay E. (2017a). Uno studio di caso sulla flipped classroom tra Università e Scuola. In *Proceedings of SIREM- Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale*. Convegno "Educazione digitale" (pp. 223- 228). Napoli 17-18 Marzo 2016.
- Gulbay E. (2017b). Web tools per promuovere l'apprendimento collaborativo nella forma-

- zione iniziale dei futuri insegnanti. In *Proceedings of SIRD – Società Italiana di Ricerca Didattica*. Seminario “La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche” (pp. 317- 324), Bari 15-14 Aprile 2016. Lecce: PensaMultimedia.
- Gulbay E., La Marca A., Longo L. (2016). The Advantages of Flipped Learning Model: An Opportunity to Integrate Technology in Children’s Literature. *Proceedings of ED-ULEARN16 Conference* (pp. 2978-2985). 4th-6th July 2016, Barcelona, Spain. Madrid: IATED Academy.
- Gulbay E., La Marca A. (2016). The Educational Effects of Metacognitive Learning Awareness on Undergraduate Students, *INTED2015 Proceedings* (pp.1616-1627). Madrid: IATED Academy.
- Gulbay E., Longo L. (2016). The Flipped Classroom: A Model Experimented with Undergraduate Students in University of Palermo, *INTED2015 Proceedings* (pp. 1668-1675). Madrid: IATEDAcademy.
- Hake R.R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Jacot M. T., Noren J., Berge Z. L. (2014). The Flipped Classroom in Training and Development: Fad or the Future? *Performance Improvement*, 53(9), 23-28.
- Knight J.K., Wood W.B. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell biology education*, 4(4), p298-310.
- La Marca A. (2009). La ricerca. In G. Zanniello (ed.), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 27-43). Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca A., Gulbay E. (2018). *Didattica Universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- La Marca A., Gulbay E., Di Martino V. (2018). Strategie di apprendimento, stili decisionali e uso consapevole delle tecnologie nella formazione iniziale degli insegnanti, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18 (1)
- La Marca A., Longo L. (2016). Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Flipped Classroom to decrease boredom. *Proceedings of 4th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*, (pp. 230-235). Los Angeles.
- Michael J. (2006). Where’s the evidence that active learning works? *Advances Physiology Education*, 30, 159-167.
- O’Dowd D.K., Aguilar-Roca N. (2009). Garage demos: using physical models to illustrate dynamic aspects of microscopic biological processes. *CBE Life Science Education*, 8, 118-122.
- O’Flaherty J., Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Poláček K. (2005a). QPA. *Questionario sui Processi di Apprendimento*. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Poláček K. (2005b). *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*. CNOS FAP.
- Roach T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- Schmidt D.A., Baran E., Thompson A.D., Mishra P., Koehler M.J., Shin T.S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Semeraro R. (2011). L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97-106.

Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli

Cristina Lisimberti • Università Cattolica del Sacro Cuore – cristina.lisimberti@unicatt.it
Katia Montalbetti • Università Cattolica del Sacro Cuore – katia.montalbetti@unicatt.it

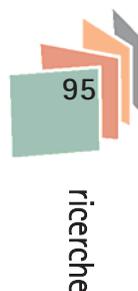
Evaluation committees at work: knowing the processes to support them

La L.107/2015 ha ridefinito composizione (personale scolastico e non) e compiti dei Comitati di valutazione, cui spetta l'individuazione di criteri per la valorizzazione del merito dei docenti (bonus). Tale azione, inedita a livello nazionale, interpella quanti si occupano di studiare la valutazione dei e nei contesti scolastici. L'indagine qui presentata muove sia da una domanda conoscitiva, tesa a rilevare come questa novità abbia trovato declinazione concreta, sia da un'attenzione formativa volta ad individuare strategie di supporto alle scuole in questo delicato processo. I dati del questionario on-line somministrato ai dirigenti scolastici della Lombardia confermano il proficuo avvio delle attività e, al contempo, uno specifico bisogno di accompagnamento metodologico da parte delle scuole.

Parole chiave: valutazione degli insegnanti; Comitati di valutazione; ricerca empirica; scuola; formazione; accompagnamento

The L.107 / 2015 has redefined the composition and tasks of the evaluation committees, which are responsible for identifying criteria for teachers' merit (bonus). This action, innovative at the national level, challenges those who deal with the evaluation of and in school contexts. The survey here presented takes origin from a knowledge question, aimed to investigate how this novelty has been implemented, and from a training concern aimed to give support to schools involved in this process. The data coming from an on-line questionnaire filled by school principals in Lombardy confirm the successful start-up of the activities and, at the same time, highlight schools' specific needs for methodological support.

Keywords: teachers' evaluation; evaluation Committees; research; school; training; tutoring



L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata in maniera congiunta dalle due autrici. Sul piano redazionale, a Cristina Lisimberti sono da attribuire i paragrafi 1; 2 (introduzione); 2.1 e 2.2; a Katia Montalbetti i paragrafi 2.3; 2.4; 2.5 e 3.

Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli

1. Quadro teorico e normativo

La valutazione degli insegnanti, questione aperta e controversa da tempo presente nel dibattito scientifico internazionale (Millman, 1981; Danielson & McGreal, 2000; EURYDICE, 2009; Danielson, 2011, Shinkfield & Stufflebeam, 2012; Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel & Rothstein, 2012) e oggetto di riflessione anche in Italia nei decenni passati (Mariani, 1991; Scurati, 1993; Margiotta, 1999), è stata rimessa al centro dell'attenzione nel nostro Paese (Previtali, 2014; Lucisano & Corsini, 2015) a seguito della recente Legge di riforma del sistema scolastico (L. 107/2015) la quale introducendo la valorizzazione del merito dei docenti ne implica, nei fatti, una valutazione.

Prima di procedere con una disamina analitica del contesto italiano è opportuno richiamare alcuni elementi utili a tratteggiare lo scenario internazionale di riferimento. I dati disponibili mostrano una situazione diversificata sia per quanto concerne la presenza (o meno) di azioni finalizzate alla valutazione degli insegnanti sia circa i modelli e gli assetti operativi in vigore (Dortit, 2011; OECD, 2013a; 2013b; Pellegrini, 2014). Oltre alle tempistiche, alla periodicità, agli strumenti impiegati per la valutazione, cambiano sia i soggetti che sono incaricati di svolgere tali attività – che possono essere interni o esterni rispetto alla scuola – sia la funzione attribuita alla valutazione e le eventuali azioni messe in campo a seguito degli esiti del processo valutativo, in particolare la connessione con la progressione di carriera e/o con i livelli di retribuzione. A livello esemplificativo è possibile citare Paesi in cui (OECD, 2013a; Moro, Pastore & Scardigno, 2015):

- 1) la valutazione individuale degli insegnanti è svolta da un corpo ispettivo esterno che esercita la propria attività in maniera indipendente ed autonoma rispetto alla scuola (es. Francia, Germania, Spagna, Austria);
- 2) la valutazione individuale degli insegnanti è svolta in forma integrata da ispettori esterni e dal capo di istituto anche prevedendo fasi distinte con finalità specifiche e condotte dai diversi soggetti (es. Francia, Germania);
- 3) la valutazione individuale dell'insegnante è svolta esclusivamente dal capo di istituto che ha, in tali situazioni, la completa responsabilità del corpo docente e della scuola ed è quindi nelle condizioni di esercitare la propria discrezionalità con riferimento al contratto di lavoro stipulato con l'insegnante (es. Polonia, Olanda);
- 4) la valutazione è condotta con riferimento all'istituto, anziché ai singoli docenti: tale modello diffuso prevalentemente nei paesi nordici (es. Finlandia, Svezia) si basa sull'individuazione e sulla verifica periodica degli obiettivi da raggiungere a livello di scuola attraverso processi di autovalutazione che coinvolgono tutti i soggetti e le dimensioni dell'istituto;
- 5) la valutazione delle scuole e quella dei singoli docenti sono in capo a soggetti diversi: è il caso dell'Inghilterra che ha introdotto un modello di gestione di tipo manageriale prevedendo la valutazione degli insegnanti sulla base di *stan-*

dard predefiniti e un conseguente adeguamento salariale (*pay and performance management*).

Come è possibile cogliere dalla breve ricostruzione descrittiva dell'indagine OCSE, i diversi sistemi di valutazione della scuola e degli insegnanti risultano fortemente intrecciati con le specificità e le peculiarità dei sistemi di istruzione. Ciascun sistema-Paese non può dunque importare in maniera automatica *good o best practices* da altri contesti ma, pur ispirandosi ad alcune di esse, deve individuare soluzioni specifiche coerenti con i propri assetti organizzativi e con le proprie *vision* strategiche; in caso contrario vi è il concreto rischio di importare *qua talis* soluzioni perfettamente funzionanti in altri sistemi ma votate al fallimento nel proprio a causa della inevitabile incoerenza che si ingenererebbe tra sistema valutativo, sistema educativo e formativo, sistema socio-economico e culturale del Paese. Nondimeno una riflessione attenta e consapevole in ottica comparativa può offrire spunti e stimoli preziosi per orientare le scelte dei vari Paesi. In tale prospettiva, appare utile richiamare gli elementi chiave individuati dall'OCSE per rendere la valutazione più accurata, affidabile e utile (OECD, 2013a).

Il primo elemento essenziale richiamato dall'OCSE è l'esigenza di chiarire e condividere con gli insegnanti le finalità della valutazione; ogni processo valutativo, se non è chiarito e condiviso con gli evaluandi è votato al fallimento o, quanto meno, può mantenere la sua valenza formale senza incidere su quella sostanziale che, come è noto, apre al miglioramento (Faggioli, 2014; Lisimberti, Montalbetti, 2015b). Fondamentale, secondo l'OCSE è il collegamento diretto con la carriera dell'insegnante: va prevista una valutazione sia al termine del periodo di prova obbligatorio per l'inserimento nella professione sia svolta con cadenza periodica, in modo da fornire elementi per orientare gli avanzamenti di carriera. Tale processo, in altri termini, deve «alimentare lo sviluppo professionale e la qualità» dei docenti e della scuola; per concorrere ad un compito così importante occorre innanzitutto che muova da un *framework* unitario e che sfoci nella definizione di *standard* di riferimento coerenti, avvalendosi di strumenti diversificati sia in fase di rilevazione dei dati sia nel momento della loro analisi e del loro impiego. È altresì necessario, secondo l'OCSE, avvalersi di diversi valutatori, anche esterni, i quali debbono essere adeguatamente formati allo scopo.

Gli spunti forniti offrono interessanti sollecitazioni e indicazioni sia per il decisore politico, con riferimento all'implementazione dei sistemi di valutazione del personale e delle scuole a livello nazionale, sia per quanti sono coinvolti, a vario titolo, nel formare e/o accompagnare i dirigenti, gli insegnanti e le scuole nei diversi processi di valutazione.

Il nostro Paese è di recente uscito dalla situazione di “fanalino di coda” circa i processi di valutazione (Fondazione Agnelli, 2014; Landri & Maccarini, 2016); a partire dall'anno scolastico 2014/15 è infatti entrato a regime il Sistema di Valutazione Nazionale (DPR 80/2013) che introduce un ciclo di autovalutazione-miglioramento-valutazione esterna per le scuole italiane. Allo stato attuale non esiste invece un piano organico per la valutazione degli insegnanti eccezion fatta per il momento, formale piuttosto che sostanziale, che sancisce l'entrata in ruolo degli insegnanti al termine dell'anno di prova. Nondimeno negli anni si sono sviluppate esperienze significative, alcune a livello locale e spesso su iniziativa di singole scuole (Meazzini, 2007; Cattaneo & Castoldi, 2011), altre che hanno assunto il rilievo di vere e proprie sperimentazioni ministeriali come il progetto



‘Valorizza’ del MIUR¹ (TreeLLLe, 2011), che attestano la crescente attenzione al tema e l’esigenza di allinearsi agli altri Paesi europei individuando soluzioni originali e confacenti alle specificità del nostro contesto culturale e amministrativo di riferimento (Grion, Roberts & Casanova, 2011).

Nonostante le varie iniziative realizzate non si è dunque ancora giunti all’implementazione di un vero e proprio sistema di valutazione degli insegnanti; tuttavia la recente legge di riforma della scuola (L.107/2015) apre alla prospettiva della valutazione degli insegnanti in virtù dell’esigenza di attribuire un corrispettivo economico per valorizzare la professione docente.

L’art.1 della citata Legge ai commi da 126 a 130 prevede infatti l’assegnazione di un *bonus* finalizzato alla «valorizzazione della professionalità docente». Tale attribuzione è affidata al dirigente scolastico «sulla base dei criteri individuati dal Comitato per la valutazione dei docenti». Quest’ultimo ha subito una modifica sostanziale rispetto al preesistente comitato² poiché prevede una composizione allargata che include: il dirigente scolastico, che lo presiede; tre insegnanti; due genitori (per la scuola dell’infanzia ed il primo ciclo di istruzione) o un genitore e uno studente (per il secondo ciclo di istruzione) della scuola e un membro esterno nominato dall’Ufficio Scolastico Regionale (USR) di riferimento. Per quanto concerne gli insegnanti, due devono essere indicati dal Collegio Docenti e uno dal Consiglio di Istituto al quale spetta anche di indicare le componenti genitoriali e studentesche.

Tale Comitato è chiamato a definire i “criteri” utili al dirigente scolastico per individuare gli insegnanti cui assegnare annualmente il *bonus* a partire da tre macro ambiti individuati dal decisore politico. Nello specifico «Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

- a) della qualità dell’insegnamento e del contributo al miglioramento dell’istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
- b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell’innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale».

Il compito, che presenta in sé l’oggettiva complessità di declinare in termini più operativi le principali macro aree che definiscono la professionalità docente, è reso ancora più sfidante dalla composizione mista dei Comitati. Di là da qualsiasi considerazione di merito circa il meccanismo di premialità introdotto dalla Buona Scuola, che esula dagli obiettivi del presente contributo, il lavoro dei Comitati rap-

1 Nel “Progetto sperimentale per premiare i docenti che si distinguono per un generale apprezzamento all’interno della scuola” del Dipartimento per la Programmazione e gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del MIUR, anno 2011 (<http://www.flcgil.it/files/pdf/20110609/materiali-progetto-sperimentale-valorizza-e-vsq-per-valutazione-delle-scuole-e-dei-docenti-giugno-2011.pdf>), noto come progetto “Valorizza”, la validazione ed il monitoraggio esterni sono affidati alla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e all’Associazione TreeLLLe.

2 Art.11 del D.Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994, Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

presenta un cantiere aperto particolarmente interessante per chi studia la valutazione della scuola e degli insegnanti perché costituisce la prima esperienza nella quale, su tutto il territorio nazionale, sono individuati e applicati criteri di valutazione della qualità dell'esercizio della professione docente.

Data la rilevanza e l'innovatività del tema per la scuola italiana, la stessa L.107/2015 al comma 130 prevede l'istituzione di un Comitato tecnico scientifico di nomina ministeriale chiamato a resocontare al termine del triennio (2016-2018) in merito agli esiti della sperimentazione e ad avviare azioni di monitoraggio interne finalizzate a «rilevare le modalità di costituzione dei Comitati, la definizione dei criteri e la loro applicazione»³. Al momento della stesura del presente contributo sono stati resi noti esclusivamente gli esiti della prima fase di rilevazione svolta da INDIRE che mostrano come la quasi totalità delle scuole (99,7%) abbia costituito i Comitati di valutazione e proceduto con l'individuazione dei criteri⁴.

2. L'indagine sul campo: presentazione del dispositivo e dei dati

Entro il quadro sopra delineato è maturato l'interesse scientifico di indagare le modalità di lavoro dei Comitati di valutazione in uno specifico territorio ovvero quello lombardo.

Ad una domanda di ricerca di natura conoscitiva legata cioè alla volontà di rilevare sul campo come una novità introdotta per legge avesse trovato declinazione è stata complementare, sin dalla fase progettuale, una "preoccupazione" formativa connessa con l'intenzione di individuare strategie utili a supportare le scuole in questo delicato processo. Sotteso vi è il convincimento che la ricerca educativa debba coniugare per sua natura il piano descrittivo con quello orientativo in coerenza con la natura pratico-poietica della pedagogia (Montalbetti, 2002).

Questa duplicità di piani ha orientato la progettazione e implementazione del dispositivo metodologico il quale ha dovuto altresì tenere conto delle condizioni organizzative esistenti in nome del principio di fattibilità.

In Lombardia i lavori per la definizione dei criteri relativi all'a.s. 2015/16 sono stati avviati nella primavera del 2016; i nomi dei membri esterni assegnati alle scuole sono stati infatti comunicati nel mese di marzo⁵.

I dirigenti scolastici avrebbero dovuto procedere con l'individuazione degli insegnanti cui assegnare il *bonus*, avvalendosi dei criteri stilati dal Comitato, entro il 31 agosto 2016. Il tempo a disposizione per lo svolgimento del lavoro è stato dunque estremamente limitato e ciò deve essere tenuto in debita considerazione a margine di qualsiasi riflessione sul tema.

Per indagare l'oggetto si è scelto di impiegare un questionario semistrutturato somministrato *on line* tramite *Google Forms* ai dirigenti scolastici per una pluralità di ragioni: assicurare sostenibilità alla rilevazione tenuto conto del momento di



- 3 Cfr. Nota prot. n. 1804 del 19 aprile 2016; Nota prot. n. 4370 del 20 aprile 2016 e Nota integrativa prot. n. 4542 del 27 aprile 2016 http://www.istruzione.it/snv/docenti_nor-mativa.shtml (26/04/2017).
- 4 <http://www.indire.it/2016/10/19/bonus-per-la-valorizzazione-dei-docenti-documentare-le-buone-pratiche/> (26/04/2017).
- 5 http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/03/file-x-pubblicazione-ultimo-in-ord_alfabetico.pdf (26/04/2017).

somministrazione (luglio 2016), massimizzare l'adesione delle scuole, contenere i tempi di compilazione e di restituzione. Riconoscere nel dirigente, così come stabilito sul piano normativo, il soggetto cui spetta la regia dell'intera operazione, ha suggerito di privilegiare tale prospettiva pur nella consapevolezza della parzialità del punto di vista assunto. Se il ruolo di coordinamento svolto nel processo offriva buone garanzie in merito al fatto che il dirigente potesse avere a disposizione (o potesse facilmente reperire) informazioni complessive relative allo svolgimento delle attività, la responsabilità esclusiva e diretta nelle azioni successive (attribuzione del *bonus*) lo rendeva un interlocutore significativo per le eventuali prosecuzioni dell'indagine.

La *survey on line* è stata rivolta a tutte le scuole di primo e secondo grado della Lombardia (n= 1149) nel luglio 2016. La scelta di collocare in questo momento dell'anno la rilevazione è stata dettata, come già accennato, da esigenze contingenti; dato che l'obiettivo era fotografare la situazione nel periodo, estremamente limitato, intercorrente tra la conclusione del lavoro dei Comitati e l'effettiva attribuzione del *bonus* da parte del dirigente, che doveva essere effettuata prima dell'inizio dell'a.s. successivo (1 settembre 2017), il mese di luglio è stato l'unico arco temporale disponibile. La consapevolezza circa le specificità adottate a livello regionale ha indotto a privilegiare un unico contesto. Le scelte operate per l'individuazione dei membri esterni, la formazione ad essi riservata, il tipo di supporto e i materiali formativi e informativi messi a disposizione dalle scuole sono infatti in capo ai singoli USR e possono avere impattato in maniera significativa sul lavoro delle scuole.

Il questionario, che in apertura prevede alcune domande di profilatura dei rispondenti (grado, ordine, dimensioni, collocazione territoriale della scuola), è composto da 44 *items*, raggruppati in 4 aree che indagano rispettivamente: la composizione interna del Comitato; le modalità organizzative adottate dal gruppo di lavoro; le strategie impiegate per la definizione dei criteri; le percezioni circa la qualità complessiva del processo attivato. Il tempo stimato per la compilazione era di 15 minuti. Prima della somministrazione si è proceduto ad effettuare un pre-test con alcune scuole (2 IC e 2 IIS) della Lombardia dal quale non è emersa l'esigenza di apportare modifiche significative.

2.1. Caratteristiche dei rispondenti

Nel complesso hanno risposto al questionario 201 scuole, il 17,5% del totale delle istituzioni scolastiche della Lombardia. Il tasso di risposta, per quanto non particolarmente elevato, risulta accettabile in considerazione, come si è già avuto modo di sottolineare, del periodo di somministrazione limitato e peculiare giacché a ridosso della pausa estiva.

Di seguito sono presentati gli esiti dell'indagine con l'impiego di tabelle e, ove funzionale ad una più immediata comprensione dell'andamento delle risposte, di alcuni grafici.

Rispetto alla composizione del gruppo dei rispondenti, la distribuzione delle scuole corrisponde, con buona approssimazione, alla ripartizione della popolazione del territorio per quanto concerne sia le province di appartenenza (Tab. 1) sia la tipologia degli istituti scolastici (circa 68% Istituti Comprensivi; 32% Istituti di Istruzione Superiore) (Tab. 2)⁶.

6 Tali caratteristiche non consentono come è noto di aprire a generalizzazioni; nondimeno concorrono a irrobustire la qualità dei dati rilevati.



Provincia di appartenenza della scuola				
	Istituzioni scolastiche lombarde		Scuole rispondenti	
	N	%	N	%
Bergamo	141	12,27	27	13,43
Brescia	145	12,62	25	12,44
Como	67	5,83	21	10,45
Cremona	44	3,83	8	3,98
Lecco	43	3,74	3	1,49
Lodi	29	2,52	2	1,00
Mantova	52	4,53	13	6,47
Milano	333	28,98	47	23,38
Monza e Brianza	99	8,62	20	9,95
Pavia	55	4,79	11	5,47
Sondrio	36	3,13	4	1,99
Varese	105	9,14	20	9,95
TOTALE	1149	100,00	201	100,00

Fonte: Propria e USR Lombardia (2016).

Tab. 1: Istituzioni scolastiche per provincia in Lombardia e nell'indagine

Tipologia Istituto				
	Istituzioni scolastiche lombarde		Scuole indagine	
	N	%	N	%
IC	779	67,80	136	67,66
Secondaria II gr.	346	30,10	64	31,84
Altro	24	2,10	1	0,50
TOTALE	1149	100,00	201	100,00

Fonte: Propria e USR Lombardia (2016).

Tab 2: Tipologia di Istituti scolastici in Lombardia e nell'indagine

Gli Istituti Comprensivi che hanno risposto al questionario, nella maggior parte dei casi, hanno una composizione completa: in tutti è presente la scuola primaria (100,0%), nella quasi totalità la secondaria di primo grado (99,26%) e nella maggior parte anche la scuola dell'infanzia (81,62%). In una sola situazione (0,74%) è inclusa anche la scuola secondaria di secondo grado.

2.2. Composizione del Comitato

Come accennato, la composizione del Comitato è uno degli elementi più significativi e meritevoli di attenzione poiché segna un cambio di passo rispetto al passato. In linea con i dati nazionali rilevati da INDIRE sopra richiamati, i Comitati risultano nella quasi totalità dei casi (98,51%) completi di tutti i membri previsti dalla normativa; nei restanti 3 casi è assente il membro esterno (per grave malattia) o la componente studentesca di un CPIA (Tab. 3). Si tratta quindi di situazioni del tutto peculiari.

Il Comitato è completo di tutti i membri previsti dalla legge?		
	N	%
Si	198	98,51
No	3	1,49
TOTALE	201	100,00

Tab. 3: Composizione del Comitato

La composizione dei Comitati negli Istituti Comprensivi risulta particolarmente interessante dato che, in tali istituti, sono in genere previsti tre gradi di scuola con fisionomia e caratteristiche molto diverse (infanzia, primaria, secondaria di I grado). Si è inteso di conseguenza verificare se e come tale articolazione trovasse corrispondenza all'interno dei Comitati. I Comprensivi coinvolti dichiarano che, nella maggior parte dei casi (73,53%), sono presenti insegnanti in rappresentanza di tutti i gradi scolastici dell'istituto (Tab. 4). Nelle altre situazioni è significativo notare che la componente assente risulta quasi sempre, in 35 casi su 36, la scuola dell'infanzia (Tab. 5). Non è possibile in questa sede approfondire ulteriormente il dato; merita tuttavia tenerlo in debita considerazione poiché apre a numerosi interrogativi circa i motivi sottesi a tale scelta, il tipo di interazione e confronto tra i diversi docenti che operano all'interno dei comprensivi, il riconoscimento (anche in sede di individuazione dei criteri e di attribuzione del *bonus*) della specificità della professionalità dei docenti della scuola dell'infanzia.



Nel Comitato sono presenti insegnanti in rappresentanza di tutti i gradi dell'Istituto Comprensivo?		
	N	%
Si	100	73,53
No	36	26,47
TOTALE	136	100,00

* Domanda rivolta esclusivamente agli IC (n=136)

Tab. 4: Composizione dei Comitati negli Istituti Comprensivi* (a)

Quali gradi dell'istituto comprensivo non risultano presenti nel Comitato?		
	N	%
Infanzia	34	94,44
Infanzia e primaria	1	2,78
Secondaria di primo grado	1	2,78
TOTALE	36	100,00

* Domanda rivolta esclusivamente agli IC che hanno risposto "no" alla domanda precedente (n=36)

Tab. 5: Composizione dei Comitati negli Istituti Comprensivi* (b)

I membri del Comitato svolgono in genere altri incarichi formalizzati nella scuola. La percentuale varia dall'82,59% degli insegnanti al 78,61% dei genitori, al 73,85% degli studenti ma assume, per tutte e tre le componenti, valori molto elevati (Tab. 6). La sovrapposizione di più funzioni può essere in parte spiegata facendo riferimento ai soggetti titolati ad indicare i nominativi: un insegnante, genitori e studenti dovevano infatti essere individuati dal Consiglio di Istituto; anche in assenza di vincoli non stupisce che in molti casi sia stata scelta una persona già conosciuta poiché membro di tale organo.

Di là dalle ragioni anche contingenti legate alla effettiva disponibilità, ai tempi rapidi per la costituzione del Comitato e per l'avvio dei lavori che possono avere indotto a compiere tale scelta, merita in ogni caso considerare il punto di vista del tutto peculiare che hanno sulla scuola i membri del Consiglio d'Istituto. La tendenza ad accentrare ruoli strategici in un numero limitato di soggetti potrebbe inoltre esprimere una difficoltà ad aprirsi ad un confronto allargato.

I membri del Comitato svolgono incarichi formalizzati nella scuola?						
	Insegnanti		Genitori		Studenti	
	N	%	N	%	N	%
Si	166	82,59	158	78,61	48	73,85
No	35	17,41	43	21,39	17	26,15
TOTALE	201	100,00	201	100,00	65	100,00

* Tra gli IC vi è un onnicomprensivo che include anche la secondaria di II grado; per questo il totale dei Comitati che avrebbero potuto includere gli studenti è 65 mentre le secondarie di II grado sono 64.

Tab. 6: Incarichi formalizzati svolti dai membri del Comitato*

2.3. Modalità di lavoro dei Comitati

Al momento della compilazione del questionario la quasi totalità delle scuole (99,00%) aveva concluso la fase di individuazione dei criteri per l'a.s. 2015/16. I dati di seguito riportati fotografano di conseguenza, come nelle intenzioni dell'indagine, la situazione delle scuole dopo la chiusura di questa prima fase di lavoro e presumibilmente, date le tempistiche complessive di riferimento, prima che il dirigente scolastico si apprestasse ad individuare gli insegnanti cui destinare il *bonus* di merito.



Quante volte si è riunito il Comitato per lavorare sulla definizione dei criteri?		
	N	%
1 – 2 volte	45	22,38
3 – 4 volte	109	54,22
5 – 6 volte	40	19,90
Più di 6 volte	7	3,50
TOTALE	201	100,00

Tab. 7: Numerosità incontri del Comitato

Per indagare le modalità di lavoro dei Comitati sono stati presi in considerazione più elementi: numerosità dei contatti e caratteristiche dei momenti di lavoro, tipologie di scambio, presenza/assenza di confronti interni/esterni e loro obiettivi.

Accanto alle convocazioni ufficiali (Tab. 7), in 148 scuole (72,64%) vi sono stati ulteriori momenti di interazione e di confronto fra i membri del Comitato; in 66 casi (32,84%) è stato altresì allestito uno spazio *on line* a supporto del lavoro.

La volontà di guardarsi dai rischi di autoreferenzialità e di promuovere la massima partecipazione risalta nella scelta, compiuta da più di tre quarti delle scuole (78,61%), di realizzare occasioni di scambio anche con altri soggetti non facenti parte del Comitato; in particolare altri insegnanti dell'istituto (137), genitori (42) e studenti (12). 34 scuole dichiarano inoltre di aver coinvolto altri soggetti del territorio.

Rispetto a tali occasioni di scambio allargato è parso interessante indagare le scelte compiute in merito alla tempistica del coinvolgimento nello sviluppo del lavoro e alle finalità specifiche attribuite.

Con riferimento alla variabile temporale (prima/durante/dopo), sul piano complessivo il coinvolgimento risulta piuttosto omogeneo nelle tre fasi di lavoro individuate; tuttavia se tale tendenza aumenta per gli insegnanti durante lo svolgimento del progetto e, assai più limitatamente, per gli studenti, la situazione risulta invertita per i genitori (Tab. 8).

Rispetto alle finalità specifiche va messa in evidenza, sul piano complessivo, la prevalenza degli scopi informativi e consultivi; la diminuzione delle frequenze in corrispondenza della comunicazione degli esiti va letta tenendo in considerazione il momento dell'anno nel quale l'attività si è svolta, ossia i mesi estivi di sospensione dell'attività didattica (Tab. 9). Dai dati è possibile ipotizzare che i momenti di scambio abbiano risposto a una pluralità di esigenze: mettere al corrente del processo attivato, raccogliere pareri nella logica partecipativa, creare consenso attorno all'iniziativa.

In quali momenti ci sono stati interazioni/confronti allargati con soggetti non membri del Comitato?	Insegnanti		Genitori		Studenti	
	N	%	N	%	N	%
	All'inizio, prima della definizione dei criteri	76	55,47	29	69,05	7
Durante la definizione dei criteri	93	67,88	25	59,52	8	66,67
A conclusione della definizione dei criteri	92	67,15	15	35,71	8	66,67

* Nella domanda era possibile indicare tutte le alternative ritenute valide; per questo motivo la somma delle risposte relative agli insegnanti supera in numero dei questionari (201); le percentuali si riferiscono al totale di coloro che hanno dichiarato di aver previsto momenti allargati rispettivamente con insegnanti (137), genitori (42), studenti (12).

Tab. 8: Confronto con soggetti non membri del Comitato*

Con quali finalità sono stati realizzati confronti allargati con soggetti non membri del Comitato?	Insegnanti		Genitori		Studenti	
	N	%	N	%	N	%
	Informare circa l'attività	91	66,42	31	73,81	9
Raccogliere pareri e suggerimenti	111	81,02	28	66,67	8	66,67
Comunicare gli esiti	78	56,93	12	28,57	6	50,00

* Cfr. nota Tab. precedente.

Tab. 9: Finalità del confronto allargato*

La novità del compito, unitamente alle condizioni organizzative legate ai tempi di svolgimento, ha indotto, come era prevedibile, 9 scuole su 10 (89,55%) a consultare bozze ed esempi reperibili in rete. Tuttavia pare che l'urgenza e la cogenza del compito non abbiano fatto imboccare scorciatoie facendo propri in maniera automatica i modelli messi a disposizione, piuttosto abbiano attivato un processo di analisi degli stessi finalizzato a costruire una proposta "cucita su misura" dell'istituto. Tale ipotesi è corroborata dai dati riportati nella Tab. 10 dai quali risalta che oltre l'85% delle scuole ha assemblato elementi desunti da più modelli oppure ha adattato un modello preesistente.

I riferimenti presi in considerazione sono soprattutto materiali prodotti da altre scuole o, più spesso, da reti di scuole locali, esiti di gruppi di lavoro di dirigenti scolastici, modelli proposti da sindacati e associazioni di categoria (tra i quali ANP, ANDIS, CISL, CGL, DIESSE) o nei diversi Ambiti Territoriali della Lombardia. Come era prevedibile nel lavoro di elaborazione dei propri criteri le scuole hanno in genere preso a riferimento esempi e spunti provenienti dal contesto territoriale più prossimo (rete cui si aderisce, ambito territoriale, zona, provincia); in rari casi (5 su 149) sono citati esempi provenienti da scuole di altre Regioni e in un solo caso dall'estero. Tale dato pare confermare il forte radicamento territoriale delle scuole lombarde che induce a cercare riferimenti nel



contesto di riferimento, che si è peraltro rivelato molto ricco di suggerimenti e proposte⁷.

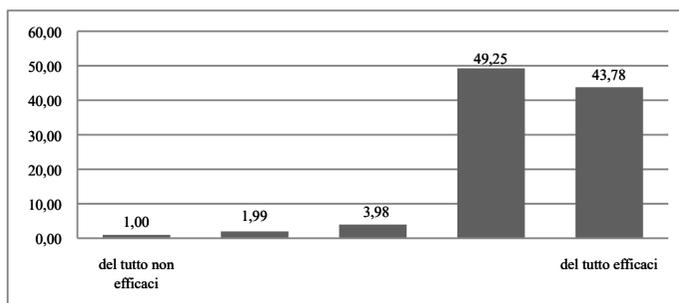
Per la definizione dei criteri, il Comitato ...		
	N	%
Ha adattato un modello preesistente	22	10,95
Ha rielaborato elementi provenienti da uno o più modelli	150	74,63
Non ha utilizzato in alcun modo i modelli consultati	15	7,46
Altro	14	6,97
TOTALE	201	100,00

Tab. 10: Modalità di individuazione dei criteri

2.4. Collaborazione e qualità dei criteri: percezioni dei rispondenti

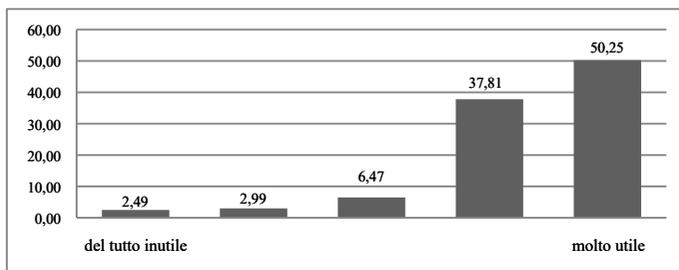
Per integrare i dati descrittivi rilevati circa il processo di lavoro sono state indagate le percezioni “a caldo” riguardo alcuni aspetti strategici; va precisato che le informazioni riflettono il punto di vista del dirigente, al quale tuttavia era segnalata la possibilità di interpellare anche gli altri membri del Comitato.

Rispetto alla soddisfazione circa le modalità di lavoro adottate (Graf. 1) risalta un giudizio nettamente positivo dal momento che il 93,03% dei rispondenti dichiara di reputarle efficaci (49,25%) o del tutto efficaci (43,78%). Anche circa il secondo aspetto, la compresenza di profili differenziati, i dati confermano una valutazione positiva sebbene leggermente più sfumata (Graf. 2). La pluralità di figure presenti, portatrici ciascuna di una peculiare prospettiva, pare non aver ingenerato particolari problematiche nel processo di lavoro (Graf. 3): pervenire ad una proposta condivisa è stato facile per la metà dei rispondenti (50,25%) oppure molto facile (26,37%). Va nuovamente precisato che questi dati non informano circa la reale condivisione dei criteri individuati ma riflettono il punto di vista del dirigente. Anche rispetto alla qualità del prodotto raggiunto prevale un sentimento di soddisfazione (Graf. 4). Alla soddisfazione complessiva circa le modalità di lavoro adottate e i prodotti ottenuti è complementare tuttavia la consapevolezza che, data la novità del compito e le tempistiche a disposizione, le prassi attivate potranno certamente essere migliorate come emerge dall'intenzione di apportare modifiche migliorative per l'anno successivo dichiarata da quasi il 70% delle scuole:

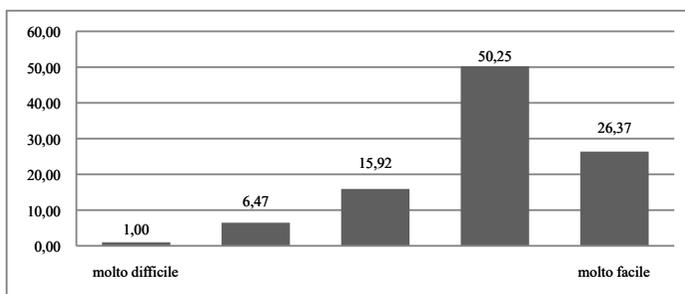


Graf. 1: Efficacia delle modalità di lavoro (%)*

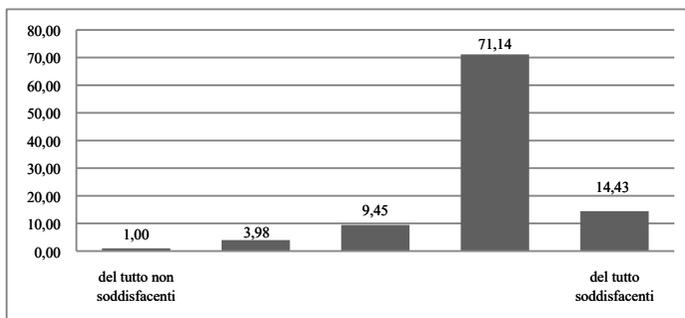
7 Si veda in proposito www.requs.it (27/04/2017).



Graf. 2: Utilità della compresenza di profili diversi (%)*



Graf. 3: Qualità della condivisione (%)*



Graf. 4: Qualità dei criteri individuati (%)*

2.5. Bilancio e prospettive per il miglioramento

Nell'ultima parte del questionario sono state inserite due domande aperte con l'obiettivo di rilevare in maniera non guidata i punti di forza e di debolezza del lavoro e far emergere eventuali richieste di supporto a valle della compilazione. Tale scelta, coerente con la natura descrittiva e orientativa della ricerca educativa già richiamata nel contributo, muove dal convincimento che attraverso gli *items* i rispondenti abbiano avuto la possibilità di "ritornare" sul lavoro fatto favorendo un processo di acquisizione di consapevolezza e di graduale emersione anche delle aree di bisogno formativo. Per poter progettare interventi di supporto alle scuole occorre tuttavia uscire da un generico bisogno, che poteva ragionevolmente essere ipotizzato a priori, e conoscere in modo più approfondito i processi di lavoro at-

tivati nei Comitati e delle percezioni ad essi associati. Tali elementi informativi acquisiti attraverso l'indagine sono reputati rilevanti e aventi un impatto diretto sul successo di un intervento formativo, in particolare quando si accostano tematiche complesse e cariche emotivamente come quella valutativa.

Per quanto riguarda la prima domanda aperta relativa a punti di forza e di debolezza, va subito sottolineato che non vi sono aspetti inclusi in modo univoco nelle due categorie, piuttosto gli stessi elementi sono citati ora come tratti positivi ora come negativi. Collaborazione, apertura al confronto, condivisione e disponibilità manifestata da tutti gli attori costituiscono per alcuni istituti i punti di forza più evidenti, per altri i punti di debolezza. Ciò indirettamente mette in risalto il ruolo strategico giocato dal singolo contesto scolastico e dalla specifica cultura in esso presente che ha guidato l'approccio al compito; a fronte di una richiesta disciplinata sul piano normativo e quindi identica, ciascuna scuola ha individuato modalità di lavoro e di risposta differenziate più o meno facilitate dai meccanismi di funzionamento e dallo stile relazionale già attivi nella singola realtà. Soltanto due elementi appaiono trasversali alla pluralità di opinioni: sul polo negativo, le critiche circa le modalità organizzative, l'assenza di indicazioni operative specifiche e le tempistiche di realizzazione imposte dal MIUR e, su quello positivo, la funzione di attivazione e di stimolo esercitata dal compito che ha indotto a guardarsi intorno e a cercare un confronto fra pari avvalorando, laddove presenti, reti locali oppure avviando *ex novo* contatti e sinergie sul territorio.

Rispetto alla seconda domanda le difficoltà incontrate nella traduzione operativa e operativa dei criteri sono state rilette in termini di bisogno formativo diffuso legato alla dimensione metodologica, all'individuazione delle evidenze empiriche, alla costruzione e all'impiego di strumenti *ad hoc* per la loro misurazione. In tal senso, le scuole appaiono consapevoli di non disporre, ad eccezione di rari casi, delle competenze necessarie per passare dal profilo "teorico" a quello "agito" la qual cosa rende le scelte compiute in fase di individuazione delle evidenze difficili da argomentare e da fondare sul piano scientifico. Da tale consapevolezza origina perciò la richiesta di ricevere maggiore supporto formativo e di essere accompagnati anche da soggetti esterni, esperti nell'ambito metodologico, fra i quali più volte è citata l'università.



3. Dall'indagine alle prospettive di accompagnamento

Come anticipato, dalle risposte dei dirigenti alle domande aperte è possibile trarre sollecitazioni interessanti per progettare azioni di supporto al lavoro dei Comitati. Emerge in modo evidente la richiesta di proporre interventi che riconoscano le scuole come soggetti attivi e non come destinatari passivi e che siano "cuciti su misura" in modo da supportare, senza contrapporsi, i processi già attivati. Lavorare in questa direzione conferma la bontà della scelta di muovere da una conoscenza approfondita delle azioni che i Comitati hanno messo in campo in questa prima annualità in modo da valorizzare l'esistente.

Il valore di questi dati tuttavia va oltre i confini dello specifico tema indagato poiché offre elementi trasversali e utili ad orientare la progettazione della formazione in ambito universitario per renderla pienamente rispondente ai bisogni dagli attori scolastici. Sottesa vi è la consapevolezza dello stretto legame esistente fra azioni di ricerca, finalizzate a generare conoscenza, e azioni di formazione mirate a promuovere un miglioramento fino ad auspicare il superamento della consueta distinzione fra luoghi e logiche della formazione e luoghi e logiche della ricerca

all'insegna di una fecondità reciproca (Montalbetti, 2002). Tale ripensamento, documentato in letteratura (Magnoler, 2012; Bove, 2009), trova nell'indagine presentata una concreta attuazione; del resto, la progettazione di un piano empirico non è mai scevra dall'intenzionalità pedagogica che mira al miglioramento della realtà e non solo alla sua mera ratifica; l'incremento di conoscenza non può costituire infatti l'unico obiettivo ma va integrato con una costante attenzione ad innescare un cambiamento migliorativo nell'ordine esistente (Mortari, 2009) connettendo le dimensioni epistemologiche (produrre conoscenza valida) con quelle consulenziali (rendere la conoscenza spendibile e utile) (Alastra, Kaneklin & Scaratti, 2012).

L'esperienza condotta sollecita a ripensare la progettazione dei percorsi formativi rivolti alle scuole abbandonando la logica del corso *standard* a vantaggio di strategie formative differenziate (Montalbetti, 2017). In particolare, si configurano azioni declinate in termini di accompagnamento ai processi ove il formatore agisce da facilitatore fornendo strumenti e stimoli utili a riflettere sui processi attivati e ad aumentarne la qualità. Nello specifico contesto presentato, l'accompagnamento può essere qualificato con l'aggettivo "metodologico" poiché mirato a promuovere e consolidare le competenze di metodo presenti in maniera molto debole nei contesti coinvolti, eppure repute strategiche.

Collocarsi nella prospettiva dell'accompagnamento (Paul, 2003; 2016; Biasin, 2010), e nello specifico caso dell'accompagnamento metodologico, come già argomentato altrove, implica non solo una rivisitazione dei *format* proposti ma anche un serio ripensamento circa il profilo del formatore e le competenze di cui deve disporre, a maggior ragione quando appartiene ad un contesto, come quello universitario, a torto o a ragione percepito come distante da ambiti operativi come quello scolastico. Costui difficilmente può fare riferimento a strategie e strumenti preconfezionati ma deve piuttosto essere disponibile a mettersi in gioco, co-costruire *in progress* i suoi interventi e accettare un margine di flessibilità molto più ampio rispetto al tradizionale ruolo di esperto. Spetta al formatore mettere la propria *expertise* a servizio dei processi attivati nei contesti entrando "in punta di piedi" nelle realtà professionali per trovare volta per volta le forme di comunicazione e di relazione più adeguate alla specifica situazione. Il suo ruolo pertanto si gioca su un terreno in continua evoluzione ove il possesso di conoscenze e competenze solide va saldato alla capacità di saperle adattare in funzione delle situazioni emergenti. Se da un lato gli ancoraggi teorici sono fondamentali dall'altro essi devono riuscire a dialogare con le sfide che emergono (Scaratti, Kaneklin, Ripamonti, Gori, 2009) ponendosi come risorse.

Nella pluralità delle declinazioni operative che l'accompagnamento può assumere, riconducibili alla sua forte natura contestuale, emergono tre criteri caratterizzanti tale modo di progettare e agire la formazione: ancoraggio alla pratica, approccio partecipativo e dimensione collaborativa.

Rispetto al primo, l'azione formativa trae origine dai problemi e dalle esigenze specifiche che un soggetto o un gruppo sperimentano nella loro pratica professionale quotidiana (Paquay, 2000). In tal senso muove da bisogni reali, che spesso devono essere fatti emergere e resi consapevoli, e alterna fasi di conoscenza a fasi di azione tra le quali si deve instaurare un equilibrio dinamico. Se, infatti, è spesso necessario fornire contenuti teorici e metodologici per mettere il gruppo nelle condizioni di poter lavorare, tale dimensione non deve diventare preponderante (Montalbetti & Lisimberty, 2015a); il dialogo con il problema reale ne fa emergere l'utilità che non può invece essere data per scontata all'inizio. L'ancoraggio alla pratica si riverbera sulle caratteristiche dei dispositivi formativi prodotti i quali



hanno rilevante valore contestuale piuttosto che universale; ciò non significa assenza di trasferibilità piuttosto esigenza di una ricontestualizzazione dei metodi e degli strumenti.

L'adozione di un approccio partecipativo impatta in modo diretto non solo sulle strategie ma anche sul modo di percepirsi e di agire dei diversi attori. Ai partecipanti è richiesta infatti la disponibilità a lasciarsi coinvolgere attivamente nel percorso diventando pienamente corresponsabili dei processi e dei prodotti; il formatore prende le distanze dalle più rassicuranti situazioni formative *standard* assumendo il ruolo del facilitatore (Bondioli & Savio, 2014) ed accompagnando il gruppo nell'intero percorso (Gambarini, 2001). Entrambi sono chiamati ad accettare la non linearità del processo e l'impossibilità di pre-determinarne ogni aspetto, assumendo la capacità di "stare" in percorsi le cui traiettorie si definiscono solo *in itinere* (Reggio, 2010).

La terza caratteristica riguarda il *target* cui la proposta formativa si rivolge; porsi nella prospettiva dell'accompagnamento induce a privilegiare come destinatario il gruppo anziché il singolo e ad attivare, al contempo, il livello individuale e quello collettivo ponendo al centro del lavoro la dimensione collaborativa fra persone che operano nel medesimo contesto. Se da un lato il gruppo può fungere da ostacolo al cambiamento, dall'altro accompagnare i processi implica farsi carico di tutti coloro che vi prendono parte; una proposta formativa rivolta all'intero *team*, anche con livelli di partecipazione diversificati, per un verso porta nel *setting* formativo la complessità legata alle dinamiche preesistenti, per l'altro permette di tener conto delle reali condizioni organizzative e relazionali riducendo il rischio di allontanarsi dalla pratica.

Tali criteri saranno assunti come riferimento per la costruzione di dispositivi formativi che accompagnino e supportino il lavoro dei Comitati come previsto sin dagli sviluppi del progetto.



Riferimenti bibliografici

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin C. (Ed.) (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 50-67.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cattaneo P., Castoldi M. (2011). *Valutare il merito. Un'esperienza di ricerca per la valutazione del merito dei docenti*. <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/90736/13846/Cattaneo-Castoldi%20Valutare%20il%20merito.pdf> (27/04/2017).
- Danielson C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- Danielson C., McGreal T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton-NJ: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Dortit L. (2011). *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento: IPRASE.
- EURYDICE (2009). *Modelli di valutazione degli insegnanti in UE*.

- Faggioli M. (Ed.) (2014). *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Bari: Laterza.
- Gambarini J. (2001). Formateur-chercheur: une identité construite entre renoncement et engagement. In M.P. Mackiewicz (Ed), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 83-90). Paris: L'Harmattan.
- Grión V., Roberts S., Casanova G. (2011). Valutare gli insegnanti italiani? Uno sguardo alle esperienze europee. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 49, 119-135.
- Landri P., Maccarini M. A. (Eds.) (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII (15), 97-109.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (Ed.) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Mariani A. M. (1991). *Valutare gli insegnanti*. Brescia: La Scuola.
- Meazzini P. (2007). *L'insegnante valutato. Il progetto Val. Più: come valutare le prestazioni*. Brescia: Vannini.
- Millman J. (Eds.) (1981). *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015a). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (Eds.) (2015b). *Verso una valutazione stakeholder based*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2017). L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione. *Formazione e insegnamento*, XV (2), 63-72.
- Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Moro G., Pastore S., Scardigno A.F. (2015). *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 12 (1/2), 32-46.
- OECD (2013a). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OCSE.
- OECD (2013b). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OCSE.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pellegrini M. (2014). La valutazione degli insegnanti nell'area OECD. *Form@re*, 14(4), 105-117.
- Previtali D. (2014). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Scaratti G., Kaneklin C., Ripamonti S., Gorli M. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Ricerche di psicologia*, 3-4, 67-91.
- Scurati C. (Ed.) (1993). *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*. Brescia: La Scuola.
- Shinkfield A. J., Stufflebeam D. L. (2012). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Boston: Kluwer.
- TreeLLLe (2011). *Rapporto di ricerca sulla sperimentazione ministeriale VALORIZZA per individuare e premiare gli insegnanti che si distinguono per un generale e comprovato apprezzamento professionale all'interno di ogni scuola*.
http://www.treelle.org/files/lll/rdr_valorizza_fxs_3l_dic_2011_testo_1.pdf (26/04/2017).
- USR Lombardia (2016). *La scuola in Lombardia*. In http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/10/Conferenza_stamp_2016.pdf (20/04/2017).

Assessment for learning nel contesto universitario

Katia Montalbetti • Università Cattolica del Sacro Cuore – katia.montalbetti@unicatt.it

Assessment for learning in higher education

Da più parti si auspica il passaggio dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento; tale mutamento costituisce una vera sfida professionale per i docenti chiamati a rivisitare le loro pratiche didattiche. In questa prospettiva, un ruolo strategico è giocato dalle pratiche valutative adottate le quali orientano le strategie di studio e l'approccio al sapere da parte degli studenti. Superare una visione della valutazione come mero accertamento, obiettivo comune al sistema educativo e formativo in tutte le sue articolazioni, è particolarmente urgente nel contesto universitario giacché ci si rapporta con giovani-adulti che si apprestano ad accedere all'ambito lavorativo ove, più che in passato, è loro richiesto di dimostrare ciò che sanno fare con ciò che sanno.

All'interno di questo frame teorico è maturata l'esperienza condotta presso la sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nella quale è stata sperimentata una strategia valutativa coerente con il paradigma dell'apprendimento. Le evidenze rilevate, raccogliendo anche le opinioni degli studenti, hanno permesso di corroborare le ipotesi iniziali e di sviluppare alcune riflessioni più generali circa il profilo del docente universitario e la sua formazione, con particolare riferimento alla scholarship of assessment, considerata come il cuore della scholarship of teaching.

Parole chiave: formazione superiore; università; valutazione; didattica; profilo docente; formazione

A paradigm shift from instruction to learning is a goal for the whole education system; in this perspective, assessment plays an important role because of its influence on students' study strategies and their approach to knowledge. This change is a professional challenge for university teachers called upon to revisit their didactic practices with particular attention to assessment. Going beyond a mere vision of evaluation as a simple measurement is particularly urgent in the university context; it relates to young adults who are about to access the workplace where more than in the past, they are required to show what they can do with what they know.

The experience carried out at the Catholic University aims to put into action an evaluative strategy coherent with the paradigm of learning. The evidence collected, also gathering students' views, support our initial hypotheses and also allow to develop some general reflections on university teachers' profiles and their training, with particular reference to the scholarship of assessment, considered as the heart of the scholarship of teaching.

Keywords: Higher education; University; Assessment; Teaching; University teacher; Training

111

ricerche

1. Pratiche valutative e apprendimento significativo

Vi è consenso in letteratura circa l'impossibilità di concepire la formazione superiore come in passato (Albero, Linard & Robin, 2008; Bédard, 2009; Berthiaume, Rege Colet, 2013); le Università, che nel nostro contesto nazionale occupano la maggior parte dello spazio della formazione superiore, sono pertanto sollecitate a ripensare il loro ruolo. In tale scenario complessivo si colloca la riflessione sulla qualità della formazione e, nello specifico, sulla qualità della didattica universitaria.

A questo proposito Lison (Lison, 2011) fa notare che se da un lato ai membri del corpo accademico è riconosciuto un *know how* disciplinare documentato nei prodotti di ricerca, dall'altro la loro preparazione didattica risulta assai meno omogenea e certamente molto meno formalizzata. Del resto, osservava già tempo fa Bireaud (Bireaud, 1990), l'insegnamento non gode di grande interesse fra gli accademici; Barr e Tagg dal canto loro pochi anni dopo (Barr & Tagg, 1995) cominciavano a porre in evidenza l'esigenza di sollecitare i docenti a rivedere il loro approccio attribuendo allo studente e al suo apprendimento maggiore centralità. Tale mutamento, al dire di diversi studiosi (Frenay, Galand & Laloux, 2009; Svinicki & McKeachie, 2014), costituisce una vera sfida professionale per gli accademici chiamati non già a rimettere in discussione l'importanza delle loro conoscenze ma a decostruire e ricostruire pratiche didattiche *student-centred* (Seezink, Poell & Kirschner, 2009; Lamote & Engels, 2010); conseguono numerose implicazioni: (Huba & Freed, 2000): ripensare l'esercizio della loro funzione, rimettere in discussione la concezione stessa di apprendimento, abbandonare pratiche consolidate nel tempo.

All'interno di questa traiettoria di cambiamento – tuttora in corso – un ruolo strategico è giocato dalle pratiche valutative. Superare una visione della valutazione intesa come mero accertamento di conoscenze è infatti un obiettivo per il sistema educativo e formativo in tutte le sue articolazioni (Alberici, 2008; Castoldi, 2009; Trincherò, 2012; Coggi, 2014). Sul piano della riflessione scientifica, l'ingresso della nozione di competenza, concetto ancora oggi di non univoca definizione (Boterf, 2002; Margiotta, 2009; Costa, 2011; Tessaro, 2012), ha contribuito a mettere in evidenza i limiti delle prassi valutative centrate per lo più sulla riproduzione del sapere. Secondo la nota espressione di Wiggins (Wiggins, 1993) occorre valutare non ciò che il soggetto sa bensì quello che costui sa fare con quello che sa la qual cosa richiede l'impiego di compiti complessi definiti anche compiti di realtà (Comoglio, 2002; Reeves, Herrington & Oliver, 2002; Ellerani, 2006; Tessaro, 2014). Parimenti vi è ampio consenso in letteratura (Wiggins, 1998; Pastore & Salamida, 2013) circa la necessità di integrare la funzione certificativa della valutazione che attesta il conseguimento di determinati risultati privilegiando l'attenzione ai prodotti, particolarmente rilevante nei contesti di educazione formale, con quella formativa maggiormente incentrata sui processi e finalizzata a supportare in maniera intenzionale il percorso di apprendimento (Scriven, 1967); in questa prospettiva, risulta strategico l'esercizio del *feedback* del docente (Brown,

2005; Gibbs, 2010) dal quale pare dipendere in larga misura l'effettiva ricaduta formativa (Hattie, 1987; Hattie & Timperley, 2007).

La sfida di promuovere una valutazione autentica è, o dovrebbe essere, particolarmente avvertita nel contesto universitario giacché ci si rapporta con giovani-adulti che si apprestano ad accedere all'ambito lavorativo ove, più che in passato, è loro richiesto di dimostrare ciò che sanno fare con ciò che sanno; in tal senso, la sollecitazione a riconsiderare le forme attuative della valutazione degli apprendimenti appare strettamente connessa con la possibilità di riuscire a preparare gli studenti alla loro futura vita personale e professionale (Boud, 2006; Galliani, 2011; Cinque & Binetti, 2015).

Sul piano dell'esperienza tuttavia si constata ancora la diffusione di prassi incentrate per lo più sulla verifica del possesso di conoscenze piuttosto che di abilità e competenze (Newstead, 2002; Herrington, 2006); esse permettono di verificare la riproduzione del sapere ma non la costruzione, la rielaborazione e la capacità di applicazione reale (Margiotta, 2014). Tali strategie valutative trovano collocazione all'interno di prassi didattiche trasmissive (Kember & Kwan, 2000; Kember, 2008) ancorate ancora al paradigma dell'insegnamento centrato sulla figura del docente e sulle discipline da insegnare (teacher-oriented approach) Tangney, 2014). I limiti riconosciuti già da tempo (Bireaud, 1990) sono ancora più evidenti, secondo Felouzis (Felouzis, 2003) se posti in relazione con la progressiva differenziazione della popolazione universitaria (Duguet & Morlaix, 2012). Anche con esplicito riferimento al contesto nazionale, già diversi decenni fa, autorevoli studiosi (Galliani, 1993, 1996; Xodo 1997) sottolineavano in modo critico il ricorso quasi esclusivo a forme valutative centrate sul nozionismo il cui limite risiede in ciò che intendono e riescono a valutare.

Molte ricerche (Gow & Kember, 1993; Kember 1998; Kember & Kwan, 2000; Samuelowicz & Bain, 2001) tuttavia hanno messo in luce che il cambiamento nelle pratiche didattiche, ivi incluse quelle valutative, richiede non solo un processo di modificazione del proprio modo di insegnare ma anche delle concezioni dell'insegnamento che fungono da *frame* di riferimento e che orientano l'agire (Giovannini, 2010). Soltanto in questa prospettiva diventa ragionevole e realistico il superamento del paradigma basato sull'apprendimento per ricezione a favore di un paradigma poggiato sull'apprendimento per scoperta nel quale è avvalorato il ruolo di colui che apprende (Weimer, 2013) mediante la proposta di esperienze formative che si avvalgono di modalità didattiche problematizzanti, partecipate e collaborative finalizzate allo sviluppo del pensiero critico e dell'apprendimento autonomo (Galliani, 2011).

Molti studi hanno dimostrato che la valutazione (quella "fatta bene" e quella "fatta male") influisce in modo rilevante sulla qualità dell'apprendimento degli studenti (Semeraro, 2011) al punto da indurre Boyer ad osservare che «students can, with difficulty escape from the effects of poor teaching, they cannot escape the effects of poor assessment» (Boyer, 1995, p. 35). Le scelte valutative infatti permettono agli studenti di capire "ciò che conta davvero", orientano le loro strategie di studio e di conseguenza favoriscono un certo approccio al sapere (Rust, 2002; Lizzio, Wilson & Simons 2002; Romainville, 2004; Gibbs & Simpson, 2005; Boud, 2006; Boud & Falchikov, 2007; Boud & Dochy, 2010).

Per mettere in risalto la stretta interconnessione fra valutazione e apprendimento in letteratura sono state coniate espressioni diverse (McDowell & Sambell, Davison, 2009) come *Assessment for learning* (Black, 2006), *Sustainable assessment* (Boud & Falchikov 2006), *Assessment as learning* (Earl, 2003), *Authentic assessment* (Brown, Collins & Duguid, 1989); di là dalle diverse sottolineature, vi è consenso



nel reputare la valutazione una risorsa strategica per attivare processi di apprendimento che risultino significativi per il presente e per il futuro.

All'interno del frame teorico brevemente delineato è maturata l'esperienza di seguito descritta la quale, come emergerà nel paragrafo successivo, si colloca ad un livello micro corrispondente cioè allo spazio di azione del singolo docente. Merita tuttavia sottolineare sin d'ora, aspetto che sarà ripreso nel paragrafo conclusivo, la consapevolezza che senza un sostegno strutturale a livello meso e macro tali esperienze, affidate alla libera iniziativa dei singoli e in sé potenzialmente apprezzabili, rischiano di restare isolate e non impattare sul sistema complessivo.

2. Analisi critica dell'esperienza: il dispositivo valutativo

L'esperienza descritta è maturata nell'ambito dell'insegnamento *Valutare la qualità dei progetti educativi e formativi* attivato nella Laurea magistrale in Progettazione pedagogica e gestione delle risorse umane presso la Facoltà di Scienze della formazione nella sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Il Corso mira a mettere gli studenti nelle condizioni di conoscere i temi, le potenzialità e i limiti della valutazione nel campo della formazione e dell'educazione, acquisire i concetti fondamentali e il linguaggio specifico della valutazione, sviluppare competenze metodologiche per progettare e implementare dispositivi valutativi ed impiegare in modo appropriato alcuni principali strumenti.

Due criteri principali hanno ispirato l'impostazione didattica: porre lo studente al centro del processo di apprendimento sollecitando un suo coinvolgimento attivo durante l'intero percorso e favorire uno stretto raccordo fra i contenuti metodologici e le loro declinazioni operative per far risaltare la reale spendibilità delle competenze acquisite nella futura professione evitando lo schiacciamento sulla dimensione tecnica.

Adottare un simile approccio richiede un cambiamento di prospettiva a tutti gli attori in gioco: il docente deve rivedere le sue pratiche didattiche, le sue modalità di azione e il modo di declinare il suo ruolo, gli studenti devono essere disponibili a stare in situazioni di apprendimento contrassegnate da maggiore autonomia, responsabilità e partecipazione. Come osservato altrove (Montalbetti, Lisimberti, 2016) spesso costoro hanno la convinzione, maturata negli anni di scolarizzazione pregressa e rafforzata in università, che la vera (e forse unica) fonte di detenzione e produzione del sapere sia il docente. Avere maggiori margini di libertà pertanto talvolta spaventa e disorienta anche perché ci si aspetta indicazioni precise circa il tipo di lavoro da compiere, vi è un attaccamento stretto ai libri adottati e si fatica a considerare le conoscenze disciplinari (per esempio incluse nei testi) come risorse da impiegare e rielaborare in funzione del contesto e non da "applicare".

Gli obiettivi, i contenuti e alcune variabili di contesto (numerosità ridotta degli studenti, livello di laurea magistrale) hanno guidato la scelta delle strategie didattiche: le lezioni frontali, essenziali nelle fasi introduttive per fornire gli elementi conoscitivi di base, hanno progressivamente lasciato il posto a modalità più partecipative come analisi di caso, esercitazioni e lavori in *team* che hanno permesso gradualmente agli studenti di mettere in relazione i contenuti forniti con situazioni educative e formative reali. I prodotti, via via realizzati, sono stati resi oggetto di confronto e discussione fra studenti e con il docente in modo da facilitare uno scambio produttivo e rafforzare il circolo virtuoso fra teoria e pratica durante l'intero percorso.



All'interno di questo approccio complessivo è stato sfidante individuare una strategia valutativa per verificare le acquisizioni degli studenti in sede d'esame che risultasse coerente con il paradigma adottato. In ragione dell'importanza rivestita dalla valutazione nell'orientare le modalità di studio e nel favorire un accostamento di tipo critico al sapere, si è scelto di sollecitare gli studenti a mobilitare in modo integrato conoscenze, abilità e competenze metodologiche attraverso il confronto con un compito di realtà.

Alla luce del quadro teorico di riferimento (McTighe & Wiggins, 2004), è parso infatti essenziale proporre un'attività che fosse percepita come significativa dallo studente rispetto al suo futuro professionale, che lo coinvolgesse attivamente e che richiedesse la messa in campo non solo del sapere teorico ma anche di quello pratico (Nigris, 2004), convinti che soltanto "sporcandosi le mani" gli studenti possono gradualmente maturare la competenza valutativa come dimensione qualificante la loro professionalità.

È stato pertanto richiesto di elaborare un dispositivo di valutazione nel quale mobilitare e contestualizzare le conoscenze, abilità e competenze metodologiche che il percorso si prefigge di sviluppare; in tal senso, il compito di realtà mette gli studenti nelle condizioni di dimostrare cosa sono in grado di fare con le risorse fornite dal Corso (Brown, 2005).

Per guidare e accompagnare il lavoro è stata fornita una traccia orientativa della quale si riporta uno stralcio.



Facendo riferimento ai contenuti teorici e alle indicazioni metodologiche fornite in aula, lo studente è tenuto a stendere un progetto in cui:

1. in una prima parte sia individuato, con riferimento alla propria esperienza professionale e/o ad ambiti di interesse personale, un caso in ambito formativo e/o educativo che si reputa utile e pertinente valutare.

Domande-guida: Quali sono le principali caratteristiche? È un caso problematico? Perché è stato scelto? Quali vantaggi può portare la valutazione? ecc...;

2. in una seconda parte, a partire dal caso sia predisposto e descritto sinteticamente un piano di valutazione / monitoraggio;

Domande-guida: Quali obiettivi? Quali decisioni? Con quale tempistica? Quali risorse umane? Quale restituzione? ecc...;

3. in una terza parte, sia predisposto e descritto uno strumento di valutazione da impiegare nell'ambito del piano valutativo sopra delineato.

Domande-guida: Quali criteri hanno guidato la scelta dello strumento? Si è fatto riferimento a strumenti preesistenti? Quali modalità di somministrazione? ecc...

La scelta di valutare gli studenti mettendo alla prova le loro competenze nella realizzazione di un prodotto ha guidato l'organizzazione didattica del Corso; tempi, modi e attività proposte in aula sono state progettate in modo da accompagnare il lavoro. Per questa ragione, si è scelto di sollecitare gli studenti ad elaborare il loro progetto in parallelo allo svolgimento delle lezioni dedicando alcune di esse alla discussione e al confronto fra pari e con il docente; ciò ha permesso, indirettamente, di evitare che il momento dello studio personale fosse concentrato dopo la chiusura del Corso.

Il prodotto, consegnato al docente due settimane prima dello svolgimento dell'appello, è reso poi oggetto di confronto nel colloquio orale con un duplice obiettivo: stimolare un ritorno riflessivo sull'attività svolta e attribuire alla situazione

d'esame non solo un valore certificativo, indispensabile nel contesto universitario, ma anche formativo (Pastore & Salamida, 2013).

Al fine di garantire la massima trasparenza sono stati comunicati e condivisi con gli studenti i criteri di valutazione adottati dal docente per l'analisi del prodotto (dispositivo di valutazione) e per lo svolgimento del colloquio. Rispetto al primo aspetto, intenzionalmente si è scelto di affiancare a criteri di natura più strettamente tecnica legati ai contenuti metodologici specifici del Corso, criteri di natura trasversale e criteri di natura operativa. In fase di colloquio, l'attenzione è stata maggiormente incentrata su capacità riferibili a competenze trasversali reputate strategiche in ordine alla formazione del futuro professionista dell'educazione e della formazione.

Valutazione del prodotto:

Completezza

Pertinenza

Originalità

Chiarezza espositiva

Fattibilità e sostenibilità

Efficacia dei riferimenti metodologici

Valutazione del colloquio:

Capacità espositiva

Capacità di giustificare le scelte compiute

Capacità di autovalutarsi

Qualità delle riflessioni critiche



In tale esperienza chi scrive ha cercato di adottare una strategia valutativa ispirata all'approccio della valutazione autentica (Reeves, Herrington & Oliver, 2002): è stato infatti assegnato un compito complesso strettamente interconnesso con l'attività professionale (presente o futura) degli studenti e aperto a molteplici soluzioni; la realizzazione del prodotto ha offerto la possibilità di collaborare sia fra pari sia con il docente; durante lo svolgimento sono stati forniti stimoli per riflettere sui processi attivati; il prodotto finale rappresenta una manifestazione tangibile dell'apprendimento (*achievement of assessment*). In tal senso, il progetto può essere considerato un artefatto autentico (Binetti & Cinque, 2015, p. 84).

La possibilità per lo studente di scegliere il tema sul quale lavorare ha consentito di valorizzare la sua esperienza e i suoi interessi assicurando in tal modo la significatività del compito; al tempo stesso, l'esigenza di calare i contenuti in una situazione reale o verosimile ha favorito un accostamento al sapere non di tipo riproduttivo sollecitando piuttosto una rielaborazione e problematizzazione critica. In tale situazione valutativa lo studente ha avuto perciò la possibilità di esercitare autonomia e responsabilità che rappresentano dimensioni centrali della competenza (Tessaro, 2014).

3. Il punto di vista degli studenti

Come argomentato nel paragrafo precedente, la strategia valutativa adottata è maturata all'interno di un *frame* teorico che considera la valutazione una risorsa strategica per l'apprendimento; affinché ciò si verifichi è necessario che le sia riconosciuto senso e significato da parte non solo del valutatore (docente) ma an-

che del valutato (studente). Per questa ragione, è parso utile indagare *ex post* le percezioni degli studenti circa il compito valutativo proposto in modo da verificare sul campo se le intenzioni sottese alla scelta avessero trovato elementi di sostegno.

A tal scopo si è scelto di impiegare un questionario semistrutturato compilato in forma anonima in modo da ridurre, almeno in parte, gli effetti indotti dalla desiderabilità nei confronti del docente. Gli item indagano quattro nuclei principali:

- percezioni legate al compito proposto;
- rapporto fra compito valutativo e strategie di studio;
- sostenibilità del lavoro;
- vantaggi e svantaggi legati al compito valutativo.

Al Corso risultano iscritti 30 studenti; i dati di seguito presentati si riferiscono ai 17 studenti che al momento della stesura del presente testo avevano già sostenuto l'esame e quindi avevano potuto compilare lo strumento. Nella presentazione dei dati, vista la numerosità limitata, sono impiegate le frequenze assolute. Va sottolineato che la rilevazione è avvenuta a breve distanza dallo svolgimento dell'esame, pertanto si tratta di informazioni raccolte a caldo sulle quali gli studenti non hanno avuto molto tempo per riflettere. Tale scelta risponde all'obiettivo di conoscere le impressioni anche a livello emotivo provate a breve termine con particolare riguardo al processo sperimentato piuttosto che al prodotto ottenuto.

Le percezioni circa il compito valutativo proposto sono state rilevate attraverso l'impiego di un differenziale semantico composto da 4 coppie di aggettivi: facile/difficile, utile/inutile, frustrante/gratificante, noioso/stimolante.



<i>Per lei realizzare il progetto è stato.... (esprima il suo parere crociando una casella)</i>					
<i>Facile</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Difficile</i>
<i>Utile</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Inutile</i>
<i>Frustrante</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Gratificante</i>
<i>Noioso</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Stimolante</i>

Vi è una percezione diffusa circa l'utilità del lavoro proposto sebbene espressa in livelli differenziati (molto 10, abbastanza 4, poco 3); sul piano quindi del senso è possibile affermare che gli studenti hanno riconosciuto la centralità del compito per lo sviluppo delle competenze valutative. Molto netto appare anche il giudizio circa il grado di difficoltà percepito: confrontarsi con un compito aperto e complesso è stato per la quasi totalità difficile (molto 7, abbastanza 6, poco 3, per nulla 1). Il processo è considerato dalla maggioranza dei rispondenti come un'attività stimolante (molto 8, abbastanza 7, poco 1, per nulla 1) che ha richiesto la messa in gioco; tuttavia il confronto con le difficoltà in fase realizzativa è stato interpretato da poco più della metà come qualcosa di gratificante (N=10) e dai restanti come qualcosa frustrante (N=7). A questo proposito va precisato che la metà dei rispondenti ha dovuto sostenere l'esame una seconda volta poiché la prima versione del prodotto risultava non adeguata. Sebbene l'intento nella domanda fosse indagare la dimensione del processo, non stupisce che alcuni studenti abbiano richiamato anche quella legata al prodotto ovvero all'esito negativo.

In coerenza con la relazione documentata in letteratura fra pratiche valutative e strategie di studio è stato chiesto se l'elaborazione del progetto avesse effettivamente orientato il loro studio e, nel caso, secondo quali modalità (*Dover stendere*

il progetto ha orientato lo studio dei contenuti del Corso? Motivi la sua risposta). 15 su 17 hanno risposto in modo affermativo e hanno evidenziato l'aiuto nella comprensione profonda dei contenuti come emerge ad esempio nelle parole di questa studentessa: «capire il significato di alcune definizioni teoriche non del tutto comprese durante il corso, dover mettere in pratica quanto studiato permette di comprendere meglio i concetti; dover redigere il progetto ha fornito senso ai contenuti del corso». Non sono sottaciuti gli aspetti di criticità legati alla sostenibilità e all'impegno richiesto per la realizzazione del compito valutativo (*La stesura del progetto ha richiesto un impegno maggiore rispetto alle modalità valutative standard? Motivi la sua risposta*). 15 studenti su 17 affermano infatti che tale modalità valutativa ha comportato un carico maggiore in termini di tempo e di investimento rispetto alle cosiddette modalità valutative standard. Alla richiesta di motivare il proprio giudizio, gli studenti riconducono la maggior mole di lavoro alla loro deboli competenze metodologiche e alla scarsa familiarità con pratiche valutative simili. Particolarmente significativa appare l'affermazione di uno studente il quale, dopo aver riconosciuto che la stesura del progetto «ha sicuramente richiesto un impegno maggiore in quanto, generalmente, la valutazione dell'apprendimento viene eseguita attraverso la mera ripetizione di concetti, definizioni e classificazioni puramente teoriche», ha voluto sottolineare come «l'applicarsi a redigere un progetto che avesse una valenza pratica ha comportato sicuramente un impegno maggiore, sfidando, a mio parere positivamente, le capacità del singolo».

Sul piano complessivo è possibile sintetizzare i vantaggi e gli svantaggi dell'esperienza (*Indichi, dal suo punto di vista, i vantaggi e gli svantaggi legati alla stesura del progetto*). Circa i primi, emergono opinioni piuttosto variegate; lo snodo più frequentemente citato riguarda la possibilità di sporcarsi le mani a testimonianza del bisogno avvertito dagli studenti di cercare e trovare occasioni che facciano dialogare teoria e pratica; cimentarsi nell'elaborazione di un progetto ha permesso inoltre di rielaborare criticamente i concetti proposti e di capirne la reale spendibilità nella futura attività professionale; alcuni infine segnalano come vantaggio la possibilità di aver scelto il tema sul quale lavorare che ha permesso di indirizzare tale attività secondo gli interessi.

Sul piano degli svantaggi – che gli studenti hanno in realtà decodificato in termini di difficoltà – le opinioni si aggregano attorno a 3 poli: difficoltà legate alla decodifica del mandato e alla traccia di lavoro proposta la quale è risultata poco analitica, disorientamento derivante da un compito valutativo aperto che richiedeva di «attivarsi, cercare altre informazioni anche fuori della bibliografia del corso» e tempo a disposizione; 2 persone non indicano alcun svantaggio. Uno studente con poche parole riesce forse a cogliere in sintesi lo specifico del compito valutativo proposto: «Lo svantaggio è stato che chiedere di realizzare un progetto del genere all'interno di un contesto universitario nel quale la libera iniziativa è poco incoraggiata (un contesto in cui ho riscontrato una condotta meccanica sia nell'insegnamento, sia nell'apprendimento) ha creato frustrazione nei discenti che hanno avuto difficoltà ad adottare una prospettiva differente dalla solita perché è stato richiesto di pensare diversamente da ciò che siamo abituati a fare».

Dalla lettura complessiva dei campi aperti emergono due richieste principali in apparenza contraddittorie ma in realtà complementari: accompagnare e supportare in modo più mirato gli studenti nello svolgimento di tale attività anche attraverso una revisione della traccia che guidi e indirizzi meglio il lavoro e mantenere tale strategia valutativa perché come osserva una studentessa: «L'unica considerazione che mi sento di esprimere è che la volontà di richiedere un progetto del genere per l'esame venga portata avanti perché per me è proprio in queste rare

occasioni che si crea un modo per indurre un reale apprendimento negli studenti. Un apprendimento che, a mio parere, va oltre i contenuti del corso specifico in quanto aiuta a sviluppare un pensiero logico/plastico che si adatterà più facilmente alle sfide “non protette” al di fuori dell’università».

Dai dati, che conviene ribadire sono parziali e riferiti a poco più della metà degli studenti del Corso, emerge un apprezzamento per la scelta valutativa; anche laddove si rilevano criticità non è mai rimessa in discussione la sua utilità per la formazione di quanti operano in campo educativo e formativo. In maniera trasversale sono rilevate la fatica e talvolta il disorientamento di fronte ad un compito aperto e complesso; in tale prospettiva, si configura l’esigenza di prevedere modalità di supporto e di accompagnamento più mirati in ragione anche della relativa inesperienza degli studenti. Le evidenze confermano che il cambio di paradigma dall’insegnamento all’apprendimento, con specifico riferimento alle modalità valutative, richiede grande investimento non solo al docente ma anche agli studenti.

4. Oltre l’esperienza: bilancio e questioni aperte

Come osservato l’esperienza descritta ha richiesto un onere e un impegno più consistente e una rimessa in discussione a tutti gli attori in gioco: il docente e gli studenti. Se sul piano complessivo, come si è avuto modo di mettere in luce, risaltano considerazioni positive e gratificazioni appare doveroso chiedersi quanto tali modalità valutative (e quindi anche didattiche) siano effettivamente sostenibili e generalizzabili sul piano organizzativo (del singolo insegnamento, del Corso di laurea, della Facoltà, dell’Ateneo) e quale profilo di competenze richiedano ai docenti. Circa l’aspetto organizzativo, nell’esperienza descritta decisive sono state le variabili relative alla numerosità degli studenti, al setting specifico della laurea magistrale e alla tipologia del contenuto oggetto dell’insegnamento. Si è trattato di una iniziativa che colei che scrive, al pari di molti altri colleghi in altri atenei, ha deciso di attivare per dare concreta attuazione al principio che considera la valutazione una risorsa per l’apprendimento all’interno di un approccio didattico ispirato alla prospettiva *student-centred*.

Circa il profilo, l’esperienza mette in evidenza l’importanza di possedere competenze metodologico-didattiche, cui appartengono quelle valutative. Del resto queste ultime appaiono ben riconosciute nel panorama internazionale (Trowler, Bamber 2005; Luzecky & Badger, 2008; Giovannini, 2010) nel quale sono presenti molteplici strutture, diversamente denominate e organizzate, finalizzate alla formazione didattica dell’accademico (Felisatti, Serbati, 2014); la necessità di investire in questa direzione è stata richiamata in modo esplicito nel Rapporto europeo *Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions* (2013) ove si sottolinea che la vocazione del docente non è quella di insegnare ma di insegnare bene fissando per il 2020 l’obiettivo di assicurare una formazione all’insegnamento per tutti (raccomandazione 4).

Come è noto, invece, nel nostro paese l’avvio alla carriera universitaria lascia irrisolta la questione nodale della formazione all’attività di insegnamento; molto spesso le competenze didattiche, incluse quelle valutative, si strutturano attraverso l’iniziativa del singolo, il quale, tendenzialmente fa riferimento alla sua esperienza personale, alla sua sensibilità culturale e, laddove possibile, al confronto con i colleghi (Felisatti & Serbati, 2014). A fronte di una situazione di debolezza complessiva a livello nazionale vanno riconosciuti e avvalorati gli sforzi e il lavoro compiuti negli ultimi anni in alcuni atenei (Felisatti & Serbati, 2015).



Sul piano della riflessione scientifica, il tema della formazione del docente universitario è sempre più spesso posto al centro del dibattito (Luzeckyj & Badger, 2008) anche perché, come osserva Bédard (Bédard 2009), oggi per l'università riflettere sull'insegnamento per promuovere un apprendimento di qualità non è più una scelta è una necessità visti anche i rapidi mutamenti (Groccia, 2010; Lison, 2013). L'idea che l'*expertise* acquisita nel campo della ricerca e riconosciuta dalla comunità di appartenenza sia sufficiente ad abilitare anche all'insegnamento è stata ampiamente posta in discussione fra gli addetti ai lavori (Kolmos, 2010; Lison, Jutras, 2014); tale consapevolezza, nel nostro paese, pare non aver pienamente raggiunto il piano istituzionale come dimostra l'articolazione del processo per conseguire l'abilitazione scientifica a professore universitario.

Inoltre, la centratura quasi esclusiva delle attività valutative dell'operato del docente universitario sulla qualità della produzione scientifica spinge molti docenti a confinare la didattica in una posizione secondaria perché di fatto la progressione di carriera è legata ai risultati di ricerca. In tal senso, si osserva che è inutile parlare di migliorare la qualità dell'insegnamento se in pratica al tempo dedicato a questo scopo non viene di fatto riconosciuto valore (Ghislandi & Raffaghelli, 2014). Dello stesso parere anche Giovannini la quale, dopo aver osservato che «nel quadro di una cultura accademica in cui la quantità e la qualità della ricerca costituiscono non solo i principali contrassegni del prestigio dei docenti ma anche i principali criteri di valutazione e di progressione di carriera» pone in risalto la necessità di promuovere l'innovazione e il miglioramento della didattica «attraverso l'adozione di un approccio sistemico, in cui la motivazione dei singoli docenti va sostenuta da esplicite politiche istituzionali» (Giovannini, 2011, p. 69) e considerata nei meccanismi premiali. Fuori dai confini del nostro paese vi è ampio consenso circa la necessità di includere la qualità dell'insegnamento nei meccanismi premiali e di offrire un sostegno strutturale (Bernard, 2011) come peraltro riconosciuto nel già citato rapporto europeo nel quale le raccomandazioni 5 e 6 sottolineano che l'ingresso, la promozione e la progressione di carriera dei docenti dovrebbero tener conto anche delle *performances* nell'attività di insegnamento e dovrebbero essere premiati i docenti meritevoli di contribuire all'innalzamento della qualità dell'insegnamento.

A livello macro, il sostegno strutturale appare indispensabile per fare in modo che le esperienze innovative realizzate nei diversi atenei e a diversi livelli riescano a fare massa critica e ad avere un impatto sul sistema complessivo. Sul piano del singolo docente, resta inoltre aperta la questione di come conciliare attività di ricerca e attività didattica all'interno di un profilo professionale reso ancora più complesso dai crescenti compiti organizzativi e dall'impegno richiesto nella cosiddetta terza missione. A tal proposito, Felisatti auspica il raggiungimento di un equilibrio virtuoso fra i poli della ricerca e dell'insegnamento individuando modelli di reciprocità e di riconoscimento che realizzino una "curvatura didattica" dell'attività di ricerca e una "curvatura di ricerca" dell'attività didattica (Felisatti, 2011). La possibilità di perseguire tale direzione è, a suo dire, dimostrata nell'esperienza storicizzata del SoTL (*Scholarship of teaching and learning*) della Carnegie Foundation, ispirata da Boyer (Boyer, 1990) e finalizzata a promuovere una formazione del docente universitario attraverso un raccordo sinergico fra didattica e ricerca, rendendo l'atto dell'insegnamento pubblico così come avviene per la ricerca. Come osserva opportunamente Rust (Rust, 2007) la *scholarship of assessment*, dimensione non citata in maniera esplicita nel lavoro di Boyer, va considerata come il cuore della *scholarship of teaching* tenuto conto del ruolo strategico che essa gioca nell'influire sull'apprendimento degli studenti.



L'investimento strutturale nella formazione all'insegnamento, con specifico riferimento al campo delle competenze valutative, appare essenziale per promuovere un apprendimento di qualità contrastando anche il fenomeno della dispersione e dell'abbandono. Alcuni studiosi (Galand, Neuville & Frenay, 2005) dopo aver constatato che non ci sono fattori in grado di spiegare integralmente il fallimento negli studi universitari formulano l'ipotesi che le pratiche didattiche giochino un ruolo strategico citando in particolare le scelte valutative. In tale prospettiva, per Romainville (Romainville, 2000) il miglioramento dell'insegnamento universitario può costituire una risorsa strategica per lottare contro l'abbandono. Più nel dettaglio, alcuni ricercatori hanno individuato nei metodi didattici un fattore in grado di influire sulla perseveranza degli studenti, sulla qualità dei risultati e sulla disponibilità a proseguire anche di fronte a difficoltà (Braxton, Bray & Berger, 2000). Nell'interpretazione dei dati appena citati è certamente indispensabile guardarsi dal rischio di adottare una chiave di lettura deterministica (Romainville, Michaut, 2012); nondimeno le evidenze disponibili, unitamente ai dati rilevati anche in modo informale nella pratica didattica quotidiana, convergono nel porre in evidenza il ruolo strategico delle pratiche didattiche ivi incluse quelle valutative. Conseguono l'urgenza di attivare azioni per fare in modo che gli esiti delle riflessioni ben documentate in letteratura giungano all'attenzione di quanti sono preposti ad elaborare le politiche della formazione; tale impegno costituisce a nostro modo di vedere una responsabilità anche per i docenti universitari.



Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Albero B., Linard M., Robin J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan.
- Barr R.B., Tagg J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bédard D. (2009). Ensino universitária e profissionalização: perspectivas pedagógicas pedagógicas. In M.I. da Cunha, S.R. Soares, M.L. Ribeira (Eds.), *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas* (pp. 124-138). Feira de Santana, Brésil, UEFS Editora.
- Bernard H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur? Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Berthiaume D., Rege Colet N. (Eds.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.
- Binetti P., Cinque M. (2015). *Valutare l'università & Valutare in università*. Milano: FrancoAngeli.
- Bireaud A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Black P. (2006). Assessment for learning: where is it now? Where is it going? In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning through Assessment* (pp. 9-20). Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- Boud D. (2006). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud D., Dochy F. (2010). Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education <http://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2013.860111>
- Boud D., Falchikov N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingond: Routledge.

- Braxton J., Bray N., Berger J. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41, 215-227.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational researcher*, 18, 32-42.
- Brown S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Coggi C. (2014). Verso un'università delle competenze. In A.M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 119-142). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Comoglio M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49, 93-112.
- Duguet A., Morlaix S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.
- Earl A.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kolmos A. (2010). Danish faculty development strategies. In A. Saroyan, M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (pp. 61-81). Sterling, VA: Stylus.
- Ellerani P.G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50-56.
- Felisatti E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (pp. 137-143). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 137-153.
- Felisatti E., Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 323-339.
- Felouzis G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fontaine S., Peters M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: Etat de la question. In M. Romainville, C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Frenay M., Galand B., Laloux A. (2009). L'approche par problèmes et par projets dans la formation des ingénieurs à l'UCL: une formation professionnalisante. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 163-179). Bruxelles: De Boeck.
- Galliani L. (Ed.) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (1996). Didattica e comunicazione. In AA.VV., *Lineamenti di didattica. Studium Educationis*. Padova: CLUEB.
- Ghislandi P., Raffaghelli J. (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 107-128.
- Gibbs G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Gibbs G., Simpson C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31.
- Giovannini M.L. (2011). La formazione all'insegnamento dei professori universitari. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Tomo I, pp. 63-78). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giovannini M.L. (Ed.) (2010). *Insegnare all'Università. Modelli di formazione in Europa*. Bologna: CLUEB.
- Groccia J. (2010). Why faculty development why now ? In A. Saroyan, M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (pp. 1-20). Sterling, VA: Stylus.

- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of over 800 Meta-analysis relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie J.A.C., Brown G.T.I., Keegan P.J. (2003). A National Teacher-managed, Curriculum-based Assessment System: Assessment tool for teaching and learning. *International Journal of Learning*, 10, 771-778.
- Herrington A., Herrington J. (Eds.) (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: ISP.
- Huba M.E., Freed J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kember D. (2008). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Kember D., Kwan K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa, P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 469-490). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lamote C., Engels N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lison C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Lison C., Jutras F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-8.
- Lizzio A., Wilson K., Simons R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Luzeckyj A., Badger L. (2008). *Literature review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE)*. Unpublished Research report. Flinders University, University of South Australia & Bond University, funded by ALTC.
- Margiotta U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 89-105.
- McAleese M. et al. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- McDowell L., Sambell K., Davison G. (2009). Assessment for learning: a brief history and review of terminology. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning Through the Curriculum* (pp. 56-64). Oxford, England: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- McTighe J., Wiggins G. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca fra teoria e pratica. *Scuola Democratica*, 3, 687-706.
- Newstead S. (2002). Examining the examiners: why are we so bad at assessing students?. *Psychology Learning & Teaching*, 2(2), 70-75.
- Nigris D. (2004). La valutazione nell'insegnamento universitario. Metodologia delle prove strutturate e standardizzate e trasparenza della relazione didattica. *Quaderni di Sociologia*, 35, 23-57.
- Pastore S., Salamida D. (2013). *Oltre il mito educativo. Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pastore S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal Of Educational Research*, V, numero speciale, 62-73.
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Reeves T.C., Herrington J., Oliver R. (2002). *Authentic activities and online learning*. Paper presented at the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), Perth, Western Australia <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/7034/>



- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion* (pp. 5-24), numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF.
- Romainville M., Michaut C. (Eds.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rust C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices?. *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Seezink A., Poell R., Kirschner P. (2009). Teachers' individual action theories about competence based education: The value of the cognitive apprenticeship model. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 203-215.
- Semeraro R. (2011). La didattica universitaria e la sua valutazione: concezioni e pratiche dei docenti. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. (Tomo I, pp. 119-136). Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Svinicki M., McKeachie W. J. (2014). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Tangney S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in higher Education*, 19(3), 266-275.
- Tessaro F. (2014). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 105-120.
- Tessaro F. (2015). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77-88.
- Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trowler P., Bamber R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79-93.
- Wiggins G.P. (1993). *Assessing student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Xodo C. (1997). *Didattica universitaria tra ricerca e professione*. Padova: Cleup.

Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico

Loredana Perla • Università degli Studi di Bari Aldo Moro - loredana.perla@uniba.it
Antonio Brusa • Università degli Studi di Bari Aldo Moro - brusantonio@gmail.com
Viviana Vinci • Università degli Studi di Bari Aldo Moro - viviana.vinci@uniba.it

Teaching the historical landscape. Delineating epistemological background

Quale storia insegnare? Perché insegnarla? Con quali mediatori? Come valutare la competenza geostorica? A queste domande ha provato a dare risposta una ricerca triennale a statuto collaborativo, "La storia e la scuola: senso e metodi di un insegnamento", che ha identificato nell'azione di insegnamento della storia il proprio oggetto formale di studio, analizzato attraverso un lavoro co-epistemologico fra didattica generale e saperi storici. La ricerca ha messo in atto un protocollo a tre voci – quelle del didatta, dello storico, dell'insegnante – e ha coinvolto 50 insegnanti di geostoria in una rete di 12 istituti comprensivi e tecnici di Bari e provincia. In questo contributo restituiamo la formalizzazione di uno dei saperi-strumento emersi: il paesaggio storico e i mediatori che hanno permesso la trasposizione dei suoi correlati concettuali in un formato ludiforme.

Parole chiave: didattica scolastica; mediazione didattica; curriculum di storia; formazione insegnanti; educazione alla cittadinanza europea

Which story should we teach? Why should we teach it? Which devices should we use? How should we evaluate the geostoric competence? These questions have been answered by a three-year research with a collaborative status, "History and school: sense and methods of teaching", which has identified its formal object of study in the teaching of history, analyzed through an epistemological work between general teaching and historical knowledge. The research carried out a three-part protocol – including the teacher, the historian, the didactic researcher – and involved 50 geostoria teachers in a network of 12 comprehensive and technical schools in Bari and its province. In this paper, we return the formalization of one of the emerging tools: the historical landscape and the mediators that have allowed the transposition of its conceptual correlates into a playful format.

Keywords: school education; teaching mediation; history curriculum; teacher training; European citizenship education

125

ricerche

Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune, i §§ 1 e 2 sono da attribuire a Loredana Perla, il § 3 ad Antonio Brusa, il § 4 a Viviana Vinci.

Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico

1. La storia è divertente

“Una parola domina e illumina i nostri studi: «comprendere». Parola, non nascondiamocelo, gravida di difficoltà, ma anche di speranze. Soprattutto, carica di amicizia. Chi è diverso fra noi – straniero, avversario politico – passa quasi necessariamente per un cattivo. La storia deve aiutarci a guarire da questo difetto. Essa è una vasta esperienza delle varietà umane, un lungo incontro fra gli uomini. La vita, come la scienza ha tutto da guadagnare dal fatto che questo incontro sia fraterno” (Bloch, p. 108). Non c'è, credo, frase migliore di questa per esplicitare le tensioni del rapporto, ricco di implicazioni epistemologiche e pratiche, fra didattica generale e saperi storici. La densità delle tensioni è tale da indurci oggi a tematizzare il lavoro co-epistemologico come lo studio “necessario” per impostare nuovi formati di interpretazione teorica di tale rapporto e produrre dispositivi efficaci di lavoro integrato utili all'agire d'aula del docente impegnato nella formazione degli studenti alle competenze storiche. Tale rapporto si declina, come è noto, nelle prassi didattiche, in azioni di *transfer* (Chevallard, 1985; Develay, 1995) e di *contre-transposition* (Frisch, 2014) attraverso le quali il docente interpreta la disciplina-ricerca (o sapere sapiente della storia) in disciplina-insegnamento (o sapere scolastico della storia). Esiste, dunque, una “conoscenza didattica” del come si insegna (ed apprende) la storia (o la *geostoria*, se usiamo il lemma recente¹), correlata a una “conoscenza disciplinare” del che cosa sia la storia che, nel rispetto delle finalità che la società affida alla scuola, viene mediata dal docente affinché si trasformi in apprendimento dello studente (Cochran, Deruiter & King, 1993; Shulman 1996; Cochran-Smith & Lytle 2001; Shulman, 2004). Nel caso specifico del sapere storico (o geostorico), la conoscenza disciplinare inerisce lo studio delle vicende passate delle società umane nei loro vari aspetti, cercando di cogliere i nessi fra questi e il significato del loro sviluppo complessivo. Il valore formativo di tale sapere non può, dunque, tradursi nella semplice conservazione della memoria, ma è teso a promuovere l'acquisizione di conoscenze *storiche* (o geostoriche), a livelli graduali di difficoltà, insieme alla consapevolezza della profondità del passato e del suo ruolo per la comprensione del presente (il senso della storia). Nel caso specifico dell'insegnamento della geostoria ciò ha significato ridimensionare l'idea che esso possa formare “il piccolo storico”, sporgenza ottimistica di un certo disciplinarismo epistemocentrico: esso dovrebbe mirare piuttosto alla formazione consapevole, anche come cittadino, dello studente, oltre che all'apprendimento di quelle specifiche competenze che disegnano il profilo in uscita dello studente sotto forma di traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado (cfr. Indicazioni



126

1 Geostoria è il nuovo lemma aggiunto nel dizionario Zanichelli dal 2016 indicante la disciplina che studia l'evoluzione delle caratteristiche di un territorio in relazione alla storia delle popolazioni che lo hanno abitato.

Nazionali 2012) e sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento nei programmi del comparto della scuola secondaria superiore.

La formazione a una nuova cittadinanza interpella i saperi geostorici più di tutti gli altri saperi del curriculum, proprio in ragione della complessità delle società attuali, da più parti definite “del conflitto” (Boella, 2018) e molto diverse da quelle di soli cinquant’anni fa: multiculturali, attraversate da processi di mutamento sociale imprevedibili, globalizzate, in forte deficit di empatia e perciò chiuse alla comprensione delle ragioni di processi migratori oggi pienamente in atto e destinati a ridisegnare i confini geopolitici mondiali.

Formare gli studenti al vivere in questa società richiede, ovviamente, anche cambiamenti profondi nel modo di selezionare i contenuti del sapere scolastico della storia da insegnare e nei mediatori indispensabili a trasformare quei contenuti in competenze storiche di lungo termine. Competenze anche educative, necessarie per orientarsi nel presente e per guardare al tempo che verrà come cittadini democratici, capaci di rispondere ai mutamenti della politica nell’era della globalizzazione e di internet (Gruzinski, 2016). Competenze ascrivibili a un sapere che è “divertente”: così definiva la storia, infatti, Marc Bloch nel suo ultimo anno di vita: “senza dubbio, anche se la storia dovesse essere giudicata incapace di altri compiti, rimarrebbe da far valere, in suo favore, ch’essa è divertente” (Bloch, 1998, p.9). Che la storia sia divertente è un dato sul quale, didacticamente, gli insegnanti dovrebbero forse riflettere di più di quanto oggi non facciano, provando a illuminare le ragioni per cui nelle prassi quotidiane, almeno in quelle illuminate dalla nostra ricerca triennale, essa, da divertente, si trasforma in materia e indigesta, ovvero privata del suo potenziale ludico.



2. Per insegnare la storia: la dialettica co-epistemologica necessaria

Poche discipline quali la geostoria giocano un ruolo chiave nella formazione critica e consapevole del cittadino europeo contemporaneo. La storia possiede una sua specifica *potenzialità educativa* che consiste nell’“insegnare a vivere” (Morin, 2015) e il “saper vivere” è diventato, per le studentesse e gli studenti della scuola contemporanea, una competenza eccedente e trasversale alle otto competenze chiave previste dalle Raccomandazioni europee. Vivere ci mette continuamente a confronto con l’altro-diverso: familiare, amico, straniero, sconosciuto. Di fronte alla diversità delle culture, l’apprendimento della storia ispira la ricerca di ciò che unisce e che può essere simile nelle diversità. E in tutti gli incontri della vita con il “diverso” si ha sempre bisogno di comprendere l’altro e di essere compresi dall’altro. Soprattutto nell’epoca attuale che non può dirsi epoca di comprensioni reciproche (Morin, 2015, p. 19). La disciplina storica, per la sua elettiva tensione epistemologica transdisciplinare, può educare i giovani a ri-conoscere e a ri-trovare il senso del proprio stare al mondo. Senza separare i fatti del passato dalle loro interpretazioni ma, anzi, aiutando lo studente a maturare connessioni e inferenze logiche fra gli uni e le altre. I fatti non sono mai fenomeni oggettivi esistenti senza il “domandare storico”, ma sono il risultato del lungo lavoro di costruzione da parte dello storico che, proprio in ragione del suo interrogare continuamente i fatti, diventa “creatore di fatti storici”: lo storico è tale quando pone domande alle testimonianze: la famosa storia-problema propria delle “Annales” è nata così (Le Goff, 1980). Diverso è, invece, il problema dell’insegnamento della storia che l’insegnante si pone specularmente al problema dell’apprendere la storia da parte dello studente: l’insegnante in questo caso deve rendere “potabile” il sapere costruito

dallo storico, deve trasformarlo in sapere appreso. La potabilità del sapere disciplinare può essere resa possibile utilizzando mediatori opportuni, anche tecnologici, facendo dialogare didattica e *public history*, per esempio, o i formati multimediali della divulgazione storico-scientifica della quale non mancano esempi di grande efficacia comunicativa. Si pensi, nel caso specifico della storia, ai formati delle quattro edizioni de “Il tempo e la storia” o dell’attuale “Passato e presente”. Ogni formato è perfettamente compatibile con lo spazio-tempo di una lezione da progettare in “aula” e mescola, esattamente come dovrebbe fare anche l’insegnante di geostoria, registro narrativo, cinema, lavoro di gruppo, *problem posing* e *problem solving*. Sulla costellazione di conoscenze e abilità che disegnano compiutamente la competenza geostorica, invece, il dibattito è da tempo aperto e volto a rivisitare l’“imperialismo epistemologico” (Laneve, 1997) che ha connotato le teorizzazioni didattiche disciplinari nel secolo scorso. Queste ultime, pensando di mutuare soltanto dagli statuti delle discipline gli strumenti della loro formalizzazione teorica, hanno finito col diventare totalmente dipendenti dal loro oggetto di studio (Martini, 2012). Il risultato, come sottolinea Nigris (2017, p. 121), è stata la posizione che “si insegna sempre qualcosa e dunque la didattica non può che essere la didattica ‘di qualcosa’” (D’Amore & Fandiño Pinilla, 2007; D’Amore 1999). Qualsiasi didattica disciplinare è, invece, anzitutto *didattica*, ovvero un sapere specifico, alla costante ricerca di un rapporto coerente fra fini e mezzi dell’insegnare (curricolo, progettazione, valutazione, tecnologie didattiche ecc.). E questo per ottenerne il traguardo più difficile: far apprendere allo studente il senso formativo della materia “geostoria”, l’attitudine di tale disciplina, ancor più che il metodo. Far apprendere agli studenti “l’attitudine” di una disciplina significa, nel caso della matematica, far apprendere a *pensare matematicamente* ovvero, per esempio, far apprendere il rigore logico, la concentrazione, il ragionamento, la procedura così come, nel caso dell’apprendimento della storia, far apprendere a *pensare storicamente*, ovvero avere interesse per il peso che ha il passato sul presente, apprendere i problemi etici che caratterizzano le convivenze umane, saper effettuare operazioni cognitive sul tempo storico: cronologia, ciclicità, durata, convenzionalità della misurazione, epoche, periodizzazioni. Tutto questo tenendo ben fermo il principio, squisitamente didattico, che l’apprendimento di una disciplina non richiede soltanto un “saper fare” intellettuale ma anche la maturazione di attitudini che, ripeto, sono qualcosa di diverso e di più dei metodi, e di comportamenti socio-affettivi e morali necessari alla composizione armonica di un apprendimento fortemente raccordato con il mondo e l’esperienza. In caso diverso, la storia si riduce a pura erudizione.

Anche per questo riteniamo abbia senso, oggi, parlare di dialettica da costruire sempre più sintonicamente fra la ricerca in didattica generale e la ricerca in ambito specificatamente disciplinare ai fini della formazione del nuovo docente: ovvero di uno spazio-tempo dell’azione (ove l’insegnante opera le sue continue regolazioni) come il “fondamento” su cui costruire l’interconnessione profonda fra l’epistemologia disciplinare (con i suoi statuti, le sue grammatiche) e la didattica generale (con il suo statuto e la sua grammatica). Questa dialettica balza subito evidente nelle ricerche di analisi di pratica (Altet, 2003; Laneve, 2005; Perla, 2014, 2017) e si esprime in ogni micro-azione dell’insegnante. “Che senso avrebbe, infatti, il rapporto classico fra «maestro-e-scolaro», senza l’oggetto culturale? Ma in che senso l’insegnante è «maestro» se non a ragione del «cosa» che padroneggia (e delle procedure per renderla accessibile all’alunno?). E viceversa, perché definire «scolaro» qualcuno se non rispetto a qualcosa da apprendere?” (Damiano, 1996, p. 17). Un punto fermo della ricerca didattica contemporanea individua, dunque, nell’azione di trasposizione il suo oggetto di studio: un oggetto con una

consistenza irriducibile e specifica, finalizzata a “scolarizzare” il sapere accademico per trasformarlo in apprendimento. È questo il lavoro didattico dell’insegnante: garantire ai saperi scolarizzati “identità epistemologica, rappresentatività dell’area culturale, sistematicità interna” (Damiano, 1996, p. 23) in relazione ai compiti cognitivi degli allievi e ai vincoli posti dall’istituzione. La ricerca didattica, affinché sia utile (Perla, 2010), dovrebbe dunque riuscire a rispondere alle domande cogenti poste all’insegnante dal suo lavoro: quale storia insegnare? Perché insegnarla? Con quali mediatori? Come valutare se l’apprendimento geostorico si trasforma in competenze di ambito?

Nel presente articolo cominciamo a restituire le prime evidenze di una ricerca triennale, “La storia e la scuola: senso e metodi di un insegnamento”, avviata nell’a.a. 2013/2014 e conclusa nell’a.a. 2016/2017 nel Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro che ha identificato nell’azione di insegnamento della storia il proprio oggetto formale di studio.

La ricerca, a statuto collaborativo (Perla, 2011; Magnoler, 2012), ha messo in atto un protocollo a tre voci – quelle del didatta, dello storico, dell’insegnante (Perla, 2014) – ed ha previsto un approccio empirico all’oggetto di analisi nei luoghi ove l’azione di insegnamento della geostoria potesse essere colta e compresa in tutta la pienezza e la concretezza del suo accadere. Sono stati coinvolti n. 50 insegnanti di geostoria in una rete di 12 istituti comprensivi (n. 22) e tecnici (n. 28) di Bari e provincia. Si è provato, non senza difficoltà, né sorprese, a gettare luce su quel patrimonio didattico che sono il pensiero e le azioni degli insegnanti nel loro concreto accadere pratico e la dialettica si è basata, in tutte le fasi della ricerca-formazione, sul costante scambio epistemologico fra i pratici-insegnanti di discipline storico-sociali con i loro *saperi della pratica* (Perla, 2010) e l’universo teorico di noi ricercatori, con i nostri saperi di “materia”: didatti generalisti e storici (Antonio Brusa ed Ernesto Galli della Loggia). Le pratiche analizzate, ovviamente, sono state quelle di insegnamento della geostoria.

La metodologia di ricerca scelta è stata di tipo qualitativo con strumentario plurimo (videoanalisi, note di campo, interviste di esplicitazione), basata su procedimenti incrociati che hanno permesso un’induzione particolareggiata sia negli incontri di restituzione alle scuole che in quelli ristretti al gruppo dei ricercatori. In questo primo articolo restituiamo la formalizzazione di uno dei saperi-strumento² (Wittorski, 2004) emersi nel corso della ricerca: il paesaggio storico, e sui mediatori che hanno permesso la trasposizione dei suoi correlati concettuali in un formato ludiforme. I mediatori sono poi stati formalizzati e riproposti come dispositivi di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado in uno short master³ universitario, *Il territorio come risorsa didattica per l’apprendimento della geostoria*, nato al termine della prima annualità.

- 2 I saperi-strumento sono dei concetti che aiutano a portare un altro sguardo su una pratica o una situazione per problematizzarla, ricostruirla in altro modo, per concepirla in un modo diverso, per formalizzarla (Wittorski, p. 103).
- 3 Gli Short Master, attivati presso l’Università di Bari Aldo Moro già a partire dall’a.a. 2014-2015, rappresentano percorsi di specializzazione e aggiornamento articolati in un arco di tempo estremamente compatto, pari a 100 ore (corrispondenti a 4 CFU).



3. Il paesaggio storico come laboratorio per l'apprendimento della storia

Il paesaggio storico si presenta come un oggetto naturale, familiare e ovvio, terreno favorevolissimo per la proliferazione di *stereotipi*, in generale “colti”⁴, spesso diffusi nel corpo docente e difficili da individuare. Essendo al “bivio” fra due epistemologie – quella ingenua, spesso alimentata da concetti storici e filosofici elaborati in passato, e quella frutto delle attuali, incessanti revisioni – il paesaggio storico rappresenta, in verità, un terreno didattico solo apparentemente naturale e ovvio. Anzi, proprio in questa sua veste di “facilità” si nascondono alcune questioni rilevanti da un punto di vista didattico.

In primis, la maggior parte delle persone lo considera come uno spazio connotato dai resti del passato.

Questa definizione, del tutto ovvia all'apparenza, è decisiva quanto fuorviante e “pericolosa” dal punto di vista formativo, perché non consente una concettualizzazione corretta del paesaggio storico e porta a costruire una sorta di *doppia cristallizzazione*: quella di un sapere storico sclerotizzato, all'interno di una cornice ambientale a sua volta ipostatizzata. Può accadere così, ad esempio, che un resto romano venga considerato di valore, mentre uno ottocentesco o del tardo novecento sia scarsamente apprezzato, o che si ci concentri unicamente su alcuni paesaggi, considerati storici dalla tradizione o classificati come tali dalla legislazione. Di conseguenza, si sarà portati a considerare alcuni paesaggi “storici” e altri no. Una distinzione “mortale” dal punto di vista scientifico, perché fa perdere il dato qualificante e, al tempo stesso, paradossale, di un paesaggio storico: essendo la storia “disciplina dell'invisibile”, il *paesaggio storico è quello che non si vede*. Una distinzione che fa smarrire, infine, uno dei postulati più interessanti del dibattito attuale: che non è possibile fare differenze tra paesaggi naturali e antropizzati, tra paesaggi storici e no.

L'idea che esista un qualcosa di simile a ciò che oggi chiamiamo “paesaggio”, per quanto affondi le radici, come sostengono alcuni, nella stessa iconografia bizantina – ma i romani avevano indubbiamente una chiara idea del paesaggio –, si afferma in Europa negli anni della prima modernità. Essa presuppone che ci siano un osservatore e uno spazio, e che questo spazio venga trasformato dall'osservatore in una scena (un processo che, nel corso del tempo porta alla creazione effettiva di paesaggi-scenografia, come quello toscano)⁵. È un dialogo etico-estetico con la natura, che ben presto coinvolge anche la storia: verso la metà del XV secolo nasce il “paesaggio con le rovine”, intese come tracce per avviare un ragionamento, che è, insieme, scientifico, romantico e sentimentale (Cazzola, 2007, p. 307). Tracce evidenti e, perciò stesso inclini alla spettacolarità, adatte, dunque, a impreziosire una rappresentazione paesaggistica. Ma anche tracce impregnate dei valori di passati gloriosi, e, perciò, fin dal XVI secolo, considerate ideali per la formazione privilegiata di chi poteva permettersi quegli itinerari-pellegrinaggi che attraversavano l'Europa diretti ai luoghi della civilizzazione classica, e che, a partire dalla fine del XVII secolo vennero chiamati i *Grand Tour*. Percorsi dei quali Andrea Longhi te-

4 Propongo la nozione di “stereotipo colto” nel mio *David e il Neandertal. Gli stereotipi colti sulla preistoria*, in Sarti, Tarantini (2007), ora in http://www3.unisi.it/dl2/2012-0131141539086/sarti_tarantini_2007.pdf.

5 Gisotti (2008). Se ne veda anche la rapida intervista di Marco Unia, *Se il paesaggio ha una storia*, in http://www.ariannaeditrice.it/articolo.php?id_articolo=9731.



meva la “fossilizzazione e l’impoverimento”, idolatrati e cristallizzati in “luoghi con asterischi e stelline”, nella lunga deriva che dai *Red book* e dai *Baedecker* ottocenteschi, giunge ai “viaggi bignami” dei nostri giorni⁶.

Lo svolgersi di un dialogo tra natura e uomo è parallelo alla formazione di un’altra interrelazione, questa volta sostanziata di potere e di economia, che è quella che caratterizza il “territorio”. Anch’essa affonda le radici fra Alto e Basso Medioevo, per quanto si configuri nella seconda età moderna, man mano che lo spazio europeo si struttura in stati, in mercati e reti di transito e di commercio. Giunge, infine, a pieno compimento nel Novecento (pur attraverso la devastazione delle due guerre mondiali), per indebolirsi e, come si dice correntemente, “liquefarsi” nella tempesta della globalizzazione. Due discorsi paralleli, quelli del territorio e del paesaggio, che, lo abbiamo già intuito, è spesso impossibile distinguere, come nel caso svizzero, dove – scrive François Walter – la “bellezza” del territorio è un artefatto politico economico, elaborato fin dall’Ottocento, e non a caso assunto a tappa rituale dei *Grand Tour*⁷. O, come ci spiega Anne Cauquelin, in un mondo attuale, nel quale il paesaggio, “invenzione del passato”, si disperde e si “reinventa” nel nuovo “territorio della rete”⁸.

Un terzo “incomodo” aggiunge complicazione a questo intreccio. È il concetto di ambiente/*environment*.

Per quanto più recente e di origini extra-storiche (dal momento che coinvolge scienze della terra e scienze biologiche), questo concetto ha fatto irruzione nella riflessione storica, fino a far ipotizzare un nuovo “paradigma spaziale”, lo *spatial turn*, che starebbe sostituendo i paradigmi del soggettivismo che hanno imperato nella storiografia degli ultimi due decenni del secolo scorso, e che – per i più entusiasti – avrebbe decretato la fine di una storia basata sulla sola coordinata temporale, e l’inizio di una nuova scienza spaziale (o spazio-temporale)⁹. È un concetto di paesaggio che sembra mettere in crisi i precedenti da più punti di vista.

Il primo è certamente quello del *tempo*. Esso allunga a dismisura il rapporto tra uomini e ambiente, fino a farlo coincidere con lo stesso processo di ominazione. Esattamente come i primi batteri anaerobi, che stravolsero l’ambiente terrestre miliardi di anni fa introducendovi enormi quantità di ossigeno (e contribuendo così alla propria estinzione), e come ogni altra specie vivente, quella umana modifica lo spazio e ne riceve, a sua volta, continue spinte alla propria evoluzione. È



- 6 Le citazioni di Longhi sono ricavate da Di Mauro (1982, p. 306). La stereotipizzazione dei paesaggi italiani in Fusco (2002).
- 7 Cfr. Walter (1991) ora in http://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1991_num_121_1_3312; per arrivare a costruire “la bellezza” di un territorio c’è voluta un’operazione economica, del tutto simile a qualsiasi altra speculazione.
- 8 Cauquelin (2000, 2002); cfr. la recensione in Gérard Chouquer, in “Études rurales”: <http://etudesrurales.revues.org/129>. La liquefazione dei territori in Badie (1996). La discussione sul concetto di territorio in Somaini (2013).
- 9 L’ipotesi di un paradigma spaziale, lo *Spatial Turn*, in Torre (2008), ora in <https://www.cairn.info/revue-annales-2008-5-page-1127.htm>; cfr. Bevilacqua (2006). Tra le molte opere, uscite di recente, sulla storia ambientale: Armiero, Barca (2004), Corona Neri Sernerri (2007). Più in chiave didattica, la bibliografia nel numero speciale su ambiente e storia, del “Bollettino di Clío92”, con una intervista a Piero Bevilacqua (n. 6, novembre 2016). Sull’ascesa impetuosa del paradigma della “Storia ambientale”, sulla sua intrinseca interdisciplinarietà e sull’allargamento dei tempi della storia cfr. Sörlin (2011).

un'impresa votata al fallimento, perciò, quella di chi cerca un luogo non modificato dalla presenza degli uomini. Dalla foresta amazzonica, “il più grande manufatto della storia umana”, come ha suggerito Charles Mann, alla tundra siberiana, trasformata dai cacciatori paleolitici in una sorta di bomba ecologica a tempo, nella visione inquietante di Guido Chelazzi (Mann, 2006; Chelazzi, 2013; Tosco, 2009), non esiste angolo del pianeta terra dove sia facile distinguere il naturale dall'antropico, ed è altrettanto disperante il tentativo di risalire all'indietro, alla ricerca di una natura finalmente vergine.

Il secondo elemento di crisi deriva dalla storicizzazione profonda della natura che questa prospettiva impone. Tale storicizzazione mette in confusione la scansione delle parti in gioco, così come è prospettata dalle due precedenti definizioni del rapporto fra uomo e ambiente: l'osservatore “distinto” dal paesaggio ammirato, e il governatore “distinto” dal territorio che plasma. Al tempo stesso, scombina la linearità temporale che attraversa un paesaggio presente, che si immagina ancorato con le radici nel passato e proiettato con le fronde nel futuro. Il soggetto, che riteneva “illuministicamente” (scrive Bernard Schiele) di essere solo un osservatore o un governatore delle cose attorno a lui, in questa prospettiva scopre di essere sommerso, travolto insieme con quelle. Non osserva distaccato, perché “fa parte delle cose”.



3.1 Per un'impostazione critica della didattica del paesaggio storico

A chi deve “assomigliare” il ragazzo che apprende dal paesaggio storico? All'osservatore che apprezza i valori estetici del paesaggio? Al governatore che ne legge le potenzialità economiche e politiche? O all'uomo-natura, che si scopre come parte del paesaggio, e indaga sulla storia di questa interazione?

In ciascuno di questi tre modelli è facile rilevare abitudini didattiche consolidate e apprezzate, soprattutto nel campo della formazione artistica o della programmazione territoriale. Tuttavia, è nella terza definizione che ritroviamo appieno i temi della didattica storica, nella quale – inoltre – ci sembra siano ricompresi molti aspetti delle definizioni precedenti. Ce ne rendiamo conto, studiando il modello di ambiente, così come è stato rappresentato da Karl Ian Oosthoek¹⁰.

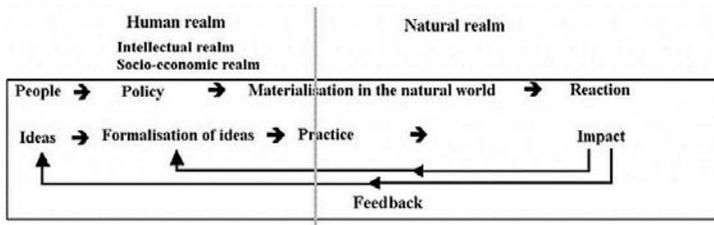


Fig 1: What is Environmental History (Oosthoek, 2005)

10 K.J. Oosthoek, *What is Environmental History?*, 3 gennaio 2005, <https://www.eh-resources.org/what-is-environmental-history/>.

La linea grigia denota i due campi, umano e naturale, ma non taglia lo spazio dell'*environment*, che resta unico. Fra questi campi l'interazione si svolge lungo due binari che richiamano in molti punti le definizioni che abbiamo prima discusso: la direttrice delle idee (e dunque dell'estetica e dell'etica) e quella del governo, che, come abbiamo visto, caratterizza il territorio. Questo modello – come avviene anche nelle sue versioni forse eccessivamente semplificate, diffuse nelle scuole (nelle quali una “società” è genericamente messa in relazione biunivoca con un “ambiente”) – è provvisto di azioni e di retroazioni. Dunque, descrive un'evoluzione della quale possiamo scattare delle istantanee solo per ragioni di studio, ma che nella realtà non ha punti fermi. L'analisi, ci dice in fondo questo schema, spiega che non esiste definizione di paesaggio, territorio o ambiente, che non sia *relazionale, mobile nel tempo, e comprensiva degli osservatori*, quelli del passato come quelli del presente. Questa interazione incessante è un'ulteriore contributo allo smantellamento delle metafore abituali, del paesaggio come scenario e cornice delle vicende umane, e del soggetto che le individua e studia, come lettore o osservatore distaccato¹¹.

Proviamo, ora, a calare dentro questo modello, alcune fra le questioni didattiche più consuete.

La prima, strettamente connessa con l'idea di un paesaggio storico, è quella del tempo/spazio. Nella prospettiva ambientale, come abbiamo visto, esso si dilata in modo tale da rendere parziali molte griglie di lettura basate sui “segni del territorio” e rielaborate in funzione didattica. Prendiamo ad esempio quella ricavabile da Carlo Tosco, senz'altro autore di riferimento su questo tema (Tosco, 2009; Mucsi, 2014). Il “sacro”, il “potere”, il “lavoro” sono le tre categorie in grado di filtrare ciò che vediamo e di farci scoprire i “segni” della storicità del paesaggio. Dunque: chiese, castelli, opere murarie, strade, campi lavorati. Ci accorgiamo, mentre stendiamo questo elenco, che – nel mettere in luce un tratto della temporalità del paesaggio, probabilmente dal Medioevo ad oggi corriamo il rischio di perdere indefiniti periodi precedenti e magari successivi. Essi paiono sfuggire a questa rete, così come non sembrano rientrare agevolmente in questa classificazione tanti segni, come quelli legate allo svago, alla caccia, all'attività di raccolta o alla incuria.

Sappiamo bene che non esisterà mai uno strumento capace di rispondere ad ogni richiesta di analisi, e che, d'altra parte, uno strumento scientifico resta tale, quando se ne conosca la limitatezza e se ne sappia circoscrivere l'uso. Quest'avvertenza, cruciale dal punto di vista della ricerca, lo è anche dal punto di vista didattico. Ad essa, inoltre, occorre aggiungere il timore della pigrizia mentale alla quale una griglia di questo genere, se adoperata in modo acritico, può spingere, inducendo l'allievo a pensare che il passato è là dove c'è una chiesa o un castello. Al contrario, il vero “paesaggio passato” è quello che sta tutto intorno: lo spazio che fu modificato da quella chiesa e che oggi non vedo più, perché magari è nascosto da serre, o rimboschito; gli uomini e le donne che spesero la propria vita lavorandoci e il signore che decideva le coltivazioni e lo percorreva attraversando sentieri e stradine, che il tempo e altre attività umane hanno cancellato. Il paesaggio storico, nella bella definizione di Rinaldo Comba, è “lo spazio vissuto dagli uomini” (Comba, 1981, p. 4). Un dato – “il vissuto” – quanto mai sfuggente. Inol-



11 Scopo della nuova storia dell'ambiente è proprio quella di combattere gli stereotipi: *And last, but not least, environmental history is about unmasking myths and distorted perceptions of the past (Ibidem).*

tre, proprio per restare all'esempio del Medioevo, se ci si ferma ai castelli di pietra, che sono i soli visibili, si smarrisce la foltissima schiera di quelli di legno, scomparsi o trasformati, costruendo un'immagine falsa di quel periodo, e in particolare dei castelli¹² (Saggiaro, 2005; Saggiaro & Varanini, 2013).

La conclusione, solo apparentemente paradossale, è che *l'autentico paesaggio storico è quello invisibile*.

Proprio a questo punto entra in gioco una didattica, alla quale si chiede di creare dei soggetti capaci, come abbiamo ricordato sopra, di fare un saggio uso critico degli strumenti di lettura del paesaggio che possiamo reperire nella bibliografia, e di non arrestarsi ai "segni", soprattutto a quelli già codificati dalla tradizione.

È una didattica che trasforma il "paesaggio escluso" in un "paesaggio presente", come scrisse in tante sue opere Peter Stone, il precursore di questi studi. Per ottenere questo scopo (scriveva ancora l'archeologo inglese) occorre liberare il curriculum dalla sovrabbondanza di "storia codificata" che impedisce di accedere alle grandi praterie della storia, non inquadrata nei temi canonici dello studio¹³ (Stone & MacKenzie, 1999; Stone, 2004). Si tratta di un paesaggio storico che è sempre un'*invenzione*, cioè un "ritrovare" frutto di un'attività di interrogazione incessante e curiosa, e che è – proprio per i rischi insiti in questa sua natura – bisognosa di ferree regole per pensare (Saggiaro, 2009, p. 15).

La seconda serie di questioni didattiche riguarda il concetto di "segno del paesaggio", o meglio ancora: il doveroso (per uno storico) sforzo di storicizzare un concetto che rivela le sue chiare origini semiotiche. Segni del paesaggio, o "fonti"? per quanto sia invalso l'uso del primo termine, è sul concetto di fonte che occorre concentrarsi quando si studia la dimensione storica del paesaggio. È vitale, infatti, tenere presente la lunga elaborazione metodologica e epistemologica che ha trasformato la "fonte" da "voce privilegiata del passato", a oggetto del presente, che di per sé può essere privo di rilevanza, ma che proprio la capacità di indagare dello storico elegge a strumento di conoscenza. Il paesaggio è il luogo che, più ancora dell'archivio caro alla tradizione storica, esibisce le potenzialità rivoluzionarie di questo approccio. Infatti, così come "l'archivio" si è trasformato – da "arca" che custodiva i documenti importanti di una data istituzione a contenitore di quantità infinite di documentazioni prodotte da ogni genere di attività umana –, allo stesso modo, il paesaggio, da luogo connotato dall'eventuale presenza di resti storici, è diventato esso stesso storia. Tutto, al suo interno, può costituire "fonte" per la ricostruzione di un passato, nonostante questo sembri non aver lasciato tracce. Quasi come un cacciatore, lo storico segue ogni indizio. O meglio: prova a trasformare in indizio ogni particolare che cade sotto i suoi occhi. Si interroga sulla vegetazione, sulla linea della costa, sul corso dei fiumi, sulla fauna, su relitti dell'attività umana, come discariche e ruderi, che qualsiasi operatore turistico nasconderebbe alla vista dei suoi clienti.

Come l'orco di Bloch, infatti, annusa la presenza dell'uomo. Deve lavorare di

12 Saggiaro (2005), ora in "Reti Medievali" <http://www.rmoa.unina.it/1576/1/RM-Saggiaro-Castelli.pdf>; Saggiaro, Varanini 2013, ora in "Reti Medievali" <http://www.rmoa.unina.it/1282/1/RM-Saggiaro-Varanini-Motte.pdf>. Per l'immagine falsa dei castelli, si veda il mio *Internet e la rete degli stereotipi sul medioevo* (Brusa, 2017).

13 Tra le cause dell'esclusione, Stone cita, insieme con il sovraffollamento del curriculum, l'ignoranza dei professori, la non rilevanza del patrimonio storico nella società moderna e la manipolazione politica.

immaginazione, per intuire percorsi, modalità di lavoro, attività che nei tempi passati hanno modificato uno spazio che, non sottoposto al vaglio critico della storia, si presenterebbe ai nostri occhi come “natura che l’uomo si accinge a modificare”. Scopre così, solo per fare alcuni esempi relativi alla Puglia, che le sue celebrate distese di olivi sono frutto dell’importazione in età contemporanea di tecniche agricole francesi, dell’apertura ai mercati del nord Europa, contrattata dai governi della sinistra storica a fine Ottocento e della frenetica attività di speculazione, che ha eliminato quasi ogni traccia della tradizionale policoltura contadina. Scopre che il succedersi di macchie e rocce della Murgia, più che testimoniare la “mediterraneità” dell’ambiente, è “fonte” per riandare col pensiero alla sua deforestazione violenta, operate a più riprese da romani, bizantini e sovrani medievali, in perenne ricerca di alberi d’alto fusto e ansiosi di stanare i malviventi dai loro nascondigli, e dalla paziente attività distruttrice di milioni di ovis. Scopre che, al contrario di quello che immagina il turista ammirato, le verdi pendici del subappennino dauno sono il frutto delle politiche di rimboschimento promosse dal governo italiano, e che, solo un secolo fa, sarebbero apparse al viaggiatore come gibbosità brulle e spoglie, vittime del disperato bisogno di legname delle popolazioni locali. Impara che non sempre “il verde” è segno di natura incontaminata, ché anzi (come ormai ci insegna una mole di studi sul territorio italiano) è la “fonte” privilegiata di processi di degradazione e di abbandono preoccupanti.

A volte, si trasformano in fonti particolari marginali e di scarto del paesaggio. Ecco delle piazzole di cemento, dalle quali spuntano alcuni spunzoni di ferro arrugginito. È quanto resta degli impianti missilistici del tempo della guerra fredda. Fonti terribili di un momento nel quale l’umanità fu prossima alla sua autodistruzione. Ecco un muro che non sa né di romano, né di medievale, sommerso tra i rifiuti della periferia urbana: è ciò che resta di un campo di concentramento fascista, poi alleato, ricovero, infine, di profughi di guerra. A volte di questi passati dolorosi non resta traccia nel panorama. Ma ugualmente, facendo scorrere il nostro sguardo sulle ondulazioni della Murgia, possiamo immaginare le schiere di prigionieri austriaci, che vi vennero mandati a spietrare i campi sino allo sfinimento, mentre infuriava la Prima guerra mondiale; o possiamo vedere con la mente le file di contadini che, dal Medioevo e per tutta l’età moderna, si diressero a lavorare le terre del Garagnone, uno spunzone di roccia dove inutilmente cercate i resti di un insediamento ormai scomparso.

Fonti sorprendenti. Passati altrettanto sconvolgenti¹⁴. Il visitatore, l’allievo, il politico che non le sa vedere, resterà preso dal solo Castel del Monte. Penserà, lasciando andare la sua immaginazione, di immergersi nella storia e di viaggiare in passati di straordinaria bellezza. Catturato dall’icona, non si accorgerà che sta stravolgendo il paesaggio che scorre con lo sguardo e, convinto di onorarne la storia, non si renderà conto di far parte del vasto coro di quelli che la ignorano. Osservata dal punto di vista della formazione, questa situazione di così stridente contrasto non suggerisce solo di promuovere *narrative diverse del paesaggio*, più attente alla realtà storica. Essa dovrebbe spingere a intervenire nel cuore stesso del problema: cioè in quella incapacità dell’allievo (e finalmente del cittadino) di attivarsi in una propria *lettura del paesaggio*, fatta di voglia e abilità nell’interrogarlo, di attenzione

14 Su questi passati conflittivi e sulle loro implicazioni formative, per quanto centrate sulla Guerra civile spagnola, sono utili le riflessioni di Domínguez Almansa, López Facal (2017).

anche a ciò che la tradizione interpretativa predominante scarta, di immaginazione che sappia seguire le regole della storia (e non quelle surrogate da un marketing turistico se non misteriosofico) (Ambruoso, 2014). Diventa importante la ricerca di mediatori adeguati, coinvolgenti, ludici, interattivi¹⁵. Capaci, in una parola, di stimolare la curiosità, di promuovere le facoltà “alte” del pensiero storico: interpretare, ricostruire, immaginare, confrontare tra loro ipotesi, discutere tesi contrastanti, problematizzare. Diventa, ancora, vitale la ricerca di un quadro formativo che sappia costruire legami corretti tra l'attività di lettura storica del paesaggio, e la formazione disciplinare corrispondente, e quelle azioni di cittadinanza attiva che ad essa vengono solitamente collegati.

Ad una visione oleografica, o codificata, del paesaggio storico, corrisponde un iter didattico inevitabilmente simile, che si apre con lo *studio*, passa per il *recupero* e si chiude con la *valorizzazione*. Un iter comprensibile, se il paesaggio viene osservato dal punto di vista del turismo e della cura del territorio. Molto meno, se lo osserviamo dal punto di vista storico e della formazione storica dei cittadini. Infatti, è agevole progettare questa sequenza, quando pensiamo a paesaggi che il tempo ha ormai pacificato e presuppongono un presente (ahimè solo pedagogicamente) pacificato, nel quale gli allievi progettano restauri e ipotizzano scenari ordinati e ripuliti. Il difficile viene quando lo sguardo si posa anche sui conflitti, le sofferenze, gli abusi e le distruzioni che hanno marcato il vissuto delle schiere di uomini e di donne che hanno interagito con un determinato ambiente. Ma è di questo passato aspro, ma reale, che vale la pena raccogliere la sfida formativa. Non ci regala paesaggi del cuore, dove trovare scampo dalle angosce del presente. Ci fa scoprire, invece, paesaggi dai problemi veri e duri, che sono formativi – diventano palestra di cittadinanza – proprio perché assomigliano molto a quelli moderni.



4. Come insegnare storia, divertendo(si): i mediatori per la trasposizione didattica del paesaggio storico

Quali mediatori possono permettere la trasposizione didattica dei contenuti storici – come, ad esempio, il *paesaggio* – in modi “divertenti”, appetibili, inediti ed efficaci? Come utilizzare didatticamente la risorsa paesaggistica, andando oltre la “solita” ricerca o visita guidata?

Il gruppo di ricerca-formazione DidaSco ha cercato di offrire una risposta al “grande” tema sotteso a qualsivoglia “buona didattica” della storia, ossia *come formare* la coscienza storia degli studenti, tema che occorre necessariamente affrontare assieme alla questione primaria del *che cosa insegnare* (*quale storia insegnare*): lo ha fatto proponendo agli insegnanti – nella forma di uno Short Master dal titolo *Il territorio come risorsa didattica per l'apprendimento della geostoria*¹⁶ – differenti

15 Sulla visita guidata, mediatore da rivedere radicalmente, cfr. Brusa, Andreassi, Cecalupo (2000) e Cragnolini (2011) in www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2014/06/Cragnolini_Strumenti-per-una-educazione-al-paesaggio.pdf.

16 Lattivazione dello short master *Il territorio come risorsa didattica per l'apprendimento della geostoria* – coordinato da Loredana Perla, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, in collaborazione con il CRIAT dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e avviato nell'a.a. 2015-2016 – è nato come fase di *exploitation* della ricerca-formazione biennale *La storia e la scuola. Senso e metodi di un insegna-*

pratiche di mediazione/ mediatizzazione¹⁷ (Damiano 2013) dell'insegnamento storico¹⁸.

mento, frutto della collaborazione fra DidaSco (Didattiche Scolastiche, coordinato da L. Perla nell'Università di Bari), l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia e una rete di 12 istituti scolastici pugliesi. Obiettivo principale del corso quello di formare insegnanti in grado di sfruttare le risorse del territorio all'interno della programmazione curricolare di storia, geografia e educazione alla cittadinanza. Le competenze in uscita previste nella strutturazione dello Short Master discendono dalla volontà di formare una *triplice competenza esperta* che deve alimentare lo *sviluppo professionale* dell'insegnante (Habboub, Lenoir & Tardif 2008; Montanari 2009; Maubant & Martineau 2013; Perla 2015c; Perla & Tempesta 2016): a) saper costruire percorsi di formazione per la scuola primaria e secondaria, secondo le modellistiche didatticamente più innovative e avanzate; b) saper leggere storicamente il territorio pugliese, anche nel più vasto quadro dello spazio mediterraneo; c) saper costruire partnership con le realtà locali, per realizzare progetti di studio e di valorizzazione territoriale.

- 17 L'utilizzo dei mediatori diversificati è stato garantito dall'*expertise* di differenti Tutor che hanno condotto i laboratori e che ringraziamo per il lavoro profuso. Oltre a chi scrive, si tratta di Sergio Chiaffarata, Valentina Ventura, Giulia Perrino, Giuliano De Felice, Giuseppe Losapio. Per economia di spazi, in questo contributo si presentano solo alcuni fra i mediatori utilizzati nel corso dello Short master, tralasciandone altri come le *archeostorie* (cfr. www.archeologiadigitale.it), proposte dal Tutor Giuliano De Felice, e gli *itinerari turistici*, proposti dalla Tutor Giulia Perrino. L'alternanza di tali mediatori, qui succintamente descritti in attesa della pubblicazione estesa a cura dei loro autori (*in press*), è stata resa possibile grazie alla particolare strutturazione modulare del corso, in cui si sono alternate *Lectio magistralis* su contenuti disciplinari specifici (il venerdì), laboratori in cui apprendere metodologicamente come utilizzare i mediatori per la trasposizione dell'insegnamento della storia (il sabato) e uscite sul territorio in cui "mettere alla prova" e sperimentare concretamente le metodologie apprese (la domenica). Particolare successo ha riscontrato l'*uscita sul territorio* domenicale, che ha permesso di lavorare sviluppando – ben al di là dei rigidi canoni standardizzati e normativi di trasmissione di contenuti – strumenti di orientamento culturale per leggere e interpretare le realtà territoriali pugliesi e i simboli che li "abitano" (Gilardi & Molinari, 2014). Nell'uscita didattica è possibile promuovere e valutare competenze non solo di tipo geostorico, ma anche sociali e trasversali, plurime, connesse alla capacità di "lettura" del territorio: il saper interrogare ed interpretare fenomeni connessi al territorio, il saper sviluppare la conoscenza di alcuni grandi concetti artistici, storici e naturalistici legati alla realtà territoriale (che significa anche saper entrare in relazione con i beni culturali in modo consapevole e saper leggere i canali predisposti alla loro fruizione), il saper riconoscere la complessità e pluralità del patrimonio naturale, artistico e culturale, in cui si sedimentano, nel corso del tempo, azioni di culture diverse in ambiti geografici specifici. Si tratta di promuovere un apprendimento che si struttura attraverso operazioni cognitive di base, necessarie alla produzione del sapere storico e alla costruzione della "grammatica della storia" e dei nuclei epistemici elementari del sapere storico: la raccolta delle informazioni dalle fonti, l'organizzazione dei materiali per temi storici, l'ordinamento temporale e spaziale dei contenuti, l'evidenziazione dei mutamenti e delle permanenze, la selezione degli eventi, la problematizzazione di alcuni aspetti dei fatti storici, la ricerca delle spiegazioni dell'agire umano (de Martino, 2001, p. 45).

- 18 Per informazioni dettagliate cfr.: <http://www.historialudens.it/news/275-il-paesaggio-storico-come-risorsa-didattica-per-lo-studio-della-storia-e-della-geografia.html> e la pagina dedicata: <https://www.facebook.com/Insegnare-La-Puglia-616673471831678/>.



4.1 Smartapp e cronofoto

Proposto in forma inedita dal Tutor Sergio Chiaffarata (storico e speleologo, Associazione del Centro Studi Normanno-Svevi), il primo mediatore consiste nella costruzione di *smartapp*, ossia applicazioni di facile utilizzo per l'esplorazione del territorio.

Le fasi di costruzione di una smartapp sono ben dettagliate e comprendono:

- 1) una prima lettura guidata analisi delle Carte Tematiche delle zone di un certo territorio come, ad esempio, la Carta Idrologica e Geomorfologica (in cui sono evidenziati, ad esempio, elementi quali: reticoli idrografici, frotte, lame, gravine, fiumi, torrenti, acque pubbliche ecc.) o le mappe storiche (con le antiche mura), al fine di pervenire ad una conoscenza approfondita del territorio e individuare punti di interesse da inserire in possibili percorsi guidati;
- 2) la fotografia dei monumenti e dei luoghi "topici" individuati, utilizzando un mediatore assai peculiare, quello della *cronofoto*: una foto in cui si assiste alla presenza contemporanea di elementi riconducibili a epoche storiche diverse e sovrapposte. La cronofoto racconta i cambiamenti che hanno attraversato, nel tempo, la città e/o un paesaggio e che convivono ancora oggi tra loro. Ogni foto è accompagnata, inoltre, da *schede monumento*, contenente sinteticamente tutte le informazioni storiche più rilevanti. L'utilizzo di una cronofoto è associato alla *linea del tempo*, molto efficace a livello didattico in quanto permette all'insegnante di far lavorare gli studenti (soprattutto in gruppi) su diverse epoche storiche, a partire dalle "tracce" presenti sul territorio, coniugando l'elemento *iconico* a quello *simbolico/concettuale* (Damiano, 2013), come si evince dai due esempi riportati di seguito (tratti dall'elaborato finale *MODUGNO IN SMART MAP... ANCHE UN PO' APP!!* della prof.ssa Pia Dioniso della scuola secondaria di I grado "Casavola-D'Assisi" di Modugno – corsista dello Short master proposto presso l'Università di Bari):

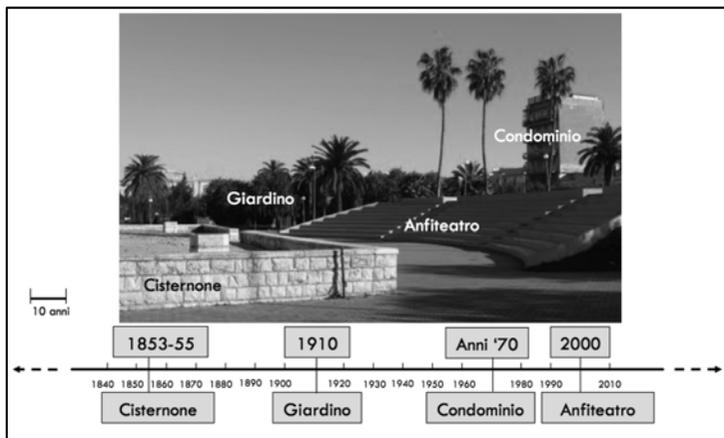


Fig. 1: Esempio di cronofoto (Cisternone, Giardino, Condominio, Anfiteatro)

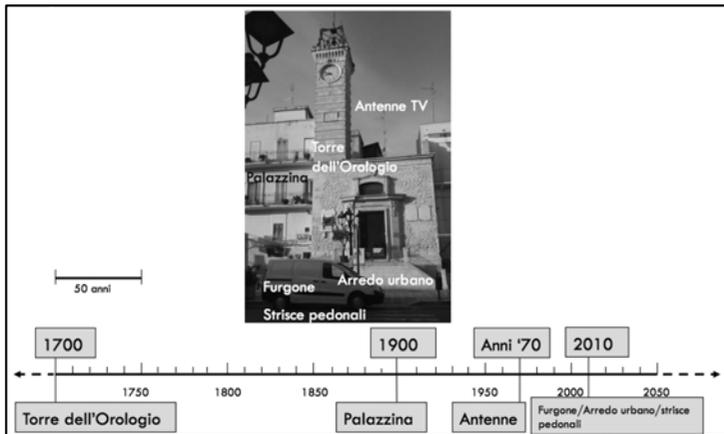


Fig. 2: Esempio di cronofoto
(Torre dell'Orologio, Palazzina, Antenne, Furgone/Arredo urbano/strisce pedonali)

- 3) Dopo aver elaborato diverse cronofoto con linee del tempo e schede Monumento, è possibile passare alla costruzione dell'*app* vera e propria, che permetterà un'escursione guidata con evidenziazione dei punti di interesse all'interno del territorio, attraverso l'applicazione *Google My Maps*, uno strumento che consente di creare mappe personalizzate da condividere e pubblicare online. *Google My Maps* consente di: disegnare elementi aggiungendo linee, forme o segnaposto sulla mappa; importare dati aggiungendo un file CSV, XLSX, TSV, KML, una mappa creata con la funzione *My maps* della versione classica di Google Maps oppure un foglio di lavoro Google Drive contenente dati geografici specifici, tra cui indirizzi, nomi di luoghi o coordinate di latitudine/longitudine; aggiungere livelli nascondendo o visualizzando diversi contenuti per semplificare la consultazione della mappa; applicare stili per comunicare visivamente con diversi colori, icone segnaposto e spessori delle linee.

4.2 Digital storytelling

Il secondo mediatore a carattere narrativo – utilizzato per la trasposizione didattica di contenuti storici – è il *digital storytelling*, che potremmo definire come un vero e proprio ambiente di apprendimento multimediale capace di organizzare le conoscenze e mettere a “sistema” elementi interagenti fra loro (Lambert, 2002; Gils, 2005; Ohler, 2008; Robin, 2008; Yuksel et al. 2011; Dibattista & Morgese 2012). Sviluppatisi dapprima in America, in tempi rapidi si assiste al proliferare di innumerevoli studi sulle dimensioni narrative, creative e didattiche di tale mediatore nei contesti di apprendimento (si pensi in particolare agli studi di Archley D., Lambert J., Ohler J., Schank R. & Barrett H. e alla creazione del *Center for Digital Storytelling* a San Francisco, in California: www.storycenter.org). Lambert (2010) ha ben evidenziato, in particolare, alcuni fattori di successo di un *digital storytelling*: il punto di vista personale della storia e la prospettiva degli autori, ossia intenzioni, obiettivi e idee, i quali devono essere chiaramente definiti e percepibili; una narrazione che pone delle domande e delle risposte non banali, che quindi problematizza e rappresenta la *dramatic question*, ciò che vale la pena di essere raccontato e che troverà risposta alla fine della storia; i contenuti emotivi che de-

vono coinvolgere sia gli autori della storia, che i destinatari; l'uso della propria voce per la voce narrante; l'utilizzo di una colonna sonora adeguata; l'economia nella selezione dei contenuti della narrazione (ad esempio dosando i contenuti, le immagini, i suoni senza sovraccaricare o banalizzare la storia); un ritmo adeguato alle modalità narrative, ossia l'andamento della storia, che deve risultare efficace.

Diverse, inoltre, le modellizzazioni che rappresentano graficamente, a mo' di mappa, i "pattern" di una storia. Ne è un esempio il *Visual Portrait of the Story* di J. Ohler (2003), che individua alcuni elementi basilari in qualsiasi storia: l'inizio della storia che si intende raccontare; il *problema* da risolvere o ostacolo da superare, che crea la tensione nella storia, senso di attesa e una sorta di "legame di attaccamento" del destinatario; i *cambiamenti* che il/la protagonista attraversa o subisce; la *soluzione* (risoluzione del problema, superamento dell'ostacolo o compimento della missione); la *fine* della storia. Più "articolata" e recente la *Tavola periodica della Narrazione* di James Harris, Designer and Web Developer (<http://jamesharris.design>), il quale dispone in modo ordinato tutti i *tropi* che sono utilizzati in film, sceneggiati, serie tv, opere teatrali e libri (contenuti all'interno dell'enciclopedia wiki di TV Tropes, cfr: www.tvtropes.org): cliccando su ogni cella, la Tavola rimanda automaticamente alla pagina di spiegazione analitica del tropo.

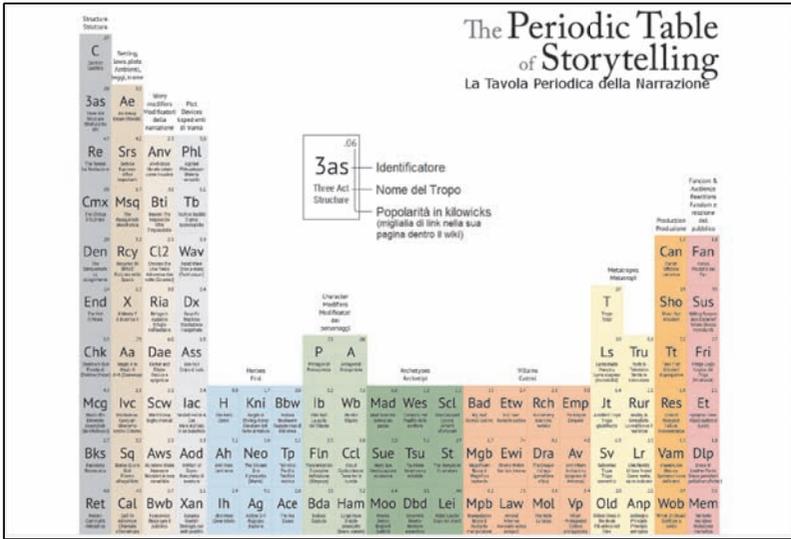


Fig. 3: La Tavola periodica della Narrazione di James Harris (<http://jamesharris.design/periodic/>), tradotta da Barbara Businaro (<http://www.webnauta.it/wordpress/tavola-periodica-dello-storytelling-in-italiano/>)

I diversi "blocchi" della tavola periodica, individuati con diversa colorazione, indicano alcuni elementi strutturali di una qualsiasi storia¹⁹, ben sintetizzati da Barbara Businaro nel blog www.webnauta.it/wordpress: *Struttura*: i blocchi portanti di una storia; *Ambienti, leggi e trame*: motivazioni per cui si sviluppa il rac-

19 Harris ha anche indicato come comporre i singoli elementi per ottenere la "molecola" di ogni singola storia (una sorta di "composizione" di diversi elementi della Tavola periodica).

conto; *Modificatori della narrazione*: fasi che cambiano il corso della narrazione; *Espedienti di trama*: come incuriosire il pubblico; *Eroi*; *Modificatori dei personaggi*: interventi nell'evoluzione dei personaggi; *Archetipi*: i cliché più noti dei personaggi; *Cattivi*; *Metatropi*: espedienti utilizzati nell'esposizione della trama; *Produzione*: scelte del produttore/creatore/narratore; *Fandom e pubblico*: accoglienza del pubblico e dalla comunità fan.

Come è stato utilizzato un mediatore tanto strutturato ed efficace al fine di trasporre il contenuto storico del paesaggio? Non è possibile non citare almeno due prodotti esemplificativi elaborati a conclusione del master, sotto la guida del Tutor Giuseppe Losapio (Associazione del Centro Studi Normanno-Svevi).

Uno è l'elaborato *Jupiter... nel silenzio della Murgia* (della prof.ssa Tiziana Abruci), che ha utilizzato il laboratorio di *storytelling* a partire da un argomento di storia contemporanea – la Guerra Fredda – per strutturare una unità di competenza destinata a studenti di classe III di una scuola secondaria di I grado. Attraverso la visione di filmati e l'analisi di diverse fonti fornite dal docente (documentarie, iconografiche, narrative, digitali, audiovisive), gli studenti sono stati invitati a produrre un racconto, ispirato ad una *spystory* (una storia di spionaggio), che ha come sfondo la guerra fredda e, in particolare, l'installazione dei missili Jupiter sull'Alta Murgia. Durante il laboratorio di *storytelling* sono state utilizzate una *scheda personaggi* (fornita ai gruppi, in cui sono stati definiti personaggi, tempi, luoghi) e uno *schema narrativo* (sempre fornita ai gruppi, divisa in atti) che hanno offerto un supporto nella strutturazione delle attività di gruppo; dopo una prima fase di lavoro di gruppo per l'analisi delle fonti, gli alunni si sono cimentati in una narrazione creativa individuale (*historytelling*) in cui, attraverso la narrazione di microstorie e l'immedesimazione nei personaggi coinvolti, hanno inquadrato gli eventi storici secondo una logica di senso capace di dialogare con i grandi eventi (macrostoria). L'elaborato è stato strutturato secondo un format di progettazione di Unità di competenze DidaSco che ha previsto anche strumenti di valutazione – rubriche delle competenze – e schede di autovalutazione degli studenti.

Nella stessa cornice metodologica del *digital storytelling* – che ha privilegiato la produzione narrativa del laboratorio di *storytelling*, però con un carattere più spiccatamente multimediale – si colloca un altro elaborato, in forma di Unità di competenza (della prof.ssa Maria Teresa Santacrose), in cui gli studenti sono stati sollecitati a produrre una narrazione su dispositivo multimediale intrecciando la vita di Alba de Cespides (scrittrice, poetessa e antifascista italiana, autrice per il cinema e il teatro, profuga in fuga dall'Italia del nord che raggiunge la città di Bari nel 1943) con quelli di Radio Bari (emittente barese libera, che ha avuto un ruolo politico decisivo, contribuendo alla lotta per la liberazione nazionale). Lo schema narrativo scelto in questo caso è il viaggio dell'eroe, schema classico centrato sulla figura dell'eroe che abbandona la propria dimora per intraprendere un viaggio verso luoghi sconosciuti.

4.3 I giochi didattici

Il terzo mediatore proposto per la trasposizione del contenuto storico del paesaggio è il *gioco*: un mediatore *analogico* che, oltre a basarsi sulla logica del “come se” – caratteristica generale comune a tutti i mediatori didattici di creare una realtà alternativa a quella dell'esperienza diretta attraverso processi di metaforizzazione – punta specificatamente alla *simulazione*, ovvero a “costruire un'altra realtà – immaginata e verosimile – vivendola e/o facendola vivere ad altri, “come se” fosse



vera, eppur mantenendo la consapevolezza che tale non è” (Damiano, 2013, p. 183). In quanto *amplificatori* della capacità di fare esperienza, i giochi si prestano benissimo alla strutturazione di percorsi incentrati su escursioni di esplorazione. Usare il gioco nella didattica della storia permette di: avvicinarsi a ricerche storiografiche intese come processi non univoci e lineari di formazione della conoscenza; conoscere la terminologia storica che entra a far parte dell’immaginario della classe e diventa “visibile”; attivare processi di conoscenza in autonomia, recuperando un alto numero di informazioni necessarie per il gioco; far confrontare gli studenti con concetti complessi, soprattutto nella fase di *debriefing* finale, ossia il “dopogioco”, o *ristrutturazione cognitiva dell’agito ludico* (Marcato *et al.*, 1995), in cui è fondamentale il ruolo del docente nella conduzione del gruppo e nei processi di contestualizzazione storica dell’esperienza e i significati relativi e concetti nuovi vengono specificati, condivisi, negoziati; sviluppare un approccio sistemico che superi la visione finalistica causa-effetto (Musci 2012). Svariate forme possono essere assunte dal mediatore ludico nella trasposizione di un contenuto storico, come dimostra la suddivisione di Elena Musci (*ibidem*):



- i giochi di *simulazione* (Cecchini, 1987; Morozzi & Valer, 2001), in cui i giocatori assumono un ruolo con caratteristiche e obiettivi specifici, devono seguire un sistema di regole precise e simulare gli effetti delle decisioni prese al fine di proporre un modello storico o una conoscenza di una realtà, presente e passata; i giochi di simulazione possono essere suddivisi in diverse tipologie: «di plancia – quelli che hanno un tabellone su cui i giocatori muovono pedine che rappresentano gli elementi del gioco e non semplici segnaposti – di movimento – quando, per esempio, si corre o ci si sposta per interagire con gli altri – di carte – quando queste, per esempio, rappresentano provvedimenti da “mettere in gioco” e far discutere – o svolti in Rete con l’ausilio del computer: non è il supporto l’elemento caratterizzante, ma la struttura stessa del gioco, il motore che lo anima» (Musci, 2012, p. 287);
- i giochi *di ruolo*, i quali possono avere come obiettivo la risoluzione di un problema e permettono di lavorare su un contesto storico attraverso narrazioni costruite su scene di vita quotidiana del tempo scelto; si svolgono attraverso una *narrazione condivisa* in cui un giocatore gestisce trama, personaggi e ambientazione comune, mentre gli altri interpretano un personaggio protagonista (Sidoti, 2003);
- il *Role Playing* e il gioco del “far finta di”, il quale si colloca a metà fra una drammatizzazione comunemente intesa e il gioco di ruolo, in quanto è regolato da alcune istruzioni, ma è basato su un copione liberamente interpretato; il suo uso nella didattica della storia è delicato e non può essere utilizzato ad esempio, per inscenare eventi troppo complessi (Ferroni, 2004), ma occorre introdurre dei personaggi verosimili, dopo aver dato agli studenti tutte le informazioni necessarie e le coordinate del periodo storico in questione, per rappresentare correttamente il proprio ruolo al suo interno (per questo è preferibile utilizzare questo mediatore al termine dell’argomento studiato);
- i *giochi di comitato*, in cui ogni partecipante ha caratteristiche, ruoli e obiettivi personalizzati divergenti da quelli degli altri partecipanti, in base ai quali deve dibattere un argomento per orientare le decisioni del gruppo e/o risolvere un problema (il gioco si esplica nel dibattito stesso e la vittoria consiste nella soluzione della situazione);
- i giochi *escursione* svolti all’aperto sul modello della *caccia al tesoro* (Andreassi, Centaro, Corallo & Musci, 2001), sostituendo la visita guidata tradizionale con

- una attività interattiva, capace di far immergere i bambini in una data realtà territoriale e riconoscerne i luoghi importanti come tappe del percorso di gioco (Ciancio & Iacobone, 2000);
- i *giochi di percorso* prevedono un tragitto ordinato e finalizzato (come il gioco dell'oca) che i partecipanti devono compiere attraverso il lancio dei dati: sono molto validi (soprattutto con allievi più piccoli) per costruire un percorso figurato nel tempo e nello spazio, in cui ogni casella numerata rappresenta una piccola "unità" all'interno del programma proposto come, ad esempio, la vita di un personaggio illustre o un circoscritto periodo storico;
 - i libri-gioco sono definiti, infine, come forme di racconto "a bivi", ossia come racconti che si interrompono ad ogni paragrafo (Angiolino, 2004): per avanzare di paragrafo in paragrafo, il giocatore deve prendere delle scelte e costruire la sua storia (e pervenire ad uno dei possibili, diversi, finali).

Un esempio di elaborato finale dello Short Master, proposto dalla prof.ssa Angela Cino sotto la guida della Tutor Valentina Ventura (Associazione del Centro Studi Normanno-Svevi) – dal nome "*Giochix Historiae Apuliae*" – si è incentrato sul mediatore del *gioco*, nella declinazione del *gioco a domande con dato e carte su plancia geografica* d'Europa Ottocentesca e, in particolare, della Puglia: chi riesce a rispondere alle domande del percorso (domande incentrate su fatti della microstoria di Puglia, previste in tre tipologie: quelle a "risposta secca"; domande che richiedono l'individuazione della carta su cui spiegare e sintetizzare gli eventi in maniera analogica e chiarificatrice; domande in cui, a partire da una citazione, si deve ricondurre o all'autore o all'opera di un autore) e ad arrivare al traguardo per primo e con meno carte, vince (fra le regole del gioco, vi è inoltre la possibilità di rispondere o collegare eventi per cedere carte e giungere prima al traguardo).



4.4 Valutare la competenza geostorica: elementi di criticità

Che cosa accomuna i diversi mediatori descritti, oltre all'enorme potenziale didattico di trasporre contenuti disciplinari in modo divertente? Un possibile rischio: che forme di mediazione d'insegnamento quali quelle proposte siano introdotte nella scuola solo nei termini della "straordinarietà", letteralmente *fuori dall'ordinario*, quindi occasionalmente, come buone pratiche innovative, ma "al di fuori" della logica curricolare, ossia lasciando sostanzialmente immodificata la didattica della storia a scuola. Una deriva che si riflette paradossalmente anche nella *valutazione*: si continuano a valutare i contenuti, con molta più difficoltà le competenze. Consapevoli di queste criticità, abbiamo cercato una possibile modalità di "mettere a sistema" le proposte laboratoriali sperimentate, attraverso la strutturazione di *Unità di competenza*, formalizzate attraverso un format di progettazione univoco (Fig. 1), messo a punto dal gruppo DiDasco – *Didattiche Scolastiche* (Vinci, 2016): l'utilizzo di ogni mediatore ha consentito di strutturare un *compito autentico* (Tessaro, 2014) per valutare le competenze geostoriche e trasversali degli studenti attraverso la messa a punto di dispositivi specifici, quali rubriche di valutazione e schede di autovalutazione, come quelli riportati di seguito ed estratti dall'elaborato finale delle prof.sse Marta Giardinelli (tab. 2 e 3) e Pia Dioniso (tab. 4):

Destinatari - alunni/classi	
Definire la competenza chiave di cittadinanza attesa (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006)	Titolo e descrizione
Disciplina prevalente/ discipline concorrenti	Indicare la disciplina prevalente e le eventuali discipline che concorrono alla promozione della competenza scelta
Scegliere una situazione problema (compito di realtà, compito in situazione, ecc.)	Selezionare una situazione di un livello di complessità adatto all'età dell'alunno e al suo grado di autonomia, che sia significativa, nuova e che offra l'occasione di utilizzare, per la sua risoluzione, conoscenze, abilità, risorse personali interne e di contesto già in suo possesso
Strutturare le modalità di realizzazione	Definire la scansione operativa per la realizzazione del compito / risoluzione della situazione problema: <ul style="list-style-type: none"> - attività - tempi - metodi - strumenti - risorse umane - documentazione di processo - documentazione di prodotto - esiti
Definizione degli apprendimenti	Partendo dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo, ogni disciplina individui le conoscenze e le abilità utili per la promozione della competenza.
Valutazione	Definite tempi, modalità di utilizzo e strumenti per: <ul style="list-style-type: none"> - la valutazione del processo; - la valutazione del prodotto; - l'autovalutazione dello studente

Tab. 1 Griglia di progettazione dell'Unità di Competenza DidSco

COMPETENZA CHIAVE	CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - IDENTITÀ STORICA				
DISCIPLINE COINVOLTE	TUTTE CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALLA STORIA				
COMPETENZE SPECIFICHE	EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA			
		INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi della storia della propria comunità e del Paese	Usare fonti di diverso tipo per produrre conoscenze su temi definiti.	Conosce e narra con difficoltà gli elementi essenziali di un fatto, usando, se guidato, fonti iconiche-documentarie.	Conosce e narra in modo abbastanza chiaro gli elementi generali di un fatto, usando fonti iconiche, documentarie e/o storiografiche.	Conosce e narra i fatti in modo logico e scorrevole, ponendo a confronto fonti di diverso tipo.	Conosce e narra i fatti in modo organico, consapevole ed approfondito, usando la finzione filmica e letteraria in funzione di critica ricostruzione storiografica.
Individuare trasformazioni intervenute nelle strutture delle civiltà nella storia e nel paesaggio, nelle società.	Selezionare e organizzare le informazioni costruendo mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali. Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana-europea-mondiale. Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate.	Se guidato, individua cause e conseguenze principali dei fatti storici.	Coglie in modo apprezzabile e/o orientato le relazioni tra i fatti storici, formulando ipotesi a partire dai dati osservati.	Sa individuare e distinguere cause e conseguenze, formulando ipotesi a partire dai dati osservati, operando inferenze.	Coglie analogie e differenze tra gli eventi storici, effettuandone comparazioni spazio-temporali.

Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.	Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali. Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi afrotati. Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile. Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti d'informazione diverse.	Comprende in modo parziale il processo di ricostruzione storica, usando alcuni termini storici legati ad un preciso argomento di studio. Se guidato, scopre le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi semplici non sempre ben coesi.	Comprende in modo adeguato il processo di ricostruzione storica, usando una terminologia disciplinare di base. Scopre con interesse, anche se non sempre costante, le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi semplici, ma nel complesso corretti nella forma e nel contenuto.	Comprende in modo apprezzabile il processo di ricostruzione storica, usando una terminologia disciplinare corretta. Scopre in modo continuo e responsabile le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi corretti, esprimendo il proprio punto	Comprende in modo completo e approfondito il processo di ricostruzione storica, usando un lessico preciso ed appropriato. Scopre in modo proficuo, sistematico e con entusiasmo le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi articolati, creativi e argomentati.
---	--	---	--	---	--

Tab. 2 Estratto dalla rubrica di valutazione (M. Giardinelli)

COMPETENZA CHIAVE	CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - GEOGRAFIA ED USO UMANO DEL TERRITORIO -				
DISCIPLINE COINVOLTE	TUTTE CON PARTICOLARE RIFERIMENTO A GEOGRAFIA				
COMPETENZE SPECIFICHE	EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA			
		INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed elementi relativi all'ambiente di vita, al paesaggio naturale e antropico.	Orientarsi sulle carte di diversa scala. Orientarsi nelle realtà territoriali utilizzando strumenti dell'osservazione diretta e programmi multimediali di visualizzazione dall'alto.	Conosce le informazioni relative all'ambiente di vita in modo limitato; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica in modo confuso o impreciso.	Conosce e organizza le informazioni relative allo spazio circostante in modo parziale; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica in modo abbastanza sicuro.	Conosce e utilizza i sistemi di riferimento spaziale (punti cardinali, coordinate geografiche) in modo sicuro; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica autonomamente.	Ricava informazioni dalla lettura di carte, foto aeree e satellitari e altri strumenti in modo approfondito; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica in modo funzionale.
Individuare trasformazioni nel paesaggio naturale e antropico.	Leggere ed interpretare i vari tipi di carte geografiche, utilizzando coordinate geografiche e simbologia. Utilizzare strumenti di ricerca e di indagine del territorio per comprendere e comunicare fatti e fenomeni.	Legge ed espone le informazioni con un lessico confuso e inappropriato. Si avvale parzialmente di strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.	Legge ed espone le informazioni con un lessico essenziale. Si avvale in modo abbastanza sicuro di strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.	Utilizza ed espone le informazioni con un lessico appropriato. Si avvale in modo consapevole di strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.	Utilizza ed espone le informazioni con un lessico preciso. Usa in modo consapevole e funzionale gli strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.
Valutare gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali.	Conoscere il concetto polisemico di regione applicandolo allo studio e al contesto extraeuropeo.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo carente.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo superficiale.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo sicuro.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo completo.

Tab. 3 Estratto dalla rubrica di valutazione (M. Giardinelli)



SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE DELLO STUDENTE				
Alunno: _____ Classe: _____ Gruppo: _____				
Penso di aver...	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Lavorato seriamente				
Mantenuto il ruolo assegnato				
Trattato i compagni di gruppo con rispetto				
Ascoltato con attenzione i componenti del gruppo				
Aiutato chi era in difficoltà				
Chiesto aiuto quando ero in difficoltà				
Condiviso le mie idee col gruppo in modo sereno e non aggressivo				
Contribuito a mantenere basse le nostre voci per non disturbare gli altri gruppi di lavoro				
Invitato tutti i componenti del gruppo a lavorare				
Creato un clima sereno di lavoro				
Mi è piaciuto lavorare in gruppo				
Che cosa mi è piaciuto fare?				
La prossima volta lavorando in gruppo cercherò di essere				
A mio parere i punti di forza e di debolezza di questa esperienza sono stati				

Tab. 4 Estratto dalla scheda di autovalutazione dello studente (P. Dioniso)

In conclusione. Le esperienze descritte rappresentano delle “finestre di lavoro”, potenzialmente interdisciplinari, che possono essere aperte in qualsiasi momento della programmazione e che sottendono un paradigma dell’insegnamento-apprendimento della cultura storica basato sul piacere della scoperta e ricerca storica, quindi un modello d’insegnamento della storia che intende contrastare l’apprendimento di tipo mnemonico-ripetitivo, asettico e passivizzante attraverso esperienze di mediazione didattica assai diversificate, comprendenti esperimenti, discussioni, esercizi, valutazioni, lezioni (Perla 2015; Vinci 2015). Insegnare storia, in definitiva, *facendo ricerca* e sperimentando modelli didattici della ricerca “simulata”, maturando competenze disciplinari e pluridisciplinari, capaci di far comprendere la sintassi del sapere storico, cioè la “capacità di saper riconoscere e applicare le regole consolidate e gli strumenti convenzionali, epistemologicamente pertinenti, su cui si fonda la produzione storiografico di tipo scientifico” (Deiana, 1999, p. 25).

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Ambruoso M. (2014). *Castel del Monte. Manuale storico di sopravvivenza*. Bari: Caratteri Mobili.
- Andreassi R., Centaro S., Corallo M., Musci E. (2001). A ludic Approach to Cultural Resources. The “Castel del Monte” Case. In E. Musci (Ed.), *On the Edge of the Millenium: a New Foundation for Gaming Simulation*. Bari: Graphis.
- Angiolino A. (2004). *Costruire i LIBRI-GIOCO*. Casale Monferrato: Sonda.
- Armiero M., Barca S. (2004). *Storia dell'ambiente*. Roma: Carocci.

- Badie B. (1996). *La fine dei territori. Saggio sul disordine internazionale e sulla utilità sociale del rispetto*. Trieste: Asterios.
- Bernardi P., Monducci F. (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet.
- Bevilacqua P. (2006). *La storia è finita. Breve storia dell'ambiente*. Bari-Roma: Laterza.
- Bloch M. (1998). *Apologia della storia o Mestiere di storico* (tr. it.). Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Boella L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brusa A. (1991). *Il laboratorio storico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa A. (2000). Le sfide dell'insegnamento della storia. In A. Brusa, L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 13-27). Roma: Carocci.
- Brusa A. (2007). David e il Neanderthal. Gli stereotipi colti sulla preistoria. In L. Sarti, M. Tarantini (Eds.), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea* (pp. 45-73). Roma: Carocci.
- Brusa A. (2009). Paesaggio e patrimonio, fra ricerca, formazione e cittadinanza. In G. Bonini, A. Brusa, R. Cervi (Eds.), *Il paesaggio agrario italiano protostorico e antico* (pp. 17-21). Gattatico: Biblioteca Archivio Emilio Sereni.
- Brusa A. (2015). Il progetto di formazione storica dall'infanzia alla secondaria di primo grado. *Scuola Italiana Moderna*, 5/122, 77-80.
- Brusa A. (2017). Internet e la rete degli stereotipi sul medioevo. In F. Violante, V. Rivera Magos (Eds.), *Studi in onore di R. Licinio* (pp. 213-257). Bari: Edipuglia.
- Brusa A., Bresil L. (1995). *Laboratorio per l'insegnante*. Milano: Bruno Mondadori, 2.
- Brusa A., Andreassi R., Cecalupo M. (2000). Come evitare una visita guidata e godersi un bene storico. In *La valenza dei beni culturali*, Atti del convegno svoltosi a Ravenna 21 maggio 1999. Ravenna: Associazione Ingegneri e Architetti della Provincia di Ravenna.
- Brusa A., Cecalupo M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari: Progedit.
- Cauquelin A. (2000). *L'invention du paysage*. Paris: PUF.
- Cauquelin A. (2002). *Le site et le paysage*. Paris: PUF.
- Cazzola A. (2007). La dimensione storica nel disegno del paesaggio. In G. Ferrara, G.G. Rizzo, M. Zoppi (Eds.), *Paesaggi. Didattica, ricerche e progetti (1997-2007)*. Firenze: U.P.
- Cecchini A. et al. (1987). *I giochi di simulazione nella scuola*. Bologna: Zanichelli.
- Chelazzi G. (2013). *L'impronta originale. Storia naturale della colpa ecologica*. Einaudi: Torino.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Ciancio A., Iacobone C. (Eds.). (2000). *Storie nell'antica città senza nome. Come esplorare l'area archeologica di Monte Sannace*. Bari: Laterza.
- Cochran K.F., Deruiter J.A., King R.A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Cochran-Smith M., Lytle S. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman, L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (Vol. *The series on school reform*, pp. 45-58). New York, NY: Teachers College Press.
- Comba R. (1981). Il territorio come spazio vissuto. Ricerche geografiche e storiche sulla genesi di un tema di storia sociale. *Società e Storia*, 11, 1-27.
- Corona G., Neri Serneri S. (2007). *Storia e ambiente. Città, risorse e territori nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Cragnolini G. (2011). *I grandi limiti dell'approccio "camminata+spiegazione"*. http://www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2014/06/Cragnolini_Strumenti-per-una-educazione-al-paesaggio.pdf
- D'Amore B. (1999). *Elementi di didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I. (2007). *Le didattiche disciplinari*. Trento: Erickson.
- Damiano E. (1996). *Lazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.



- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- de Martino G. (2001). *La didattica della storia. La libertà di insegnare e di sperimentare*. Napoli: Liguori.
- Deiana G. (1999). *La ricerca storica. La scuola come laboratorio*. Faenza: Polaris.
- Develay M. (1995). *Savoir scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Di Mauro L. (1982). L'Italia e le guide turistiche dall'Unità a oggi. In C. De Seta (Ed.), *Il Paesaggio*, Storia d'Italia, vol. 5, pp. 369-413.
- Dibattista L., Morgese F. (2012). *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*. Roma: Armando.
- Domínguez Almansa A., López Facal R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de educación*, 375, 86-109.
- Ferroni M. (2004). *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*. Bologna: CLUEB.
- Frisch M. (2014). Didactique de l'information-documentation: épistémologie plurielle et statut des savoirs en question. In M. Frisch (ed.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche, d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 169-203). Paris: L'Harmattan.
- Fusco M.A. (2002). Il luogo comune paesaggistico nelle immagini di massa. In C. De Seta (Ed.), *Il paesaggio* (pp. 735-801). Torino: Einaudi.
- Galli della Loggia E. (1998). *L'identità italiana*. Bologna: il Mulino.
- Galli della Loggia E. (2015). Che cosa chiedere alla storia. *Storia Italiana Moderna*, 5, pp. 75-76.
- Gilardi T., Molinari P. (2014). *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*. EDUCatt – Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
- Gils F. van (2005). *Potential Applications of Digital Storytelling in Education*. University of Twente: Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science (from: <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.154.8833&rep=rep1&type=pdf>).
- Gisotti M.R. (2008). *L'invenzione del paesaggio toscano. Immagine culturale e realtà fisica*. Firenze: Polistampa.
- Gruzinski S. (2016). *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Habboub E., Lenoir Y., Tardif M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In P. Pastre, Y. Lenoir (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Lambert J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkley, CA: Digital Diner Press.
- Laneve C. (1997). *Il campo della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Le Goff (Ed.) (1980). *La nuova storia* (tr. it.). Milano: Mondadori.
- Magnoler P. (2013). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa. MultiMedia.
- Mann Ch. C. (2006). *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus*. Vintage Book.
- Marcato P., Del Guasta C., Bernacchia M. (1995). *Gioco e dopogioco*. Molfetta: La Meridiana.
- Martini B. (2012). La didattica delle discipline. In M. Baldacci (Ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 37-54). Napoli: Tecnodid.
- Maubant P., Martineau S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montanari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere* (tr. it.). Raffaello Cortina.
- Morozzi M., Valer A. (2001). *L'economia giocata*. Bologna: EMI.

- Musci E. (2012). Il laboratorio con i giochi didattici. In P. Bernardi, F. Monducci (Eds.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp. 281-296). Novara: De Agostini.
- Musci E. (2014). *Il paesaggio storico fra ricerca, comunicazione e didattica* (tesi di dottorato). Università degli Studi di Foggia.
- Musci E. (2015). *Il paesaggio storico-culturale nei musei tra allestimenti e interfaccia didattica. Una ricerca in Italia e in Spagna. Il capitale culturale*, XI, 275-311, in <http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/article/view/1068/872>.
- Musci E. (2015). Patrimonio e didattica, fra teorie e pratiche di cittadinanza. In L. Perla, *Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curricolo verticale. Scuola Italiana Moderna*, 5/122, 85-86.
- Nigris E. (2017). Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *Lagire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 121-140). Brescia: La Scuola.
- Ohler J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oosthoek K.J. (2005). *What is Environmental History?*, 3/01/2005, <https://www.eh-resources.org/what-is-environmental-history/>
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *Leccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (Ed.) (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (2015a). La didattica "spettacularizzata" per l'apprendimento della storia. Dalla ricerca al progetto. *METIS*.
- Perla L. (2015b). Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curricolo verticale. *SCUOLA ITALIANA MODERNA*, 73-90.
- Perla L. (2015c). Il rapporto Università-Scuola: una quæstio "semplessa". In G. Elia (Ed.), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2017). Valutare le competenze linguistico-letterarie: prodromi didattici. In R. Nikodinovska (Ed.), *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching* (pp. 47-68). Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Blaže Koneski Faculty of Philology.
- Perla L., Schiavone N., Amati I. (2014). Videoresearch and teacher education: giving practice a voice. In P. Limone, M. Baldassarre (Eds.), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning* (pp. 93-98). Bari: Progedit.
- Perla L., Tempesta M. (2016). *Teacher Education In Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L., Vinci V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 127-145.
- Perla L., Vinci V. (2017). History curriculum and national identity: a search on teaching practices in Southern Italian School. In J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 409-417). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (Eds.) (2017). *Lagire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Robin B.R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Saggioro F. (2005). Alla ricerca dei castelli in legno della bassa pianura veronese. In G.P. Brogiolo, E. Possenti (Eds.), *Archeologia dei castelli medievali. Dal censimento alla valorizzazione* (pp. 53-64). Mantova.
- Saggioro F. (2009). Per un'archeologia dei luoghi della mente: pensare e costruire il paesaggio. In G. Volpe, P. Favia (Eds.). *V Congresso Nazionale di Archeologia Medievale* (14-19). Foggia.



- Saggiore F., Varanini G.M. (2013). Motte, recinti e siti con fossato nel territorio veronese: dati e riflessioni tra fonti scritte e archeologiche (IX-XIV secolo). *Archeologia medievale*, 40, 133-144.
- Schiele B. (2002). Les trois temps du patrimoine. Notes sur le découplage symbolique. In B. Schiele, Multimondes, S. Fois (Eds.), *Patrimoines et identités* (pp. 216-245). Québec: MultiMondes.
- Shulman L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Sidoti B. (2003). Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo. In A. Angiolino, L. Giuliano, B. Sidoti, *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*. Molfetta: La Meridiana.
- Somains F. (2013). Spazi complessi, territorialità plurime. Spunti di riflessione attorno ai concetti di territorio, territorializzazione e territorialità (ed al loro utilizzo in ambito storiografico). *Itinerari di ricerca storica*, 27, 11-36.
- Sörlin S. (2011). The Contemporaneity of Environmental History: Negotiating Scholarship, Useful History and the New Human Condition. *Journal of Contemporary History*, 46(3), 610-630.
- Stone P.G. (2004). Introduction: Education and the Historic Environment into the Twenty-First Century. In D. Henson, P. Stone, M. Corbishley (Eds.), *Education and the Historic Environment*. London: Routledge.
- Stone P.G., MacKenzie R. (Eds.). (1999). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London: Unwin Hyman.
- Tessaro F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, XII(3), 77-88.
- Torre A. et al. (2008). Un «tournant spatial» en histoire? Paysages, regards, ressources. *Annales E.S.C.*, 5(63).
- Tosco C. (2009). *Il paesaggio storico. Le fonti, i metodi, le ricerche*. Bari-Roma: Laterza.
- Vinci V. (2015). Il laboratorio storico a scuola. *Scuola Italiana Moderna*, 5/122, 81-84.
- Vinci V. (2016). La progettazione di Unità di Competenza: un esempio di dispositivo di sviluppo professionale insegnante in Puglia. In L. Perla, M. Tempesta (Eds), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente* (pp. 227-247). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Walter F. (1991). La montagne des Suisses. Invention et usage d'une représentation paysagère (XVIIIe-XXe siècle). *Études rurales*, 121(1), 91-107.
- Walter F. (2012). Comment construire le récit d'un territoire national. In G. Bonini, A. Brusa, R. Cervi (Eds.), *La costruzione del paesaggio agrario nell'Età moderna* (pp. 103-110). Gattatico: Biblioteca Archivio Emilio Sereni.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wittorski R. (Eds.) (2004). L'analyse des pratiques. *Education Permanente*, 160-161.
- Yuksel P. et al. (2011). *Educational Uses of Digital Storytelling Around the World*. Paper presented at the SITE Conference – Society for Information Technology and Teacher Education Conference, March 7-11 2011, Nashville, TN, http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf.

Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL

Maria Ranieri • Università di Firenze, maria.ranieri@unifi.it

Isabella Bruni • Università di Firenze, isabella.bruni@unifi.it

Reijo Kupiainen • Norwegian University of Science and Technology, reijo.kupiainen@staff.uta.fi

La competenza mediale e digitale nella formazione universitaria degli insegnanti: risultati e raccomandazioni dal progetto europeo e-MEL

Media and digital literacy skills are now seen as crucial for 21st century teachers, but teachers' initial training is still far from coping with this emerging need. This paper investigates how media education can be integrated into the academic context through the presentation and discussion of the results of an experimentation of learning scenarios, implemented in three universities within the European project e-Media Education Lab. From the experimentation it emerges how both analytical skills and media production skills are important; that the teaching of media literacy should be more explicit; that the university organization presents rigidity that risks hindering the typical processes of media and digital literacy education.

Keywords: Digital & Media Literacy; Media Education; Teacher Education; Blended Learning; Media analysis & production; University

Le competenze medial e digitali sono oggi considerate come cruciali per gli insegnanti del 21° secolo, ma la formazione iniziale è ancora distante dal soddisfare questa esigenza emergente. Questo lavoro indaga in che modo l'educazione ai media possa essere integrata in contesto accademico attraverso la presentazione e discussione dei risultati di una sperimentazione di percorsi didattici, condotta in tre università nell'ambito del progetto europeo e-Media Education Lab. Dalla sperimentazione emerge come siano importanti sia le competenze di analisi che quelle di produzione mediale; che la didattica della media literacy debba essere maggiormente esplicitata; che l'organizzazione universitaria presenta rigidità che rischiano di ostacolare i processi tipici della media e digital literacy education.

Parole chiave: Competenze medial e digitali; Media Education; Formazione degli insegnanti; Blended Learning; Analisi e produzione mediale; Università

The article was conceived by all the authors, who contributed to the text as follows: Maria Ranieri wrote the sections Introduction, Literature review, Recommendations; Isabella Bruni wrote the sections e-MEL: a program for future teachers, Research questions, Methods, Results; Reijo Kupiainen wrote the section Discussion and revised all the text. Data providing the ground for the elaboration presented here are fully documented in the following national reports: Ranieri, M., & Bruni, I. (2016a). Digital Storytelling as self-representation and social/civic agency. Report on the e-Lab experimentation. Firenze: Università di Firenze; Ranieri, M., & Bruni, I. (2016b). Make maps talking about arts. Report on the e-Lab experimentation. Firenze: Università di Firenze; Campion, B. & Verniers, P. (2016). Mediated images. Report on the e-Lab experimentation. Brussels: IHECS; Kupiainen, R. (2016). Media Cultures. Report on the e-Lab experimentation. Tampere: University of Tampere – EDU; Kotilainen, S. (2016). Transcultural perspectives in Media Education. Report on the e-Lab experimentation. Tampere: University of Tampere. This study was carried out within the framework of the European funded project e-MEL (e-Media Education Lab) (Erasmus Plus Programme, KA2, 2014-17, EC Project Number: 2014-1-BE01-KA200-000900). All contents of this paper are the sole responsibility of the authors and can in no way be taken to reflect the views of the European Commission.

Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL

Introduction

In the last years, there has been a growing consensus on the importance of digital and media literacy for twenty-first century teachers. Digital competence has been included in the new framework of key competences by the European Parliament and Council (2006), and recently a *Proposal for a European Framework for the Digital Competence of Educators* (Redecker & Punie, 2017) has been released by the European Union addressing six areas of competences ranging from the capacities to identify and use digital resources and tools for professional development to digital teaching and facilitating students' digital literacy skills. However, research in the field is still at the beginning (Borthwick & Hansen, 2017; Koponen & Kotilainen, 2017; Krumsvik, 2014; Meehan, Ray, Walker, Wells & Schwarz, 2015; Tømte, Enochsson, Buskqvist & Karstein, 2015) and it shows that even the new generation of teachers is substantially unprepared to form the digital and media skills of their students. Till now they have received inadequate or even no training about media and digital literacy education either in their initial or in-service education (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016; Lund, Furberg, Bakken & Engelién, 2014; Prendes, Castañeda & Gutiérrez, 2010; Scull & Kupersmidt, 2011). Therefore, there is a total mismatch between the digital challenges that new teachers have to face in their profession and the preparation they receive during their academic training (Gudmundsdottir, Loftsgarden & Ottestad, 2014; Lund, Furberg, Bakken & Engelién, 2014). Moreover, focusing on the training of future teachers, there are several issues which deserve consideration such as: How should be designed a curriculum on digital and media literacy in Teacher Education? What type of contents it should include and which pedagogical approaches should be adopted for teachers' effective initial training?

This paper investigates how digital and media literacy education can be integrated into teacher education. To this purpose, it will present and discuss the results of e-Media Education Lab (e-MEL, <http://e-mediaeducationlab.eu>, 2014-17), a European project funded by the Erasmus Plus program and involving six countries (Belgium, Finland, France, England, Italy and Portugal) in the design and testing of educational resources for pre- and in-service teacher training in the area of Media Literacy Education. In this paper, we focus on five training scenarios (TS) implemented in three different academic contexts and on their results to elaborate some recommendation on effective conditions for the integration of digital and media literacy for future teachers at university level. In the following, we first provide a snapshot of current literature on the topic, then we introduce the context and the methodology adopted. Finally, we discuss the results and draw some conclusions for future developments.

1. Literature review

The interest in developing future teachers' knowledge and skills in the field of digital and media literacy goes back to the first decade of the New Millennium, in parallel to the growing penetration of digital media and technology in society and everyday life. Looking in particular to media literacy, Flores-Koulish (2006, p. 239) well highlighted the basic issues that it entails: "Pre-service teachers (PSTs) has to face two challenges: they themselves must become critical and, at the same time, they need to learn how to deepen their future students' criticality amid the accountability dynasty". While training in this field has to cope with different demands, university courses for future teachers rarely include media and digital literacy (Meehan et al., 2015; Salomaa, Palsa & Malinen, 2017). Several reasons brought to this situation among which the little space or even no place for new literacies in the K-12 national curricula or the redundancy of conceptual frameworks for media and digital literacy which engendered disorientation, etc. Given the low number of experiences, literature in the field is still limited (Gewerc & Montero, 2015; Korhonen & Rantala, 2007; Meehan et al., 2015; Prendes, Castañeda & Gutiérrez, 2010; Rossi & Falcinelli, 2015; Tømte et al., 2015). Some studies concentrated on the assessment of media and digital literacy skills and concluded that teachers' university preparation on these skills is insufficient, especially on online collaboration and multimedia content editing (Prendes, Castañeda & Gutiérrez, 2010). Other studies explored the conceptual views of digital and media literacy skills which underpin university programs. Specifically, Gewerc & Montero (2015) compared a number of curricula and observed that in these programmes an instrumental view of digital and media literacy prevails together with the emphasis on information literacy. Further research analysed the pedagogical approaches that characterise pre-service teachers' programs on the topic. For instance, Tømte & colleagues (2015) explored how university teachers practice their digital literacy skills in their online courses for future teachers and whether they encouraged their students to develop digital competences for professional contexts. They found that university teachers underestimated the need for teaching student (i.e. a future teacher) about how to teach, they tended to think of media or technologies just in terms of instruments, while adopting teacher-centered instructional approaches. Only a few teachers were aware of the importance of their role as modelling their students' digital competence practices.

Rossi & Falcinelli (2015) carried out a comparative analysis of the curricula of the Laboratory of Educational Technology in Teacher Education programs for Primary School in Italy and found a variety of very different contents including coding, media and digital literacy or teaching with ICT. In Finland, Korhonen & Rantala (2007) focused on visibility of media education in Teacher Education programs, analysing the discourses and the position of media education in the curricula. They found out that from the point of view of pre-service teachers media education is thin and biased in the curricula. It is not clearly visible and pervasive. They asked whether pre-service teachers could identify and engage with media education, if it is fragmented in the curricula. Teacher students and media education report (Salomaa, Palsa & Malinen, 2017) revealed that most pre-service teachers, who participated in the survey in Finland, believed that their studies included too little or much too little media education. Moreover, according to the results of the survey, the emphasis of media education in pre-service teacher's studies was more on the educational use of technology than on critical media literacies and sociocultural approaches to the media.

Finally, other studies documented episodic experiences of media literacy courses included in the traditional curriculum of undergraduate teachers' courses. In this re-



spect, Meehan and colleagues (2015), after their analysis of current practices in a medium-sized private university in the US, concluded that, even though the introduction of a full course on media literacy in the university programmes is not doable, media and digital literacy could be spread into traditional mandatory coursework for pre-service teachers, thus positioning it as “an instructional or pedagogical strategy for teaching and learning across subject areas, not as a separate subject” (p. 86).

2. e-MEL: a training programme for future teachers

2.1. Context and aims

The e-MEL project aimed at designing, delivering and experimenting training resources to be released as open educational resources (OER) for teachers’ preparation on digital and media literacy. The project relied on the large and relevant experience of the consortium in the field of Media Literacy Education¹ and was organised in three main phases, which are:

First Phase – Theoretical framework: the framework comprehensively represents all media literacy education competences, based on the distinction between media literacy (i.e., knowledge and skills about the media) and media education (i.e. the process of teaching about the media). As for media literacy, analysis and production competences were considered and organized in three main categories (Tab.1): 1. Informational Axis, referring to critical understanding of contents, analysis of languages and representation; 2. Technical Axis, which refers to technical aspects such as techniques and interfaces; 3. Social Axis, as the capacity to understand the role of media in society. The framework was used as the starting point to design the evaluation tools of national training experiences.



Media Education competences	Analysing competences	Didactic axis	<i>e.g. Understand advantages and constraints of ICT in the educational process and its transformative potential on how to learn</i>
	Producing competences	Didactic axis	<i>e.g. Conduct media production projects in classrooms</i>
Media Literacy competences	Analysing competences	Informational axis	<i>e.g. Produce critical analysis and interpretation of the media content</i>
		Technical axis	<i>e.g. Choose techniques and materials most appropriate to a particular objective</i>
		Social axis	<i>e.g. Understand how important the notion of audience is and identify the different audiences of a media and characterize them (social, cultural and economic issues)</i>
	Producing competences	Informational axis	<i>e.g. Write different genres of media messages</i>
		Technical axis	<i>e.g. Master technical processes (production, edition, publishing processes, etc.)</i>
		Social axis	<i>e.g. Take care of the ethical and legal aspects, the rights and the duties of the freedom of expression (image, rights, copyrights, insults, defamation) in one's own media production</i>

Tab.1: Key competences framework of the e-MEL project (Verniers & Tilleul, 2014)

1 The consortium was made up of six European organizations highly engaged on media and digital literacy: Brussels School of Journalism & Communication (IHECS), Belgium; Media Animation (MA), Belgium; University of Tampere (UTA), Finland; University of Florence (UNIFI), Italy; University of Minho (UMinho), Portugal; Center for Media Education and Information Literacy (CLEMI), France; University College London - Institute of Education (UCL-IOE), England.

Second Phase – Experimentation of training scenarios (TS): based on common guidelines and template, 20 training scenarios were designed, of which 10 were implemented in the online platform called eLAB, based on Moodle, and experimented with pre- and in-service teachers. Data on trainings were gathered by each partner and analysed.

Third Phase – eLAB as open educational resource (OER): the online platform was rearranged as a resource centre for teacher trainers, providing the theoretical framework, training scenario description and activities, evaluation tools: all documents were revised and improved in order to become open educational resources.

This paper focuses on Phase 2, providing insights on the results of the experimentation carried out involving future teachers coming from Italy, Belgium and Finland: recommendations about sustainable and effective models of media and digital literacy training courses are formulated and discussed.

2.2. The training scenarios

The training scenarios were experimented in different higher education contexts ranging from large-size universities to smaller institutions, from Teacher Education programme with mandatory courses on education, media and technology to Master degree programme in communication and media education. Specifically the institutions involved were the University of Florence (Italy)², the University of Tampere (Finland) and IHECS – Institut des Hautes Études des Communications Sociales (Belgium).

They varied in terms of theme, duration and modality, but they shared the common reference to the key concepts of media education including audiences, production, language and representation (Buckingham, 2003). Participants were involved in media analysis and production activities, working in pairs or groups. The training scenario delivered in Belgium tackled the issue of semiotic analysis of images, while the two Italian courses were respectively on digital storytelling and audio languages. Both Finland programmes provided an introduction to media uses: at the Faculty of Education a training scenario about advertisement was tested, while at the Faculty of Communication Sciences the topic was approached from a transcultural perspective which accompanied the process of video news.

The training scenarios were delivered through an online platform (specifically Moodle) and the activities were implemented in a blended mode mixing face-to-face moments with online training.

2.3. Participants

A total of 279 students attended the five training scenarios and participated to the study (Tab.2): 246 were involved in teacher education programs (UTA-EDU and UNIFI), while 33 were attending master programs in media literacy and education (UTA-COM and IHECS). These latter were included in the study since some of

2 Fore more details on the Italian TS and experimentation see also Ranieri & Bruni (2018).



them were educators, potential future teachers or worked as teachers before starting the Master degree programme. Therefore, in this article, we will focus on the perspective of Teacher Education and use the term as a comprehensive concept.

As we may expect, most trainees were female (92%) and quite young (20 and 24 years old), with a few exceptions (only 16 people were over 30 and 4 are over 40). As for the level of education, there were differences between trainees of bachelor courses, with only a high school degree, and master students.

Concerning the online experiences, students varied according to the national context and the level of education: the Finnish bachelor students had a wider experience, when compared to their counterparts in Italy and Belgium. In addition, most trainees believed having a good level of media and digital competences, although in Italy and Belgium 1/3 of the students declared having a low level of media literacy.



Trainees Groups	Num.	Age	Gender	Education	Prev. online learning experience	ML competences
IHECS	16	14→ 20-24 1→ 25-29 1→ 40	13→ F 3→ M	15→ Bachelor 1→ Master	3→ Yes 13→ No	5→ Low 9→ Good 2→ Very Good
UTA EDU	78*	6→ <20 36→ 20-24 12→ 25-29 8→ 30-34 4→ 35-39 2→ 40-44	66 -> F 12 -> M	56 -> High school degree 17-> Bachelor 5 -> Master	60 -> Yes 17 ->No	2 -> Low 72->Good 4->Very Good
UTA COM	17**	2→ 20-24 6→ 25-29 3→ 30-34 4→ 35-39 2→ 40-44	13 -> F 4 -> M	11-> Bachelor 6 -> Master	7→ Yes 10→ No	11->Good 6->Very Good
UNIFI TS 1	95***	90 → 20-24 4 → 25 - 29 1 → 34	95 → F	91 → High school degree 2 → Bachelor 2 → Master	31 → Yes 64 → No	1 → Very Low 33 → Low 59 → Good 2 → Very Good
UNIFI TS 2	73****	67 → 20-24 2 → 25-29 3 → 30-34 1 → 40-44	71→ F 2 → M	65 → High school degree 2 → Bachelor 6 → Master	36 → Yes 37 → No	2 → Very Low 31 → Low 38 → Good 2 → Very Good
TOTAL	279					

* 85 students joined the training scenario, but only 78 filled in the pre-survey

**18 students joined the training scenario, but only 17 filled in the pre-survey

*** 110 students joined the training scenario, but only 95 filled in the pre-survey

**** 87 students joined the training scenario, but only 73 filled in the pre-survey

Tab.2: Number of trainees and their characteristics

3. Research questions

With the aim of investigating the issue of future teacher training on media and digital literacy in the higher education context, this study addressed the following research questions:

- 1) What are the main successful and/or challenging aspects of delivering courses on media and digital literacy in teacher education?
- 2) Is a blended modality of delivery of training courses on media and digital literacy education sustainable in teacher education?

4. Methods

This study is based on the comparison and the synthesis of the national accounts of the experimentation carried out in Belgium, Finland and Italy. At national level a mixed approach to data collection was adopted including the administration of a survey and the implementation of a logbook. Specifically, before the testing a pre-survey was administered in order to gather background information about participants, such as demographics, previous experiences and expectations. At the end, participants filled a post-survey on course satisfaction and provided suggestions for future implementations. During the process, trainers annotated their impressions in a logbook, underlining significant learning situations, difficulties and possible improvements. The use of these tools led to the collection of multiple data which were analysed and triangulated to increase reliability (Lincoln & Guba 1985). Each partner then reported data in a national report providing the ground for the subsequent analysis. In fact, all national reports were analysed to identify highlights and lowlights according to the main target (i.e. future teachers). Although there were differences among the different contexts, including the sample size, the use of a pre-defined grid as well as skype meetings with trainers from each organization helped sharing a common understanding of the findings. Also a member checking session (Cohen, Manion, & Morrison, 2011) was realised during a transnational meeting to further improve the reliability of data. This recursive procedure allowed to identify a grid of synthesis about four main dimensions: *Didactics*, referring to TS effectiveness, quality of methods and activities, transferability of resources; *Modality* meaning the balance between online and offline activities and sustainability; *Technology* concerning the usability of the platform; and finally *Participation* related to teachers' involvement in the activities and satisfaction. A final report was developed, presenting strengths and weakness of the implementation of training scenarios for future teachers.



5. Results

5.1. What are the main successful and/or challenging aspects of delivering courses on media and digital literacy in teacher education?

Successful aspects

Overall, trainees' expectations towards media analysis and production were quite balanced, but with some differences. In Italy trainees expected developing both competences, with a preference for media production, while in Finland EDU they declared their preferences for media analysis competences similarly to trainees from Belgium.

	Technical skills	Media Analysis competences	Media production competences	Pedagogical competences
IHECS	10/16	15/16	7/16	10/16
UTA-EDU	17/78	75/78	19/78	60/78
UTA-COMS	3/17	10/17	10/17	8/17
UNIFI-TS1	38/95	48/95	64/95	57/95
UNIFI-TS2	36/73	22/73	37/73	37/73

Tab.3: What competences do you expect to develop through this activity?

However, when coming to the activities that trainees found most interesting, in almost all cases both media analysis and production were mentioned (Tab.4). With the exception of Belgium, where trainees highly appreciated online lectures, exploration and search for resources, in the other cases decoding media representations and creating the media were perceived as more significant. To some extent, exercises associated to media production were found even more relevant and interesting. As reported by UNIFI, in the open answers about possible improvements, most students declared they would not modify any activity because they “are already well structured, organized and useful”, while some students suggested focusing the course only on media production (Ranieri & Bruni, 2016a, p. 11). This is consistent with what emerged in Finland: as a trainer in Finland observed, “The most significant to the trainees seem to have been those parts of TS in which they experienced themselves: 1) media life study and its reflection in a group and 2) production of news based on the media life studies in a group. Together these two enhanced a critical awareness of the Role of the media in a society of their origin and a kind of braveness to use Media Production as a pedagogical method in their lesson plans mostly” (Kotilainen, 2016, pp. 9-10).

	IHECS	UTA-EDU	UTA-COMS	UNIFI-TS1	UNIFI-TS2
Face-to-face meeting	7/13	13/78	7/17	26/95	20/73
Online lecture	13/13	0/78	0/17	21/95	16/73
Exploration of resources	11/13	9/78	1/17	21/95	9/73
Search for and editing of resources	11/13	10/78	1/17	25/95	21/73
Media analysis exercises	1/13	48/78	6/17	31/95	17/73
Media production exercises	5/13	48/78	9/17	34/95	34/73
Group work	10/13	50/78	6/17	41/95	30/73
Discussion in web forum	13/13	0/78	2/17	6/95	6/73
Collaborative writing (wiki)	12/13	1/78	1/17	7/95	6/73
Other	0/13	0/78	2/17	1/95	0/73

Tab. 4 : What were the most interesting activities?

Looking at Table 4, we can observe that group work was found by all trainees, with the exception of Belgium, one of the most interesting activities. In some cases, for example UTA-EDU, trainees also suggested an improvement of the activity with flipped learning to increase the level of interaction and discussion among participants: as reported by the trainer, “the group work was seen beneficial by the pre-service teachers, which encourage to develop it more and integrate assignments to online environments. Possible area of improvement is also flipped learning where the group work during the face-to-face meetings are focused more on discussion and not hands-on working” (Kupiainen, 2016, p. 11).

Most participants declared that their participation in the e-MEL activities was high, particularly in the group work. As reported in Finland EDU, “practically all trainees reported in the post-survey that they actively interacted with each other and worked in the groups” (Kupiainen, 2016, p. 10). Similarly, the Belgian trainer reported: “most of trainees agree or strongly agree with the ideas that they actively interacted with other trainees during the course, that their participation in group work was high [...]” (Campion & Verniers, 2016, p. 6). Even in Italy, trainees evaluated their participation in the group work as high (Ranieri & Bruni, 2016a, p. 10; Ranieri & Bruni, 2016b, p. 10).

Issues and challenges

Going back to Table 3, in all countries it emerged a strong expectation by trainees towards the development of pedagogical competences in the field of media education. This is relatively obvious, since they were pre-service teachers with a low level or no experience: they expected to develop these competences in their preparatory training. However, from this point of view it seems that the training scenarios did not provide trainees with adequate resources: “the context of pre-service teacher education and e-MEL TS didn’t meet very well. The emphasis should be explicitly more on pedagogy of media education, now the pedagogy was tried to integrate to assignments in way that was not transparent to trainees” (Kupiainen, 2016, p. 7). This aspect was largely discussed during the member check session: trainers agreed that all training scenarios did not include any specific contents on pedagogical and methodological aspects, which are particularly relevant for trainees who did not have yet experience in school. The initial idea was that by teaching media literacy trainers would have thought media education as well like in a modelling process. But things were perceived differently and trainees asked for a more explicit approach to the didactic dimensions of media education. As discussed during the meeting, a transversal pedagogical module including exercises/activities to design a lesson plan can be added in order to cope with this significant need. In addition, adopting a flipped learning approach (see also above) could allow to dedicate face-to-face meetings for discussions about pedagogical approaches to media education.

Another issue emerged during the experimentation concerns the need of providing more feedback on participants’ performances over the course. Indeed, given the high number of trainees in the Italian context, providing individual feedback on each exercise proved to be very demanding. And yet, as commented by Italian trainers, “the importance of a constant presence of the trainer emerged clearly, especially to provide feedback on activities” (Ranieri & Bruni, 2016a, p. 11; Ranieri & Bruni, 2016b, p. 11). They also suggested a strategy to face this challenge: “In order to make a constant guidance sustainable even with a larger number of participants, it is essential to rethink the feedback process in terms of self-evaluation, providing worked examples and tests to check unit by unit the acquired knowledges” (Ranieri & Bruni, 2016a, p. 11; Ranieri & Bruni, 2016b, p. 11). The issue of feedback was also discussed during the member check session and peer-to-peer work was indicated as a crucial mean to reduce the gap between the single experience and the collective feedback, especially in pre-service teachers’ training.

In terms of sustainability, the problem of time management emerged both in Belgium and Italy: trainees asked for more time to complete their tasks or finalize media production. As observed in IHECS, “time management is also a dimension for the trainer who had to conciliate the coherence of the learning process, the experimentation itself and the constraints related to the academic programme where the experiment took place, which did not allow to exceed the planned experimentation period” (Campion & Verniers, 2016, p. 11).

This introduces another common issue concerning the adaptation of the training scenarios to the university context: media education in higher education is a relatively new topic which would require changes of the academic curriculum to make it sustainable. For example, media production requires different spaces and time compared to traditional academic teaching, therefore carrying on this type of educational activities in higher education become very challenging to conciliate times and needs.



5.2. *Is a blended modality of delivery of training courses on media and digital literacy education sustainable in teacher education?*

All training scenarios were blended courses combining face-to-face meetings and online activities. This modality was almost completely new for many trainees, who showed different attitudes towards it. In Finland EDU, the balance between face-to-face and online activities was perceived as adequate as well as the overall workload, though some trainees declared that discussions would have requested more time (Kupiainen, 2016, p. 8). In Italy, trainees underlined that “they would have preferred a larger number of lessons in the presence”: through open comments, some students suggested additional meetings to introduce technical aspects and replace webinars with face-to-face “in order to facilitate immediate questions and clarifications regarding the subject” (Ranieri & Bruni, 2016a, p. 7). Similarly, the trainer suggested that focal points of the course should be addressed during face-to-face sessions, while webinars can be useful to summarize contents after a first explanation (Ranieri & Bruni, 2016b, p. 8). In conclusion, Italian trainers stated that “trainer and trainees agreed on considering the lesson modality significant in terms of deepening the topics and giving/receiving an effective and timely feedback” (Ranieri & Bruni, 2016a, p. 7) and suggested to increase the number of meetings, especially at the beginning and at the end to support technological familiarization and to provide a final feedback.

On the other hand, the online activities and the use of the e-lab platform were not always perceived as relevant. For example, a trainer from Belgium reports that “participation and interaction through the e-lab is quite problematic to assess” (Campion & Verniers, 2016, p. 10) since trainees self-evaluated positively their online participation, but at the same time they expressed several critical comments related to technical problems: not understanding the need to use the project platform, they preferred using other tools. Some open comments suggest “that some of the trainees perceived the online participation as an excessive/unnecessary complication for tasks that could be accomplished in face-to-face” (Campion & Verniers, 2016, p. 10).

In the case of Belgium, trainees ‘escaped’ the e-MEL platform (e.g., the trainer talked about a kind of “e-lab avoidance strategies” by trainees, see Campion & Verniers, 2016, p. 11) and similarly did trainees from UTA COM “e-Mel Moodle did not work with this TS in a proper way during the implementation and we were forced to move the teaching from Moodle to a Facebook Group soon after starting the TS” (Kotilainen, 2016, p. 3).

Trainees from UNIFI TS1 and TS2 did not declare any specific difficulties with the use of the platform, probably because they were used to use it since Moodle is the platform adopted on an institutional level by the University of Florence. However, even in these cases trainees did not take advantages of the collaborative features of the online learning environment. As observed by the trainer, online interaction mostly happened through email: “the forum has been poorly used and only for help or clarification requests addressed to the teacher: no thread among trainees was recorded [...] interactions between students took place mostly out of the platform” (Ranieri & Bruni, 2016a, p. 10). A totally different situation characterizes the Finnish experience at UTA EDU, where the trainer integrated in the Moodle platform other media tools: as he explained in the national report, “Padlet and ThingLink platforms were part of the e-MEL Hub Lab” (Kupiainen, 2016, p. 7). The approach adopted by UTA EDU was appreciated by the students who had the opportunities to face with different tools and environment. During the mem-



ber check session, trainers agreed that this could be a solution to limit the “e-lab avoidance strategies”, while overcoming the narrow boundaries of traditional platforms such as Moodle.

6. Discussion

e-Media Education Lab was designed to develop pedagogy and tools for media and digital literacy education within teacher education. This study focused especially on what worked and what challenges were faced when media education was integrated to teacher education and how training scenarios were received in different study programmes. Media education was implemented to the programmes both as learning and teaching *about* the media (content of TS’s) and *with* the media (pedagogy of TS’s). Trainees found media analysis and media production as the most interesting activities in learning media education. We believe that in our study trainees find critical analysis and literacy important due to the current public discourse of fake news, misinformation and other biases of the media. This discussion has been quite common in mass media and social networks for several years and especially after US presidential election 2016. At the same time, media production was found crucial, especially in certain contexts (e.g. Italy), in so far as it allowed trainees to put knowledge into practice according to an approach to academic teaching which is rarely implemented in the university context.

In our study trainees indicated the technique of group work as the most beneficial teaching method for their learning. From this perspective media and digital literacy education does not differ from other studies in teacher education. For example in Finland the TS on media education was part of multi-didactic studies which are basic studies in specialist school subjects. These studies use traditionally group work as a learning method. But group work in TS’s were not organized in a way that trainees could understand their pedagogical meaning. Most common classroom strategies and pedagogies in the field of media education are textual analysis, case studies, translations, simulation and production (Buckingham, 2003; Kupiainen, 2015). In our scenarios media analysis and production were at the same time practices to develop media literacy and pedagogical models, but that was not clear for the trainees.

Media education is also an issue that is difficult to integrate into academic time-structures. Especially media production, if it is done during classes, takes time, needs organisation of space, technologies and co-operation with groups of people. Like higher education, also schools have their own place-time structures that traditionally prefer pedagogies which gather students around common texture and temporally organized lessons and activities at classrooms (Leander, 2007). Media education needs sometimes out of classroom activities, especially when it comes to media production (Kupiainen, 2013). Media education pedagogy includes skills for organizing proper circumstances, technology and learning environment for different activities. That is also why we preferred group works face-to-face with other students. Our study indicates that face-to-face meetings were important for trainees in order to support the use of the technology and have an understanding of the basic ideas of media education. Online learning environments can support learning but digital platforms are not an end in and of itself (Hoechsmann & Poyntz, 2012). Trainees experiences of e-MEL platform indicates also that used technology should be experienced as “real-world” technology, not something unfamiliar given from up to down (Selwyn, 2011). Due to the technical



problems and everyday experiences of other digital tools they were used to use, trainees seemed to avoid more or less the e-MEL learning platform. Virtual learning environments are not necessarily attractive for students who were used to use mobile and highly visual social media platforms. There is also a growing criticism against the use of virtual technologies in education. For example, Selwyn (2014) has collected arguments, which indicate that virtual learning environments have seem to be ineffective in supporting learning and they implicitly reinforce the organization of education along individualized neo-liberal lines. Our study support pedagogy that enhance peer-to-peer communication and group work as well as possibilities to collect set of technologies that could scaffold learning in a best possible way and not centralize learning to one virtual learning environment.

7. Recommendation

Starting from the evidence gathered through the analysis of national reports, in this section we draw some recommendations for the implementation of training programmes on media and digital literacy for future teachers. Recommendations concern four different aspects related to didactic, blended modality, technology and participation.



7.1. Didactics

Media analysis and production activities are important. Group work is relevant
Media analysis and production activities proved to be effective and enjoyable for trainees. In particular, production activities were often conducted adopting a group work methodology, which was found by trainees as one of the most interesting activities. In the university context, having the possibility to work actively and collaboratively is perceived as an exception to traditional teaching and it is much appreciated because students can experience themselves. These instructional choices were consistent with trainees' expectations and proved to be relevant in terms of perceived level of learning and satisfaction.

Add a transversal module focused on Media Education competences

Future teachers have a strong expectation towards the development of pedagogical competences in the field of media education. However, training scenarios were designed with the idea that by teaching media literacy trainees would have thought media education as well like in a modelling process, but this "implicit approach" resulted to be not enough in the context of teacher education: students are not able to make independently a meta-reflection on their activities. The didactic dimension of media education should be addressed in a more explicit way: a possible solution would be adding a specific module on pedagogical aspects with exercises and activities on how to design a lesson plan.

7.2. Modality

Need of a minimum number of face-to-face meetings

Trainees seem to consider face-to-face lessons more significant in terms of learning, especially for deepening the topics and giving/receiving an effective and timely

feedback. On the other side, trainers reported face-to-face sessions as essential moments of interaction. We suggest to plan at least two face-to-face meetings, one at the beginning and one at the end of the course, which are essential to present easily the training scenario and to give a qualitative feedback at the end of the course.

Flipped approach

Another possible improvement related to the mode of delivery was suggested by trainees, who proposed to adopt a flipped-approach for the group work: groups can organize themselves to meet and work, and then reflect on their experiences with trainers during face-to-face meetings. Trainees believe that flipped learning could be useful to increase the level of interaction and discussion among participants.

7.3. Technology

e-MEL platform as a hub of online resources

During the experimentation, it emerged constantly that participation and interaction through the e-MEL platform was quite problematic, because trainees showed some resistances: when they did not understand the need for using the provided platform, they adopted a kind of “e-MEL platform avoidance strategy” and preferred other tools, like common online services that they were already using in everyday life. Trainees showed a sort of ecological approach towards technology, leading them to accept to work online only once the added value of the platform was clear. It would be preferable to avoid “forcing” participants to follow the planned activities, using the platform as a HUB of other specific online services.



7.4. Participation

Adaptation of the TS to university context

A common issue of training scenarios involving pre-service teachers was the need of their adaptation to the university context, which imposes constraints in terms of time and workload management, especially for media production activities. Media education in higher education is a relatively new topic which would require changes of the academic curriculum in order to make it sustainable.

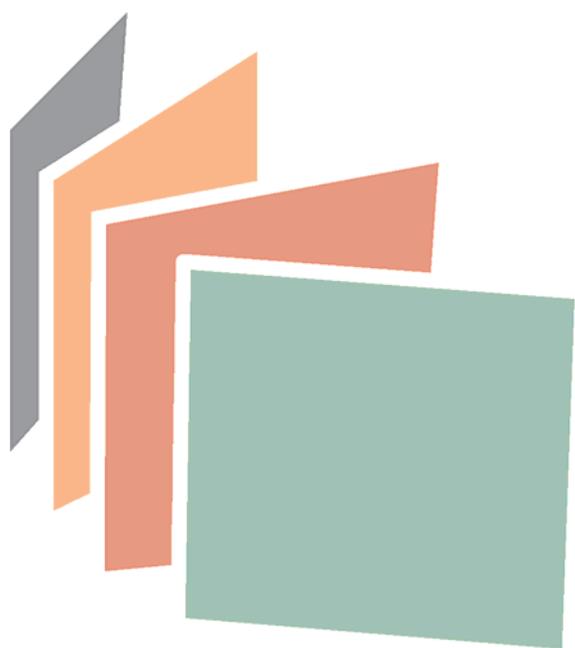
References

- Borthwick A. C., Hansen R. (2017). Digital Literacy in Teacher Education: Are Teacher Educators Competent? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46-48.
- Buckingham D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Campion B., Verniers P. (2016). *Mediated images. Report on the e-Lab experimentation*. Brussels: IHECS.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London and New York: Routledge.
- European Parliament and Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10-18.

- Fernández-Cruz F. J., Fernández-Díaz M. J. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 46, 97-105.
- Flores-Koulish S. (2006). Media literacy: An entrée for preservice teachers into critical pedagogy. *Teaching Education*, 17(3), 239-249.
- Gewerc A., Montero L. (2015). Professional Knowledge and Digital Competency in Teacher Education. The case of Elementary Teacher Education Degree. *Revista Latinoamericana de Tecnología educativa*, 14(1), 31-43.
- Gudmundsdottir G.B., Loftsgarden M., Ottestad G. (2014). *Nyutdannede lærere: Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen*. Senter for IKT i utdanningen.
- Hoechsmann M., Poyntz S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Koponen M., Kotilainen S. (2017). Kohti transkulttuurista mediaosaamista korkeakoulutuksessa. [Towards transcultural media competencies in higher education]. *Aikuiskasvatus* (The Finnish Journal of Adult Education), 39(3), 205-221.
- Kotilainen S. (2016). *Transcultural perspectives in Media Education. Report on the e-Lab experimentation*. Tampere: University of Tampere – COM.
- Korhonen V., Rantala L. (2007). Opettajankoulutus – mediakasvatuksen autiomaa? Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä [Teacher education—is it a desert of media education? Media education in teacher education curriculum texts]. *Kasvatus* [The Finnish Journal of Education], 38(5), 454–467.
- Krumsvik R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Kupiainen R. (2013). *Media and digital literacies in secondary school*. New York, NY: Peter Lang.
- Kupiainen R. (2015). Classroom strategies in teaching the media. *Estonian Journal of Education*, 3(2), 104-129.
- Kupiainen R. (2016). *Media Cultures. Report on the e-Lab experimentation*. Tampere: University of Tampere – EDU.
- Leander K. M. (2007). You won't be needing your laptops today: Wired bodies in the wireless classroom. In C. Lankshear, M. Knobel, C. Bigum, M. Peters (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 25-48). New York, NY: Peter Lang.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lund A., Furberg A., Bakken J., Engelen K. L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281-299.
- Meehan J., Ray B., Walker A., Wells S., Schwarz G. (2015). Media Literacy in Teacher Education: A Good Fit across the Curriculum. *Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 81-86.
- Prendes M.P., Castañeda L., Gutiérrez I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35, 175-182.
- Ranieri M., Bruni I. (2016a). *Digital Storytelling as self-representation and social/civic agency. Report on the e-Lab experimentation*. Firenze: Università di Firenze.
- Ranieri M., Bruni I. (2016b). *Make maps talking about arts. Report on the e-Lab experimentation*. Firenze: Università di Firenze.
- Ranieri M., Bruni I. (2017). E-MEL. Un laboratorio blended per lo sviluppo delle competenze mediali e digitali dei futuri insegnanti [E-MEL. A blended lab to develop digital and media literacy competences of future teachers]. *Media Education: Studi, ricerche, buone pratiche*, 8(1), 19-30. Retrieved on 27th April from: http://riviste.ericsson.it/med/wp-content/uploads/2_MED-Maggio_2017.pdf
- Ranieri M., Bruni I. (2018). Digital and Media Literacy in Teacher Education: Preparing undergraduate teachers through an academic program on digital storytelling. In J. Cabbage (ed.), *Media Literacy in Higher Education Environments*, pp. 90-111 Hershey, PA: IGI.
- Redecker C., Punie Y. (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Brussels: European Union.
- Rossi P. G., Falcinelli F. (2015). *Le tecnologie dell'Istruzione nella Formazione dei docenti*.

- Comunicazione al Convegno EMEMItalia 2015, Teach Different, Genova, 9-11 Settembre.
- Salomaa S., Palsa L., Malinen V. (2017). Summary. In S. Salomaa, L. Palsa, V. Malinen (eds), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* [Teacher Students and Media Education 2017] (p. 51), National Audiovisual Institute.
- Scull T. M., Kupersmidt J. B. (2010). An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers. *Journal of Media Literacy Education*, 2(3), 199-208.
- Selwyn N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. New York, NY: Routledge.
- Selwyn N. (2014). *Distrusting educational technology: critical questions for changing times*. New York: Routledge
- Tømte C., Enochsson A.-B., Buskqvist U., Kårstein A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26-35.
- Verniers P., Tilleul C. (2014). *Media Literacy Key Competences frame for teachers training*.





La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio

Eleonora Farina • Università degli Studi di Milano Bicocca, eleonora.farina1@unimib.it
Barbara Girani De Marco • Università degli Studi di Milano Bicocca, barbara.demarco1@unimib.it

Teaching Developmental Psychology to teachers: a workshop on study method

Il presente lavoro propone una riflessione sul laboratorio afferente all'insegnamento di Psicologia dello Sviluppo del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Bicocca, dedicato ai processi di co-costruzione del metodo di studio. Esso si articola in quattro moduli riguardanti: stili cognitivi e concezioni dell'intelligenza; strategie di studio; organizzazione e pianificazione; motivazione ed emozioni. Ciascun modulo prevede l'autovalutazione della competenza indagata mediante questionari, esercitazioni e una riflessione metacognitiva. I risultati più interessanti derivanti dai questionari evidenziano margini di incremento della sensibilità metacognitiva e un'associazione inversa tra emozioni negative e concezione costruttivista dell'intelligenza e competenze autoregolate. Un lavoro integrato su queste componenti è il modo migliore per promuoverne lo sviluppo.

Parole chiave: metodo di studio, autoregolazione, metacognizione, concezioni di intelligenza, emozioni

This paper proposes a reflection on the laboratory dedicated to the co-construction process of the study method, which is part of the Psychology of Development course of the Bachelor's Degree in Primary Education Sciences. It is articulated in four modules concerning: cognitive styles and concepts of intelligence; Study strategies; Organization and planning; Motivation and emotions. Each module involves self-assessment of the target competence, using questionnaires, exercises and metacognitive reflection. The most interesting results from the questionnaires show increased metacognitive sensitivity and an inverse association between negative emotions and constructivist conception of intelligence and self-regulatory skills. Integrated work on these components is the best way to promote their development.

Keywords: study method, self-regulation, metacognition, conceptions of intelligence, emotions

167

esperienze

La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio

Introduzione

Nell'ambito della formazione per i futuri insegnanti, la psicologia dello sviluppo trova un duplice spazio: da un lato come sapere disciplinare volto alla costruzione di conoscenze e competenze sullo sviluppo psicologico del bambino; dall'altro come opportunità di riflessione sui processi di insegnamento/apprendimento, in veste di studenti e di futuri insegnanti. Quest'ultimo aspetto permette lo sviluppo di una competenza critica essenziale per il lavoro nel contesto classe.

Con tali premesse, dall'a.a. 2011-2012, il laboratorio afferente all'insegnamento di Psicologia dello Sviluppo del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Bicocca è dedicato ai processi di co-costruzione del metodo di studio. Questo tema riveste a nostro parere un'importanza cruciale per dei futuri insegnanti in formazione, offrendo un terreno fertile alla riflessione in duplice veste di studenti nel qui ed ora e di professionisti dell'educazione e della formazione sul lungo termine. La rilevanza di questo aspetto è confermata da un'ampia letteratura specifica sulla formazione dei docenti che sottolinea come sia fondamentale la presenza di una componente riflessiva e metariflessiva sul proprio operato (tra i tanti: Cifali & André, 2007; Magnoler, 2012; Mortari, 2003; 2009; Schön, 1987). L'obiettivo della proposta afferente al corso è infatti quello di co-costruire un laboratorio riflessivo metacognitivo sui processi personali di apprendimento, da un lato allo scopo di renderli più adeguati al contesto universitario, e dall'altro per saper poi utilizzare tale esperienza come mattone importante nella futura professione di insegnante. È inoltre stato dimostrato che il lavoro sulle competenze metacognitive, strategiche e autoregolative può ridurre il drop-out e migliorare il rendimento individuale anche in ambito universitario (Dembo & Seli, 2012; Wibrowski, Matthews & Kisantas, 2016). Tale percorso avrebbe quindi un ulteriore effetto a breve termine sulla capacità di gestire efficacemente la propria carriera accademica. Prima di procedere con la descrizione del percorso e delle possibili ricadute sui partecipanti, è opportuno chiarire i modelli teorici alla base di tale approccio.



168

1. L'apprendimento autoregolato

La capacità di autoregolare il proprio apprendimento è un aspetto chiave soprattutto ai livelli formativi più alti, ove è richiesta – e tendenzialmente non in maniera esplicita – una gestione il più possibile autonoma dei processi di studio. Esiste un ampio corpus di ricerche sul concetto di autoregolazione, dal punto di vista di diverse discipline (pedagogia, psicologia dell'educazione e delle organizzazioni, psicologia clinica e della salute). Secondo la prospettiva della psicologia socio-cognitiva, l'autoregolazione è definita come “pensieri, sensazioni e azioni che vengono pianificati e ciclicamente adattati per il conseguimento di obiettivi personali” (Zimmerman, 2005, p. 14).

Zimmerman vede l'autoregolazione come una abilità umana fondamentale che consente l'adattamento e la sopravvivenza, come l'origine della sua percezione di capacità d'azione. L'autoregolazione è un processo complesso e di conseguenza non può essere vista come un semplice tratto unitario, abilità o livello di competenza. In essa interagiscono infatti fattori cognitivi e metacognitivi, emotivo-motivazionali e comportamentali e ambientali. Tali aspetti trovano a nostro avviso un'opportuna sintesi nel modello *Good Strategy User* di Borkowski e Muthukrishna (1994), la cui caratteristica essenziale è l'integrazione delle sopracitate componenti, includendo dunque le caratteristiche cognitive, affettive, motivazionali, personali e situazionali. Il "buon utilizzatore di strategie", in altre parole, è colui che conosce le strategie e ne comprende l'utilità, sa come selezionarle, quando usarle, e controllarne l'efficacia durante l'esecuzione di una data attività. Crede nell'impegno, è intrinsecamente motivato e orientato al compito, non teme il fallimento perché si pone obiettivi di padronanza e concepisce le prove di valutazione come opportunità di apprendimento. Quindi non solo conoscenza di strategie di apprendimento, ma anche – e soprattutto – un loro utilizzo flessibile, modulato da e intrecciato con aspetti emotivi-motivazionali e di gestione dell'ambiente.

In particolare, per quanto riguarda lo studio universitario, emerge dalla letteratura che gli studenti con più alte percentuali di successo, sono quelli che sanno meglio organizzare l'attività di studio, pianificando un programma di lavoro in base ai vincoli spazio-temporali che la situazione personale impone (De Beni & Moè, 2000), informandosi frequentemente ed in maniera precisa sulle richieste del compito (Wilding & Valentine, 1992). Un buon utilizzatore di strategie è poi in grado di elaborare in maniera personale il materiale di studio, al fine di una più semplice comprensione e memorizzazione. Nello specifico, il successo accademico in letteratura è risultato correlato maggiormente con l'utilizzo di strategie di elaborazione *schema-driven* (basate quindi su schemi, grafici, tabelle...), piuttosto che *text-driven* (guidate dal testo, come lettura, ripetizione...) e con la capacità di selezione e gerarchizzazione delle informazioni all'interno dei testi, nonché con una maggior cura della fase di ripasso attraverso strategie di autoverifica (Moreland, Dansereau & Chmielewski, 1997). Alla base di quest'ultimo aspetto vi sono le competenze di autovalutazione: lo studente che meglio riesce a valutare la propria preparazione ottiene con maggior probabilità esiti positivi nelle prove. Monitorare in itinere il proprio livello di comprensione e preparazione significa anche interrogarsi sull'efficacia delle strategie che si stanno mettendo in atto e predisporre ad un eventuale "cambiamento di rotta" (Pressley, Van Etten, Yokoi, Freebern & Van Meter, 1998). Ciò ha a che fare – a sua volta – con la generale sensibilità metacognitiva, ovvero con la capacità di riflessione sugli obiettivi, sul processo, sui risultati dell'attività di studio e sul proprio funzionamento cognitivo allo scopo non soltanto di monitorare tali processi, ma di adeguarli in maniera sempre più efficace alle richieste del compito e alle caratteristiche personali. Tra queste ultime, per esempio, grande rilevanza ha lo stile cognitivo, ovvero i percorsi e le strategie che preferenzialmente vengono adottate nell'affrontare lo studio, indipendentemente dalle specifiche richieste del compito. È quindi una tendenza costante e stabile nel tempo ad utilizzare una determinata tipologia di strategie. Ciò tuttavia non significa che lo stile debba necessariamente essere rigido, al contrario, più è elevato il livello di plasticità degli stili, più è alta la probabilità di efficacia nello studio. Tale plasticità corrisponde in definitiva alla capacità di mettere in relazione il proprio stile con le richieste del compito e della situazione ed eventualmente saper scegliere di adottare uno stile diverso da quello preferito: è evidente come questo sia direttamente collegato al livello di sensibilità metacognitiva individuale (De Beni, Moè & Cornoldi, 2003).



La conoscenza di strategie e ed il loro utilizzo flessibile, le capacità di organizzazione, elaborazione, autovalutazione, la conoscenza dei propri stili di apprendimento sono presupposti necessari, ma non sufficienti per favorire una proficua attività di studio. A questi aspetti più afferenti alle sfere cognitiva e metacognitiva si affiancano e si integrano fattori legati all'ambito motivazionale ed emotivo. Borkowski, Muthukrishna e Chan (2000) ritengono le variabili motivazionali l'aspetto energetico dei processi di autoregolazione sottostanti le attività di problem solving: alti livelli di motivazione, infatti, conducono il soggetto a persistere nello sforzo, a resistere maggiormente alla frustrazione e alla dilazione della gratificazione, elementi caratterizzanti compiti cognitivi complessi. Fra i diversi stimoli motivazionali è possibile distinguere tra motivazioni intrinseche ed estrinseche, ove le prime si riferiscono a spinte interne all'individuo – come interesse, curiosità e desiderio di maggior competenza – mentre le altre riguardano motivazioni più esterne, legate ad esempio all'ottenimento di buoni voti, una lode o il successo professionale e sociale. Motivazioni di tipo intrinseco sono tendenzialmente più durature ed efficaci sul lungo termine e fra di esse rivestono peculiare importanza, soprattutto nella letteratura sullo studio a livello universitario, le teorie implicite e gli obiettivi di apprendimento. Le teorie implicite si riferiscono alle convinzioni personali circa alcune caratteristiche del sé, come ad esempio l'intelligenza, di cui si valuta essenzialmente la staticità o la modificabilità. L'individuo che possiede una concezione statica dell'intelligenza, intende quest'ultima come qualcosa di definito sin dalla nascita (teoria dell'entità) e imm modificabile, mentre una concezione dinamica (teoria incrementale) si riferisce al ritenere che le proprie abilità dipendano dalle occasioni di apprendimento e dunque siano modificabili (Dweck, 2000). Tendenzialmente le abilità di studio risultano correlate positivamente con una concezione dinamica della propria intelligenza, che comporta una maggiore attitudine alla riflessione sulle proprie abilità, all'auto-valutazione delle stesse e ad una più spiccata propensione a riconoscere le difficoltà e a superarle (Dweck, 2000; Albanese, Fiorilli & Farina, 2004) ed è in genere associata ad alti livelli di motivazione intrinseca e al riconoscimento del valore dell'impegno come causa di successo. Al contrario, un'idea statica dell'intelligenza corrisponde solitamente un atteggiamento più rinunciatario ed ansioso: credere nell'impossibilità di modificare la propria intelligenza porta a scegliere soltanto situazioni o compiti verso i quali ci si sente "portati" e, qualora non sia possibile evitare sfide nuove o ritenute difficili, questo è fonte di disagio e preoccupazione. La scelta degli obiettivi di apprendimento è infatti mediata da queste autopercezioni. Molto schematicamente, è possibile distinguere fra obiettivi orientati alla padronanza, legati ad una spinta motivazionale essenzialmente intrinseca volta a soddisfare il desiderio di imparare e sentirsi competenti, e obiettivi rivolti alla prestazione, quando lo scopo diventa mostrare le proprie abilità oppure evitare di mostrarsi incapaci (De Beni, Moè & Cornoldi, 2003). Infatti, secondo Elliot e McGregor (2001), all'interno di questa dicotomia sono inoltre riscontrabili due diverse tendenze: si può attivamente cercare situazioni per imparare o per avere successo (*approach*) oppure è più importante evitare di sentirsi poco competenti o inabili (*avoidance*). A teorie dell'intelligenza più vicine al polo dinamico corrisponde in genere un'attiva scelta di obiettivi di padronanza, mentre idee più statiche sulla propria intelligenza sembrano portare a scegliere situazioni di apprendimento più conosciute e gestibili per evitare di mostrarsi incapace. Alcuni autori hanno inoltre inserito all'interno dei loro modelli motivazionali le emozioni come componente in grado di predire o accompagnare la scelta di obiettivi di apprendimento (es. Dweck, 2000; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Mega, Moè, Pazzaglia, Rizzato & De Beni, 2007), in base alla loro valenza (positiva o negativa) e al

tipo di forza (attivante o deattivante). Pekrun, Goetz, Titz, Perry (2002) hanno rilevato come le emozioni positive attivanti (es. gioia, speranza, orgoglio) siano correlate ad interesse, desiderio di apprendere e impegno; al contrario, le emozioni negative deattivanti (es. noia, disperazione) sarebbero associate ad una diminuzione del coinvolgimento nei processi di apprendimento. In ambito accademico, gli stessi autori hanno riscontrato una correlazione diretta tra emozioni positive attivanti e utilizzo di strategie flessibili e creative (elaborazione attiva del materiale di studio), focalizzazione sul compito e in generale atteggiamento autoregolato dei processi di apprendimento. Al contrario, le emozioni negative e deattivanti sarebbero associate all'utilizzo di strategie più rigide e superficiali (ripetizione), contrastando la spinta motivazionale.

In definitiva, dalla letteratura sembra emergere un quadro abbastanza coerente circa le variabili interagenti nei processi di studio: chi concepisce la propria intelligenza come insieme di abilità migliorabili attraverso l'apprendimento è più propenso a regolare autonomamente l'attività di studio, in particolare elaborando il materiale ed attuando una continua autovalutazione, non solo per ottenere buone prestazioni ma per riuscire a padroneggiare l'argomento. Tale processo è accompagnato da emozioni positive, che in un circolo virtuoso, alimentano la motivazione ad impegnarsi nello studio. Questo aspetto è strettamente collegato anche a una riflessione sull'insegnamento-apprendimento nell'ambito delle singole discipline, superando il primo approccio alla riflessione sul metodo di studio, naturalmente ci si addentra verso un ragionamento che mette in campo riferimenti epistemologici propri dei contenuti disciplinari e della modalità di attuazione della trasposizione didattica (Chevallard, 1991; Martini, 2000). Ciò amplia l'approfondimento estendendo l'applicabilità di questa esperienza laboratoriale a pratica di riflessività propria della professionalità docente (Mortari, 2009).



2. Il laboratorio di co-costruzione del metodo di studio

Il laboratorio, proposto agli studenti del primo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'ambito del corso di Psicologia dello Sviluppo, in linea con i presupposti teorici delineati nel paragrafo precedente è suddiviso in quattro moduli, della durata di quattro ore, per un totale di sedici ore complessive (1 CFU). Ciascun modulo affronta una unità tematica differente: il primo modulo è finalizzato a favorire la consapevolezza metacognitiva relativamente alle caratteristiche del concetto di "metodo di studio" e al fatto che non si possa parlare di un metodo di studio universale ma di un approccio allo studio legato alle caratteristiche individuali. Lo studente è invitato a riflettere sugli stili cognitivi propri e altrui, sul loro impatto relativamente al metodo di studio individuale e sulle difficoltà che ciascuno studente può trovare rispetto al metodo di studio in funzione del proprio approccio allo studio e dei propri stili cognitivi.

Il secondo modulo affronta le differenze individuali dal punto di vista emotivo e motivazionale, ciò induce a riflettere sul ruolo giocato dagli stili attributivi, dalla motivazione e dalle emozioni rispetto alla personale attività di studio.

Il terzo modulo affronta il tema dell'organizzazione dell'attività di studio e promuove una riflessione critica sulla capacità personale di definire obiettivi di apprendimento adeguati e di pianificare le attività in funzione di tali obiettivi in modo efficiente e non eccessivamente rigido, per far fronte in modo adeguato alle mutevoli richieste del contesto circostante.

L'ultimo modulo prevede una riflessione metacognitiva sull'approccio personale al testo: si analizzano le principali caratteristiche dei testi di studio, si favorisce una maggiore consapevolezza di tutti gli indici che possono supportare le fasi che anticipano la lettura e lo studio del testo e si analizza l'efficacia di differenti strategie di elaborazione del testo in funzione delle caratteristiche testuali sia in fase di lettura che in fase di studio.

Tutti gli incontri sono accomunati da un intento comune, la promozione della competenza metacognitiva rivolta all'attività di studio, e da una metodologia didattica simile, che prevede la presentazione di un materiale stimolo iniziale (questionario, esercitazione, materiale multimediale), seguita da una riflessione in piccolo gruppo guidata da una griglia di analisi. Al termine dell'attività in piccolo gruppo la discussione si sposta in plenaria e al brainstorming si affianca di volta in volta la presentazione di un approfondimento teorico sul tema trattato.

All'interno dei moduli, ciascun partecipante svolge le attività guidato dalle istruzioni del conduttore e ha a disposizione il "quaderno del metodo di studio", nel quale sono contenuti gli stimoli per la riflessione e uno spazio per tenere traccia scritta delle risposte individuali e degli spunti offerti dai colleghi. Il Quaderno del Metodo di Studio resta a disposizione dei corsisti per tutta la durata del percorso, con lo scopo di favorire la riflessione metacognitiva sul percorso nella sua globalità. Le tematiche qui presentate sono strettamente collegate all'elaborazione di un sé professionale, che partendo da una domanda aderente alla propria esperienza come studente, riesce a riflettere sulle diverse modalità di apprendimento (Damiano, 2004; Formenti & Gamelli, 1998).



3. La ricerca

3.1 La metodologia

I materiali stimolo sono proposti come spunto di riflessione ma tra essi sono presenti questionari di autovalutazione che, al contempo, offrono una opportunità di analisi e riflessione circa le competenze individuali nelle diverse componenti del metodo di studio e dell'apprendimento autoregolato. È parso quindi rilevante condurre una ricerca che indagasse tale aspetto.

Gli obiettivi della ricerca

Nello specifico, si sono volute indagare le competenze autoregolatrici individuali, le concezioni dell'intelligenza e le emozioni in ambito di apprendimento, allo scopo di indagare i punti di forza ma anche le criticità rispetto a tale tematica. Questo obiettivo consente di apportare eventuali correttivi in ambito didattico per promuovere le competenze sul metodo di studio, che per i futuri insegnanti presentano una duplice valenza: da un lato utili nel favorire un approccio allo studio individuale più efficace e promuovere la riuscita accademica, dall'altro stimolare in loro la consapevolezza metacognitiva relativa al metodo di studio e promuovere le competenze strategiche ad esso associate risulta necessario affinché loro possano, a loro volta, una volta divenuti insegnanti, veicolare un adeguato metodo di studio negli studenti con cui lavoreranno.

3.2. I partecipanti

La ricerca ha coinvolto 81 matricole del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, 77 femmine, 4 maschi con età media pari a 22 anni e 6 mesi.

Allo scopo di comprendere in dettaglio i profili degli studenti, oltre ai dati anagrafici si sono rilevate anche la frequenza alle lezioni e la situazione lavorativa individuale, per monitorare parametri che potrebbero condizionare il metodo di studio individuale e definire un profilo di studente differente. Per quanto concerne la frequenza alle lezioni, il 61% frequenta sempre o quasi sempre le lezioni, l'8,6% frequenta più del 50% delle lezioni, il 6,2 ne frequenta meno del 50% e infine il 23% frequenta saltuariamente o mai.

Per quanto concerne invece la situazione lavorativa, i partecipanti alla ricerca in prevalenza non lavorano (38,3%) o lavorano occasionalmente (35,8%). Il 7,4% lavora part-time e il 18,5% lavora a tempo pieno.

Tutti gli studenti inseriti nel gruppo dei partecipanti hanno compilato integralmente i questionari e hanno frequentato tutti i moduli di attività.

3.3. Gli strumenti

All'interno del primo modulo vengono proposti due questionari di autovalutazione, il Questionario di Approccio allo Studio – QAS (De Beni, Moè, Cornoldi, 2003) e la Scala delle Concezioni Personali dell'Intelligenza – SCPI (Faria & Fontaine, 1997; Trad. it. di Pepi & Alesi, 2007).

Il QAS Rileva abilità in 5 aree di autoregolazione del metodo di studio: Organizzazione, Elaborazione, Autovalutazione, Strategie, Sensibilità Metacognitiva; prevede 10 item per area che descrivono comportamenti attestanti il possesso o meno delle diverse abilità prese in considerazione. Allo studente è richiesto di indicare in che misura mette in atto tali comportamenti, utilizzando una scala Likert a 5 punti (mai-sempre). Lo strumento consente di calcolare diversi indici: 5 indici relativi alle 5 aree indagate e un indice complessivo relativo al metodo di studio. Il punteggio di ciascun indice è rappresentato dalla somma delle medie dei punteggi attribuiti agli item ad esso relativi (gli item a valenza negativi vengono invertiti).

Lo SCPI rileva le concezioni implicite sulla propria intelligenza attraverso 26 item. Ogni item è un'affermazione riguardante alcune caratteristiche dell'intelligenza (15 relativi alla concezione entitaria; 11 relativi alla concezione incrementale). Lo studente indica il proprio grado di accordo con ciascuna affermazione utilizzando una scala Likert a 6 punti. Dall'analisi dei punteggi emerge un indice unitario che colloca la concezione personale dell'intelligenza dello studente in un continuum tra concezione innatista e concezione costruttivista. Il punteggio è definito dalla sommatoria dei singoli item (gli item a valenza negativi vengono invertiti).

Il Questionario Autovalutativo delle Emozioni legate allo Studio – QAES (Mega, Moè, Pazzaglia, Rizzato & De Beni, 2007) viene proposto nel corso del secondo modulo. Il questionario rileva 10 emozioni positive e 10 negative riferite a 3 ambiti: *Me stesso*, *Attuale rendimento accademico*, *Quando studio*. Per ogni area sono proposti 20 item, ciascuno dei quali è rappresentato da un'emozione. Lo studente indica con quale frequenza prova ciascuna emozione nei tre diversi ambiti, utilizzando una scala Likert a 5 punti. Per ciascun contesto, oltre a considerare i valori assoluti attribuiti ad ogni emozione, è possibile anche calcolare



due indici, uno relativo all'intensità delle emozioni positive e uno relativo all'intensità delle emozioni negative, definiti dalla somma delle medie dei punteggi attribuiti agli item relativi rispettivamente alle emozioni positive e alle emozioni negative in ciascuno dei punteggi. È infine possibile calcolare un punteggio generale di emozioni positive ed emozioni negative definito dalla media dei punteggi nei diversi contesti.

3.4 Analisi dei dati

Le risposte attribuite agli item dei questionari sono state analizzate in forma aggregata.

Si sono calcolate le correlazioni tra tutti gli indici rilevati, allo scopo di verificare le relazioni esistenti tra le diverse componenti associate al metodo di studio.

Per quanto concerne poi sia le componenti autoregolative che le emozioni, è stata condotta una ANOVA a misure ripetute allo scopo di comprendere se gli studenti partecipanti alla ricerca presentassero specifici punti di forza o carenze.



4. Risultati

L'analisi delle correlazioni evidenzia l'esistenza di correlazioni positive significative tra la frequenza con cui si provano emozioni positive e 4 degli indici di autoregolazione (Tab. 1): ciò avviene sia riguardo alle emozioni in generale – organizzazione ($p < .01$), autovalutazione ($p < .01$), elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .01$) – sia rispetto ai contesti “quando studio” – organizzazione ($p < .01$), autovalutazione ($p < .05$), elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .01$) – e “attuale rendimento scolastico” – organizzazione ($p < .01$), autovalutazione ($p < .05$), elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .01$). Nella componente “me stesso” invece le emozioni positive correlano positivamente con autovalutazione ($p < .01$) elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .05$).

Due competenze autoregolative correlano negativamente con la frequenza con cui si sperimentano emozioni negative in generale – autovalutazione ($p < .01$), elaborazione ($p < .01$). Lo stesso avviene nella componente “quando studio” – autovalutazione ($p < .05$), elaborazione ($p < .01$). Rispetto al rendimento scolastico, oltre alle due componenti già considerate – autovalutazione ($p < .01$), elaborazione ($p < .01$), correla negativamente anche l'organizzazione ($p < .05$) mentre le emozioni negative riferite a se stessi correlano negativamente solo con l'elaborazione ($p < .05$).

Il quinto indice di autoregolazione, ovvero strategie, non risulta associato alla frequenza con cui si provano le emozioni né positive né negative.

	ORGANIZZAZIONE	STRATEGIE	AUTOVALUTAZIONE	ELABORAZIONE	SENSIBILITÀ METACOGNITIVA
EMOZIONI POSITIVE TOTALE	,398**	0,12	,314**	,367**	,391**
EMOZIONI POSITIVE QUANDO STUDIO	,412**	0,10	,261*	,337**	,345**
EMOZIONI POSITIVE RENDIM.	,492**	0,16	,269*	,340**	,431**
EMOZIONI POSITIVE ME STESSO	0,16	0,05	,329**	,320**	,284*
EMOZIONI NEGATIVE TOTALE	- 0,18	0,02	-,314**	-,343**	- 0,17
EMOZIONI NEGATIVE QUANDO STUDIO	- 0,12	0,07	-,294**	-,282*	- 0,16
EMOZIONI NEGATIVE RENDIM.	-,242*	0,01	-,376**	-,359**	- 0,11
EMOZIONI NEGATIVE ME STESSO	- 0,08	- 0,07	- 0,18	-,278*	- 0,20

Tab. 1 – Correlazioni tra emozioni provate e competenze autoregolative

Per quanto concerne le concezioni di intelligenza, esse correlano positivamente con due indici di autoregolazione (Tab. 2): organizzazione ($p < .01$) ed elaborazione ($p < .05$).



	ORGANIZZAZIONE	STRATEGIE	AUTOVALUTAZ.	ELABORAZIONE	SENSIBILITÀ METACOGNITIVA
INTELLIG.	,296**	- 0,10	0,02	,248*	0,16

Tab. 2 – Correlazioni tra concezioni dell'intelligenza e competenze autoregolative

Infine, le concezioni di intelligenza (Tab. 3) correlano positivamente con le emozioni positive in generale ($p < .01$) e in tutti e tre i contesti analizzati ($p < .01$) e correlano negativamente con le emozioni negative in generale ($p < .05$) e nei contesti “quando studio” ($p < .05$) e “me stesso” ($p < .01$).

	EMOZIONI POSITIVE TOTALE	EMOZIONI POSITIVE QUANDO STUDIO	EMOZIONI POSITIVE RENDIM.	EMOZIONI POSITIVE ME STESSO	EMOZIONI NEGATIVE TOTALE	EMOZIONI NEGATIVE QUANDO STUDIO	EMOZIONI NEGATIVE RENDIM.	EMOZIONI NEGATIVE ME STESSO
INTELLIG.	,414**	,362**	,443**	,316**	-,271*	-,243*	- 0,20	-,291**

Tab. 3 – Correlazioni tra concezioni dell'intelligenza ed emozioni provate

Per confrontare tra loro i punteggi attribuiti nelle diverse componenti autoregolative, è stata condotta un'ANOVA entro i soggetti, che evidenzia differenze statisticamente significative tra le diverse componenti autoregolative [$F(4.77) = 18,97$ ($P < .01$) $\eta^2 = .49$, ($p < .01$)]. La Fig. 1 rappresenta l'andamento medio dei punteggi nelle differenti componenti autoregolative.

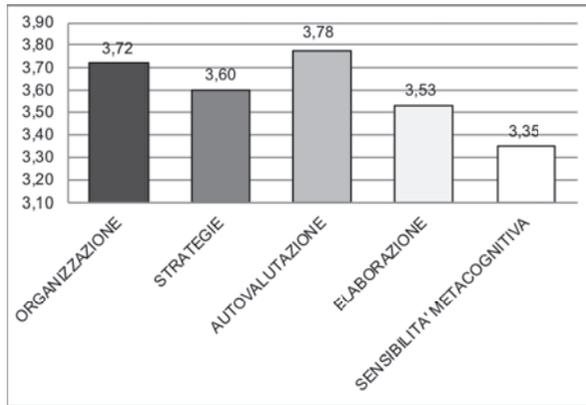


Fig. 1 Confronto delle medie nelle competenze autoregulative



Analizzando i risultati si evidenzia che il punteggio relativo alla sensibilità metacognitiva è significativamente inferiore a quelli delle altre componenti ($p < .01$ per tutti i confronti). L'indice di Elaborazione, inoltre, risulta significativamente inferiore all'indice di Autovalutazione ($p < .01$). Non si evidenziano differenze significative nelle altre aree,

Anche per confrontare i punteggi relativi alle emozioni è stata utilizzata una ANOVA a misure ripetute. La Figura 2 rappresenta i valori medi delle emozioni positive e negative nei differenti contesti.

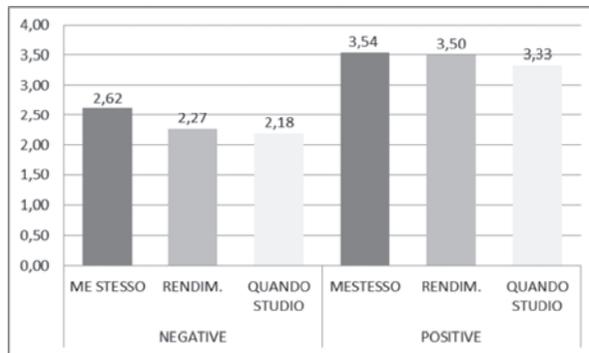


Fig. 2: Confronto delle medie nelle competenze autoregulative

Si osservano differenze statisticamente significative tra i differenti parametri analizzati [$F(5,77) = 18,97$ ($P < .01$) $\eta^2 = .76$, ($p < .01$)]. In particolare, le emozioni negative legate al rendimento scolastico e a quando si studia evidenziano punteggi più bassi rispetto alle emozioni positive in tutti i contesti e alle emozioni negative rispetto a se stessi ($p < .01$ per tutti i confronti). Le emozioni negative rispetto a se stessi sono esperite con minore frequenza rispetto a tutte le emozioni positive ($p < .01$ per tutti i confronti). Infine, le emozioni positive sono esperite con minore frequenza nel contesto “quando studi” rispetto al “rendimento scolastico” ($p < .01$) e “se stessi” ($p < .01$).

Infine, per quanto concerne le concezioni dell'intelligenza, i punteggi evidenziano una media pari a $M=111$, che indica una concezione prevalentemente costruttivista, con una deviazione standard elevata ($DS= 12,94$, $MIN= 68$, $MAX= 135$), ad indicare una forte variabilità all'interno del gruppo di partecipanti.

5. Discussione e conclusioni

I risultati della presente indagine dimostrano che le matricole di Scienze della Formazione Primaria presentano competenze autoregolatrici medio-alte, ma con punteggi più bassi in Sensibilità Metacognitiva ed Elaborazione. Se la presenza di punteggi medio-alti può essere considerata un fattore positivo per il proseguimento degli studi, allo stesso tempo, si ritiene importante continuare nel lavoro di potenziamento, in particolare di quelle competenze, come sensibilità metacognitiva ed elaborazione, che offrono un ulteriore margine di miglioramento.

Per quanto concerne le concezioni dell'intelligenza, i partecipanti presentano una concezione prevalentemente costruttivista. Relativamente alla componente emotiva, si può notare come i partecipanti manifestino una maggiore intensità emotiva riguardo alle emozioni positive rispetto a quelle negative. Inoltre si nota come le emozioni negative dei due contesti legati all'attività di studio, ovvero "rendimento scolastico" e "quando studio", siano quelle con i punteggi inferiori. Entrambi questi aspetti risultano essere funzionali ad un apprendimento efficace (Dembo & Seli, 2012).

Infine, sul piano emotivo, si nota che le emozioni positive legate al sé e al rendimento scolastico risultano provate con maggiore frequenza rispetto a quelle sperimentate quando si studia. Potrebbe essere utile una riflessione su tale discrepanza per identificare quali aspetti, relativi all'attività di studio, risultano vissuti in modo meno positivo.

Infine, la presenza di correlazioni positive tra tutti gli indici ad eccezione delle emozioni negative (unico indice a valenza negativa) e la presenza di correlazioni negative tra le emozioni negative e i restanti indici, porta a considerare l'approccio allo studio come un insieme di componenti differenti ma in stretta relazione: ciò determina numerosi vantaggi. Da un lato il lavoro su una delle competenze indagate potrebbe produrre a cascata effetti positivi anche sulle altre componenti ad essa associate. Allo stesso tempo, promuovere un approccio integrato, mirato a potenziare tutte le componenti implicate nel metodo di studio, si configura a nostro parere come la proposta più funzionale, in quanto i benefici ottenuti in ciascuna delle componenti potrebbero convergere producendo effetti positivi di maggiore intensità e più duraturi proprio alla luce di tale associazione.

Chiudendo questo contributo è utile riflettere anche sulle notevoli ripercussioni nella costruzione del proprio sé professionale, sia nei confronti delle potenzialità offerte dalla scoperta del metodo di studio più adeguato, sia nel profondo ripensamento sulle didattiche disciplinari e sull'impianto specifico che esse mettono in atto anche nel momento stesso del loro apprendimento.



Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Fiorilli C., Farina E. (2004). Autoregolazione nell'attività di studio e concezione dell'intelligenza. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5(2), 14-29.
- Borkowski J.G., Muthukrishna N. (1994). *Didattica metacognitiva: come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Borkowski J.G., Muthukrishna N., Chan L.K.S. (2000). A process oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. In G. Schraw, J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measure of metacognition* (pp. 1-41). Lincoln, NE: Buros Institute of mental Measurement.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Le Pensée Sauvage.
- Cifali M., André A. (2007). *Écrire l'expérience*. Paris: PUF.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- De Beni R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C. (2003). *AMOS. Abilità e Motivazione allo studio: Prove di valutazione e di orientamento*. Trento: Erickson.
- Dembo M.H., Seli H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. London: Routledge.
- Dweck C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot A.J., McGregor H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519.
- Faria L., Fontaine A. M. (1997). Adolescents' personal conceptions of intelligence: The development of a new scale and some exploratory evidence. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 51-62.
- Formenti L., Gamelli (eds.) (1998). *Quella volta che ho imparato: la conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Linnenbrink E.A., Pintrich P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Martini B. (2001). *Didattiche disciplinari: aspetti teorici e metodologici*. Bologna: Pitagora.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (ed.) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mega C., Moè A., Pazzaglia F., Rizzato R., De Beni R. (2007). Emozioni nello studio e successo accademico. Presentazione di uno strumento. *Giornale italiano di psicologia*, 34(2), 451-464.
- Moreland J.L., Dansereau D.F., Chmielewski T.L. (1997). Recall of descriptive information: The roles of presentation format, annotation strategy, and individual differences. *Contemporary educational psychology*, 22(4), 521-533.
- Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pepi A., Faria L., Alesi M. (2007). La Scala delle Concezioni Personali dell'Intelligenza: un confronto tra le caratteristiche psicometriche della versione portoghese e di quella italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 251, 33-44.
- Pressley M., Van Etten S., Yokoi L., Freebern G., Van Meter P. (1998). The metacognition of college studentship: A grounded theory approach. *Metacognition in educational theory and practice*, 347-366.
- Schön D. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.



- Wibrowski C.R., Matthews W.K., Kitsantas A. (2016). The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332.
- Wilding J., Valentine E. (1992). Factors predicting success and failure in the first-year examinations of medical and dental courses. *Applied Cognitive Psychology*, 6(3), 247-261.
- Zimmerman B. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.





¿Cómo realizar la evaluación formativa en las asignaturas de grado a través de las herramientas del aula virtual?

María José Martínez-Segura • Universidad de Murcia (España) – mjmarti@um.es
Antonia Cascales-Martínez • Universidad de Murcia (España) – antonia.cascales@um.es
María Ángeles Gomariz-Vicente • Universidad de Murcia (España) – magovi@um.es

How carry out the formative assessment in the grade subjects through the virtual classroom tools?

El presente trabajo se ubica en el ámbito de la innovación educativa y potencia el uso de las herramientas tecnológicas que ofrece la Universidad de Murcia desde el Aula virtual. Muestra una propuesta que, centrada en el proceso de enseñanza, ayuda a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Esta propuesta se ha realizado en el segundo curso del Grado en Pedagogía en la asignatura obligatoria de Biopatología de la Discapacidad. Su propósito ha sido favorecer el uso de la evaluación formativa para potenciar el desarrollo de los aprendizajes en cada estudiante. Para ello se han utilizado herramientas tecnológicas presentes en el Aula Virtual.

Se detalla el plan de actuación realizado por los docentes dentro de esta experiencia de innovación. También se identifican las tareas que el estudiante ha realizado para fomentar el desarrollo de sus aprendizajes. Se aportan algunos resultados y se llega a la conclusión que la propuesta de innovación ha potenciado el uso de herramientas del Aula Virtual.

Palabras Claves: Evaluación formativa; Entorno virtual; Educación Superior

This work is located in the area of educational innovation and use of technology tools that offers the University of Murcia from the Virtual Classroom. It shows a proposal, focusing on the teaching process, helps to promote the autonomous learning of students.

This proposal has been in the second year of the Bachelor in Pedagogy in the subject of Biopathology of Disability. Its purpose was to encourage the use of the formative assessment to promote the development of learning in every student. We have used Technological Tools present in the Virtual Classroom.

It shows the action plan carried out by teachers within this innovation experience. Also identifies the tasks that the student has done to promote the development of their learning. Some results are provided and you will reach the conclusion that the proposal of innovation has enhanced the use of Virtual Classroom Tools.

Keywords: Formative Assessment; Virtual Environment; Higher Education

181

esperienze

María José Martínez-Segura, responsable del Proyecto de Innovación, diseñó el artículo y editó el apartado de "Introducción" y el "Abstract"; y el "apartado 1" en colaboración con Antonia Cascales-Martínez; María Ángeles Gomariz-Vicente, realizó el "apartado 2" y las conclusiones.

¿Cómo realizar la evaluación formativa en las asignaturas de grado a través de las herramientas del aula virtual?

Introducción

En el panorama actual de la universidad, desde la aparición de las titulaciones de Grado, la Educación Superior se ha visto inmersa en profundos cambios. Entre las múltiples actuaciones de mejora que se han ido impulsando a nivel estructural, curricular y pedagógico, cobra especial importancia el protagonismo del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero actualmente, sigue siendo necesario priorizar sobre este protagonismo y utilizar estrategias que lo refuercen. Así, desde este trabajo se pretende enfatizar sobre la evaluación, más concretamente, la evaluación formativa, como un elemento fundamental en el desarrollo de los aprendizajes. Para llevar a cabo dicha evaluación, nuestra propuesta contempla el uso de las herramientas tecnológicas que ofrece la plataforma virtual de la Universidad de Murcia.

Con el propósito de fundamentar este trabajo, nos planteamos una serie de interrogantes, que ponen de manifiesto la relevancia de las temáticas de estudio, a los que trataremos de dar respuesta desde nuestra propia experiencia y desde otros trabajos afines.

¿La evaluación mide el aprendizaje o lo construye?

La evaluación tiene mayor importancia cuando se desarrolla durante el proceso y se convierte en generadora del aprendizaje. En este sentido, queremos enfatizar que la *evaluación formativa* es fundamental para generar nuevos aprendizajes, ya que se centra en el proceso y ayuda a los estudiantes a resolver las situaciones problemáticas que les pueda surgir y, al mismo tiempo, siendo conscientes de los puntos débiles de sus aprendizajes, buscan estrategias que fortalezcan y generen nuevos aprendizajes.

Son numerosos los trabajos que inciden en el estudio de la evaluación formativa destacando sus bondades o las dificultades para llevarla a cabo por el docente. En esta línea Wiliam (2011), tras realizar una revisión detallada de trabajos que se centran en la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje, concluye que no hay claridad conceptual ni consenso a la hora de definir ambos conceptos, pero señala que para que la evaluación contribuya al proceso de aprendizaje, es necesario que se realice en distintos momentos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, recoja evidencias de tareas realizadas por los estudiantes y potencie la reflexión de docentes y discentes en torno a la mejora de dichos aprendizajes. De este modo, no se debe hacer una distinción entre actividades de evaluación y de aprendizaje (Álvarez, 2008; Margalef, 2014). Así, el principal indicador de la credibilidad de un sistema de evaluación es su capacidad para aportar evidencias en las que se ponga de manifiesto el fomento y la adquisición de aprendizajes profundos y competenciales (Buscà, Suárez, Bursset, & Bosch, 2014). En la línea de lo anterior Asún, Romero y Chivite (2017) ponen de manifiesto que el profesorado



utiliza otros recursos de evaluación (informes, pruebas prácticas...) además de los exámenes, y esto es percibido por los estudiantes destacando que existe coherencia entre lo planificado y diseñado por los docentes y el sistema de evaluación formativa que llevan a cabo.

Pero no siempre es fácil llevar a cabo prácticas de evaluación formativa en el ámbito de la Educación Superior. Así Margalef (2014) destaca las resistencias y paradojas que el profesorado universitario manifiesta ante este tipo de evaluación, debidas a la inseguridad e incertidumbre que provocan los procesos de innovación en las prácticas evaluadoras, y a los escasos referentes sobre este tipo de actuaciones. Este es uno de los motivos que nos llevan a trabajar la evaluación formativa como una propuesta de innovación en la que nos apoyamos del entorno virtual disponible a nuestro alcance.

¿Qué es el Aula Virtual? ¿Cómo puede ayudar al desarrollo del aprendizaje?



La Universidad de Murcia proporciona a docentes y discentes un espacio virtual de encuentro en el que se pueden desarrollar procesos de e-learning. De este modo el Aula Virtual se convierte en una completa plataforma que favorece el desarrollo de cualquier tipo de docencia presencial, semipresencial o virtual. Para ello cuenta con una amplia y variada gama de herramientas, que van dando respuesta a las posibles necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Aula Virtual se organiza en sitios de trabajo que corresponden a cada asignatura. Dichos espacios, deben ser creados por los docentes y se configuran seleccionando aquellas herramientas que el estudiante pueda utilizar. Los discentes utilizarán las distintas herramientas telemáticas que facilitan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En trabajos previos, ya enfatizábamos en fomentar y potenciar el aprendizaje

autónomo de nuestros estudiantes a través del uso de herramientas tecnológicas como la web-didáctica (García-Sánchez & Martínez-Segura, 2009)

Existen diversas experiencias (Winchester & Winchester, 2012) en las que se pone de manifiesto el uso de la evaluación formativa a través de entorno virtual de aprendizaje, pero en algunas de ellas también se destacan los problemas que para el profesorado genera la gestión de dichos sistemas.

Romero, Castejón, López & Fraile (2017) relacionan la evaluación formativa con el uso de las TIC. Pero encuentran que aunque exista plataformas on-line en las universidades, los niveles en el uso de las TIC por parte de los estudiantes no se perciben con una valoración muy alta. Por nuestra parte, también somos conscientes de la necesidad de potenciar el uso de estas herramientas.

En el contexto de la Universidad de Murcia, existen estudios (Arnaiz, López & Prendes, 2012; Martínez Clares, Pérez Cusó, & Martínez Juárez, 2016) que señalan el uso del Aula Virtual realizado por los estudiantes para realizar la tutoría electrónica. En estos trabajos, en relación con las diferentes herramientas que ofrece el Aula Virtual, destacan la herramienta de *Recursos*, en la que pueden encontrar materiales relacionados con las distintas asignaturas (guía docente, temario, prácticas...), seguidamente la de *Anuncios*, espacio que el profesor utiliza para informar de aspectos de interés relacionados con alguna asignatura y *Mensajes Privados*, para una comunicación más personal. Dichas herramientas proporcionan ante todo información y permiten a los estudiantes estar al día de las novedades sobre la asignatura, que pueda avanzar el profesor. También se evidencia que el resto de herramientas apenas son utilizadas.

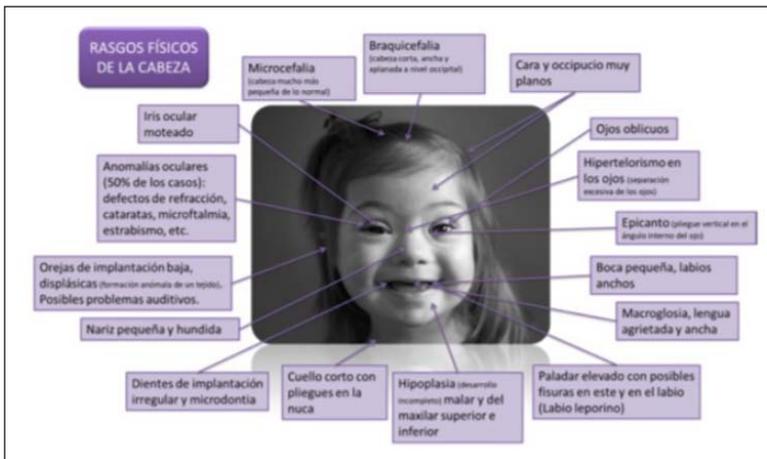


Fig. 1: Detalle de una de las tareas que forman parte del portafolios realizado por una estudiante

Desde nuestra propuesta de innovación, nos planteamos ampliar el uso de herramientas del Aula Virtual, y centrarnos en aquellas que consideramos inciden de modo más directo en la evaluación formativa.

Desde esta perspectiva, el uso de la *Herramienta Tareas* es muy útil para elaborar las distintas evidencias que compondrán el portafolios del estudiante. El docente propone unas directrices generales a las que se debe ajustar el estudiante, y establece la fecha máxima en la que entregar cada una de estas evidencias. Una vez depositada la evidencia, por parte del estudiante, el docente procede a la evaluación detallada de dicho trabajo. Este intercambio comunicativo entre estudiante

y docente, ayuda al primero a reconocer los resultados y valorar el modo de mejorar los mismos. Así, el estudiante se constituye en un elemento activo de su aprendizaje y lo va construyendo día a día de modo consciente, reconociendo en cada momento sus fortalezas y debilidades. En nuestro caso, son ya varios los años y los trabajos en los que hemos apostado por la evaluación formativa en la docencia de grado. Así, el portafolios ha sido un recurso muy apropiado para favorecer este tipo de evaluación (Martínez-Segura, 2009). El portafolio integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, al permitir recoger una colección ordenada de evidencias sobre el trabajo del estudiante y también permite conocer no sólo lo que se ha aprendido sino también cómo se ha producido el aprendizaje (Cabero, López & Jaén, 2013).

Por otra parte, y en la misma línea, la *Herramienta Exámenes*, ayuda al alumnado a poner en juego los aprendizajes adquiridos y obtener un feed-back sobre el mismo que le muestre las necesidades que tiene. Desde esta herramienta, podemos crear una batería de ítems (tipo test con tres opciones de respuesta) para valorar los conocimientos adquiridos por temas. Una vez realizados de modo voluntario e individual dichos exámenes, será el propio estudiante quien acceda a la evaluación para ver cuáles han sido sus respuestas y el grado de acierto. En este momento, la herramienta muestra unos textos aclaratorios para cada ítem que permitirán al propio estudiante interpretar sus resultados y percibir opción con la respuesta correcta.

Ambas herramientas se combinan con el uso de la *tutoría presencial* en la que los estudiantes pueden interactuar con el docente y aclarar aspectos puntuales que den respuesta a las necesidades detectadas en sus aprendizajes.



Fig. 2: Herramienta Contenido Web

Un apoyo importante al conjunto de herramientas ya mencionados es la *Herramienta Contenido Web*, que se ha construido de modo particular para favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta web de la asignatura, pretendemos ayudar al discente a recorrer este camino ofreciéndole en cada momento la ayuda que pueda precisar sobre la información que se maneja, las actividades a realizar, los recursos a utilizar, y cualquier otro aspecto que contribuya a un buen aprovechamiento de sus aprendizajes. A la vez, esta página web puede servir, como ejercicio tutorial, como recordatorio y guía, en las tareas que debe

realizar a lo largo de la materia (por ejemplo el portafolios o el trabajo en grupo) y sobre los contenidos e Imágenes que incluye cada uno de los temas a tratar.

Por último, el uso de la *Herramienta Calificaciones*, con sus comentarios y observaciones proporciona a cada estudiante una visión completa y pormenorizada de los resultados de aprendizaje alcanzados durante el proceso. En dicha herramienta se incluyen comentarios aclaratorios a nivel personal.

También usamos otras herramientas del Aula Virtual como: *Recursos, Guía docente, Calendario, Anuncios, Mensajes privados, Orla, Llamamientos de exámenes y Actas*. Pero estas últimas herramientas no se utilizan de un modo pautado y organizado como parte de la propuesta de innovación.

1. Estructura y desarrollo de la experiencia de innovación

La experiencia que aquí exponemos se incluye dentro de la convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora de la Universidad de Murcia, durante el curso 2017 y 2018.

Dado que esta experiencia aún no ha finalizado, solamente podremos dar un breve avance de resultados, pero sí que podremos detallar las actuaciones que se han realizado tanto por los docentes como por los discentes.



1.1. Contexto de la asignatura

La propuesta de innovación a la que nos referimos se realiza en los Estudios de Grado en Pedagogía, dentro de la asignatura obligatoria de *Biopatología de la Discapacidad (2402)*. Dicha asignatura, se basa en el conocimiento de síndromes y patologías discapacitantes desde unos planteamientos biológicos, para ello se debe manejar un vocabulario muy específico y técnico. Esto puede conllevar cierta dificultad a la hora de adquirir los aprendizajes. Por este motivo, ponemos todo nuestro empeño y esfuerzo en el uso de estrategias, recursos y materiales que ayuden al fortalecimiento del proceso de enseñanza y al desarrollo de los aprendizajes.

1.2. Objetivos

La finalidad de la presente propuesta de innovación es favorecer el desarrollo de una evaluación formativa que fomente el desarrollo de los aprendizajes en cada estudiante. Para ello tomamos como contexto la asignatura de Biopatología de la Discapacidad y pretendemos familiarizar al alumnado en el uso y manejo de las herramientas que ofrece el Aula Virtual, en especial las Herramientas: Tareas, Exámenes, Contenido Web y Calificaciones. Todas estas acciones combinadas con las tutorías presenciales de modo individual o en pequeño grupo.

Los objetivos en los que se concreta la experiencia de innovación se distribuyen así:

1. Analizar y utilizar el espacio que proporciona el Aula Virtual a la asignatura 2402 para favorecer el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Esto implica conocer y utilizar las herramientas: Tareas, Exámenes, Contenido Web y Calificaciones.
2. Diseñar, por parte del docente, cinco tareas desde el Aula Virtual para que el

estudiante las realice y utilice como evidencias para el portafolios que potencia la evaluación formativa durante sus aprendizajes.

3. Elaborar (docente) y realizar (estudiante) pruebas de evaluación por temas/bloques utilizando la herramienta exámenes.
4. Realizar tutorías presenciales con el alumnado (individual o en pequeño grupo) para desarrollar una evaluación formativa que favorezca el desarrollo de los aprendizajes.
5. Utilizar la herramienta calificaciones para favorecer el desarrollo de la evaluación formativa y sumativa.
6. Recoger datos sobre la experiencia realizada y divulgar los resultados en foros de innovación educativa.

1.3. Participantes

La experiencia se está realizando durante el curso 2017-2018, con el alumnado de la asignatura Biopatología de la Discapacidad (2402), correspondiente al Grado en Pedagogía y supone un total de 133 estudiantes, que se distribuyen dos de grupos, 68 estudiantes del G1-2402, 65 estudiantes del G2-2402. También participan en el mismo las dos docentes responsables de los mencionados grupos.



1.4. Plan de actuación del Docente

Las tareas que el docente debe realizar dentro de esta propuesta de innovación, son las siguientes:

- I. *Análisis del contexto de la asignatura de Biopatología de la Discapacidad y uso de su espacio en el Aula Virtual:*
 - Definir el *calendario* de la asignatura estableciendo el contenido teórico o práctico de cada una de las sesiones a realizar.
 - Diseñar una *ficha personal* para la recogida de información de cada estudiante que se va a utilizar para la evaluación formativa y sumativa.
 - Favorecer el manejo de todas las herramientas del Aula Virtual.
 - Familiarizar al estudiante en el uso de herramientas del Aula Virtual que serán utilizadas para la evaluación formativa, de modo especial: *Tareas y Exámenes*.
 - Establecer los *momentos* en los que se van a *proponer, realizar y recoger* las diferentes *tareas* que formarán parte del *portafolios* del estudiante y que serán utilizadas en la *evaluación formativa* de los mismos.
- II. *Diseñar las cinco tareas que el estudiante va a realizar durante el proceso E/A y que va a incluir como evidencias en su portafolios:*
 - Diseñar de modo general cada *tarea*, su *fecha* de entrega y el modo de *evaluación*
 - Determinar las fechas de las tutorías para realizar la evaluación formativa de cada una de las tareas presentadas.
 - Definir los *criterios de evaluación* que se van a seguir para la evaluación de cada una de las tareas.
- III. *Elaborar las pruebas de evaluación a realizar para cada uno de los temas a evaluar desde la herramienta Exámenes:*
 - Definir los *ítems* para cada uno de los temas.

- Redactar *textos explicativos* que permitan la adquisición de los aprendizajes a través de la autovaloración de las pruebas realizadas.
 - Establecer las *fechas* en que se van a realizar las pruebas en la herramienta Exámenes.
- IV. *Guiar al estudiante en la realización de las tareas y realizar una evaluación formativa de cada una de ellas:*
- Realizar la evaluación formativa de cada tarea a través del *Aula Virtual*.
 - Favorecer la mejora de los aprendizajes a través de la evaluación formativa realizada en las *tutorías*.
- V. *Realizar la Evaluación Final de la asignatura utilizando todos los datos obtenidos durante el curso, a través de la evaluación formativa.*
- Utilización de la Herramienta Calificaciones, para compartir la evaluación final con el estudiante.
- VI. *Reflexión sobre la experiencia, propuestas de mejora y difusión de los resultados.*



1.5. Participación del Estudiante

La participación de los estudiantes se van centrar en las siguientes actuaciones:

- A. Aprender a manejar las herramientas del Aula Virtual señaladas e integrar esta utilización en su práctica habitual.
- B. Realizar las cinco evidencias que debe contener su portafolios, siguiendo las directrices definidas en la *Herramienta Tareas*, ajustándose en cada caso a la fecha de entrega establecida. Cada una de dichas tareas constarán de las siguientes partes:
 - a. Contextualización de la evidencia dentro de la asignatura, destacando los contenidos y objetivos a trabajar, y las competencias de la asignatura que se ponen en juego.
 - b. Desarrollo de la actividad, centrándola en un tema concreto a elegir por el estudiante. Y realización de acciones que favorezcan las capacidades de análisis y síntesis del contenido a aprender, al tiempo que desarrollen estrategias de búsqueda de información, manejo de recursos TIC y potencien una buena expresión escrita.
 - c. Reflexión sobre la tarea realizada, destacando sus fortalezas y propuestas de mejora, al tiempo que se describe el modo en que se han ido realizando los aprendizajes y cómo se han superado las posibles dificultades.
- C. Revisar las evidencias una vez corregidas e incorporar las sugerencias realizadas, en la evaluación del docente, a la mejora de las mismas y a las próximas a realizar.
- D. Acudir a tutorías individuales o grupales para aclarar posibles dudas sobre sus aprendizajes.
- E. Realizar, si lo percibe de utilidad, los *exámenes* que se han ido ofreciendo en el Aula Virtual al finalizar el estudio de cada uno de los nueve temas de la asignatura. Y proceder a su revisión una vez han sido realizados, para ver si existe alguna debilidad en su aprendizaje y tratar de superarla.
- F. Analizar la información incluida en la *herramienta calificaciones* e interpretar los resultados obtenidos y las anotaciones personales recibidas.

2. Resultados

A continuación, presentamos algunos resultados que evidencian el uso que los estudiantes han realizado de algunas de las herramientas del Aula Virtual de la asignatura. Por tanto, en las siguientes tablas ofrecemos de manera general la información disponible hasta el momento.

TAREAS	Evidencia 1	Evidencia 2	Evidencia 3	Evidencia 4	Evidencia 5
Nº estudiantes	119	117	116	115	113
Fecha entrega	20-10-2017	31-10-2017	14-11-2017	30-11-2017	21-12-2017

Tab. 1: Realización de las evidencias a incluir en el Portafolios

TEMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nº estudiantes	93	108	40	75	73	60	52	49	40

Tab. 2: Pruebas realizadas de modo voluntario con la herramienta exámenes

Mes	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero
Nº visitas	1249	4111	4927	2639	792
Visitantes únicos	120	132	129	128	104

Tab. 3: Visitas al sitio web de la asignatura



En estas tablas se puede observar que la propuesta de innovación, ha generado gran actividad dentro del sitio virtual de la asignatura.

Por último y en relación a los aprendizajes obtenidos, podemos destacar que los resultados obtenidos han sido muy positivos, ya que el 89% de los estudiantes han superado la asignatura, la distribución de calificaciones finales en la evaluación sumativa se ha distribuido como sigue: 43,2 % aprobado (5-6,9), 44,1 % notable (7-8,9), 1,7% sobresaliente (9-10) y un 11 % no han superado la asignatura (0-4,9).

3. Conclusiones

Entre las conclusiones que podemos extraer tras llevar a término el mencionado proyecto de innovación educativa, destacamos las siguientes:

1. La propuesta de innovación ha potenciado el uso de herramientas del Aula Virtual.
2. La realización de las tareas a incluir, como evidencias, en el portafolios han mejorado de modo progresivo.
3. La utilización de la herramienta exámenes ha sido utilizada de manera voluntaria a lo largo del curso en diferentes momentos, esto indica que el estudio de la asignatura se ha ido realizando de un modo paulatino y progresivo.
4. El contenido web ha sido visitado de modo muy frecuente y ha servido como guía y tutela del estudiante a lo largo del curso.

Referencias

- Álvarez J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.
- Arnaiz P., López P., Prendes M.P. (2012). Tutoría electrónica en la enseñanza superior: La experiencia de uso en la Universidad de Murcia. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 299-319.
- Asún S., Romero M.R., Chivite M. (2017). Exploración de sistemas de evaluación formativa entre estudiantes universitarios en la provincia de Huesca. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 127, (enero-marzo), 52-58.
- Buscà F., Suárez M.M., Buset S., Bosch E. (2014). La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria: un estudio de casos múltiple aplicado a la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 32, (2), 177-193.
- Cabero J., López E., Jaén A. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza & Teaching*, 31, 1, 43-70.
- García Sánchez F.A., Martínez-Segura M.J. (2009). Web-docente y aprendizaje: una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. In Roig Vila (Dir.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 201-217). Alcoy: Ed. Marfil.
- Margalef L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478
- Martínez Clares P., Pérez Cusó J., Martínez Juárez M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1*, 19(1), 287-310, doi: 10.5944/educxx1.13942
- Martínez-Segura M.J. (Coord.) (2009). *El Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Universidad de Murcia: Editum.
- Romero M.R., Castejón F.J., López V.M., Fraile A. (2017). Evaluación Formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52, 73-82, doi: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Wiliam D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14, doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Winchester M.K., Winchester T.M. (2012). If you build it will they come? Exploring the student perspective of weekly student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 671-682, doi:10.1080/02602938.2011.563278

