



Learning to learn through networks of practices: Information literacy and exploitation of the territory with the project “Leggere tutti”

Imparare a imparare attraverso le reti di pratiche: information literacy e valorizzazione del territorio con il progetto “Leggere tutti”

Paola Cortiana

Università di Torino – paola.cortiana@unito.it

ABSTRACT

The article proposes a reflection on the European Key Competences «learning to learn» and «digital skills», through a broader path that aims at developing the values of citizenship set out in the plan for the introduction of civic education at school.

In particular, as part of the project “Leggere tutti” promoted by the Education Department of the Municipality of Vicenza, activities are proposed for the knowledge and enhancement of the territory that pass through the development of the research methodology and critical thinking starting from reading .

The activity, proposed to a pilot class in the school year 2021/22 provides for the construction of voices within the wikivoyage platform. The research focuses on the development, through this project, of the following dimensions: knowledge of the territory, research methodology, collaborative activity, writing skills.

L'articolo propone una riflessione sulle Competenze Chiave Europee “Imparare a imparare” e “Competenze digitali”, attraverso un percorso più ampio che mira allo sviluppo dei valori di cittadinanza previsti dal piano per l'introduzione dell'educazione civica a scuola. In particolare nell'ambito del progetto “Leggere Tutti” promosso dall'Assessorato all'istruzione del Comune di Vicenza, vengono proposte attività di conoscenza e valorizzazione del territorio che passano attraverso lo sviluppo della metodologia di ricerca e del pensiero critico a partire dalla lettura.

L'attività, proposta a una classe pilota nell'a.s. 2021/22 prevede la costruzione di voci all'interno della piattaforma Wikivoyage. La ricerca ha previsto la focalizzazione sullo sviluppo, attraverso tale progetto, delle seguenti dimensioni: conoscenza del territorio, metodologia della ricerca, attività collaborativa, competenze di scrittura.

KEYWORDS

Net of Practices; Ambient Sustainability; Civic Education; Cooperative Learning; Writing.

Rete di Pratiche; Sostenibilità Ambientale; Educazione Civica; Apprendimento Cooperativo, Scrittura.

Premessa

Il progetto *Leggere tutti* è un progetto del POFT dell'Assessorato al Comune di Vicenza, promosso in collaborazione con RBS - Rete delle Biblioteche Scolastiche Vicentine¹, che parte da un assunto: il valore dell'educazione alla lettura. Educare alla lettura non è semplicemente promuovere la lettura, bensì favorire la diffusione dei valori di cui la lettura può essere portatrice (Blezza Picherle, 2013) Le storie infatti ci insegnano a dare un senso agli eventi, a intravedere significati possibili, nonché a considerare esperienze e punti di vista diversi dai nostri (Petit, 2010).

Nei due anni di pandemia le storie hanno permesso di tessere legami, di creare ponti e vicinanza: leggere e condividere le letture può farci sentire parte di una comunità ermeneutica, che prefigura la civiltà del dialogo (Luperini, 2000).

Leggere permette di essere parte attiva e vitale di una comunità che pensa, riflette, si mette in discussione. Leggere è aprire il proprio sguardo a mondi altri, ad esperienze diverse; è schiudere gli occhi sulla realtà che ci circonda, divenendo cittadini appassionati e consapevoli (Cortiana, 2018). L'educazione alla lettura diviene così opportunità di esercizio di democrazia, collegandosi agli obiettivi della Legge n. 92 del 20 agosto 2019 e successive linee guida del 2020, che introducono l'insegnamento dell'educazione civica: scopo di quest'ultima infatti è preparare gli studenti a essere cittadini attivi, consapevoli e aperti al dialogo in una società democratica in continuo mutamento (Cortiana, 2022).

In nome del binomio lettura e democrazia, il progetto dell'Assessorato al Comune di Vicenza "*Leggere tutti*" è legato da due anni a BILL, Biblioteca della Legalità dell'Associazione IBBY Italia. BILL è la biblioteca itinerante di "IBBY - Un ponte di Libri" (IBBY Italia), organizzazione internazionale no-profit, fondata nel 1953 da Jella Lepman, «con lo scopo di facilitare l'incontro tra libri, bambini e bambine e ragazzi e ragazze» (IBBY Italia), che, con l'iniziativa "una valigia di libri", promuove l'idea di diffondere la cultura della legalità e dell'inclusione a partire da biblioteche nate in aree svantaggiate, come l'isola di Lampedusa (Zizioli, 2017). Questa sinergia ha portato a promuovere nelle classi delle scuole primarie e secondarie di primo grado della Provincia di Vicenza due azioni: "Vikidia per BILL" e "Imparare a conoscere il territorio con Wikivoyage".

Il progetto "Vikidia per Bill" ha previsto nel 2020/21 la creazione di schede bibliografiche su libri legati ai valori della legalità scelti tra i titoli della "Honour List" di Bill, che contiene 202 titoli, tra albi illustrati, narrativa, saggistica e graphic novel - a cui si sono aggiunti nel 2019 101 titoli di classici per ragazzi, nel 2020 i libri di Gianni Rodari nel centenario della nascita e nel 2022 101 titoli dedicati agli alberi - (IBBY Italia). A partire da queste letture, gli studenti hanno elaborato delle schede da inserire all'interno della sezione portale "Letteratura" della piattaforma Vikidia, enciclopedia on line della Fondazione Wikimedia dedicata agli utenti tra gli 8 e i 13 anni (Cortiana, 2020).

Nell'a.s. 2021/22, mentre prosegue il progetto "Vikidia per Bill", viene valorizzato il tema dell'anno, la montagna, attraverso la creazione, a partire dalla lettura di libri sui temi dell'ecologia e della sostenibilità ambientale, di percorsi di *Information literacy* per la conoscenza del territorio attraverso l'uso della piattaforma Wikivoyage. Il presente contributo si focalizza su quest'ultima esperienza.

1 <https://www.rbsvicenza.org/> (consultato il 03/05/22)

1. Contesto teorico

Il contesto teorico di riferimento è quello del socio-costruttivismo, secondo cui la conoscenza viene costruita in situazione, attraverso la partecipazione attiva del soggetto, che si assume la responsabilità del compito e utilizza risorse interne ed esterne (Nigris, Negri, Zuccoli, 2007): gli alunni hanno bisogno di compiti sfidanti e significativi, che favoriscano la ricerca e la continua costruzione di significati attraverso l'interazione con l'ambiente e gli altri. Gli alunni vanno continuamente stimolati a contribuire personalmente e consapevolmente alla costruzione del sapere, che può divenire così apprendimento significativo (Ausubel, 1968). Gli obiettivi dell'apprendimento non sono quindi quelli di prestazione, bensì di padronanza (Dweck & Grant, 2008), in un contesto che condiziona positivamente l'umore favorendo la prestazione cognitiva (Nadler, Rabi, & Minda, 2010).

La scuola in quest'ottica è uno degli elementi che concorrono all'apprendimento insieme ad altri agenti educativi: le aule si fanno laboratori aperti, in cui viene costruita una comunità di dialogo che si mette in relazione con il territorio. È la scuola che guarda al futuro di cui parla il Rapporto Unesco 2021 *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education*, in cui "la scuola va oltre la scuola" (Cortiana, 2022). Obiettivo dell'educazione è oggi più che mai quello di superare la triangolazione studente - docente - conoscenza di cui parla il rapporto, a favore di un approccio pedagogico di cooperazione e solidarietà, in cui vengano valorizzati contesti di apprendimento informali come quelli della rete web, che gli studenti possono imparare a utilizzare in modo consapevole e critico: l'educazione potrà così favorire la diffusione di nuove conoscenze, nuovi linguaggi e soprattutto di attenzione rinnovata per la riflessione consapevole e la responsabilità (Pasta, 2021).

1.1 Reti di comunità e scrittura collaborativa

All'ottica socio-costruttivista sono riconducibili i progetti di co-costruzione del sapere promossi dalla Fondazione Wikimedia: le piattaforme, di cui Wikipedia è la più famosa, sono ambienti aperti in cui viene promossa la diffusione del sapere libero, grazie a gruppi di persone che contribuiscono insieme alla creazione di voci, alla loro modifica e integrazione. Si tratta di vere e proprie "comunità", in cui possono trovare spazio differenti modalità di valorizzare il processo collaborativo: comunità di apprendimento (Brown, Campione, 1990); comunità di discorso (Fish, 1980; Pontecorvo, 1998); comunità di ricerca (Peirce, 1955; Lipman, 2005); comunità di improvvisazione (Zorzi, 2020); comunità di pratica (Wenger, 2006); comunità di pratiche on line (Petrucco, 2015). Queste ultime, che in letteratura prendono il nome di "Reti di Pratica" (Nichani & Hung, 2002; Lai et al., 2006) sono contraddistinte dalla coesione data "dai flussi relazionali mediati dalle tecnologie utilizzate" (Petrucco, 2015, p. 49); seppure composte da persone non co-localizzate, sono caratterizzate da responsabilizzazione reciproca, fiducia, impegno a condividere e discutere il proprio punto di vista, nel rispetto dei tre elementi distintivi delle comunità di pratiche (Petrucco, 2015): l'impegno a condividere le proprie esperienze; l'utilizzo di una significazione comune; la partecipazione attiva per raggiungere un obiettivo comune. Alla dimensione collaborativa della "penta-comunità" (Zorzi, 2019), si aggiunge quindi una sesta dimensione di condivisione, che è quella della rete. Nella classe, che è comunità in cui i processi di insegnamento-apprendimento sono distribuiti tra tutti i partecipanti all'attività e dipendono dal loro dif-

ferente livello di abilità e di familiarità con le pratiche, i contenuti, il linguaggio, le procedure coinvolte nelle operazioni sociali e cognitive coinvolte nelle attività proposte (Cortiana, Scardino & Zorzi, 2022), si aggiunge la dimensione della rete, che permette alla scuola di aprirsi al confronto, oltre che con i pari e con il docente, anche con il territorio e la cittadinanza, nell'ottica di una scuola che si apre al mondo e ripensa il proprio futuro, diventando luogo di esercizio di democrazia e cittadinanza attiva (Cortiana, 2022).

I progetti Wikimedia vengono proposti nelle scuole e nelle Università (Petrucco & Campion, 2010; Catalani, 2017), attraverso l'utilizzo di risorse educative aperte ed esperienze di open education: quest'ultima è «basata su una serie di principi e pratiche che, grazie alle tecnologie digitali, ampliano l'accesso e la partecipazione a sistemi educativi, eliminando le barriere e rendendo l'apprendimento maggiormente diffuso e personalizzabile» (Ferranti, 2020, p. 60).

L'efficacia dei progetti wikimedia in ambiente scolastico è stata dimostrata da vari studi (Petrucco & Campion, 2010), sviluppando innanzitutto competenze sociali e di scrittura: esperienze di scrittura collaborativa, anche in ambienti di apprendimento on line, hanno infatti ricadute positive sulle competenze di scrittura del singolo (Van Steendam, 2016) e favoriscono l'interazione e la cooperazione tra pari e il clima di classe (Rojas-Drummond, Albarrán, & Littleton, 2008; Gardner and Levy, 2010).

Le esperienze con le piattaforme della Fondazione Wikimedia sono poi fondamentali per imparare a imparare e sviluppare le competenze digitali, approfondendo le basi dell'*Information literacy* e sviluppando il pensiero critico: queste ultime competenze sono fondamentali in una società del codice e dei dati (Rivoltella, 2021).

1.2 Information literacy per lo sviluppo del pensiero critico

Il Parlamento europeo e il Consiglio Europeo nel 2006² hanno, tra le competenze chiave, inserito la "competenza digitale" e quella di "imparare a imparare"; tali competenze vengono riprese nella Legge per l'introduzione dell'educazione civica e possono essere ritrovate nel concetto di *Information literacy*: si definisce infatti con *Information Literacy* quell'insieme di abilità che mettono in grado la persona di sapere dove e come cercare le informazioni e valutarne l'affidabilità (Petrucco, 2010). Si tratta di abilità che vanno acquisite, in quanto implicano un processo strategico complesso (Mason *et al.*, 2017). Il reperimento di informazioni avviene infatti soprattutto in Internet, implicando: processi metacognitivi di monitoraggio e valutazione della comprensione, che richiedono abilità di auto-regolazione; processi di monitoraggio e valutazione delle fonti di informazione e delle informazioni stesse, che richiedono un'attivazione sul piano epistemico (Kuhn *et al.*, 2000). Quando si cercano informazioni in Internet è infatti necessario: usare motori di ricerca in modo efficace ed efficiente; valutare la credibilità dei siti web e la veridicità delle informazioni; comprendere testi multimodali (Bezemer & Kress, 2008); selezionare le informazioni sulla base della pertinenza; comprendere le informazioni selezionate in ciascun testo e attraverso i testi di modalità diversa; integrare le informazioni e creare una rappresentazione semantica complessiva

2 Tali competenze sono state poi ulteriormente articolate il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea.

coerente. Si tratta quindi di un processo strategico complesso, che gli studenti devono apprendere grazie al sostegno dei docenti (Mason *et al.*, 2017).

Nell'ambito dei progetti della fondazione Wikimedia, gli studenti possono, affiancati dagli insegnanti, imparare una metodologia di ricerca che prevede: usare motori di ricerca per accedere a informazioni rilevanti, distinguendo tra indizi superficiali e profondi (Rouet & Britt, 2011); comprendere da fonti plurime, passando da modello intra-testuale della comprensione a quello inter-testuale (Bråten *et al.*, 2009); valutare la credibilità dei siti web e la veridicità delle informazioni, sviluppando il pensiero epistemico (Kuhn *et al.*, 2000).

2. La ricerca

Tra le piattaforme per la costruzione libera del sapere, l'edizione 2021/22 del Progetto "Leggere tutti" dell'Assessorato all'Istruzione del Comune di Vicenza si è focalizzato su Wikivoyage: tale piattaforma permette di costruire e condividere guide on line, che valorizzano luoghi e percorsi del territorio.

L'utilizzo della Piattaforma è funzionale allo sviluppo del tema dell'anno, che è quello della montagna, ed è stato inserito in una progettazione più ampia, che ha previsto, dall'inizio dell'anno scolastico: la creazione di una bibliografia ragionata per le diverse fasce di età sui temi della sostenibilità ambientale e della montagna; incontri con autori; *webquest* e formazione sull'utilizzo della piattaforma.

2.1 Obiettivi e metodo

Nell'ambito del progetto, è stato predisposto un disegno di ricerca di carattere esplorativo che intende indagare l'efficacia dell'utilizzo della piattaforma sull'apprendimento, nell'ipotesi che essa abbia effetti positivi su: conoscenza dell'ambiente; metodologia della ricerca; attività collaborativa; competenze di scrittura. Per dimostrare la validità dell'ipotesi è stata condotta una ricerca con intervento caratterizzata dall'integrazione dell'approccio quantitativo con quello qualitativo (Corbetta, 1999) e da un piano di sperimentazione a gruppo unico. Il campione è stato scelto in modo mirato (Gattico & Mantovani, 1998), infatti è stata individuata una classe seguita da un docente esperto, già impegnata negli anni precedenti in attività di educazione digitale. Il gruppo di soggetti sopra descritto è stato l'unico destinatario della sperimentazione; per questo motivo è opportuno adottare un atteggiamento di "cautela epistemologica" (Baldacci, 2001) e quindi, al termine della ricerca, verranno evidenziate delle considerazioni che andranno confermate attraverso successive ricerche e validazione dello strumento utilizzato.

2.2 Partecipanti

Una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, composta da 19 alunni (M=10; F= 9). Nella classe sono presenti 4 alunni con bisogni educativi speciali.

2.3 Strumenti

Al fine di indagare l'ipotesi, è stato predisposto un questionario suddiviso in due sezioni: la prima contiene batterie di 5 items con scala likert di avverbi di fre-

quenza (da 1- per niente a 5 - moltissimo) per un totale di 20 items; la seconda contiene due domande aperte sulla soddisfazione complessiva rispetto al progetto.

Conoscenza del territorio	Information literacy	Attività collaborativa	Scrittura
Ho scoperto un nuovo territorio	Ho imparato a usare i motori di ricerca per reperire informazioni	Sono riuscito ad esprimere il mio punto di vista	Penso che pianificare un testo insieme è facile
Ho imparato ad osservare i segni del cambiamento del paesaggio	Ho imparato a ricercare informazioni al di fuori della rete	Ho aiutato o ricevuto aiuto dall'altro	Il testo prodotto è frutto anche del mio contributo
Ho imparato a utilizzare gli strumenti della tecnologia per orientarmi nel territorio	Ho imparato a scegliere tra le informazioni	Ho imparato che esistono diversi punti di vista rispetto a uno stesso argomento	Dopo questa esperienza mi risulta facile scrivere un testo informativo
Ho capito quali sono gli aspetti del territorio da proteggere (più fragili)	Ho imparato a integrare informazioni diverse (immagini, testi, grafici)	Mi sento responsabile insieme agli altri del lavoro svolto	Vedere il testo pubblicato mi fa venire voglia di scrivere
Ho voglia di scoprire nuovi territori poco conosciuti	Ho migliorato le mie competenze digitali	Vado più d'accordo con i miei compagni	Mi sono divertito a scrivere con gli altri

Tabella 1. Dimensioni indagate con i relativi items

Il questionario è stato somministrato al termine dell'esperienza, nel mese di aprile 2022. Il questionario viene somministrato a livello esplorativo per procedere successivamente a una validazione dello strumento con una somministrazione a un campione significativo.

2.4 Le fasi della ricerca³

Gli studenti sono stati invitati alla lettura di *Arboreto salvatico* di Mario Rigoni Stren, di cui ricorre il centenario dalla nascita. Gli studenti sono stati quindi introdotti nel mese di gennaio all'Information literacy e sono stati suddivisi a coppie, in modo da favorire il peer tutoring; sono stati quindi invitati a ricercare informazioni su alcuni luoghi poco noti della provincia di Vicenza, che vengono nominati nel libro di Rigoni Stren o che sono caratterizzati da un fitonimo⁴: Lugo Di Vicenza; Velo D'Astico; Povolara (Frazione Di Dueville)*; Pove Del Grappa; Campiglia Dei Berici; Chiampo; Castegnero; Roana; Colceresa; Salcedo; Brogliano; Cornedo Vicentino; Schio; Sarcedo; Meledo; Malo; Nogarole Vicentino; Zermeghedo.

Gli studenti sono stati sostenuti nella ricerca di informazioni dall'elenco delle

3 Si ringrazia il Prof. Andrea Zorzan per la collaborazione: senza il suo prezioso aiuto la ricerca non sarebbe stata possibile.

4 Per individuare i fitonimi è stato utilizzato il *Dizionario di toponomastica* (1997).

voci dell’ “template listing” di Wikivoyage: si è ritenuto infatti che gli aspetti considerati per la compilazione delle voci della piattaforma potessero costituire una valida batteria di domande stimolo. gli studenti sono stati invitati a ricercare informazioni anche al di fuori di Internet, recandosi nei luoghi.

Dopo una breve formazione sull’ utilizzo della piattaforma, gli alunni sono quindi stati invitati a inserire informazioni e immagini a coppie. Tale attività collaborativa ha favorito il peer tutoring, che ha visto gli studenti più esperti aiutare quelli meno sicuri. L’ attività ha portato al completamento delle prime nove voci consultabili ai seguenti link:

https://it.wikivoyage.org/wiki/Lugo_di_Vicenza;
https://it.wikivoyage.org/wiki/Pove_del_Grappa;
https://it.wikivoyage.org/wiki/Campiglia_dei_Berici;
<https://it.wikivoyage.org/wiki/Roana;> <https://it.wikivoyage.org/wiki/Colceresa>
<https://it.wikivoyage.org/wiki/Brogliano;> <https://it.wikivoyage.org/wiki/Schio>
<https://it.wikivoyage.org/wiki/Meledo;>
https://it.wikivoyage.org/wiki/Nogarole_Vicentino.

Al termine del completamento di tale attività, agli alunni è stato proposto il questionario sull’ esperienza.

3. Risultati

3.1 Domande a risposta chiusa

I questionari con domande a risposta chiusa sono stati sottoposti a un’ analisi descrittiva: a tale scopo sono state realizzate matrici tabulate in cui per ogni item sono state riportate le distribuzioni di frequenza, espresse in percentuale, con cui gli alunni hanno affermato di compiere l’ operazione espressa dall’ item, rispetto a ciascuna delle quattro dimensioni indagate conoscenza del territorio; metodologia della ricerca; attività collaborativa; competenze di scrittura (tab. 2, 3, 4,5).

Dimensione: conoscenza del territorio					
Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Ho scoperto un nuovo territorio	11,1%	5,6%	22,2%	22,2%	38,9%
2. Ho imparato ad osservare i segni del cambiamento del paesaggio	16,7%	16,7%	33,3%	27,8%	5,6%
3. Ho imparato a utilizzare gli strumenti della tecnologia per orientarmi nel territorio	5,6%	16,7%	16,7%	27,8%	33,3%
4. Ho capito quali sono gli aspetti del territorio da proteggere (più fragili)	5,6%	22,2%	27,8%	33,3%	11,1%
5. Ho voglia di scoprire nuovi territori poco conosciuti	5,6%	11,1%	16,7%	16,7%	50%

Tab.2. Distribuzione frequenze relative alla dimensione “conoscenza del territorio”

Dall'analisi dei dati relativi alla dimensione "Conoscenza del territorio" (tab.2), emerge che l'esperienza è stata efficace in termini di scoperta di un nuovo territorio (item 1), rispetto al quale il 61,1% degli studenti ha risposto l'avverbio "molto" o "moltissimo". Tale dato è confermato dall'analisi dei risultati dell'item 5, rispetto al quale il 50% degli studenti ha espresso il massimo gradimento. L'esperienza con Wikivoyage si conferma quindi efficace nel promuovere curiosità e desiderio di apprendere e conoscere.

Più distribuite risultano invece le percentuali relative agli altri items: in particolare segnaliamo che solo il 5,6% degli studenti dichiara di aver imparato appieno ad osservare i segni del cambiamento nel territorio (item 3), mentre più efficace è stato l'apprendimento in merito alle fragilità del territorio, (item 4)., rispetto al quale il 44,4% degli studenti ha risposto "molto o moltissimo". Abbastanza (risposte da "abbastanza" a "moltissimo") efficace (66,6%) risulta infine lo sviluppo di abilità relative all'orientamento attraverso strumenti della tecnologia (item 3).

Dimensione: metodologia della ricerca					
Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
6. Ho imparato a usare i motori di ricerca per reperire informazioni	5,6%	11,1%	16,7%	22,2%	44,4%
7. Ho imparato a ricercare informazioni al di fuori della rete	16,7%	22,2%	27,8%	16,8%	16,7%
8. Ho imparato a scegliere tra le informazioni	5,6%	0%	22,2%	44,4%	27,6%
9. Ho imparato a integrare informazioni diverse (immagini, testi, grafici)	11,1%	5,6%	16,7%	33,3%	33,3%
10. Ho migliorato le mie competenze digitali	0%	11,1%	33,3%	27,8%	27,8%

Tab. 3 Distribuzione frequenze relative alla dimensione "metodologia della ricerca"

Per quanto riguarda la dimensione della "metodologia della ricerca" (tab. 3), il progetto si è rilevato efficace per sviluppare l'abilità di usare i motori di ricerca per reperire le informazioni in rete (item. 6): il 22,2% degli studenti ha infatti risposto che ha sviluppato molto questa abilità, il 44,4% moltissimo. Meno efficace invece è risultata l'esperienza per imparare a ricercare informazioni fuori dalla rete: nonostante gli alunni siano stati invitati a reperire informazioni attraverso sopralluoghi e ricerca di testimonianze, il 38,9% degli alunni afferma di non aver acquisito per niente o poco questa abilità. Tale dato spinge a una riflessione sull'abitudine da parte degli studenti a considerare internet come predominante fonte di informazione: abitudine che evidenzia la necessità di imparare a utilizzare tale risorsa in modo consapevole. Il progetto in tal senso sembra essere efficace (item 8): pur nella cautela dovuta al campione ristretto coinvolto, gli alunni confermano di aver imparato a selezionare tra le informazioni molto (44%) o moltissimo (27,6%). Gli alunni rispondono inoltre in modo molto positivo (66,6 % tra quelli che hanno risposto "molto" e quelli che hanno risposto "moltissimo") alla

domanda relativa all'integrazione tra le fonti (item 9): il progetto sembra quindi confermarsi efficace nel favorire tale fondamentale attività riconducibile allo sviluppo del pensiero critico.

Nel complesso il progetto si è dimostrato infine utile per migliorare le competenze digitali complessive (item 10): il 33,3% degli alunni risponde che l'attività ha abbastanza migliorato tale competenza; il 27,8% molto, il 27,8 % moltissimo. Vi sono anche alunni (11,1%) che affermano di avere imparato poco: tale distribuzione nelle frequenze di risposta è spiegabile con il variegato panorama di competenze digitali che caratterizza gli studenti. Alcuni infatti, come verrà confermato anche dalle risposte alle domande aperte, hanno trovato quasi noiosa l'attività perché troppo facile; altri invece manifestano chiare difficoltà nella gestione della piattaforma e necessitano dell'aiuto dei pari, che rappresenta un elemento di forza del progetto, come evidenziato dai dati relativi alla dimensione dell'attività collaborativa (tab. 4).

Dimensione: attività collaborativa					
Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
11. Sono riuscito ad esprimere il mio punto di vista	5,6%	0%	27,8%	33,3%	33,3%
12. Ho aiutato o ricevuto aiuto dall'altro	11,1%	5,6%	11,1%	44,4%	27,8%
13. Ho imparato che esistono diversi punti di vista rispetto a uno stesso argomento	5,6%	0%	22,2%	44,4%	27,8%
14. Mi sento responsabile insieme agli altri del lavoro svolto	5,6%	0%	27,8%	33,3%	33,3%
15. Vado più d'accordo con i miei compagni	5,6%	5,6%	11,1%	33,3%	44,4%

Tab. 4. Distribuzione frequenze relative alla dimensione "attività collaborativa"

Le attività di open education attraverso le piattaforme della Fondazione Wikimedia si confermano efficaci nel favorire l'interazione tra pari e migliorare il clima d'aula. Il 72,2% degli studenti afferma di aver ricevuto o dato molto o moltissimo aiuto all'altro (item 12) e le stesse percentuali si riscontrano nelle risposte all'item "Ho imparato che esistono diversi punti di vista rispetto a uno stesso argomento". Tale dato, che va ovviamente verificato attraverso la somministrazione a un campione più ampio, è rilevante in termini di sviluppo del pensiero critico: favorire infatti la presa di coscienza dell'esistenza di diversi punti di vista è elemento cardine dell'Information literacy e dell'educazione civica.

Positivi sono anche i dati relativi alla possibilità di esprimere il proprio punto di vista (item 11), che vede il 66,6% degli studenti rispondere con gli avverbi "molto o moltissimo". Questo dato non è scontato, perché la letteratura evidenzia che una delle criticità dell'apprendimento collaborativo è la possibilità di coinvolgere tutti i partecipanti. In tal senso risulta significativa anche l'assunzione di responsabilità rispetto al lavoro svolto (item 14), concetto chiave dell'apprendimento collaborativo secondo l'ottica socio-costruttivista: anche rispetto a questo item il

66,6% degli studenti rispondere con gli avverbi “molto o moltissimo”. Chiudiamo infine evidenziando come il 77,7% degli alunni ha affermato di andare molto o moltissimo più d'accordo con i compagni (item 15), confermando che attività collaborative incidono positivamente sul clima di classe (Nadler, Rabi, & Minda, 2010).

La dimensione collaborativa è coinvolta anche nell'ultima dimensione indagata attraverso il questionario, quella relativa alle competenze di scrittura (tab. 5).

Dimensione: attività collaborativa					
Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
16. Penso che pianificare un testo insieme è facile	5,6%	0%	22,2%	61,1%	11,1%
17. Il testo prodotto è frutto anche del mio contributo	0%	0%	5,6%	27,8%	66,7%
18. Dopo questa esperienza mi risulta facile scrivere un testo informativo	0%	0%	50%	38,9%	11,1%
19. Vedere il testo pubblicato mi fa venire voglia di scrivere	27,8%	16,7%	27,8%	11,1%	16,7%
20. Mi sono divertito a scrivere con gli altri	0%	11,1%	16,7%	33,3%	38,9%

Tab. 5. Distribuzione frequenze relative alla dimensione “Competenze di scrittura”

Le frequenze relative all'item 17 confermano che l'attività collaborativa è stata efficace e che gli studenti percepiscono di aver contribuito alla riuscita del prodotto finale (quasi la totalità degli studenti ha risposto “molto” o “moltissimo”). Facile risulta anche la pianificazione collaborativa di un testo, rispetto alla quale il 61% degli alunni ha risposto “molto”.

Interessanti risultano le risposte agli ultimi tre items: innanzitutto le risposte all'item 18 evidenziano come non sia scontato il trasferimento di abilità di scrittura messe in campo in attività collaborative in rete alla scrittura di un testo informativo tradizionale: il 50% ha risposto di aver solo imparato “abbastanza” a produrre un testo informativo attraverso questa esperienza. Molto distribuita risulta anche la piacevolezza rispetto alla scrittura collaborativa, che è poco o solo abbastanza divertente per il 27,8% degli studenti.

Significative sono poi le risposte all'item “vedere il testo pubblicato mi fa venire voglia di scrivere” (item 19): il 27,8% degli studenti ha infatti risposto “per niente” il 16,7% “poco”. Si tratta dell'item che riporta i valori di gradimento più bassi dell'intero questionario: tale dato sorprende in un'epoca in cui gli studenti sembrano fortemente motivati a pubblicare i loro pensieri nei social. Le risposte, che andranno analizzate nello sviluppo di ricerca, suggeriscono invece che gli studenti non trovano motivazione nello scrivere dalla pubblicazione in rete dei loro testi: tale demotivazione è forse riconducibile all'argomento (gli studenti non sono motivati a essere conosciuti in rete per testi informativi, forse percepiti come “scolastici”) oppure alla bassa autopercezione di competenza, che gli studi dimostrano essere predittiva dell'atteggiamento verso il compito (Pajares & Valiante, 2006). Tale item verrà adattato nel prossimo questionario al fine di indagare questi diversi aspetti in modo approfondito e articolato.

Si evidenzia infine che nelle risposte relative alle prime tre dimensioni sono riscontrabili due alunni (pari al 5,6% della classe) che mostrano un atteggiamento oppositivo e di insoddisfazione verso il progetto: tale frequenza, che si suppone possa essere ricondotta agli stessi soggetti, può essere spiegata con le risposte alle domande aperte di seguito riportate e legate alle competenze digitali. Interessare risulta notare che tale insoddisfazione è più bassa negli items relativi all'ultima dimensione, quella della scrittura: questo fa supporre che le competenze di scrittura continuino ad essere percepite come se stanti, indipendenti da altre competenze, come quelle digitali. Tale dato andrà verificato attraverso la somministrazione a un campione più ampio e a un'analisi fattoriale che permetta di collegare gli items significativi.

3.1 Domande a risposta aperta

I dati raccolti attraverso la somministrazione delle due domande a risposta aperta sono stati analizzati operando un'analisi del contenuto. Dal momento che il numero dei soggetti coinvolti era ridotto ($n=19$), è stato eseguito uno spoglio manuale di tipo "carta e matita", permettendo di tracciare un'analisi riflessiva dell'esperienza.

Dalla domanda 21 "che cosa ti è piaciuto o non ti è piaciuto del progetto con Wikivoyage" emerge che il 61,1% degli studenti ha apprezzato molto l'attività nel suo complesso; il 27,8% ha apprezzato abbastanza l'attività, dichiarando di aver trovato interessante scoprire nuovi luoghi (22,2%) e svolgere un'attività diversa da quelle solitamente proposte a scuola (5,6%). Due studenti invece (pari al 11,1% della classe) non hanno apprezzato il progetto per due motivi opposti: uno afferma di aver trovato l'attività noiosa affermando di "saper fare già tutte le cose"; l'altro invece dichiara di non aver apprezzato perché "è stato difficile cercare informazioni".

Per quanto riguarda i suggerimenti di miglioramento (domanda 22), il 61,1% dichiara che non cambierebbe nulla; uno studente (pari al 5,6% della classe) vorrebbe non lavorare sempre con gli stessi compagni; un altro evidenzia le difficoltà legate alle strumentazioni tecniche della scuola. Tre studenti infine (pari al 16,7% della classe) propongono di costruire voci in Wikivoyage su altre città, magari più grandi. I due studenti che non hanno apprezzato l'attività non hanno suggerimenti da dare.

Conclusioni e prospettive

In questa prima fase della ricerca, è stata coinvolta una sola classe, come gruppo pilota per indagare a livello esplorativo l'efficacia del progetto e la tenuta dello strumento di indagine. Alla luce dei risultati emersi, è possibile tuttavia tracciare già una prima analisi riflessiva, che permetterà di migliorare il progetto e focalizzare il problema di ricerca e il metodo. Facendo riferimento agli obiettivi - miglioramento nelle quattro dimensioni: effetti positivi su: conoscenza dell'ambiente; metodologia della ricerca; attività collaborativa; competenze di scrittura - evidenziamo alcuni aspetti emersi.

Per quanto riguarda la conoscenza del territorio, il progetto si conferma efficace nello stimolare la curiosità e la conoscenza di nuovi territori; per favorire i valori della sostenibilità e l'educazione ambientale, è necessario promuovere un

approfondimento più ampio, anche in termini temporali, sulla tutela del patrimonio paesaggistico, affinché gli studenti sviluppino attenzione e sensibilità verso le esigenze del pianeta e consapevolezza rispetto all'impatto delle azioni umane e al ruolo che l'uomo ha per migliorare le condizioni del pianeta. In questo modo la scuola può essere laboratorio in cui vengono co-costruite consapevolezze e senso di responsabilità dei giovani, alla luce dell'Agenda 2030, verso i 17 *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.

Per quanto riguarda la dimensione della metodologia della ricerca, le piattaforme della Fondazione Wikimedia si confermano ambienti efficaci per promuovere lo sviluppo delle diverse abilità coinvolte: processi metacognitivi di monitoraggio e valutazione della comprensione e processi di monitoraggio e valutazione delle fonti di informazione e delle informazioni stesse (Kuhn *et al.*, 2000). Per raggiungere appieno questo obiettivo, il progetto deve essere però accompagnato da un approfondimento sullo sviluppo di queste abilità, che sono molto complesse, perchè richiedono di valutare la credibilità dei siti web e la veridicità delle informazioni, sviluppando il pensiero epistemico (Kuhn *et al.*, 2000).

Per quanto concerne l'attività collaborativa, esso si conferma efficace per favorire lo svolgimento del compito e migliorare il clima di classe: affinché raggiunga tali obiettivi, l'apprendimento collaborativo però deve essere preparato e monitorato dal docente, che stabilirà delle regole condivise e una suddivisione dei ruoli che possano favorire la partecipazione e responsabilizzazione di tutti (Pontecorvo, 1998). In tal modo la classe può divenire un ambiente di apprendimento-insegnamento, in cui le differenze e gli errori vengono valorizzati, in un proficuo scambio e sostegno volto al raggiungimento di un obiettivo comune grazie allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno (Santi, 2006).

Tale attività collaborativa si rivela efficace per lo sviluppo delle competenze scrittura: rispetto al compito di scrittura collaborativa è possibile prevedere di indagare come le idee e proposte dei singoli vengono considerate e processate dal gruppo (Herder, Berenst, Kees de Glopper, & Koole, 2018); è possibile poi approfondire, magari attraverso un'intervista partecipata, come si procede alla stesura collettiva del prodotto.

Molto interessante risulta infine indagare, come già anticipato nella discussione dei dati al paragrafo precedente, come la socializzazione dei contenuti incida nell'atteggiamento degli studenti in termini motivazionali, indagando i diversi aspetti riconducibili al costrutto motivazionale: l'interesse, l'utilità, l'autopercezione di competenza e la possibilità di esprimersi attraverso la produzione scritta (Cortiana, 2020).

In conclusione si ribadisce l'importanza di promuovere progetti come "Imparare a conoscere il territorio con Wikivoyage", nell'ambito della promozione dello sviluppo di competenze diversificate, legate alla conoscenza del territorio, allo sviluppo del pensiero critico, all'interazione con i pari e alla comunicazione. Si tratta di favorire lo sviluppo di competenze chiave previste dal Parlamento Europeo, nonché di sviluppare atteggiamenti di conoscenza, apertura e partecipazione evidenziati dalla Legge per l'introduzione dell'Educazione Civica.

Dal punto di vista degli sviluppi di ricerca si ipotizza una ricerca azione che veda il coinvolgimento di almeno 100 soggetti, che verranno formati e monitorati nello svolgimento dell'attività. Al termine verrà proposto lo strumento analizzato, adattato nella formulazione degli items sulla base delle considerazioni tracciate nel presente contributo; i risultati della somministrazione a un campione più ampio verranno sottoposti ad analisi fattoriale per procedere alla validazione dello strumento.

Riferimenti bibliografici

- Associazione IBBY Italia, <https://www.ibbyitalia.it/> (consultato il 03/05/22).
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bezemer, J. & G. Kress (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 2, 166-19.
- Blezza, F., Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bråten, I., Strømsø, H., & Britt, M. A. (2009). Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44, 6–28.
- Brown A. L., & Campione J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108- 125.
- Catalani, L. (2017). I progetti Wikimedia per l'apprendimento delle competenze informative e digitali in biblioteca, a scuola, nelle università. *AIB Studi*, 2, 253-263.
- Cortiana, P. (2018). Richiami teorici. In: M. Vitella, V. Grotto, P. Cortiana, *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria* (pp. 11-48). Padova: Cleup.
- Cortiana, P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
- Cortiana, P. (2022). Educare alla lettura e ai valori della legalità attraverso la scrittura collaborativa in rete. Un'esperienza didattica innovativa per una scuola che guarda al futuro. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 2/1, 109-118.
- Cortiana, P., Scardino, S., Zorzi, E. (2022). Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo: una proposta didattica in ottica collaborativa. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1, 469-486. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_41.
- Dweck, C. S. & Grant, H. (2008). Self-theories, goals, and meaning. In: J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.). *Handbook of motivation science* (pp. 405–416). New York: Guilford.
- Ferranti, A. (2020). Il progetto "Didattica con Wikipedia": le competenze sviluppate nei singoli progetti disciplinari. In: V. Gallo & C. Petrucco (a cura di). *Wikipedia in Academia* (p. 60). Padova: Padova University Press.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: London: Harvard University Press.
- Gardner, R., & Levy, M. (2010). The coordination of talk and action in the collaborative construction of a multimodal text. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2189–2203.
- Gasca Queirazza, G, Marcato, C, Pellegrini, G. B., Sicardi, G., Rossebastiano, A. (1997). *Dizionario di toponomastica*. Torino: UTET.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Herder, A, Berenst, J, Kees de Gloppe, K, & Koole, T. (2018). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistic and Education*, 46, 1-11.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our Futures* UNESCO (2021). *Together: a new social contract for education*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (consultato il 03/05/22).
- Kuhn, D., Cheney, M., & Weinstock, R. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309- 328.
- Lai, K. W., Pratt, K., Anderson, M., & Stigter, J. (2006). Literature review and synthesis: Online communities of practice. Ministry of Education, New Zealand. Retrieved from: https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42425_lrs-online-com_0.pdf (consultato il 03/05/2022).
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019 e successive linee guida del 2020 (92/2019).
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita & Pensiero.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Mason, L., Scrimin, S., Tornatora, MC, & Zaccoletti, S. (2017). Emotional reactivity and comprehension of multiple online texts. *Learning and Individual Differences*, 58, 10–21.

- Nadler, R. T., Rabi, R., & Minda, J. P. (2010). Better mood and better performance: Learning rule-described categories is enhanced by positive mood. *Psychological Science*, 21(12), 1770–1776.
- Nichani, M. R. & Hung, D. W.L. (2002). Can a community of practice exist online?, *Educational Technology*, 42(4), 49-54.
- Nigris, E., Negri, S.C., Zuccoli, F. (a cura di) (2007). *Esperienza e Didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In: C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 158–170). New York: Guilford Press.
- Pasta, S. (2021). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'educazione civica digitale, *Scholé*, n.1, 51-63.
- Peirce, C. S. (1955). The fixation of belief. In: J. Buchler (Ed.), *Philosophical Writing of Peirce* (pp. 145-157). New York: Dover.
- Petit, M. (2010). *Elogio della lettura*, Milano: Ponte alle Grazie.
- Petrucco, C. & Campion, M. (2010). Potenzialità di Wikipedia nella didattica: esperienze di costruzione sociale e situata della conoscenza. In: A. Andronico, A. Labella, F. Patini (a cura di), *Didamatica 2010*. Retrieved from: <http://didamatica2010.di.uniroma1.it/-lavori/134-447-1-DR.pdf>.
- Petrucco, C. (2015). Partecipazione e condivisione di conoscenza negli apprendimenti online. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 3, 43-72.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (1998). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Portale Vikidia, <https://it.wikidia.org/wiki/> (consultato il 03/05/22).
- Portale Wikivoyage, https://it.wikivoyage.org/wiki/Pagina_principale (consultato il 03/05/22).
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Rete delle Biblioteche Scolastiche Vicentine, <https://www.rbsvicenza.org/> (consultato il 03/05/22).
- Rigoni Stern, M. (2021). *Arboreto salvatico*. Torino: Einaudi.
- Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, retrieved from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Rivoltella, P. C. (2021), Educare al senso critico nella società del codice. In: P. Rivoltella, V. Corrado, (ed.), *Comunicare incontrando le persone dove e come sono* (pp. 115-128). Brescia: Scholé.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D., & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177–191.
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In: M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw(Eds.). *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Charlotte, NC: Information Age.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Sezione Letteratura Portale Vikidia, <https://it.wikidia.org/wiki/Portale:Letteratura> (consultato il 03/05/22).
- Van Steendam, E. (2016). Editorial: Forms of collaboration in writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 183–204.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zizioli, E. (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.
- Zorzi, E. (2019). Transforming Classes in Communities – Introduction Concepts. In: M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community* (pp. 77-111). Milano: Mc Graw Hill.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.