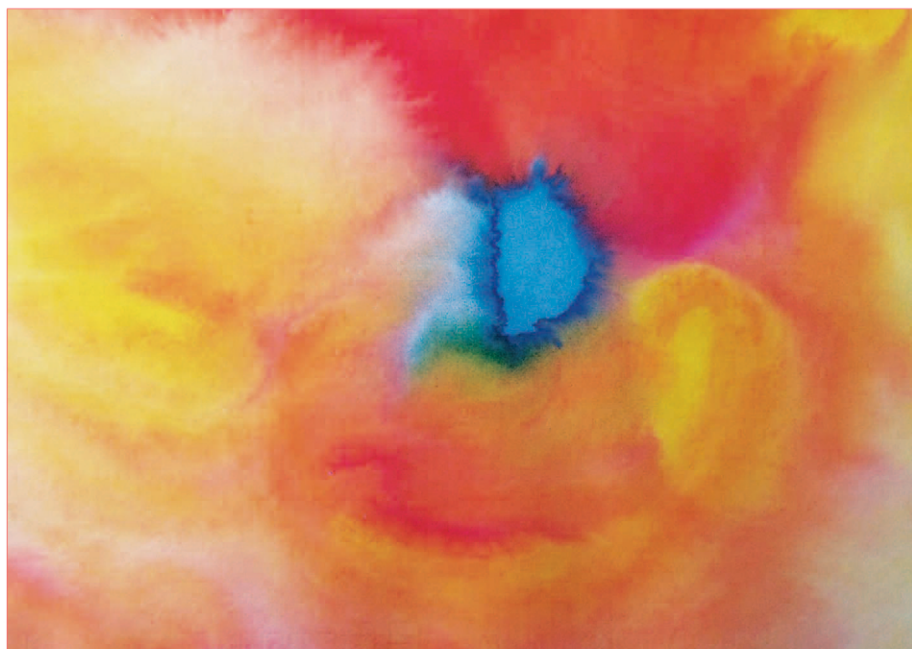


Periodico per la formazione degli insegnanti
Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

Idee in form@zione

Professionalità docente ed efficacia educativa

Anno 4 • n. 3 • 2015



ARACNE

PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL' ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

Idee in form@zione

**Professionalità docente
ed efficacia educativa**

Anno 4

n. 3

MARZO 2015

A CURA DI:

CRISTINA RICHIERI

RICCARDO SCAGLIONI

MARIA RENATA ZANCHIN

Direttore Responsabile

CRISTINA RICHIERI

Comitato Scientifico

GIUSEPPE CALICETI

SERGIO CECCHIN

CARMEL MARY COONAN

LUCIANO CORRADINI

LUCA CURTI

LUCIANO CARAZZOLO

MARCO DALLARI

PAOLA DONGILI

FRANCO FAVILLI

MARIA MARTELLO

MARIO PIATTI

ANDREA VARANI

Comitato di Redazione:

MARIA RENATA ZANCHIN (Capo Redattore)

MIRELLA ALBANO

AGNESE GIANESELLI

ELEFTERIA MOROSINI

ALUN PHILLIPS

CHIARA REDI

MARZIA VACCHELLI

Hanno collaborato a questo numero:

ALESSANDRA ARMENTI: ricercatrice, cultore della materia, lab-manager IClab, Università degli Studi di Padova

PAOLO COTTONE: ricercatore, professore aggregato di Psicologia Sociale, Università degli Studi di Padova

FABIANA FABIANI: docente di Scienze Umane, con lunga esperienza nella scuola primaria, formatrice, Torino

ANTONIO GASPERI: docente di Discipline Giuridiche ed Economiche, Belluno

GIOVANNI MAFFULLO: docente specializzato, tutor TFA-sostegno, Università Bicocca, Milano

LUCIANO MARIANI: docente di Lingua Inglese, formatore, autore di materiali didattici, Milano

ALUN PHILLIPS: docente di Lingua Inglese a Ca' Foscari, Venezia, e formatore corsi aziendali di Business English

MANUELA PIOVESAN: docente di Lingua Italiana e Inglese, formatrice, giornalista pubblicista e autrice per ragazzi

CRISTINA RICHIERI: docente di Lingua Inglese, formatrice, d. a. c. di Inglese Specializzato, Università degli Studi di Verona

RICCARDO SCAGLIONI: docente di Discipline Giuridico-Economiche, formatore, d. a. c. di Didattica, Università degli Studi di Verona

GIORGIO SIENA: dirigente scolastico, presidente della Associazione Scuole Autonome di Modena

MARZIA VACCHELLI: docente di Lingua Tedesca, formatrice e coach, tutor coordinatore, Brescia

MARIA RENATA ZANCHIN: esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova

Revisori:

BARBARA BEVILACQUA: docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore Università degli Studi di Padova-Verona

CARMEL MARY CONAN: professore ordinario di Didattica delle Lingue Moderne, Università Ca' Foscari, Venezia

LOREDANA CRESTONI: docente di Psicologia della Comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona

PIERGIUSEPPE ELLERANI: professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università del Salento

CARLO FIORENTINI: docente di Chimica, presidente CIDI (Firenze), esperto di Educazione Scientifica (scuola I e II ciclo)

GISELLA LANGÉ: ispettrice tecnica di Lingue Straniere del MIUR, esperta di politiche linguistiche e curricula linguistici

GIOVANNI MARCONATO: psicologo e formatore, Venezia

MANUELA REPETTO: ricercatrice INDIRE, Torino

ARDUINO SALATIN: preside Istituto Universitario Salesiano Venezia e vice-presidente Invalsi

ALESSANDRA TOMASELLI: docente di Lingua Tedesca, Dip. di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona

Direzione e Redazione



ANFIS, via S. Alessio 38 – 37129 Verona

redazione@anfis.eu

Periodico per la formazione degli insegnanti - organo dell'Associazione Nazionale dei

Formatori Insegnanti Supervisor

www.anfis.eu – Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

Quote associative ANFIS: 30,00 € da versare tramite:

Conto Corrente n. 96067137 intestato a:

“Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor”

Causale: “Iscrizione ANFIS – 2015”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W076011170000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor” via S. Alessio, 38 Verona 37129 – Causale:

“Iscrizione ANFIS 2015 - NOME COGNOME”

Per altre informazioni www.anfis.eu, al menù “Iscrizioni e rinnovi”.

Disegno di copertina: Caterina Perezani

Disegni nell'impaginato: Stefano Grasselli

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012

Anno 4, numero 3 – marzo 2015

Idee in form@zione is a Peer-Reviewed Journal

Periodicità annuale

Informazioni per la sottoscrizione di abbonamenti: info@aracneeditrice.it

Costi e Abbonamenti

Abbonamento annuo digitale: € 12,00. Abbonamento digitale per i Soci Anfis: € 10,00.

Abbonamento annuo cartaceo: € 20,00. Abbonamento cartaceo per i Soci Anfis: € 18,00.

Gli Articoli pubblicati in questo Periodico sono protetti dalla Legge sul diritto d'autore. L'utilizzo del libro elettronico costituisce accettazione dei termini e delle condizioni stabilite nel Contratto di licenza consultabile sul sito dell'Editore all'indirizzo Internet.

Tutti i diritti, in particolare relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale *software* a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La duplicazione digitale dell'opera, anche se parziale, è vietata.

Copyright © MMXV
ARACNE editrice int.le S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Quarto Negroni, 15
00040 Ariccia (RM)
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-7845-7

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2015

Sommario

- 7 Editoriale
di Cristina Richieri

DOCUMENTI E RIFLESSIONI



- 13 Diamo valore agli insegnanti
di Riccardo Scaglioni e Giorgio Siena

STUDI E RIFLESSIONI



- 23 La motivazione ad apprendere a scuola: dai costrutti teorici alle implicazioni pedagogiche
di Luciano Mariani
- 43 Le Web Knowledge Communities: nuove prospettive per la formazione
di Alessandra Armenti e Paolo Cottone

PRATICA FORMATIVA



- 61 Speaking Skills and Techniques for Teaching CLIL in Italy
di Alun Phillips

- 77 Mappe concettuali e Lavagna Interattiva Multimediale: principi metodologici e proposte didattiche
 di Antonio Gasperi

LO SCAFFALE DEL FORMATORE

a cura di Cristina Richieri

- 93 Il web, una risorsa incommensurabile per la formazione dei docenti
 di Cristina Richieri

LETTI PER VOI

- 103 Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere
 (di Roberto Casati)
- 107 I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi
 (di Antonio Faeti)
- 111 La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle
 (di Franca Da Re)
- 115 Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica
 (di Piergiuseppe Ellerani, Maria Renata Zanchin)
- 119 Dire la pratica. La cultura del fare scuola
 (a cura di Luigina Mortari)
- 123 La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento
 (Elio Damiano con Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler, Pier Giuseppe Rossi)



Editoriale

di Cristina Richieri

Idee in Form@zione esce in questo numero con una duplice novità: è il primo che mi vede nella veste di direttore responsabile ed è la prima uscita edita da Aracne Editore. Innovazione e continuità caratterizzano questo passaggio dalla direzione di Alessandra Anceschi alla mia e dalla precedente redazione alla nuova. Il compito di indirizzare — per quanto lo possa fare una rivista — la lettura, lo studio e gli approfondimenti di natura professionale dei nostri lettori e associati continua a rappresentare un obiettivo da perseguire.

Vogliamo aprire il numero con un documento dal titolo *Diamo valore agli insegnanti* di Riccardo Scaglioni e Giorgio Siena che raccoglie e rielabora spunti emersi durante la giornata di studio ANFIS *Professionalità docente, fra ricostruzione e sviluppo* (Mirandola, 25 ottobre 2013). Nella premessa al documento gli autori scrivono: «Nessuna *educazione efficace* è possibile se in concreto non si promuovono *investimenti nella professionalità degli insegnanti* e nei meccanismi che ne promuovono lo sviluppo». Questo nostro breve editoriale trova in queste parole lo spunto per esprimere alcune considerazioni.

La consapevolezza che esista uno stretto legame tra educazione efficace e sviluppo professionale dei docenti — principio fondante della nostra Associazione — sembra essere un postulato condiviso anche dal Governo, il quale pare essersi convinto che la soluzione dei problemi economici dell'Italia passi anche attraverso la soluzione dei problemi della scuola. Ci rendiamo conto, però, che l'obiettivo di risollevare economicamente il nostro Paese non può e non deve costituire la sola motivazione a occuparci di istruzione e formazione. Come ha affermato il Segretario Generale di *Education International* Fred van Leeuwen in un recente convegno tenutosi a Vienna (26-27 novembre 2014), l'educazione e l'insegnamento di qualità sono al momento sotto pressione in tutta Europa a causa delle misure di austerità che ne limitano il potenziale. La classe po-

litica sta ponendo la scuola tra le prime questioni cui dare un rinnovato impulso perché intravede le ricadute economiche che si possono generare. Tuttavia, continua van Leeuwen, non si deve commettere l'errore di privilegiare l'acquisizione di conoscenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro e di trascurare, invece, l'immensa rilevanza che la scuola ha nel trasmettere alle nuove generazioni i valori democratici, fondamento delle nostre culture e delle nostre società. Condividiamo questa preoccupazione e pensiamo, perciò, che la formazione dei docenti, iniziale e in servizio, debba perseguire ampi orizzonti che abbraccino finalità educative di largo respiro.

Sulla scorta di queste riflessioni ci è sembrato utile affrontare in questo numero di *Idee in Form@zione* la questione della motivazione: Luciano Mariani ne discute ampiamente facendo anche riferimento ai criteri e alle procedure di valutazione, co-valutazione e autovalutazione nelle quali si annidano i principi basilari della democrazia. Alessandra Armenti e Paolo Cottone si occupano di *Web Knowledge Communities* — gli spazi virtuali che permettono condivisione e confronto tra colleghi — che nei momenti di formazione istituzionale possono favorire riflessione e discussione democratica, spazi virtuali che i formatori devono, pertanto, essere in grado di gestire al meglio per valorizzarne le potenzialità. Alun Phillips esamina e mappa le competenze dell'insegnante di disciplina che voglia utilizzare la lingua inglese in classe (CLIL): nello sviluppo della competenza comunicativa dello studente possiamo leggere l'obiettivo educativo che si sostanzia nella comprensione reciproca dei popoli e nel mutuo rispetto. Antonio Gasperi ci illustra, per il tramite della intersezione metodologica fra mappe concettuali e LIM, il valore del confronto e della co-costruzione di significati nella classe.

Anche le recensioni che proponiamo ai nostri lettori hanno preso in considerazione ambiti educativi che si pongono obiettivi connessi alla formazione della persona nella sua interezza. Nella scelta delle letture che vi proponiamo siamo stati guidati dalle competenze chiave europee volte ad assicurare un apprendimento permanente: la competenza nella propria madre lingua che si sviluppa anche attraverso la lettura, essa stessa veicolo di contenuti educativi e strumento di sviluppo del pensiero critico; competenze civiche e sociali che possono diventare obiettivi formativi integrati in una didattica per competenze; imparare a imparare, competenza strategica per gli studenti come pure per gli insegnanti che, raccontandosi, tessono trame narrative che generano apprendimenti per i membri del gruppo.

Nella sezione *Lo scaffale del formatore* abbiamo scelto di dare voce anche ad autori e studiosi provenienti da paesi i cui lavori risultano essere meno divulgati rispetto ad altri, focalizzando percorsi educativi basati sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione adatti allo sviluppo della reciproca comprensione in ambiti multiculturali. Partendo da questi materiali si è provato a costruire dei percorsi di studio per docenti in formazione.

Concludo citando le parole di Fred van Leeuwen che invita quanti si occupano di scuola ad alti livelli decisionali di raccogliere e ascoltare le voci degli insegnanti:

Listen to the classroom teacher, the lecturer, at their workplaces, and listen to the representatives of the teaching profession, the education unions, at all levels where education policy is being developed.

Ci uniamo al suo appello, con particolare partecipazione al richiamo all'ascolto sia dell'individuo professionista, sia delle organizzazioni rappresentative degli insegnanti (associazioni e sindacati), consapevoli, però, che la campana suona anche per noi: ogni politico, ogni amministratore, ogni persona che abbia lucrato sul bene pubblico — e quindi anche sulla scuola — riducendone drasticamente le risorse economiche, ha pur avuto degli insegnanti. Chiediamoci, dunque, a quali modelli educativi intendiamo uniformare il nostro agire quotidiano in classe e cosa possiamo fare per dare un nuovo futuro a questo amato Paese.



Documenti e Riflessioni



Diamo valore agli insegnanti

di Riccardo Scaglioni e Giorgio Siena

Un bambino, un insegnante, una penna, un libro possono cambiare il mondo.

L'educazione è la soluzione. L'educazione prima di tutto.

MALALA YOUSAFZAI, United Nations, New York – July 12, 2013

Il documento che qui si presenta raccoglie una parte degli spunti emersi durante la giornata di studio “Professionalità docente, fra ricostruzione e sviluppo” tenutasi a Mirandola il 25 ottobre 2013. Il contenuto è sintetizzato in quattro nodi critici a fronte dei quali si propongono diverse linee di intervento e alcune azioni concrete. L'elaborazione del documento è frutto di una mediazione fra posizioni anche differenti cui hanno contribuito i partecipanti alla discussione. Il comune filo conduttore che caratterizza l'argomentazione è rappresentato dalla necessità di valorizzare la scuola attraverso interventi che coinvolgano i suoi insegnanti, che mirino ad accrescere il loro valore e ad ampliarne le possibilità di sviluppo professionale. Il documento può costituire un utile spunto per le riforme che oggi e in futuro la politica intenda attuare per una scuola di qualità, quella che nelle parole del Governo in carica, al momento di questa stesura, viene definita “la Buona Scuola”.

PAROLE CHIAVE: professionalità docente, riforma scolastica, valorizzare gli insegnanti

This document represents a summary of a study day called “Teacher professionalism: focus on reconstruction and development” held in Mirandola, Italy on October 25th 2013. The contents are summarized in four key areas outlining different courses of action as well as concrete measures. The document is the result of negotiation between the different, and sometimes opposing, positions offered by the participants in the discussion. The common thread running throughout the various arguments is the need to improve schools through measures that involve teachers, aim to increase their value and widen their opportunities for professional development. This document could serve as a useful reference point for current and future political reforms aimed at improving educational quality i.e. in developing what the current Italian government defines as the “Good School”.

KEY WORDS: teacher professionalism, school reform, enhancing teachers

Premessa

L'educazione passa necessariamente attraverso le persone che partecipano al dialogo educativo, e la responsabilità di questo processo compete nella scuola agli insegnanti. Le condizioni in cui ciascun insegnante può ope-

rare sono diretta conseguenza della sua competenza educativa e in gran parte determinate dalle decisioni politiche sull'educazione e dagli investimenti in istruzione e in formazione professionale per l'insegnamento. Nessuna *educazione efficace* è possibile se in concreto non si promuovono *investimenti nella professionalità degli insegnanti* e nei meccanismi che ne favoriscono lo sviluppo.



Quanto più l'insegnante è preparato e dotato di una professionalità qualificata, tanto più i risultati formativi della persona, del cittadino e del professionista, che apprende e vive la propria esperienza formativa nella scuola, sono validi, duraturi e capaci di promuovere progresso e benessere sociale diffuso. Non è concepibile alcuna riforma della scuola senza un piano di formazione e sviluppo professionale dei suoi docenti.

Gli interventi per *dare valore agli insegnanti* vanno quindi collocati al centro delle politiche scolastiche finalizzate a promuovere il successo formativo e lo sviluppo del Paese.

Criticità 1 - Formazione iniziale e qualità dell'insegnamento

L'accesso alla professione docente è oggi differenziato in modo del tutto sconsiderato fra il canale per diventare insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria, da tempo stabilizzato e regolare, e quello per diventare insegnanti nella scuola secondaria, che stenta a trovare un profilo definito.

Nella scuola primaria e dell'infanzia l'attivazione del corso universitario di Scienze della formazione primaria ha assicurato ai docenti un percorso di formazione specifica della durata di cinque anni con un tirocinio di 600 ore nelle scuole.

Per gli insegnanti di scuola secondaria il discorso è del tutto differente: fino al 2000 tutti i laureati potevano "essere" insegnanti, bastava avere un titolo di studio accademico disciplinare e inserirsi nel circuito delle supplenze in attesa di un concorso (da superare) e di 40 ore di formazione. Per alcune situazioni questi criteri si applicano ancora. Dal 2000 e fino al 2008 agli aspiranti insegnanti di scuola secondaria è stato richiesto di "specializzarsi" con un biennio di formazione nelle SSIS all'interno del quale era presente un corposo tirocinio.

Dal 2009 al 2013 sono stati interrotti tutti i percorsi di formazione specialistica all'insegnamento secondario, alimentando situazioni di diffuso precariato dequalificato.

Il DM 10 settembre 2010 n. 249 ha introdotto per gli insegnanti della scuola secondaria un percorso articolato in una laurea magistrale speci-

fica, più un anno di Tirocinio Formativo Attivo, che è stato malamente attuato, in via transitoria, nel primo ciclo di TFA, per gravi ritardi e inefficienze dovute alla sottovalutazione della complessità del sistema. Ancora oggi si è in una condizione transitoria e alla vigilia, pare, di una ulteriore revisione del sistema. Una riforma che sembra impoverire ancor di più la qualità della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e mantenere colpevolmente una endemica fragilità intrinseca del loro sistema di formazione.



Area di proposte 1

Va stabilizzato adeguatamente e reso efficace e qualificato il sistema di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.

Interventi:

- l'impianto del DM 249/2010 non va smantellato, come si è fatto con le SSIS, bensì ne vanno valorizzati gli aspetti più qualificanti; in particolare e nella contingenza di un eventuale passaggio a nuovo sistema, non va interrotto nella fase transitoria il TFA, adottando le misure amministrative che di anno in anno programmino i posti da mettere a bando; devono inoltre essere attivati Atenei e Scuole per dare continuità alla formazione e al tirocinio attraverso il TFA in regime transitorio e fino all'eventuale definizione del nuovo modello;
- deve essere assicurata nei corsi per la formazione degli insegnanti una significativa presenza di formatori qualificati nella pratica scolastica, ciò può essere fatto solo applicando regole di selezione dei docenti che valorizzino le esperienze realizzate a scuola;
- la quota oraria dei corsi universitari di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria deve vedere una significativa presenza di laboratori di sperimentazione didattica (con CFU in misura come minimo doppia rispetto ai corsi teorici di didattica) affidati a docenti che provengano dalla professione d'insegnamento nella scuola;
- deve essere assicurato un significativo e consistente tirocinio nelle scuole, adeguatamente coordinato da apposite figure e capace di formare gli insegnanti anche attraverso la riflessione e il confronto nel gruppo in formazione; per fare questo è necessario salvaguardare una quota di tirocinio esprimibile in circa 20–24 CFU e un sistema che preveda sia un tutor dei tirocinanti presso la scuola, sia un tutor coordinatore che leghi l'esperienza di formazione accademica con il tirocinio (asse verticale) e le esperienze di tirocinio

nelle diverse scuole fra loro (asse orizzontale); la scuola deve avere un ruolo più attivo e consapevole e l'università non deve pensare alla formazione degli insegnanti come a una sorta di percorso "inferiore" di cui è costretta a occuparsi *oborto collo*; vanno per questo ricalibrate le rappresentanze di scuola e università negli organi di governo della formazione iniziale degli insegnanti (Consigli accademici di corso, che devono presentarsi, per questi percorsi, misti ed equilibrati);

- le figure professionali coinvolte nella formazione iniziale degli insegnanti devono costituire una reale opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti che vogliano investire in una "carriera nell'ambito della didattica", con il riconoscimento formale da parte dell'Amministrazione dei titoli maturati negli incarichi (art. 6 DM 8 novembre 2011).



Criticità 2 - "Reclutamento" e assunzione in servizio

Il sistema di assunzioni nella scuola italiana richiede oggi meccanismi in grado di motivare all'eccellenza chi si accinge a diventare insegnante. L'entrata in classe di un insegnante è un passaggio importante e delicato che merita di essere sottratto ad automatismi di natura amministrativa e sindacale, ed essere organizzato con adeguati interventi di sostegno e accompagnamento qualificante (*tutorship* qualificata). Con l'attuale sistema molti insegnanti entrano in ruolo a un'età compresa fra i 40 e 50 anni, quando cioè rischiano di aver disperso, nelle incertezze del precariato, le energie migliori.

Il testo "la Buona Scuola" parte dalla scelta impegnativa di una massiccia immissione in ruolo al fine di stabilizzare gli organici e di chiudere con il precariato. Occorre considerare che molti docenti, che potrebbero essere immessi in ruolo, provengono da percorsi di formazione e da esperienze d'insegnamento, anche decennali, senza mai aver avuto l'occasione di essere valutati, tranne una — non sempre attendibile — conferma sul campo.

L'immissione in servizio di contingenti così massicci senza le adeguate misure di selezione e formazione (come avviene ad esempio con il TFA) presenta il rischio del verificarsi di casi problematici, come di fatto si sono spesso verificati, che derivano dalla presenza nelle graduatorie di professionalità che si sono dimostrate sul campo prive di competenza e generatrici di conflitti e insuccessi scolastici. Un problema che non esiste solo

per gli insegnanti, ma per tutto il personale della scuola (dalla dirigenza al personale ausiliario). La via maestra per la soluzione di questi problemi è, sul fronte della formazione, la prevenzione attraverso una adeguata formazione iniziale e un accompagnamento qualificato in servizio e, sul fronte dell'immissione in servizio, assunzioni regolari, contingentate e qualificabili anche nel periodo di prova. L'anno di prova, affidato alle scuole, non deve avere un esito scontato, come accade ora, e deve essere coordinato e presidiato dai dirigenti tecnici.

Area di proposte 2

Un insegnante deve poter avere certezza di entrare in servizio nella scuola poco oltre i 30 anni di età, dopo essere stato adeguatamente formato e aver dimostrato preparazione teorica e capacità professionali di insegnamento su due livelli: quello della competenza didattica e quello della competenza relazionale. Una volta abilitato, l'insegnante deve poter accedere con immediatezza all'incarico.

Interventi:

- 
- va adeguatamente programmato il numero di accessi ai percorsi di formazione iniziale;
 - vanno prevenuti ed esclusi i ricorsi a personale dequalificato per le supplenze perché nessuna classe di scuola deve essere affidata a personale non abilitato; per fare questo è necessario prevedere un contratto di inserimento a orario ridotto per il personale di prima immissione che gradualmente, in un tempo predefinito (1-2 anni) possa andare a regime con orario pieno; al personale inserito a orario ridotto vanno prioritariamente attribuite le ore di supplenza breve (anche in altra scuola) pagate in aggiunta al contratto base; in questo modo si allarga la platea dei docenti che possono essere immessi in ruolo dando certezza di impiego a un numero maggiore di docenti neoabilitati e riducendo a zero il ricorso a personale non abilitato;
 - è importante che, oltre al rafforzamento della qualificazione preabilitazione (formazione iniziale), soprattutto per i casi in cui manchi del tutto una formazione specifica, il periodo di prova, attento e selettivo e dall'esito non scontato, costituisca una reale occasione di verifica e di valutazione del curriculum dell'insegnante; è opportuno che questa fase, sviluppata dentro le scuole (comitati di valutazione):

- possa sfruttare il modello di collaborazione con l'università utilizzato per la formazione iniziale;
- sia adeguatamente supportata da interventi di formazione qualificata;
- sia opportunamente coordinata e accompagnata da figure esperte nella formazione degli insegnanti, già impiegate nei percorsi di formazione iniziale (come i tutor coordinatori e dei tirocinanti) e responsabilmente presidiata dai dirigenti tecnici, la cui formazione all'incarico e definizione del ruolo — come si afferma più oltre nel documento — deve, tuttavia, essere ridefinita e numericamente potenziata.



Criticità 3 - Sviluppo professionale e carriera degli insegnanti

Negli anni vi è stato un processo di riforma del sistema scolastico che ha inteso portare la scuola a diventare un punto di riferimento centrale nello sviluppo del paese. Ogni riforma della scuola è un processo di trasformazione di persone e di mentalità, di organizzazione e di professionalità che devono cambiare.

Nella stagione delle riforme degli ordinamenti si è intervenuti sul sistema scolastico ordinandone i percorsi e introducendo una progettazione educativa centrata sulle competenze. Le Regioni stanno gradualmente attuando la riforma che le vede attive nei sistemi di istruzione e formazione professionale. Insufficienti e parziali sono ancora le risposte fornite dall'Amministrazione in tema di professionalità e valorizzazione degli insegnanti.

La riforma della scuola pone inevitabilmente una “questione docente”: non affrontarla significa decretare l'insuccesso di tutte le altre possibili riforme strutturali. Non è concepibile, pertanto, una riforma della scuola senza un piano di formazione e sviluppo professionale dei docenti. Nel documento “la Buona Scuola” si individua un percorso di miglioramento retributivo, peraltro decisamente insufficiente, nel quale, oltre all'esperienza, si considera il valore aggiunto della formazione, dell'impegno professionale e della valutazione di competenza professionale.

Non è previsto invece un canale di carriera effettiva che collochi il docente in una fascia retributiva intermedia (ruolo direttivo) e che moduli in modo convincente diversi e chiari profili professionali qualificati. Considerare le possibilità offerte dall'articolazione di profili diversificati consentirebbe da una parte un reale sviluppo professionale dei docenti e

dall'altra, e per un gruppo definito di incarichi, di acquisire titoli valutabili per le selezioni dei dirigenti scolastici e di creare nella scuola figure stabili dotate di competenze riconosciute e utili anche all'assolvimento del ruolo dirigenziale.

In particolare se la scuola è garante, dal dirigente scolastico a tutto il collegio dei docenti, dell'attuazione del diritto ad apprendere e ad essere formati, essa deve poter disporre di competenze riconosciute in ambito disciplinare e metodologico, che solo insegnanti professionalmente competenti e adeguatamente formati possono assicurare.

Area di proposte 3

Le quattro aree nelle quali intervenire per promuovere efficacemente lo sviluppo professionale dei docenti sono:

- 1) orientamento e formazione alle competenze professionali
- 2) selezione (reclutamento) del personale docente
- 3) piani di sviluppo professionali chiari e strutturati
- 4) azioni per l'autonomia delle scuole

L'esistenza di un vero sviluppo professionale promuove la qualità della scuola. Il documento "la Buona Scuola", forse troppo concentrato nell'unica soluzione a superamento dei gradoni di anzianità, rinuncia di fatto a costruire una vera "carriera" professionale per gli insegnanti nella didattica, e nei ruoli funzionali alla *governance* di scuola.

Interventi:

- occorre introdurre lo sviluppo professionale nell'ambito dell'insegnamento attraverso l'accesso a ruoli definiti e codificati in apposite disposizioni normative e contrattuali: ruoli organizzativi, specialistici, di coordinamento, di responsabilità nell'ambito dei dipartimenti disciplinari e nel campo degli ambiti valutativi — ruoli ai quali si acceda per titoli ed esami all'interno di istituzioni scolastiche e/o di distretti scolastici;
- va inoltre attribuito adeguato valore alle molteplici e qualificate esperienze di collaborazione con l'università negli incarichi tutoriali e nelle docenze alle quali insegnanti realmente innovatori accedono superando selezioni ed esami organizzati da soggetti titolari;
- la più efficiente gestione di un siffatto sistema di valorizzazione potrebbe avvenire anche attraverso una reale attuazione del titolo V della Costituzione affidando maggiori competenze alle Regioni sul personale della scuola, per rinegoziare contratto, orari, reclutamen-



to e rapporto di lavoro e dando applicazione a norme già esistenti come l'art. 6 del DM 8 novembre 2011 sulla valorizzazione delle competenze acquisite negli incarichi di supervisione e accompagnamento nel tirocinio;

- la fase di precariato, con contratto a termine, deve servire al personale abilitato e in attesa di ruolo per la valutazione del merito e della competenza da una parte, e per la formazione in servizio, dall'altra; in questa fase si potrebbero inoltre attivare procedure per riconoscere il livello di attitudine e di motivazione, e, dove necessario, intervenire con l'adeguato supporto;
- lo spazio vuoto dei ruoli direttivi (ex presidi) potrebbe essere occupato da figure con un profilo ben preciso e strutturato dentro le autonomie scolastiche: le scuole dell'autonomia sono infatti, oggi, organizzazioni di oltre 600/700 studenti, con un livello di complessità sempre più elevato, che si avvantaggerebbero decisamente di docenti esperti appositamente formati e stabilmente impiegati in ruoli con responsabilità organizzativa, gestionale e didattica inseriti in un progetto di crescita e sviluppo professionale; tali incarichi potrebbero riguardare:
 - il responsabile organizzativo (collaboratore del dirigente)
 - il responsabile della progettazione e della gestione di progetti
 - i tutor per l'inserimento in tirocinio e/o in formazione
 - il responsabile di servizi tecnologici didattici (consulenza e organizzazione)
 - i responsabili dei dipartimenti disciplinari
 - i valutatori nel RAV (CM 47/2014 e successive evoluzioni) e nella valutazione delle prove INVALSI.

Vanno valorizzate anche le funzioni di coloro che nella scuola assumono incarichi cerniera e di coordinamento delle attività didattiche. La figura emblematica e diffusa di queste funzioni è il coordinatore di classe, che non può essere "solo" un docente incaricato dal DS e volontario (giacché l'incarico può essere rifiutato) ma deve avere competenze qualificate sul piano organizzativo, relazionale e di coordinamento didattico. Dette figure vanno incentivate, non in modo estemporaneo e precarizzato, ma stabile e progressivo in modo che i docenti possano investire nelle proprie competenze.



**Studi
e Riflessioni**

La motivazione ad apprendere a scuola: dai costrutti teorici alle implicazioni pedagogiche

di Luciano Mariani



In questo contributo la motivazione ad apprendere è considerata come un costrutto a più dimensioni, in cui la personalità individuale, nell'interazione costante con i contesti socioculturali, ri-costruisce continuamente convinzioni e atteggiamenti verso il processo di apprendimento e verso se stessi in quanto discenti. In questa prospettiva occupano una posizione di primo piano i compiti di apprendimento, il cui valore motivante può diventare una variabile pedagogica cruciale.

PAROLE CHIAVE: motivazione, apprendimento, convinzioni, atteggiamenti, compiti

In this paper, motivation to learn is considered as a multi-dimensional construct where the individual is in a state of constant interaction with personal beliefs and attitudes towards the learning process as well as towards “self” as a learner. In this context, learning tasks have a leading role to play as their motivational value represents a key pedagogical variable.

KEY WORDS: motivation, learning, beliefs, attitudes, tasks

1. Introduzione

Affrontare il tema della motivazione è sempre una sfida delicata e problematica. Su questo concetto convergono, infatti, aspettative, ansie, preoccupazioni, gratificazioni e disillusioni di tutti coloro che si occupano di scuola: studenti, insegnanti, genitori, amministratori. Da un lato, infatti, le teorie dell'apprendimento sottolineano come la motivazione costituisca una condizione indispensabile perché il processo formativo conduca a esiti positivi; dall'altro lato, la dispersione scolastica e, più in generale, le problematiche legate all'insuccesso o comunque alle difficoltà di apprendimento includono quasi sempre un riferimento più o meno esplicito alla variabile “motivazione”.

Questo contributo si concentrerà sulla *motivazione ad apprendere a scuola*, cioè su quei tipi di motivazione che riguardano i processi di apprendimen-

to/insegnamento formale, attuati in ambiti istituzionali, con particolare riguardo ai cicli di istruzione primaria e secondaria, rivolti quindi a soggetti in età evolutiva. Cercheremo di colmare il divario che tuttora persiste tra teoria e prassi, facendo riferimenti puntuali alle teorie motivazionali, che raramente trovano posto nelle iniziative di formazione degli insegnanti, e che di conseguenza difficilmente ispirano le didattiche disciplinari. Il nostro scopo sarà, in particolare, di chiarire come le considerazioni teoriche possano contribuire a riqualificare il *valore motivante dei compiti di apprendimento*, cioè dei materiali e delle attività in cui si incarna il processo di apprendimento.

Per fare questo è innanzitutto necessario sgombrare il campo da false rappresentazioni mentali della motivazione, che impediscono di vederla in una prospettiva più dinamica e costruttiva. Troppo spesso il concetto di motivazione è legato a determinismi di tipo biologico-genetico (che la vedono come un dato di fatto stabile e imm modificabile) o di tipo socio-economico (che la vedono come il risultato di un retroterra culturale svantaggiato e discriminante). Senza negare l'importanza di entrambi questi tipi di fattori, è importante cambiare la visione della motivazione ad apprendere da un dato costante e permanente a un costrutto dinamico multidimensionale, su cui è possibile operare interventi mirati, cercando al contempo di evitare certi paralizzanti circoli viziosi (del tipo "per avere successo occorre essere motivati, ma è l'esperienza del successo che motiva").



2. Un costrutto multidimensionale

L'aver messo in guardia contro possibili forme di determinismo biologico e/o socio-culturale non ci impedisce di partire proprio da fattori di questo tipo per verificare il carattere dinamico ed evolutivo del costrutto "motivazione". A tale scopo è importante riferirsi al passaggio da teorie dell'apprendimento di tipo *comportamentista*, che vedono l'individuo come soggetto passivo, modellato e condizionato da rinforzi esterni positivi o negativi, a concezioni di tipo più *cognitivista*, in cui la persona è soggetto attivo di continue rielaborazioni mentali, che riorganizzano costantemente le reti di saperi pregressi alla luce delle nuove acquisizioni. In tempi più recenti, questa visione della personalità e dell'apprendimento si è aperta alle influenze socio-culturali, arricchendo il costrutto "motivazione" con l'idea dell'interazione costante tra l'individuo e il contesto sociale, per cui la persona costruisce e ri-costruisce continuamente le proprie rappresentazioni mentali in funzione anche delle relazioni con

l'ambiente circostante¹. Questa prospettiva *socio-costruttivista* permette di focalizzare l'attenzione sulle *convinzioni* e gli *atteggiamenti* che gli individui (gli studenti come gli insegnanti) sviluppano e modificano costantemente nei confronti

- della *natura degli oggetti di studio* (gli obiettivi, i contenuti e i metodi delle discipline)
- dei *processi di apprendimento/insegnamento* (i materiali, le attività, i metodi sottesi ai compiti di apprendimento, ma anche i ruoli che studenti e insegnanti svolgono in questi processi e, più in generale, la “cultura” della classe e della scuola)
- di *se stessi in quanto discenti*, in particolare della propria capacità e della propria volontà di imparare.

Queste *convinzioni* (o rappresentazioni cognitive), e gli *atteggiamenti* correlati (le convinzioni “calde”, arricchite cioè di reazioni socio-affettive che possono portare a scelte e comportamenti di piacere o dispiacere, di accettazione o rifiuto, di impegno o disimpegno) condizionano in modo determinante la qualità della motivazione ad apprendere (Cantoia, 2007). Ad esempio, una persona potrebbe ritenere che una lingua, in particolare straniera, sia costituita essenzialmente da vocaboli (*natura della disciplina*) e che il relativo apprendimento consista nell'immagazzinare quanti più vocaboli possibili tramite la memorizzazione (*processo di apprendimento*). Se la stessa persona è convinta di non possedere una buona memoria, e che la memoria stessa sia un fattore innato e non suscettibile di miglioramento (convinzione su se stessi), ci sono già buoni motivi per ipotizzare uno scarso coinvolgimento nel processo di apprendimento.

Queste convinzioni e atteggiamenti si costruiscono nel tempo anche grazie alle esperienze di successo e di fallimento a scuola e — insieme all'influenza esercitata dalle rispettive convinzioni, atteggiamenti e comportamenti degli insegnanti — si strutturano nella personalità indipendentemente dalla realtà obiettiva. In altre parole, queste “teorie ingenuie” o “schemi mentali” possono anche non avere una corrispondenza con teorie scientifiche o riscontri oggettivi: per tornare all'esempio appena citato, la natura di una lingua non si definisce certo solo in termini di lessico, il processo di apprendimento non implica soltanto una buona memoria, e la memoria (e, più in generale, l'intelligenza) può anche non essere vista come fattore innato e immutabile².

1 Per un'analisi articolata di questi diversi orientamenti teorici e metodologici e del loro sviluppo nel tempo si veda ad esempio Boscolo (2012).

2 L'**Allegato 1**, adattato da Mariani (2000), utilizzato in scuole secondarie ma adattabile anche per la scuola primaria, fornisce l'esempio di una piccola indagine sulle convinzioni



3. Il continuum estrinseco-intrinseco

Vale la pena di partire dalla distinzione largamente conosciuta tra una motivazione di tipo *intrinseco*, grazie alla quale la persona esegue un compito per il puro piacere di eseguirlo, e una motivazione di tipo *estrinseco*, che presuppone una qualche forma di coercizione esterna o almeno di condizionamento che limita la libertà di scelta (Boscolo, 2002; Brophy, 2003). Spesso, a livello di convinzioni da parte degli insegnanti, si tende a valorizzare molto il primo tipo di motivazione come l'unico che assicuri non solo la scelta iniziale dell'individuo di eseguire un compito, ma anche la perseveranza necessaria di fronte a possibili ostacoli o problemi. Sappiamo che, in realtà, non sempre ciò accade: la scuola è in larga misura un luogo dove le discipline non vengono scelte dagli studenti e in cui contenuti, obiettivi, tempi, metodi di insegnamento e di valutazione dell'apprendimento sono per lo più fissati in partenza o determinati dall'insegnante e dall'istituzione. Detto questo, e pur non rinunciando certamente al tentativo costante di rendere una disciplina meritevole di essere appresa con piacere, occorre riconoscere che anche la motivazione di tipo estrinseco ha un valore essenziale a scuola e che una persona può essere motivata contemporaneamente da tipi diversi di motivazione³.

Nella realtà convivono dunque motivazioni diverse. Soprattutto, però, occorre considerare che nel corso del tempo la tradizionale opposizione estrinseco-intrinseco è stata ridimensionata e riqualficata, nel senso di considerarla come un continuum evolutivo, sul quale ogni persona si situa e che implica uno sviluppo nel tempo⁴ (Figura 1). Si può così passare dalla

e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti di una disciplina e del suo apprendimento, sviluppato attraverso la richiesta di definizioni e/o metafore.

3 A titolo di esempio, riporto alcune risposte di studenti di scuola secondaria ai quali, nel corso di un'indagine sulla motivazione ad apprendere, era stato loro chiesto che cosa li spingesse di più a impegnarsi:

1) La mamma, la voglia di essere promossa, ricevere il cellulare, poter realizzare il sogno di diventare veterinaria. (Serena, 13 anni).

2) La soddisfazione di avere voti alti, conoscere cose che mi permettono di capire e apprezzare le cose che mi circondano. Finché vado bene a scuola posso impegnarmi anche in altre attività che mi piacciono (questo mi spinge ad impegnarmi nello studio, in modo da studiare per il minor tempo possibile). (Enrico, 17 anni).

Per tutti i dettagli di questa ricerca, compresi i materiali utilizzati, si veda il sito dell'Autore www.learningpaths.org/motivazione/ (consultazione del 25/10/2014).

4 I concetti sviluppati in questo paragrafo costituiscono elementi determinanti della cosiddetta teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985), più recentemente riformulata dagli stessi autori (Deci & Ryan, 2002) e sviluppata poi in diverse "sottoteorie" di cui rende conto in modo analitico Boscolo (2012, 96-102).



Figura 1 – Il continuum estrinseco-intrinseco

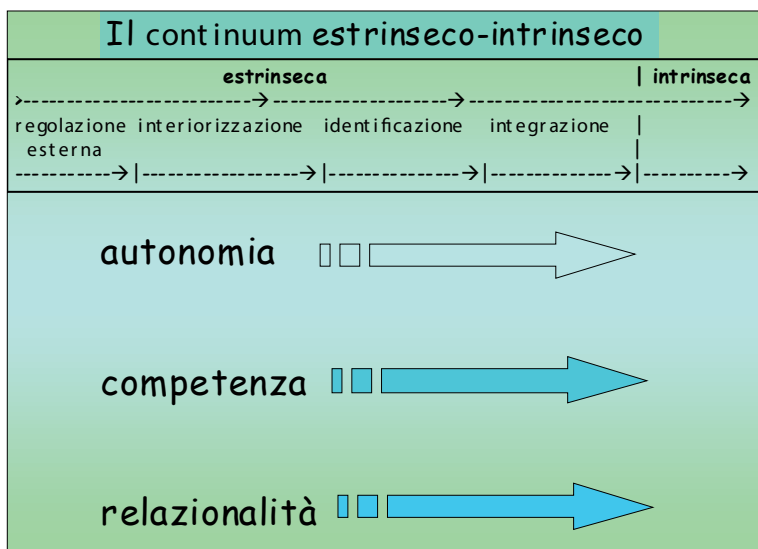


Figura 2 – L'evoluzione del continuum

pura regolazione esterna, in cui la persona è condizionata essenzialmente da stimoli di altri, che comportano premi o punizioni, all'interiorizzazione, in cui cominciano ad assumere importanza la responsabilità personale nello scegliere di agire, all'identificazione, in cui si riconosce l'utilità per se stessi del comportamento, fino ad arrivare all'integrazione, in cui la persona accetta pienamente che il proprio impegno abbia un importante valore per se stessa. Si evidenzia così un passaggio graduale sugli assi dell'autonomia (la persona assume gradualmente un maggior senso di auto-determinazione), di competenza (la persona sente sempre di più la necessità di soddisfare un bisogno di auto-efficacia, cioè di essere in grado di svolgere un compito) e di relazionalità (la persona percepisce sempre di più un senso di responsabilità nei confronti di altri) (Figura 2).



4. Ricompense e punizioni

Una storiella racconta che un signore anziano, continuamente disturbato dai giochi dei ragazzi sotto la sua finestra, offrì loro dieci euro se fossero venuti ogni giorno a disturbarlo, cosa che ovviamente essi fecero. Il giorno successivo offrì loro cinque euro perché continuassero a venire, e così avvenne. Ma quando, il terzo giorno, offrì loro solo un euro, i ragazzi risposero che non ne valeva la pena e smisero di disturbarlo.

Questo esempio dimostra come la motivazione estrinseca (la ricompensa) possa uccidere la motivazione intrinseca (il piacere del gioco). La ricompensa è una spada a doppio taglio: all'inizio può favorire l'impegno, ma oltre una certa soglia può diventare controproducente. Certamente le ricompense sono un segnale della presenza di dipendenza e di motivi esterni all'individuo, eppure sono state e sono tuttora largamente utilizzate, a scuola come in altri contesti, come incentivi. La loro effettiva efficacia dipende molto dal *contesto* in cui vengono applicate e, in particolare, dal *tipo di compiti* proposti. Per compiti piuttosto meccanici o ripetitivi, in cui debbono essere attivati processi di pensiero di basso livello (ad esempio, per sviluppare certi automatismi linguistici o matematici), possono funzionare, soprattutto perché a uno studente principiante può sfuggire il significato di certi esercizi o attività. Ma quando i compiti diventano più complessi e richiedono un'elaborazione di contenuti a più alto livello cognitivo, e dunque un coinvolgimento più attivo, personale, critico e creativo, le ricompense possono agire in senso opposto, in quanto la persona, se spinta da motivi estrinseci, non è stimolata sull'asse dell'autoregolazione (Figura 2) ma è spinta piuttosto a eseguire il compito più in fretta, oppure

a scegliere compiti più facili per non perdere la ricompensa. In altre parole, viene stimolato un *orientamento verso la prestazione* («faccio questo per raggiungere lo *standard* previsto per ottenere il premio») piuttosto che un *orientamento verso la padronanza* («faccio questo per acquisire una competenza personale»)⁵.



5. Prestazione e padronanza

In effetti, questa distinzione tra prestazione (*performance*) e padronanza (*mastery*) costituisce un esempio chiaro dei possibili atteggiamenti verso gli scopi dell'apprendimento: un *orientamento verso la prestazione* presuppone motivi estrinseci (dall'ottenere una ricompensa, al far piacere all'insegnante, all'apparire bravi nei confronti dei compagni), il che comporta la scelta di compiti facili centrati sull'io (che non mettano dunque in discussione la propria autostima) e una possibile superficialità nell'eseguire il compito attraverso strategie "di basso livello", in modo da ottenere il massimo con il minimo sforzo. Al contrario, un *orientamento verso la padronanza* presuppone motivi intrinseci, o almeno motivi estrinseci ma a livello di identificazione o integrazione nella propria personalità (Figura 1), il che comporta la scelta di compiti più sfidanti e la conseguente adozione di strategie di più alto livello cognitivo⁶.

Questi diversi orientamenti verso gli scopi del proprio agire sono presenti sin dall'infanzia, e possono essere indagati anche con modalità molto semplici, come mostra l'[Allegato 2](#), concepito per la scuola primaria.

6. L'impatto della valutazione e del feedback dell'insegnante

Nello sviluppo e nell'evoluzione di convinzioni e atteggiamenti verso la prestazione o la padronanza hanno un impatto molto forte le pratiche valutative. È frequente la constatazione che molti studenti studiano per non essere bocciati o per conseguire un diploma o una certificazione, dunque sostanzialmente con un orientamento alla prestazione e per motivi estrinseci. D'altronde, la valutazione effettuata da altri (l'insegnante, ma anche i compagni) costituisce sempre un potenziale rischio e una minaccia al

5 Sul ruolo ambiguo delle ricompense, definite da Deci e Ryan (1985) come «controllo attraverso la seduzione», si veda ad esempio Hitz e Driscoll (1989).

6 Sulle teorie che mettono a fuoco gli scopi o obiettivi del lavoro dello studente si vedano ad esempio Dweck (2000) ed Elliot (2006).

proprio senso di autostima⁷. L'impatto, spesso negativo, della valutazione sulla motivazione deriva in parte da un mancato riconoscimento della distinzione tra valutazione di tipo *sommativo* e valutazione di tipo *formativo*. Nel primo caso (valutazione *sommativa*), lo scopo è di verificare in modo *pubblico* (con verifiche, esami, certificazioni) l'acquisizione di conoscenze e competenze *alla fine di un periodo formativo* (un modulo, un trimestre, un corso di studi) sui *contenuti* del curriculum, su *prestazioni* misurabili tramite strumenti formalizzati (ad esempio, test): l'operazione è di solito riservata all'insegnante o all'esaminatore. Nel secondo caso (valutazione *formativa*), lo scopo è di fornire allo studente un *feedback*, cioè delle informazioni "di ritorno", su come si sta sviluppando il suo apprendimento: il carattere della valutazione è in questo caso *privato* (nel senso che riguarda il singolo studente e i suoi progressi), continuo o *in progress*, cioè nel corso delle attività formative, non solo sui contenuti espliciti del curriculum, ma anche sui *processi* sottostanti (strategie, stili di apprendimento, convinzioni e atteggiamenti) e con l'uso di strumenti anche non formalizzati e di tipo qualitativo (come interviste, diari, osservazioni). Queste operazioni vengono eseguite sia dall'insegnante, ma anche, e soprattutto, dagli studenti stessi: qui gioca un ruolo fondamentale l'*autovalutazione* e la *co-valutazione* condivise con l'insegnante e i pari⁸.

La valutazione formativa può giocare un ruolo decisivo purché il processo di apprendimento/insegnamento si realizzi a determinate condizioni: la trasparenza e la condivisione degli *obiettivi* e dei *criteri* di valutazione, prima che il compito venga proposto ed eseguito; la focalizzazione sui *processi*, oltre che sui prodotti (ad es. la riflessione sulle strategie adottate, sui problemi emersi, sui punti di forza e di debolezza personali); e infine, l'integrazione di procedure di valutazione condivise, come la *valutazione* dell'insegnante, la *co-valutazione* con i compagni, l'*autovalutazione* (Mariani *et al.*, 2004).

In questa prospettiva di valutazione formativa (o valutazione *per* l'apprendimento, e non solo *dell'*apprendimento), assume particolare significato il *feedback* dell'insegnante, ossia le informazioni che quest'ultimo fornisce sulle prestazioni degli studenti. A questo proposito invitiamo il lettore a osservare la Figura 3 (adattata da Mariani, 2012) e a immaginare gli effetti che il discorso dell'insegnante potrebbe avere sullo studente.

7 Sul concetto di autostima e sulle sue implicazioni pedagogiche si veda ad esempio Plummer (2002) e Pope *et al.* (1992).

8 La valutazione e l'autovalutazione sono state ampiamente dibattute in Italia negli ultimi anni, anche e soprattutto in relazione allo sviluppo di curricula "per competenze": si veda in proposito Bracci (2003), Comoglio (2002), Domenici (2001), Guasti (2013).



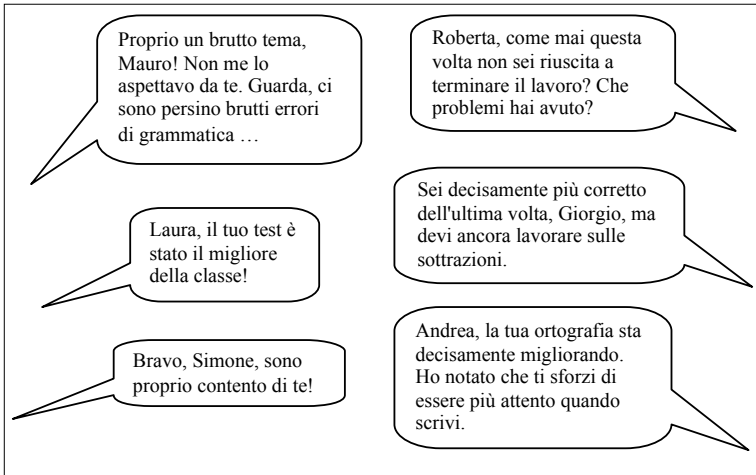


Figura 3 – Il feedback dell'insegnante

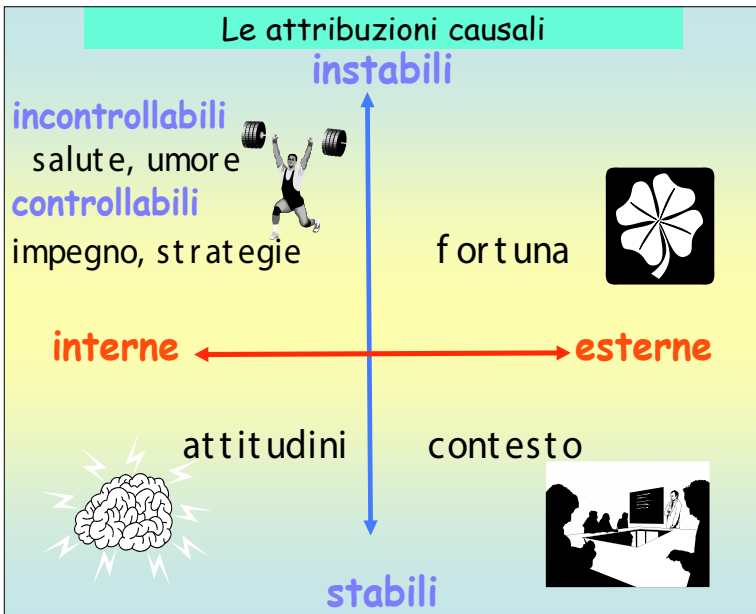


Figura 4 – Le attribuzioni causali

Sulla sinistra abbiamo esempi di *feedback* “di controllo”: si tratta di informazioni generiche, focalizzate sulle persone, centrate su obiettivi di prestazione, tese a mettere in luce le mancanze e gli errori. È un *feedback giudicante*, che non fornisce informazioni sulle possibili prospettive future, che considera gli errori come debolezza o mancanza di abilità personali, e che sottolinea dunque fattori interni (come l’attitudine) o anche esterni ma fuori della portata della persona (come la fortuna o la facilità del compito), e che stimola la competizione in base ad una graduatoria di merito. Tutto ciò contrasta con gli esempi sulla destra, in cui le informazioni sono più specifiche, focalizzate sul compito, centrate su obiettivi di padronanza, tese a mettere a fuoco ciò che è corretto *insieme* a ciò che è lacunoso. Si tratta di un *feedback descrittivo*, che dà informazioni sul valore del compito, sullo sforzo compiuto e sulla competenza che dimostra, e che considera gli errori come opportunità di revisione e di sviluppo. In tal modo l’insegnante sottolinea, oltre all’abilità nel compito, fattori interni (come l’impegno, lo sforzo, l’uso di strategie) su cui lo studente può intervenire, e stimola il confronto, non con altri, ma con se stessi nel tempo.



7. Gli “stili attributivi”

Con questo discorso sul *feedback* dell’insegnante abbiamo introdotto la questione, assai rilevante per la motivazione ad apprendere, delle *attribuzioni causali*. Poiché l’essere umano è per sua natura portato a chiedersi le ragioni di quanto accade dentro e fuori di sé, è estremamente importante capire le convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle *cause* dei loro successi, e ancora di più dei loro fallimenti, a scuola. A tale proposito si osservi la Figura 4.

La figura mette in evidenza come i propri successi e fallimenti possano essere attribuiti a tipi diversi di cause, che si situano schematicamente su due linee continue tra loro incrociate: la *stabilità* o *instabilità* (cioè la possibilità o meno di cambiamenti), la *localizzazione* (interna o esterna all’individuo) e la *controllabilità* da parte dell’individuo stesso. La fortuna è chiaramente un fattore esterno e instabile; il contesto (ad es. un “bravo” insegnante) un fattore esterno considerato, per lo più, stabile; le attitudini (l’“esser portati” per qualcosa) e, insieme, più in generale, l’intelligenza⁹, sono spesso considerati fattori stabili e interni;

⁹ Le percezioni che gli individui sviluppano nei confronti dell’intelligenza in generale e del proprio livello di intelligenza in particolare sono un fattore importante nello sviluppo degli stili attributivi. La visione dell’intelligenza come fattore innato, stabile, generale e mi-

mentre i fattori interni all'individuo ma instabili possono essere incontrollabili (ad esempio, la salute, l'umore di una giornata) o controllabili (come l'impegno, lo sforzo, ma anche le *strategie* che possono essere apprese, utilizzate, valutate e quindi modificate nel tempo).

Queste attribuzioni personali arrivano a costituire, per ogni singola persona, un vero e proprio *stile attributivo* che, come gli stili di apprendimento, condiziona l'approccio ai compiti e all'intero processo di apprendimento¹⁰. Generalmente, le persone tendono ad attribuire i successi a buone capacità personali, cioè a fattori interni e stabili, mentre i fallimenti sono spesso attribuiti a mancanza di sforzo ("ce la farei benissimo se mi impegnassi di più"): questo è ovviamente dovuto al bisogno di proteggere la propria autostima. Certamente gli insegnanti vorrebbero che gli studenti attribuissero i propri successi a una combinazione di abilità personale e di sforzo (con l'aggiunta, come vedremo tra poco, di *strategie di apprendimento* efficaci), ma le cose non sono in realtà così semplici: agli studenti, ad esempio, interessa essere percepiti (e percepirsi) come intelligenti, per cui una lode dell'insegnante per un compito facile o in presenza di uno sforzo spropositato correrebbe il rischio di farli apparire come volenterosi ma poco capaci. Certamente una valutazione che sottolinea la competizione e i giudizi basati sulla "norma" (cioè sulla media dei risultati della classe) metterà sempre a rischio l'autostima di qualcuno, mentre un sistema basato su criteri obiettivi e indicatori di competenza chiari e condivisi tende a far riferire le prestazioni ad attribuzioni interne ma controllabili (Figura 4).

È dunque molto interessante sondare le convinzioni e gli atteggiamenti dei singoli studenti e dei gruppi-classe sui loro stili attributivi. Ciò può essere fatto con l'ausilio di molteplici sussidi, ovviamente diversi a seconda dell'età, di cui diamo un esempio utilizzato in scuole secondarie, nell'[Allegato 3](#).



8. Una formula significativa: aspettativa x valore

L'impatto delle convinzioni rispetto alle proprie capacità di risolvere un compito condiziona così l'*aspettativa di successo*, ossia la predisposizione positiva verso se stessi e il risultato del proprio lavoro. Accanto

surabile, ad esempio, condiziona fortemente la percezione del proprio senso di auto-efficacia e di autostima. Sulle "intelligenze multiple" e le loro implicazioni pedagogiche si vedano Sternberg & Ruzgis (a cura di) (2002) e Gardner (2005).

¹⁰ Classici studi sulle attribuzioni causali sono quelli di Weiner (1986, 2010). Sugli stili attributivi personali si vedano ad esempio Caprara (1996), Gentile (1999), Ravazzolo *et al.* (2005).

a questo fattore fondamentale occorre però considerare l'altra componente cruciale, ossia il *valore percepito del compito* da eseguire, cioè le caratteristiche del compito che lo rendono, agli occhi dello studente, meritevole di essere eseguito. L'incrocio tra queste due variabili¹¹ produce varie situazioni, che visualizziamo nella Figura 5¹².

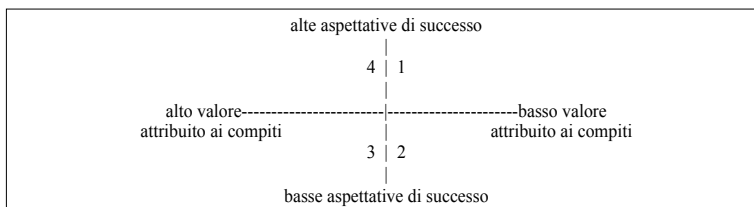


Figura 5 – L'incrocio tra aspettativa di successo e valore attribuito ai compiti

La situazione più promettente è la n. 4, in cui a un'alta aspettativa di successo si accompagna un altrettanto alto valore attribuito al compito. All'estremo opposto abbiamo la situazione n. 2, in cui lo studente non solo non vede il significato del compito, ma non si ritiene nemmeno in grado di eseguirlo, con conseguenti comportamenti negativi di *rifiuto*. Nella situazione n. 1 lo studente si sente da un lato capace di affrontare con buone probabilità di riuscita il compito, di cui però non percepisce il valore. Il risultato può essere un tentativo di *evasione*: a seconda delle circostanze, se obbligato ad esempio a eseguire comunque il compito, cercherà di fare il minimo, non mettendo in atto strategie produttive e non percependo nessun aumento della propria competenza. Infine, nella situazione n. 3, lo studente percepisce il valore del compito, ma non si sente in grado di riuscire, cioè non possiede un sufficiente senso di *auto-efficacia*¹³: eseguire il compito, in altre parole, potrebbe mettere in evidenza la propria inadeguatezza. Se costretto comunque a lavorare, lo farà probabilmente simulando l'impegno, e forse mettendo in atto strategie di *simulazione* o *evitamento*.

11 Il modello "aspettativa x valore", su cui è centrato lo studio di Pikrun (1993), è stato ripreso ed ampiamente illustrato da Brophy (2003).

12 Adattata da Mariani (2006) e citata anche in forma diversa da Brophy (2003).

13 Il senso di *autoefficacia*, cioè la percezione della propria competenza rispetto ad un compito o ad un'area specifica di lavoro, si distingue dal più generale senso di *autostima*, cioè la percezione del valore complessivo del proprio sé: per i costrutti teorici inerenti il senso di autoefficacia e le applicazioni pedagogiche si veda Bandura (2002) e Bandura (a cura di) (2002).

9. Le caratteristiche motivanti dei compiti

Conviene forse partire da un paio di esempi di possibili compiti per individuare i fattori che, anche alla luce di quanto sinora detto, possono contribuire a rendere un compito più motivante.

Compito 1: Dal cellulare all'I-Pad Descrivete come le continue innovazioni tecnologiche stiano cambiando il nostro modo di comunicare. A coppie, scambiatevi i vostri lavori e commentateli. Con una discussione a classe intera, fate una sintesi delle opinioni prevalenti tra di voi.

Compito 2: Consigli per gli acquisti A pochi anni di distanza dalla messa in commercio del primo modello di *tablet*, sono stati già lanciati numerosi nuovi modelli. Per chi ha acquistato un *tablet* “di prima generazione” un paio di anni fa, varrebbe la pena di acquistarne subito uno più recente? Perché sì/Perché no? A gruppi, raccogliete le vostre argomentazioni e preparate una presentazione Powerpoint o scrivete un articolo per la pagina web della scuola, in cui fornite opinioni e consigli in proposito.

Questi due compiti non sono del tutto alternativi dal punto di vista metodologico, ma presentano alcune differenze molto significative¹⁴.



9.1 Rilevanza

Una delle prime preoccupazioni di un docente è sempre quella di scegliere un argomento di *interesse* per i suoi studenti, in modo da far loro percepire la *rilevanza* del compito: in altre parole, il compito deve in qualche modo “agganciarsi” ai loro interessi, bisogni, esperienze — fattori che non si riferiscono tanto all’ambiente scolastico in senso stretto quanto piuttosto alla totalità della vita delle persone dentro e fuori della scuola. È appena il caso di ricordare quanto sia importante colmare il divario tra scuola e vita, tra scuola e società, tra scuola e lavoro.

9.2 Attenzione e coinvolgimento

Tuttavia, come sa bene ogni insegnante, non è sufficiente scegliere un argomento ritenuto “interessante” (come i dispositivi tecnologici nei nostri esempi di compiti): la rilevanza percepita può funzionare come primo stimolo alla motivazione, che però deve essere sostenuta lungo tutto il percorso del compito. Occorre ricordare che per studenti molto giovani

¹⁴ Per un esame approfondito dei fattori motivanti nei compiti di apprendimento si veda Mariani (2006).

è difficile percepire la rilevanza di un esercizio o l'utilità di operazioni magari un po' meccaniche o "riproduttive" che sono però solo propedeutiche a successive operazioni più complesse. Dunque questo *orientamento al fine* va spesso integrato con un *orientamento al mezzo*: nel senso che un'attività deve cercare di coinvolgere la persona in modo attento e attivo perché le richiede un lavoro personale di coinvolgimento nel contempo cognitivo e affettivo.

È difficile che questo coinvolgimento possa derivare soltanto dal riprodurre contenuti predeterminati, facendo richiamare e riprodurre conoscenze già possedute, o riattivando schemi interiorizzati: è più probabile invece che possa essere sollecitato dalla stimolazione a un'indagine, da argomenti da esplorare, dall'invito a risolvere problemi, da ipotesi da costruire e verificare. Così, rispetto al Compito 1, che contiene solo un generico invito a raccogliere idee, il Compito 2 pone un problema che può essere riconosciuto come reale, vicino alla vita quotidiana e all'esperienza concreta. Questo compito carica insomma di "tensione" l'esecuzione del compito, e richiama alla mente il noto principio della *dissonanza cognitiva*¹⁵: la presentazione di informazioni in conflitto con gli schemi già interiorizzati crea una situazione di "squilibrio", cognitivo ed emotivo, che spinge la persona a risolvere il conflitto attraverso la riorganizzazione dei suoi schemi mentali.

Un lavoro di questo tipo implica un ruolo attivo e responsabile dello studente e la richiesta di un impegno e di uno sforzo ragionevoli. È un lavoro che sollecita operazioni mentali superiori, spesso definite come capacità disciplinari o capacità trasversali (osservare, confrontare, interpretare, valutare, argomentare ...), e il reperimento e l'utilizzo di risorse, interne (come le preconoscenze e le abilità già acquisite) ed esterne (come la ricerca di informazioni nuove e l'uso di opportunità umane e materiali).

9.3 Varietà e scelta

All'interno del compito è auspicabile una varietà, sia di interazione (ad esempio, l'alternanza di un lavoro individuale, a coppie, a gruppi, a classe intera), sia di strumenti (testi scritti, immagini, video, dispositivi elettronici, e così via). Il fattore *varietà di interazione* è presente in entrambi

¹⁵ Il concetto di "dissonanza cognitiva", originariamente proposto da Festinger già negli anni cinquanta del secolo scorso, è stato continuamente ripreso e sviluppato: si veda in proposito Festinger (2009).



i compiti *Dal cellulare all'I-Pad e Consigli per gli acquisti*, ma mentre nel Compito 1 si richiede solo una generica sintesi di opinioni, destinata a un pubblico non identificato, nel Compito 2 si realizza, tramite un lavoro cooperativo e “distribuito” (lavoro di gruppo), una reale scelta di prodotti finali, il più possibile autentici e realistici, fruibili e condivisibili anche da altri — un prodotto la cui utilità è immediata e non rimandata nel tempo.

9.4 Autoregolazione strategica

L'identificazione del livello adeguato di difficoltà del compito è da sempre una delle questioni più impegnative per l'insegnante, che si trova nella situazione di trovare un costante equilibrio tra facilità e difficoltà, ma anche tra *sfida* (la creazione, come si è appena visto, di un contesto di problema da risolvere) e sostegno (la disponibilità di “ponteggi” che aiutino lo studente ad affrontare il compito con una sufficiente aspettativa di successo).

Questo stato di tensione tra facilitazione e autonomia ricorda la nota *zona di sviluppo prossimale* teorizzata da Vygotskiy (1980), in cui l'apprendimento avviene proprio in quella situazione in cui chi sta imparando ha bisogno di affrontare un compito che sia un poco al di là delle sue presenti conoscenze e competenze, grazie anche alla possibilità di poter contare su un “ponteggio” (*scaffolding*), gradualmente rimovibile, fornito da chi ne sa un po' più di lui (in particolare, l'insegnante e i compagni, ma anche i sussidi personalizzati messi a disposizione dalle nuove tecnologie). È in gioco un fattore che è al contempo strumento nelle mani dello studente e obiettivo da raggiungere: l'*autoregolazione*, che abbiamo visto essere uno degli assi portanti di sviluppo sul *continuum* estrinseco-intrinseco (Figura 2). Ciò chiama in causa una didattica di tipo *strategico-metacognitivo*, che in estrema sintesi implica

- la proposta di chiare *strategie di esecuzione* e di *controllo* dei compiti
- un *feedback*, da parte di insegnante e compagni, che copra sia il *prodotto* (cioè la prestazione fornita) sia il *processo* (cioè le strategie utilizzate, i problemi incontrati e i modi utilizzati per gestirli e/o risolverli, i punti di forza e di criticità individuali)
- dei *criteri di valutazione* trasparenti, che servano non solo alla fine del compito, in sede di valutazione, ma anche prima e durante il compito, costituendo così anche delle *guide procedurali* di esecuzione del compito stesso



- delle *procedure di valutazione* che integrino etero-valutazione (dell'insegnante), co-valutazione (dei compagni) e auto-valutazione (dello studente stesso)¹⁶.

Come si era già accennato, un processo di apprendimento/insegnamento basato su criteri di questo tipo punta a (ri)creare attribuzioni causali realistiche, attraverso cui lo studente possa far risalire le cause del suo successo, da una parte, al suo *sforzo e impegno*, e dall'altra, a *strategie di apprendimento* adeguate a sé e al contesto del compito: un "circolo virtuoso" che sintetizziamo nella Figura 6 (adattata da Mariani, 2012).



Figura 6 – Il "circolo virtuoso" dell'autoregolazione strategica

10. Conclusione

Questa ricognizione, necessariamente sintetica, di alcuni dei fattori decisivi per spiegare il costrutto "motivazione" e per proporre al contempo qualche spunto pedagogico e didattico, si è basata, come ci eravamo proposti all'ini-

¹⁶ Sulla metacognizione e la didattica metacognitiva si vedano Albanese *et al.* (2003), Friso *et al.* (2006), Mariani (2010).

zio, sulla considerazione continua degli attori in gioco (in particolare, gli insegnanti e gli studenti), delle convinzioni e atteggiamenti sottesi ai comportamenti, e delle interazioni nel processo di apprendimento/insegnamento.

Abbiamo innanzitutto considerato vari tipi di motivazione sull'asse estrinseco-intrinseco, osservando come motivazioni plurime e diverse possano portare una persona a impegnarsi e a perseverare in un compito. Abbiamo poi riflettuto sul ruolo ambiguo di ricompense e punizioni, e su come entrambe possano influire sull'orientamento alla padronanza piuttosto che alla prestazione. Questo ci ha portato a sottolineare l'impatto inevitabile che hanno i processi di valutazione, e in particolare il *feedback* dell'insegnante, anche sugli stili attributivi e sui fattori che possono favorire attribuzioni efficaci, come quella di riferire i propri successi a una combinazione di abilità personale, di sforzo e di adeguate strategie di apprendimento.

Abbiamo poi considerato come le aspettative di successo interagiscano dinamicamente con il valore attribuito ai compiti, che a sua volta dipende da numerose caratteristiche dei compiti stessi, quali la rilevanza, l'attenzione e il coinvolgimento, la varietà e la scelta, ma anche l'autoregolazione strategica. Questo ci ha infine portato a considerare le potenzialità di un approccio strategico-metacognitivo, in cui l'utilizzo di strategie di apprendimento e la riflessione *in itinere* sui prodotti e i processi del proprio lavoro possono incidere significativamente sulla qualità della motivazione.

La nostra esplorazione del costrutto "motivazione" ha continuamente messo in relazione le persone e i loro vissuti con le dinamiche, socialmente condizionate, dei processi formativi e dei possibili interventi pedagogici. Sottesa a tutto il nostro discorso è la convinzione che la prospettiva adottata non è quella di *risolvere un problema* una volta per tutte, magari tramite "ricette" preconfezionate, quanto di *gestire in modo flessibile* una variabile cruciale nei contesti concreti in cui ci si trova a operare.



Bibliografia

- Albanese, O., Doudin, P.A., & Martin D. (a cura di) (2003). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (2002). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (a cura di) (2002). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Boscolo, P. (2002). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune. *Scuola e Città*, LII, 1, 81-92.

- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET.
- Bracci, M. (2000). *Valutazione e autovalutazione*. Roma: Armando.
- Brophy, J. (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: LAS.
- Cantoia, M. (2007). *Imparare: In Che Senso? Esplorare le Concezioni dell'Apprendimento*. Roma: Carocci.
- Caprara, G.V. (1996). *Le ragioni del successo*. Bologna: Il Mulino.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1, 93–112.
- De Beni, R., Moé A. (2012). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Domenici, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Dweck, C.S. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and emotion*, 30, 111–116.
- Festinger, L. (2009). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Friso, G., Palladino, P. & Cornoldi, C. (2006). *Avviamento alla Metacognizione*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gentile, M. (1999). Percezione di sé e risultati scolastici: ruolo delle attribuzioni causali e dell'autostima. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 1, 1, 51–72.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curriculum*. Trento: Erickson.
- Hitz, R. & Driscoll, A. (1989). *Praise in the Classroom*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Zanichelli: Bologna.

- Mariani, L. (2006). *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Roma: Carocci.
- Mariani, L. (2010). *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Limena (PD): libreriauniversitaria.it.
- Mariani, L. (2012). La motivazione negli apprendimenti linguistici. *Italiano LinguaDue*, 4, 1, 1–19.
- Mariani, L., Madella S. & D’Emidio Bianchi R., Istituto Comprensivo “Borsi” di Milano (2004). *Il portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.
- Pekrun, R. (1993). *Facets of adolescents’ academic motivation: A longitudinal expectancy value approach*. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 8, 139–189, CT: JAI, Greenwich.
- Plummer, D. (2002). *La mia autostima*. Trento: Erickson.
- Pope, A., Mc Hale, S. & Craighead, E. (1992). *Migliorare l’autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Ravazzolo, C., De Beni, R. & Moé A. (2005). *Stili attributivi motivazionali*. Erickson: Trento.
- Sternberg, J. & Ruzgis, P. (a cura di) (2002). *Personalità e intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*. Trento: Erickson.
- Vygotskiy, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36.

Le Web Knowledge Communities: nuove prospettive per la formazione

di Alessandra Armenti e Paolo Cottone

ABSTRACT: *Oggi giorno, come i professionisti aziendali, anche il corpo docente sembra essere sempre più interessato a ricercare condivisione e confronto con i colleghi attraverso la partecipazione alle comunità virtuali. Tale necessità sembra nascere dal divario tra teoria e pratica che l'insegnante si trova a dover gestire quotidianamente e che la sola formazione continua sembra non riuscire a colmare. Il contributo esplora le WKC (Web Knowledge Communities) e in particolare i fattori che contribuiscono al loro successo. L'obiettivo è fare luce sugli aspetti costitutivi di queste comunità e sui fattori che possono contribuire ad una partecipazione fruttuosa tra i partecipanti in tali contesti, al fine di evitare una eccessiva semplificazione che potrebbe portare a non cogliere le opportunità offerte dai nuovi ambienti virtuali di interazione o, nel peggiore dei casi, a creare false credenze e inibizioni da parte dei docenti-utenti.*

PAROLE CHIAVE: comunità di pratica, comunità di conoscenza, partecipazione, formazione

ABSTRACT: *In recent years teachers and trainers, as well as business professionals, are highly interested in sharing and comparing their knowledge with colleagues through participation in virtual communities. Perhaps, this necessity arises from a gap between theory and practice that these professionals have to manage every day, and that current lifelong learning activities cannot fulfill. This paper explores the virtual Web Knowledge Communities (WKC) and their success factors. The goal is to shed light on characterizing WKC aspects and on the participation successful factors among participants in these contexts, in order to avoid an oversimplification, therefore allow to take the opportunities offered by the new virtual environments of interaction by teachers-users.*

KEY WORDS: community of practice, community of knowledge, participation, education

Premessa

Negli ultimi anni si è assistito ad un rapido sviluppo tecnologico nel campo della *information technology* che ha messo in moto una crescita esponenziale delle reti di comunicazione e ha dato vita a nuove strutture dinamiche di lavoro collaborativo (Dibble & Gibson, 2013; Tannenbaum et al., 2012). La diffusione di tecnologie pervasive, prima fra tutte l'ubiqua



accessibilità a *Internet*, ha modificato sia la nostra società che i comportamenti individuali. La nascita dei primi sistemi informatici per la gestione delle reti sociali ha cambiato il ruolo dell'utente: da fruitore di servizi a creatore di contenuti. Questa evoluzione è rintracciabile nel modo in cui gli individui si raffigurano gli spazi tecnologici e gli ambienti virtuali: dieci anni fa “andare su *Internet*” equivaleva a eseguire delle ricerche su Google, ora per molti utenti “andare su *Internet*” vuol dire accedere al proprio profilo *Facebook*. Questo processo tende a rendere sempre più sfumato il panorama entro cui ci muoviamo. Diventa difficile per l'utente creare rappresentazioni coerenti degli spazi che sta abitando. Ad esempio, i *social network* sono reputati ambienti ideali per facilitare le interazioni e gli scambi tra individui, ma al contempo essi sono, per loro intrinseca natura, piattaforme di *advertising* in cui l'utente, o meglio il suo profilo e le sue interazioni, diventano oggetto di scambi economici tra agenzie di *marketing* e industrie. Inoltre, se è vero che l'evoluzione delle tecnologie consente sempre nuove modalità di interazione, è altrettanto vero che queste portano spesso in dote nuove problematiche cui gli utenti non sono ancora preparati. Aspetti quali la soggettività, la co-referenzialità e la mutua consapevolezza della situazione, stanno diventando sempre più centrali nello studio delle interazioni in ambienti virtuali (Cottone e Mantovani, 2003). Infine, come ci insegna la Psicologia Culturale, gli artefatti tecnologici plasmano la società rendendo possibili nuove azioni e creando nuovi vincoli, ma al contempo vengono modificati tramite l'uso che le persone ne fanno (Cole, 1998). Ad esempio, *Twitter* nasce con l'obiettivo di fornire una piattaforma per la democratizzazione dell'informazione, ma nel 2011 è stato usato come strumento per coordinare le azioni di protesta durante la primavera araba. Per evitare una eccessiva semplificazione che porterebbe a non cogliere le opportunità offerte dai nuovi ambienti virtuali di interazione o, nel peggiore dei casi, creare false credenze e inibizioni da parte degli utenti, è utile fare luce sugli aspetti costitutivi delle comunità virtuali e sui fattori che possono contribuire ad una partecipazione fruttuosa in tali contesti.

Le comunità di pratica virtuali (vCoP)

Nelle organizzazioni contemporanee si sta sviluppando una forma di collaborazione mediata che è definita da Cooper *et al.* (2014) *social learning system*, ossia le comunità di pratica virtuali (vCoP, *virtual community of practice*). Molteplici sono le definizioni presenti in letteratura, ma una de-

finizione completa è quella attribuita ai precursori delle comunità di pratica, Lave e Wenger (1991). Secondo Lave e Wenger (2002) le comunità di pratica possono essere definite come gruppi di individui accomunati da una stessa preoccupazione, problema o passione verso una tematica e che, attraverso il continuo scambio interattivo, approfondiscono le proprie conoscenze e competenze sul tema (Wenger *et al.*, 2002). Sono tre le dimensioni che secondo Wenger caratterizzano le comunità di pratica. Un *impegno reciproco* che implica condivisione di una medesima cura nei confronti di uno specifico compito, e che determina l'appartenenza alla comunità. Un impegno, una partecipazione, non necessariamente omogenei o uguali da parte di tutti i membri, ma complementari, interconnessi, a favore di una *impresa comune* che va però negoziata attraverso un tacito repertorio condiviso di significati che permette l'auto-coordinamento delle opinioni, delle scelte e delle azioni dei membri della comunità. Un *repertorio condiviso* che si determina col tempo e in parte consapevolmente e che coordina la partecipazione (Figura 1). Delucidante è a tale proposito l'esempio che Wenger propone riguardo agli Impressionisti. Questi artisti erano soliti incontrarsi al caffè o negli studi per discutere sullo stile di pittura che stavano inventando insieme. Queste interazioni si rivelarono essere essenziali per renderli una vera e propria "comunità di pratica" anche se poi ognuno continuava a dipingere da solo. Per questo motivo un sito web non è di per sé una comunità di pratica, poiché i membri che vi appartengono non interagiscono tra loro per imparare assieme, non c'è uno scambio e una costruzione di conoscenza: si parla infatti più propriamente di utenti che vi accedono perché, ad esempio, sono interessati al suo contenuto.

Le CoP sono dunque storie condivise di apprendimento della conoscenza che richiedono il mutuo impegno dei membri nello svolgimento di una impresa comune, utile per il "salto" da semplice comunità a comunità di pratica. Esse possono nascere in modo spontaneo e possono anche andare oltre i confini formali delle organizzazioni stesse (Koliba e Gajda, 2009; Cox, 2005).

Le vCoP hanno la particolarità di aggregare questa tipologia di persone attraverso l'intermediazione di piattaforme di comunicazione online (Stewart, 2010; Cottone *et al.*, 2009; Armenti e Hochdorn, 2009; Pepe e Armenti, 2009; Armenti, Soru e Cottone, 2008). Tali comunità costituiscono dei veri e propri *network* in grado di mettere in comunicazione molteplici persone dislocate anche in diverse aree geografiche (Boh, 2014). La vCoP è costruita su un interesse/problema/compito comune che viene perseguito sulla base di codici di comportamento impliciti ed espliciti. Alcune compo-



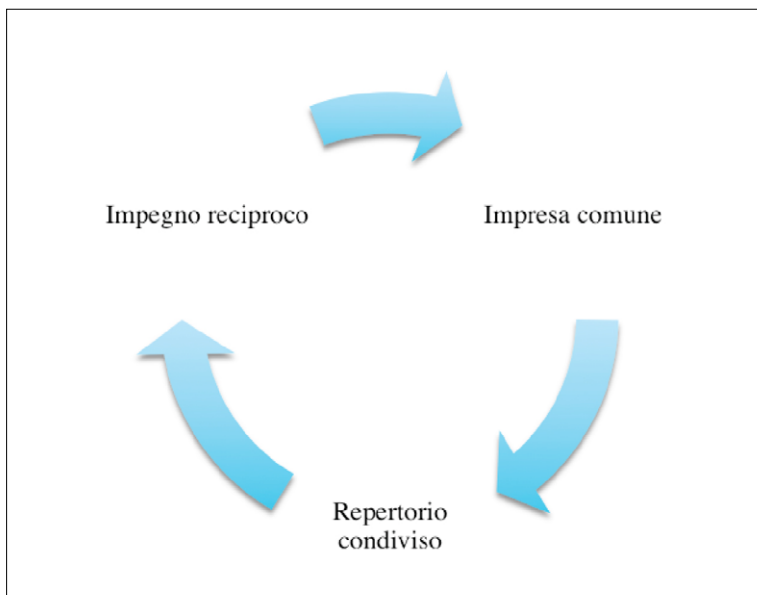


Figura 1 – Componenti chiave delle comunità di pratica (Wenger, 1998)

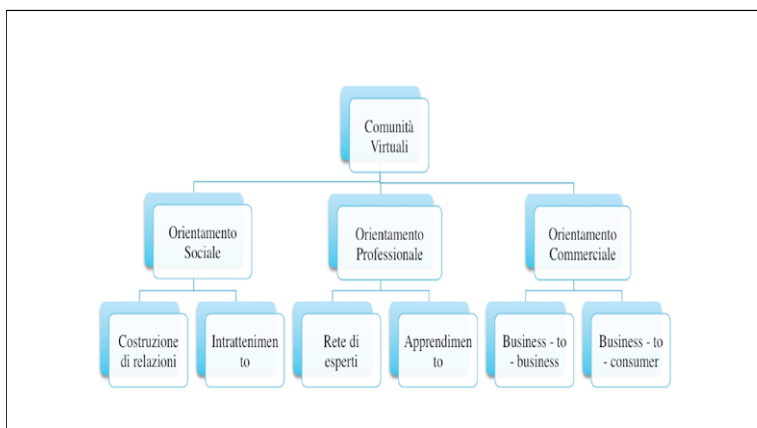


Figura 2 – Classificazione delle vCoP (Markus, 2002)

nenti imprescindibili sono, come nel caso delle comunità reali, l'interazione e la condivisione, ma altrettanto importante in questo contesto risulta essere la tecnologia di mediazione (Li *et al.*, 2014). L'importanza della piattaforma di mediazione è dovuta proprio al tipo di comunicazione. Queste comunità sono infatti sostenute, quasi totalmente, dalla comunicazione mediata dal computer (CMC, *Computer Mediated Communication*). La CMC sostiene/ media uno scambio comunicativo a distanza, in modalità grafica, audio o testuale, sincrona o asincrona, attraverso una rete telematica tra due o più computer. Le prime vCoP nacquero in ambito militare, quando nel 1969, una comunità di ricercatori del Dipartimento della Difesa degli Stati Uniti progettò ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*) per permettere ai ricercatori delle più prestigiose università degli Stati Uniti di cooperare tra loro attraverso una rete. Solo nei primi anni Novanta, con la crescente diffusione di *Internet*, fu possibile aprirsi alla rete globale. Infatti, attraverso questo nuovo mezzo, per la prima volta fu resa possibile la comunicazione *many-to-many* che ha favorito la crescita esponenziale dell'accesso alle vCoP non solo da parte di utenti esperti e di specialisti nel settore, ma a chiunque avesse un accesso ad *Internet*.



Le comunità della conoscenza (WKC)

Oggigiorno si possono rintracciare tipologie differenti di vCoP a seconda dei contesti di applicazione (McKellar *et al.*, 2014). La loro popolarità riflette il crescente interesse, da parte degli individui, verso la realizzazione di diversi obiettivi che sono anche di tipo sociale (Rheingold, 2003). Ciò si può evincere chiaramente dalla maggiore diffusione di *blog*, forum tematici, *mailing-list*, *newsgroup*, *wiki*, gruppi *Facebook* e di tantissimi altri *software* sociali in molteplici campi di applicazione: dal *marketing*, al sociale e dalla salute all'educazione (Walsh e Soeren, 2012). Moltissimi sono i gruppi che nascono in ambito professionale come luogo di confronto e di condivisione di conoscenza (Chiu *et al.*, 2006), come opportunità per andare oltre i contesti professionali ed organizzativi (Ranmuthugala *et al.*, 2011), o per sostenere l'apprendimento dei nuovi membri (Lave e Wenger, 1991). Il modello proposto da Ursula Markus (2002) (Figura 2), categorizza le vCoP, ad un livello superiore, in base al loro orientamento sociale, professionale e commerciale e, ad un livello subordinato, in base al campo di applicazione.

Per vCoP ad orientamento sociale Markus fa riferimento a tutte le comunità online che permettono di intessere relazioni legate ad esem-

pio a una particolare passione per un determinato hobby o interesse. Le vCoP ad orientamento commerciale sono legate al business, al *marketing* (es. *eBay*) e si distinguono in: BTB (*Business-to-Business*) e BTC (*Business-to-Consumer*). Le prime sono caratterizzate da un numero limitato di utenti e hanno una base comune di riferimento per la gestione delle operazioni (es. *on-line banking*, *eCommerce*), mentre le seconde sono sistemi dedicati alla fornitura di servizi e beni per utenti che si aspettano, ad esempio, prezzi più bassi rispetto al mercato tradizionale, come nel caso delle aste *on-line*. Il tipo di comunità sulle quali ci focalizzeremo nei prossimi paragrafi sono le *Web Knowledge Communities* (WKC), individuabili nel blocco centrale del modello. Una WKC è costituita da professionisti o gruppi di discussione esperti che desiderano creare un ambiente professionale attraverso il contatto e lo scambio di informazioni con persone al di fuori del proprio ristretto gruppo di appartenenza (ad es. il collegio docenti della scuola) e che necessitano di informazioni in un determinato ambito professionale per svolgere i loro compiti. Più precisamente, questi tipi di comunità comprendono le comunità della conoscenza (KC, *Knowledge Communities*), i cui membri rendono disponibili al loro interno i propri saperi, ma allo stesso tempo cercano la conoscenza degli altri (un esempio è il sito orizzontescuola.it): una sorta di metafora economica in cui lo scambio di conoscenze può funzionare solo se l'offerta e la domanda di conoscenza è simultanea. Così, la WKC può offrire un luogo di condivisione della conoscenza tacita e del *know-how* (Barwick *et al.*, 2009) e diviene il luogo deputato alla realizzazione degli scambi di conoscenza costituito da una rete di esperti specializzati su uno specifico argomento, una rete capace di generare valore aggiunto per mezzo di processi informali che usano specifici artefatti tecnologici per sostenere pratiche lavorative (Boh, 2014; Wenger, 1998). In accordo con quanto enuncia Mantovani (1995), l'artefatto tecnologico influenza il modo in cui la pratica, cioè il compito, viene svolto. Parimenti, la modalità stessa adottata per svolgere il compito influenza lo strumento. Ad esempio, svolgere un compito con un determinato strumento può produrre più o meno soddisfazione in chi lo compie, da qui il carattere circolare di questa relazione che permette così di generare nuovi strumenti che consentono una migliore realizzazione dei compiti. Inoltre l'autore sottolinea come l'artefatto causi anche una modifica nella struttura sociale della comunità e nella mentalità dei suoi membri. Infatti, una organizzazione, utilizzando un determinato tipo di tecnologie, ristrutturata di conseguenza la sua cultura (sociale e fisica), ma anche la percezione che gli individui hanno di loro stessi risulta essere

modificata dall'artefatto. È necessario dunque, secondo Mantovani, pensare all'artefatto non più come ad un "prolungamento del braccio", quindi come a uno strumento fisico, ma come a uno strumento concettuale in grado di farci comprendere e trasformare la realtà fisica e sociale, includendo non solo gli strumenti fisici ma anche tutte quelle norme sociali e culturali che fanno parte di una comunità.



La comunicazione

Scambiare conoscenza è un processo che richiede una forte coesione all'interno della comunità. La coesione è una delle condizioni necessarie per la nascita di una WKC e si sviluppa col tempo e attraverso la pratica comune (Lave & Wenger, 1991). L'idea che la conoscenza si costruisca insieme, che sia integrata e distribuita nella comunità, e che sia imprescindibile dalla pratica è individuabile nel modello socio-culturale e costruttivista (Wenger, 1998). Secondo questo approccio, infatti, i membri di una comunità sviluppano e auto-gestiscono il significato della loro pratica, tutti possono partecipare anche se a livelli e con competenze differenti. Le WKC permettono di cercare, creare e condividere questa conoscenza attraverso l'uso di tecnologie che utilizzano un tipo di comunicazione mediata (CMC, *Computer Mediated Communication*). Le WKC impiegano differenti canali di comunicazione (sincrona, asincrona), a differenza di quanto avviene in altri tipi di vCoP (Ardichvili *et al.*, 2003), come ad esempio i *newsgroup*, in cui le interazioni avvengono solo tramite e-mail. A differenza di quanto accade nelle comunità reali, la comunicazione è mediata dal computer per cui c'è una separazione dei vari partecipanti che pone delle barriere non solo spaziali, ma anche temporali e meta-comunicative (mimica facciale, postura, tono della voce). Per far fronte a questi problemi la CMC si è sviluppata sia come sincrona (*Chat*, teleconferenza, ecc.), che come asincrona (*e-mail*, *forum*, *newsgroup*, ecc.). La prima permette una interazione in tempo reale tra gli interlocutori superando così i problemi spaziali, ma non i limiti comunicativi dovuti all'assenza del contatto FTF (*face-to-face*), nonostante la recente introduzione del *feedback* visivo dei turni di parola che permette di vedere, comunicando in modalità chat a qualcuno, se l'interlocutore stia scrivendo. La seconda permette di superare le barriere spaziali e temporali in quanto permette interazioni in modalità differita nel tempo, dando la possibilità di comunicare con gli altri quando si preferisce, lasciando un messaggio che verrà letto in un altro momento. Uno dei problemi più sentiti quando si parla di comunità virtuali concerne tutti

quegli aspetti connotativi dei messaggi che permettono di capire quali siano le intenzioni di chi scrive. L'uso di una serie di meta-comandi, le abbreviazioni e le *emoticon*, che permettono di descrivere gli stati emozionali, tenta di risolvere questo problema, ma questo funziona quando si è in una comunità informale. Quando invece si parla di WKC la comunicazione è più formale, per cui è probabile che molti degli aspetti connotativi dei messaggi non vengano percepiti. Altri problemi nella CMC sono legati al carattere asimmetrico del processo di cooperazione, nel quale il ricevente detiene il potere di decidere se continuare l'interazione e/o trasformarsi in emittente (Mantovani, 2000).

Nel contesto della CMC il processo di interazione è stato categorizzato in cinque forme (Sabry & Baldwin, 2003; Sutton, 2001; Hillman, 1994; Moore, 1989): l'interazione con il contenuto, tra l'istruttore e il partecipante, tra i partecipanti, con l'interfaccia e vicaria:

- 1) partecipante - contenuto/informazione: è lo scambio intellettuale che il partecipante ha con il materiale di conoscenza;
- 2) istruttore - partecipante (verticale): è lo scambio di informazioni, idee, dialoghi e conoscenze che avviene tra i partecipanti e l'istruttore (il moderatore, che non è necessariamente colui che detiene la conoscenza, ma colui che guida e dirige la comunità);
- 3) partecipante - partecipante (orizzontale): è lo scambio di informazioni, di idee e di dialoghi tra i diversi membri della comunità;
- 4) partecipante - interfaccia: è l'interazione tra i partecipanti e la tecnologia di mediazione, la piattaforma, l'interfaccia;
- 5) vicaria: il "vicario" è una sorta di *follower* che non partecipa alla maggior parte dei processi di interazione nella comunità, ma è comunque partecipe all'interazione anche se indirettamente.

Partendo da questo presupposto, ci sembra opportuno inserire una sesta forma di interazione che coinvolge gli attori sociali e tutte quelle norme, le linee guida e le politiche di moderazione all'interno di una WKC che Lin, Fan e Wallace (2007) hanno definito *Community Governance*:

- 6) partecipante - *Community Governance*: in una comunità di conoscenza il comportamento dei partecipanti è modellato dal tipo di comunità che è anche regolata da specifiche norme e politiche; allo stesso modo queste regole di *governance*, nel caso in cui non fossero già presenti nella comunità, vengono costruite al suo interno dagli attori stessi più o meno implicitamente; invece, nel caso in cui fossero già presenti, vengono interpretate, negoziate e rideterminate attraverso l'interazione.

La partecipazione

Lave e Wenger (1991) illustrano un modello relativo all'evoluzione nel tempo dei ruoli dei membri delle vCoP, differenziandoli a seconda del livello di partecipazione all'interno della *community* (Tabella 1). La partecipazione alla vCoP può essere influenzata allo stesso tempo dalla tecnologia utilizzata e da fattori di comunità e può essere intesa come il numero di interventi, cioè i messaggi o commenti ad altri messaggi testuali "affissi" nella comunità (Nistor *et al.*, 2014; Preece *et al.*, 2005), oppure come una forma di scambio di conoscenze (Ridings *et al.*, 2002), come la profondità delle interazioni personali che si vengono a stabilire tra i membri (Thomas, 2002), come la qualità degli interventi, ma anche la semplice visualizzazione quotidiana dei contenuti (Tabella 2).

Tabella 1 – Ciclo di vita dei membri all'interno delle Virtual Communities (Lave e Wenger, 1991)

Ruoli	Definizione	Attività
Periferico (<i>lurker</i>)	colui che è marginale all'interno della comunità; la sua partecipazione non è strutturata	non aggiunge discussioni o commenti, visualizza solo alcuni commenti indirizzati direttamente a lui
In entrata (<i>newcomer</i>)	un neofita che partecipa quasi totalmente alla comunità	partecipa con esitazione a poche discussioni, commenta altri post ma non ne propone di nuovi
Insider	colui che partecipa sempre alla comunità	interagisce con gli altri membri della comunità, inserisce e posta nuovi commenti, aggiunge contenuti
Leader	colui che stimola e sostiene i processi di interazione	si collega regolarmente, richiama chi assume un comportamento inopportuno; è il punto di riferimento per gli altri
In uscita (<i>anziano</i>)	colui che lascia la comunità a causa di nuove relazioni, nuove posizioni, nuove prospettive	lascia la comunità sia per motivi intrinseci, sia a causa di motivi estrinseci ad essa

Diverse sono le motivazioni che inducono le persone a contribuire alle vCoP, tuttavia molte sono le difficoltà legate al coinvolgimento dei partecipanti nel processo di scambio delle conoscenze. Molti studi si sono focalizzati sugli elementi chiave che determinano il successo e aumentano il



livello di partecipazione da parte dei membri (Tabella 2). Molta attenzione richiede il fattore anonimato perché, sebbene la maggior parte degli studi su alcuni tipi di vCoP attribuiscono importanza a tale fattore, in alcuni tipi di comunità conoscere l'identità degli utenti è un ingrediente chiave per stimolare la partecipazione, come nel caso di *eBay*, dove questo elemento è di fondamentale importanza. Kollock (1998) suggerisce, inoltre, un fattore motivazionale legato al principio di reciprocità (*anticipated reciprocity*), secondo cui una persona è più motivata a partecipare e dare il suo contributo se sa che riceverà a sua volta un aiuto. Le teorie economiche (Erickson & Kellogg, 2002) suggeriscono invece di realizzare meccanismi che contribuiscano a rendere visibile l'attività dei membri (*social translucence*). Secondo gli autori, rendere visibile ciò che le persone costruiscono nella comunità rende i partecipanti consapevoli di ciò che sta accadendo, ma soprattutto li responsabilizza delle proprie azioni nella comunità, in questo modo possono infatti «scoprire, usare e manipolare la conoscenza, incontrandosi ed interagendo con gli altri che fanno altrettanto» (p. 67). Diversi studi hanno rilevato un forte impatto sulla partecipazione anche delle variabili tempo e interesse (Wasko & Faraj, 2000). Sembra, infatti, che il livello di partecipazione sia moderato dalla disponibilità di tempo e dal livello di interesse per l'argomento in discussione. Partecipare ad una vCoP richiede del tempo per utilizzare il *medium* tecnologico e per contribuire alla creazione di conoscenza (Jarvenpaa & Staples, 2000); per cui, anche se i membri della comunità nutrono un profondo interesse e una forte motivazione a partecipare, la mancanza di tempo può dissuaderli dal farlo. Altri autori danno maggiore importanza all'interfaccia, al tipo di comunicazione (Im & Lee, 2004; Davidson & Shivers, 2001), alla presenza/assenza del moderatore (Blignout e Trollip, 2003), al contesto (Olson & Olson, 2000) e alla dimensione della comunità (Butler *et al.*, 2002), che sembra essere essenziale per attirare molti membri, specialmente nelle prime fasi del suo sviluppo. Koh e Kim (2007, 2001), partendo dal presupposto che l'attività quotidiana di una vCoP è basata sul *posting*, cioè sull'inserimento dei messaggi, e sulla visualizzazione delle informazioni o contenuti, propongono un nuovo incentivo alla partecipazione: l'interazione sociale *off-line*. Secondo gli autori, infatti, se si aggiungono interazioni al di fuori della vCoP (ad esempio incontri FTF, telefonate, ecc.) probabilmente aumenterà l'attività della comunità online. Le ultime ricerche evidenziano ulteriori fattori di successo come sicurezza, attendibilità del contenuto e affidabilità della fonte (Schröder & Hölzle, 2010; Leimeister *et al.*, 2006).



A scopo chiarificatore, è stata da noi elaborata la Tabella 2 che riunifica e descrive tutti i fattori di successo nelle vCoP individuati in letteratura e qui illustrati.

Tabella 2 – Fattori di successo nelle vCoP

Fattori di successo	Descrizione
Fiducia	La fiducia nei membri della comunità e nella comunità stessa
Anonimato	Nascondere la vera identità attraverso l'uso di pseudonimi
Riconoscimento	Ottenere premi o accrescere il prestigio sociale
Senso di comunità	La percezione di appartenere ad una stessa comunità
Reciprocità	"Do se so che riceverò"
Visibilità	Rendere visibile ciò che viene generato da ogni membro della comunità
Tempo	Disponibilità ad utilizzare il <i>medium</i> tecnologico
Interesse	La motivazione personale a partecipare
Interfaccia	Dal latino <i>inter facies</i> "tra le facce", è l'artefatto tecnologico
Sincrono vs. Asincrono	Il <i>software</i> sociale che sostiene la CMC

Conclusioni

Il proliferare di piattaforme per vCoP specificamente orientate all'insegnamento e alla formazione, permette ora di superare il paradigma della formazione a distanza, rendendo accessibili ambienti per la *peer education* e la condivisione e creazione di nuovi saperi tramite l'attivazione di processi di partecipazione. Un esempio di questo tipo è il *TED Ed Clubs*, una comunità virtuale che ha lo scopo di stimolare e celebrare le idee di studenti in tutto il mondo. I nuovi ambienti di cooperazione possono fornire *empowerment* alle attività didattiche, ma per raggiungere questo obiettivo è necessaria una maggiore consapevolezza ed agentività. Per ottenere questi elementi, come formatori, dobbiamo essere in grado di riconoscere il giusto ruolo delle tecnologie nelle pratiche educative, mantenendo al contempo centrale la dimensione pedagogica del nostro operare (Cottone et al, 2002). Pertanto, favorire tali riflessioni all'interno dei Percorsi Abilitanti Speciali



unitamente alla formazione degli insegnanti alle nuove tecnologie ed a questi nuovi strumenti partecipativi di formazione durante il Tirocinio Formativo Attivo, sarebbe non solo auspicabile, ma necessario. Fenomeni come *Khan Academy*, una piattaforma *web* di una organizzazione *no-profit* che ha l'obiettivo di migliorare il sistema educativo fornendo formazione gratuita a livello globale, hanno successo e riescono a coinvolgere 35.000 persone quotidianamente, non solo perché nella loro struttura considerano attentamente i fattori che abbiamo illustrato nel presente lavoro, ma anche perché gli utenti ne riconoscono le caratteristiche, le potenzialità e partecipano attivamente alla loro definizione.



Bibliografia

- Ardichvili, A., Page, V. & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64–77.
- Armenti, A. & Hochdorn, A. (2009). *Mediated Communication Technologies (MCTs) for remote family members' interaction*, 67th Conference International Council of Psychologists, 4-7 July, Mexico-City (Mexico).
- Armenti, A., Soru, D. & Cottone, P. (2008). *Models of participation in a Web Knowledge Community: a preliminary study*. ICERI 2008 Committee, November 17th-18th-19th, Madrid (ES).
- Barwick, M.A., Peters, J. & Boydell, K. (2009). Getting to uptake: Do communities of practice support the implementation of evidence based practice? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(1), 16–29.
- Blignout, A.S. & Trollip, S.R. (2003). Measuring faculty participation in asynchronous discussion forums. *Journal of Education for Business*, 78(6), 347–353.
- Boh, W.F. (2014). Knowledge sharing in communities of practice: examining usefulness of knowledge from discussion forums versus repositories. *ACM SIGMIS Database*, 45(2), 8–31.
- Butler, B., Sproull, L., Kiesler, S. & Kraut, R. (2002). *Community effort in online groups: Who does the work and why?* In S. Weisband, L. Atwater (Eds.), *Leadership at a Distance* <http://flosshub.org/sites/flosshub.org/files/butler.pdf> (consultazione del 29/12/2014).
- Chiu, C.M., Hsu, M.H. & Wang, E.T. (2006). Understanding knowledge

- sharing in virtual communities: an integration of social capital and social cognitive theories. *Decision support systems*, 42(3), 1872–1888.
- Cole, M. (1998). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cooper, S., Grover, S. & Simon, B. (2014). Building a virtual community of practice for K-12 CS teachers. *Communications of the ACM*, 57(5), 39–41.
- Cottone, P. & Mantovani, G. (2003). Grounding “Subjective Views” – Situation Awareness and Co-Reference in Distance Learning. In: G. Riva, F. Davide & W.A. Ijssenterijn, *Being there: Concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments*. Amsterdam: IOS Press, 250–260.
- Cottone, P., Pieti, L., Schiavinato, V., Soru, D., Martinelli, M., Varotto, D., Mantovani, G. (2009). Solving ambiguity in the virtual space: Communication strategies in a collaborative virtual environment. *Cognition technology and work*, 11(2), 151–163.
- Cottone, P., Valentini, E. & Mantovani, G. (2002). Distance Learning: strumenti da valutare o comunità di pratiche da costruire? *Ricerche di psicologia*, 1, 25, 23–42.
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31, 527–540.
- Davidson-Shivers, G.V., Muilemburg, L.Y. & Tanner, E.J. (2001). How do students participate in synchronous and asynchronous online discussions? *Journal of educational computing research*, 25(4), 351–366.
- Dibble, R. & Gibson, C.B. (2013). Collaboration for the common good: An examination of challenges and adjustment processes in multicultural collaborations. *Journal of Organizational Behavior*, 34, 764–790.
- Erickson, T. & Kellogg, W.A. (2002). Social Translucence: Designing Social Infrastructures that Make Collective Activity Visible. *Communications of the ACM* (Special issue on Community, ed. J. Preece), 45(4), 40–44.
- Hillman, D.C., Willis, D.J. & Gunawardena, C.N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
- Im, Y. & Lee, O. (2004). Pedagogical implications of online discussion for preservice teacher training. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(2), 155–170.

- Jarvenpaa, S.L. & Staples, D.D. (2000). The Use of Collaborative Electronic Media for Information Sharing: An Exploratory Study of Determinants. *Journal of Strategic Information Systems*, 9(2-3), 129–154.
- Koh, J. & Kim, Y. (2001). Sense of Virtual Community: Determinants and the Moderating Role of the Virtual Community Origin. In *Proceedings of the 22nd International Conference on Information Systems*, 407–409.
- Koh, J., Kim, Y.-G., Butler, B. & Book, G.-W. (2007). Encouraging participation in virtual communities. *Communications of the ACM*, 50(2), 68–73.
- Koliba, C. & Gajda, R. (2009). Communities of practice as an analytical construct: Implications for theory and practice. *International Journal of Public Administration*, 32, 97–135.
- Kollock, P. (1998). The economies of online cooperation: Gifts and public goods in cyberspace. In M. Smith & P. Kollock (Eds.), *Communities in Cyberspace*. London: Routledge, 220–239.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Leimeister, J.M., Sidiras, P. & Krcmar, H. (2006). Exploring success factors of virtual communities: The perspectives of members and operators. *Journal of Organizational Computing - Electronic Commerce*, 16(3), 279–300.
- Li, L.C., Grimshaw, J.M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P.C. & Graham, I.D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11), 1–8.
- Lin, H., Fan, W., Wallace, L., & Zhang, Z. (2007, January). An empirical study of web-based knowledge community success. *System Sciences, 2007. HICSS 2007. 40th Annual Hawaii International Conference on*, 178c. IEEE.
- Mantovani, G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (2000). *Ergonomia. Lavoro, Sicurezza E Nuove Tecnologie*. Bologna: Il Mulino.
- Markus, U. (2002). *Characterizing the virtual community (5th edition)*, SAP Design Guild <http://www.sapdesignguild.org/editions/edition5/communities.asp> (consultazione del 29/12/2014).
- McKellar, K.A., Pitzul, K.B., Juliana, Y.Y. & Cole, D.C. (2014). Evaluating Communities of Practice and Knowledge Networks: A Systematic Scoping Review of Evaluation Frameworks. *EcoHealth*, 11(3), 383–399.

- Moore, M.G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Nistor, N., Baltes, B., Dascălu, M., Mihăilă, D., Smeaton, G. & Trăușan-Matu, Ș. (2014). Participation in virtual academic communities of practice under the influence of technology acceptance and community factors. A learning analytics application. *Computers in Human Behavior*, 34, 339–344.
- Olson, G.M. & Olson, J.S. (2000). Distance Matters. *Human Computer Interaction*, 15, 139–178.
- Pepe, A. & Armenti, A. (2009). Knowledge building process in blended learning communities: forum usage evaluation from a participatory framework for distance cooperation. *Edu-learn*, July 6th-7th-8th, Barcelona (ES) IATED.
- Preece, J. & Maloney-Krichmar, D. (2005). Online communities: Design, theory, and practice. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4). Article1, <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00264.x/> (consultazione del 17/01/2015).
- Ranmuthugala, G., Plumb, J.J., Cunningham, F.C., Georgiou, A., Westbrook, J.I. & Braithwaite, J. (2011). How and why are communities of practice established in the healthcare sector? A systematic review of the literature. *BMC health services research*, 11(1), 273.
- Rheingold, H. (2003). *Smart mobs: Tecnologie senza fili, la rivoluzione sociale prossima ventura*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ridings, C.M., Gefen, D. & Arinze, B. (2002). Some Antecedents and Effects of Trust in Virtual Communities. *Journal of Strategic Information Systems*, 11(3-4), 271–295.
- Sabry, K. & Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 443–454.
- Schröder, A. & Hölzle, K. (2010). Virtual communities for innovation: influence factors and impact on company innovation. *Creativity and Innovation Management*, 19(3), 257–268.
- Stewart, T. (2010). Online communities. *Editorial. Behavior and Information Technology*, 29(6), 555–556.
- Sutton, L.A. (2001). The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(3), 223–242.

- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E. & Cohen, D. (2012). Teams are changing: Are research and practice evolving fast enough? *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 2–14.
- Thomas, M.J.W. (2002). Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 351–366.
- Walsh, M. & Van Soeren, M. (2012). Interprofessional learning and virtual communities: an opportunity for the future. *Journal of Interprofessional Care*, 26(1), 43–48.
- Wasko, M.M., Faraj, S. (2000). “It is what one does”: why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9(2-3), 155–173.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., Trayner, B. & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum.

A large, abstract watercolor wash in shades of yellow and orange, with visible brushstrokes and a textured, slightly irregular edge. The colors are concentrated in the center and fade out towards the edges.

Pratica Formativa

Speaking Skills and Techniques for Teaching CLIL in Italy

di Alun Phillips



ABSTRACT: Il saggio esamina alcune questioni che gli insegnanti coinvolti in corsi CLIL nella scuola italiana devono affrontare. Vi si analizzano le competenze linguistiche necessarie ai docenti CLIL per poter insegnare la materia in modo efficace con particolare enfasi sulla lingua parlata. Inoltre vi si evidenzia l'importanza del ruolo di ELF (English as a Lingua Franca) nel contesto CLIL in Italia. Si esaminano diversi metodi per rendere le lezioni CLIL interattive e, prendendo spunto dall'insegnamento della lingua inglese, si suggeriscono attività e materiali per promuovere l'interazione orale nelle lezioni CLIL.

PAROLE CHIAVE: CLIL, ELF, competenze orali, ESP

ABSTRACT: This paper examines some of the current issues facing subject teachers when running CLIL courses in the Italian school context. Focus will be put on the language competences required by subject teachers, with emphasis on the spoken language. The key role of English as a lingua franca (ELF) in the CLIL context in Italy is discussed.

In addition, the paper examines some practical methods for making CLIL classes interactive. It focusses on activities and materials taken from English language teaching that can easily be used by subject teachers to promote content learning through spoken interaction.

KEY WORDS: CLIL, ELF, speaking skills, ESP

Introduction

CLIL (Content and Language Integrated Learning) has been usefully described as «a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language» (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Although it is not a new concept, CLIL is very much part of the Italian school curriculum with schools having a requirement to teach at least one subject in the fifth and final year in upper secondary schools and various other elective projects in the lower levels of the system. The Liceo Lin-



guistico, for example, has greater autonomy in deciding which subjects to teach with CLIL and how to divide subject hours between CLIL teaching and teaching in Italian.

At the same time, the Italian Education Ministry is actively aiming to develop the skills of subject teachers involved in delivering CLIL courses. However, as in many other educational contexts, there is a danger that change is pushed through on a political level without carefully thinking about the consequences for classroom teachers further down the line.

The aim of this paper is to look at what is required of CLIL teachers in terms of speaking competences. This will involve looking at how teachers can communicate effectively with their students and make the best use of the language resources at their disposal. Another key related issue to consider when English is the CLIL target language is the use of English as a Lingua Franca (ELF). This is particularly relevant to the CLIL context as both classroom teacher and students will be using ELF to communicate in lessons and the paper will examine what this means in terms of required ELF spoken competence.

Finally, I will relate the above two aspects to possible CLIL classroom methodology by examining the use of certain techniques frequently used in language teaching to promote spoken interaction in a classroom context.

Language level and skills required

Official guidelines from the Italian Education Ministry for teaching CLIL originally indicated that a C1 level would be the required language level for teaching CLIL in addition to the ability to effectively handle the subject in a foreign language. This remains the goal but, according to an official Italian Education Ministry communiqué (2014)¹

può trovare impiego nella didattica della disciplina veicolata in lingua straniera anche il docente in possesso di una competenza linguistica di Livello B2 del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue e impegnato nella frequenza dei percorsi formativi. L'avvio graduale, attraverso moduli parziali, può essere spri-

1 Cf. *Avvio in ordinamento dell'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nel terzo, quarto, quinto anno dei Licei Linguistici e nel quinto anno dei Licei e degli Istituti tecnici - Norme transitorie a.s. 2014/15*, MIURAOODGOS prot. n. 4969, Roma, 25 luglio 2014, pp. 3-4 http://www.istruzione.it/allegati/2014/Norme_Transitorie_CLIL_Licei_Istituti_Tecnici_Lug2014.pdf (retrieved 14/11/2014).

mentato anche dai docenti comunque impegnati nei percorsi di formazione per acquisire il livello B2.

It is worth looking more closely at what these level descriptors mean as they are often used as short-hand to describe a complex array of skills. As Coonan (2014) points out, these descriptors were not intended to describe teacher competence. However, they also represent the only workable reference point available and can at least provide a very general indication of what spoken competences may be required of CLIL teachers.

The C1 and C2 bands were originally the least descriptive of all the Common European Framework Reference (CEFR) bands and were subsequently updated and expanded by North (2007). A closer look at the updated C1 descriptors reveals the following for speaking skills:

Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; *only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.* (our italics)



This suggests that a C1 speaker has a very high mastery of the language but occasionally finds gaps in his/her knowledge, which can then be compensated for. The final part of the quote is also relevant to the discussion as it indicates that a C1 level speaker will have trouble dealing with “difficult” concepts. These are not specified but could arguably apply to topics that are intrinsically “difficult” or else unfamiliar to the speaker. This definition of “difficult” could, of course, include a scientific subject or engineering process related to the teacher’s subject. An experienced subject teacher, however, will presumably be fully conversant with the conceptual difficulty of his/her own subject. Moreover, with appropriate pre-lesson preparation, the teacher will be dealing with familiar topics, so this should minimize major language difficulties. Subject teachers are also likely to know all the key subject specific lexis, giving them a distinct advantage over a native speaker language teacher with little familiarity or experience of that particular field.

A cursory glance at the speaking skills required for B2 in the CEFR reveals the following:

Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships

between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.

In descriptive terms, this reveals relatively little difference from the C1 level and a speaker with this kind of competence would also appear to be in a good position to teach CLIL as presumably they would be adequately covered by using language “effectively” when dealing with “academic” topics. Compared to a C1 level, however, there may be significant differences in lexical range as well as overall fluency, meaning that a B2 level CLIL teacher will probably need to do more preparation work to cover possible language gaps. It also seems likely that the most successful B2 teacher of CLIL will be a fluent and confident speaker at the higher end of that particular level.

Whether C1 or B2, it would seem particularly important that the CLIL teacher should have good overall communication skills. These skills would involve being able to adapt linguistic speed, formality and complexity on the basis of the interlocutor(s) and to be aware of possible occurrences of miscommunication, whilst having a variety of means to deal with these communication difficulties such as reformulating, paraphrasing and accommodation skills.



In a wider professional development context, it would seem reasonable to expect CLIL teachers to have frequent and prolonged contact with the target language and in particular to be familiar with current discourse on their subject matter. This could include reading relevant professional journals and newsletters to stay up to date with current issues and, if appropriate, relevant terminology, which in some subjects may be subject to constant change. In addition, listening to podcasts, YouTube or TeacherTube videos on relevant subject matter will help prepare the teacher's own presentations. CLIL teachers may also find the TED talks website (www.ted.com) useful for seeing how to make short but effective presentations, as well as a source for subject specific talks that may be useful material for their own lessons.

CLIL teachers could also usefully prepare and rehearse PowerPoint style lectures before lessons, giving them the opportunity to anticipate any language difficulties they feel they may have, for example checking the meaning of difficult words or looking up unknown ones. Of course, if a native speaker co-teacher is available, as foreseen in the Licei Linguistici, this could represent an excellent opportunity to practice fluency and communication skills in an informal collegial context.

English as a Lingua Franca (ELF)

There is ongoing debate, in Italy and elsewhere, as to whether CLIL is best managed by the subject teacher, a native speaker conversation teacher (“lettore”) or a combination of both. De Graaff (2007) argues in favour of the latter approach when referring to the Dutch context and it would appear to be a winning formula, leading to a fluid interchange between language and subject specialist of specific language and content knowledge, which is of course at the heart of CLIL. However, Coonan (2003) highlights research that suggests some negative effects of team-teaching and, in particular, that in this context the subject teacher will often revert to L1 and leave most L2 work to the native speaker. In Italy, this debate has been largely halted by ministerial guidelines aimed at reducing education costs, effectively making “compresenza” teaching technically possible only in the Liceo Linguistico context, where languages have greater emphasis and more teaching hours in the curriculum, meaning the onus in most schools is very much now on subject teachers to develop their language competence to the required level.

Inside the wider language learning debate over native speaker versus non-native speaker lies the key question of who, if anyone, “owns” the language and consequently decides what is correct and/or acceptable and what is not in grammatical, phonological and lexical terms. While this may be a debate currently linked to the English language, it also has implications for the other languages being taught through CLIL. Mainstream English language teaching has undergone a significant shift in the way the language itself is described and taught, related mainly to the ever changing needs of English users. In particular, there has been a move away from a purely native speaker model of “correctness” to a wider description of the language and increased reference to “Englishes” i.e. the existence of a plurality of grammar and lexical forms as well as significant phonological variations (Jenkins, 2009). This raises the question of what represents “good” or “correct” English. In the past this was associated with native speaker norms but even here there was and still is considerable debate over what constitutes the “best” form of English, with opinion mainly divided over British or American norms to the complete exclusion of Australian or Canadian English, for example.

Jenkins (2007) was one of the first to question this predominance of native speaker norms to describe grammatical, lexical and phonological “correctness” and underlined the fact that the vast majority of users of English are non-native speakers. According to Jenkins, this has had im-





portant consequences for what needs to be taught and corrected among learners of English, as well indicating a need to accept the various descriptions of English that abound including ELF, i.e. the English used to communicate between two non-native speakers of the language. Jenkins went on to identify several core features of ELF. She observed, for example, that all consonant sounds were key to intelligibility, together with vowel length differences such as live/leave and the ability to put the right tonic stress inside a spoken utterance. Those features identified by Jenkins as non-crucial include all the vowel sounds and the 'th' sound, which is of course the focus of a great deal of attention in English language teaching. Moreover, she listed certain grammar forms such as the third person -s and the difference between '-ing' and infinitive forms as irrelevant to overall speaker comprehensibility and noted that these were aspects often ignored by competent ELF speakers. Cogo and Dewey (2006) also provide more evidence of specific strategies used by ELF users in spoken interaction, underlining the pragmatic nature of ELF and the use of lexico-grammatical innovation to help convey meaning.

In the light of the above, it would seem sensible to consider ELF as an acceptable and effective form of communication, representing the vast majority of speakers of English in the global context. The need to perceive English as a truly international language thus means making allowance for great variety in speaker accent, form and style. As a result, teachers of CLIL, whether B2 or C1 level, should be accepted as competent users of the language and not perpetrators of a "defective" form of English. Prodromou (2013) accepts this point but explains at length the difference in the creative use of idiomatic forms and linguistic "inventiveness" (often to create humour), which typifies native speaker speech and differentiates it from non-native speaker varieties. It is clear that there is no specific need for this kind of language in CLIL teaching contexts and idiomatic language used by the teacher may well be counter-productive to the communication process. The general acceptance of ELF both by teachers and students links positively to the development of CLIL in that the subject teacher's English is recognized as a valid form of English and that differences in or lacks of certain phonological or grammatical features are given far less importance than efficient communication in the classroom.

Having said this, a CLIL teacher will be using ELF in a specific setting where there will be a greater than usual need to be clear and effective in spoken communication in a quasi public-speaking context. As a result, there are a number of key skills that the teacher needs to develop, inde-

pendently of whether he/she is a C1 or B2 level. In particular, the teacher needs to develop his or her ability to speak in a clear and measured voice with an easily understandable pronunciation style from an international perspective. This would generally mean that words and phrases are clearly pronounced without a very strong or marked regional accent, emphasis is given to keywords in the discourse and important concepts are underlined or repeated in different ways if necessary by the speaker. It is noticeable that these skills are not automatic and that many native speakers may find it difficult to speak in such a way, suggesting that practice and an awareness of what speed, tone, rhythm and lexical density the students can deal with will need to be developed over time. CLIL teachers need to anticipate and be aware of difficulties in understanding by their listeners, including dealing with unfamiliar vocabulary and/or concepts, and to manage these by adapting the range and complexity of the message as required, possibly in real time. These are skills that need to be consolidated through classroom practice, together with a growing awareness of language use that may lead to students not understanding spoken discourse, especially with regard to complexity and density of content and the nature of subject specific lexis being used.



Distinguishing between CLIL and ESP (English for Specific Purposes)

CLIL is in some ways linked to English for Specific Purposes (ESP) and it is worth examining the similarities and differences between the two pedagogical approaches. ESP became prominent in the 1980s when attention was first focussed away from general English. Strevens (1988) summarises the aim of ESP as meeting specific learner needs in relation to specific disciplines or occupations. Dudley Evans and St John (1998) created a continuum of course types ranging from general beginner courses to full English for Academic Purposes (EAP) support courses, underlining the far greater specificity at the end of the continuum. A similar continuum, but with greater focus on CLIL and its relationship with ESP, was developed by Greere and Rasanen (2008). They define Language for Specific Purposes (LSP) as Step 2 on their scale with language specialists delivering subject-specific language training but with no systematic collaboration with subject specialists. CLIL is at the end of their scale at Step 6, where there is full integration of the language across the teaching of a subject by a subject specialist or through team-teaching. Hutchinson and Waters (1987) make the point that ESP, to be effective, needs to be based

on thorough needs analysis to determine the specific language required by learners. However, in their model, language activities are at the centre of the learning focus, these being introduced through reading and listening texts and then practised through related speaking activities. The need for effective needs analysis and how this can be effectively transferred to CLIL is underlined by Ruiz-Garrido and Fortanet-Gomez (2009), although professional needs may be more difficult to determine in CLIL than in the ESP as in the latter there is often a group of professionals with clearly defined language goals and identifiable situations where the language will be required.



As previously stated, the ultimate aims of CLIL are to promote specific language knowledge and communicative competence in a specific subject domain, using the target language primarily as the vehicle for promoting this knowledge and competence. As Coonan (2003) points out, it is important therefore that CLIL classes do not simply become transformed into language-based ESP classes. The key difference is that ESP is aimed at acquiring specific language connected to specific outcomes or communicative contexts but ultimately remains a language focussed course i.e. where the teacher (a language specialist) inevitably “holds the upper hand” in language terms. CLIL lessons should therefore not concentrate on or be based around language oriented exercises although these could usefully be included in the teacher’s repertoire of activities when and if needed. There needs to be constant focus in CLIL on transferring key subject concepts and it is important that this content is not “watered down” by any transfer into the L2. This is quite common in ESP where authentic subject-specific texts may be in some way “doctored” to meet the language needs of the learners, mainly through re-writing and simplification of difficult vocabulary areas, although acquiring subject specific lexis would, however, appear ultimately to be a common and important goal in both ESP and CLIL lessons.

Techniques for encouraging spoken interaction in class

As Serragiotto (2008, p. 187) points out, «non è pensabile che [un insegnante CLIL] insegni a braccio senza un supporto teorico al suo operato e senza che venga fatta una riflessione sulla sua modalità di insegnamento». This implies that a CLIL teacher will need to have a strong grasp of different methodologies and techniques for promoting spoken interaction in the classroom as well as having specific reasons for approaching certain

topics and activities. In a modern classroom context, there is a strong case for engaging students in the learning process and encouraging them to be active users of the subject matter. In the first part of this paper we examined the speaking skills required of a CLIL teacher although this presupposes the majority of speaking will be done by the teachers themselves. Increasing learner involvement, however, will have the added benefit of taking the emphasis away from the subject teacher as the only provider of spoken language as well as increasing student confidence in the long run. Lopriore (2014), using research interviews conducted with CLIL science teachers, reports that they are very much in favour of students actively expressing scientific concepts in a foreign language and, rather than this being an obstacle, that students gained in confidence and fluency when learner-centred techniques similar to the ones described in the following paragraphs were used in their classes. In addition to this, the teachers were positive about the shift in emphasis in their own role from one of instructor to facilitator.

Bearing in mind the distinction between CLIL lessons and ESP made above, it appears nevertheless evident that mainstream language teaching methodology, with its often stated objective of providing learner involvement, has a lot to offer CLIL teachers, providing a number of techniques and activities that could be used to promote interactivity in CLIL classes. The discussion in the first part of this article has centred around the classroom teacher as provider of instructions, input, explanations and so on, together with a discussion of some of the difficulties this may present. However, as CLIL represents an “academic” context by its very nature, it would seem useful for CLIL lessons to focus on some of the speaking skills that may be required by the students themselves in their possible future academic and professional careers. One of the most obvious examples is student presentations and tried and tested language teaching techniques can easily be transferred to CLIL here. Ideally, the emphasis needs to be on integrating academic skills i.e. research into the topic, analysis and synthesis of relevant information and effective presentation of the final product. For the latter, the CLIL teacher should focus on the ability to communicate ideas effectively and the overall clarity of presentation style, with an emphasis on easy to understand ELF pronunciation rather than comparison with native speaker models. There are several English language teaching publications mainly focused on the business English market that offer plenty of practical ideas on how to prepare and manage student presentations and Powell (2011) is particu-



larly useful in providing practical ideas that could easily be adapted to CLIL contexts and other languages.

In addition, there are well established language teaching activities aimed at promoting spoken interaction that may be adapted to CLIL contexts. *Jigsaw* style activities, for example, where different students have just part of all the required information to complete a task, would be particularly suitable. This kind of activity is based on the principles of co-operative learning which are central to Vygotsky's theories on the social nature of language learning and the pedagogy of communicative language teaching in general as outlined by Richards (2006). Jigsaw listening and reading activities are usually centred on students collecting information based on their input and finding out complementary details from others in the group in order to achieve a task, for example filling in a collective worksheet related to a specific project focus. In CLIL, this could usefully be done with texts taken from open sources on the *Internet*. Indeed, one of the key goals of a CLIL teacher is the ability to find, select and adapt suitable online content, which is more challenging than it may seem at first sight. It would be preferable for CLIL teachers to use authentic subject specific material as much as possible in these activities, as a common criticism made of CLIL is that it may lead to the over simplification of contents. However, as the language level of the CLIL learners is likely to be B2 or lower, there needs to be careful choosing of appropriate material so that it does not cause what Coonan (2014, p. 19) describes as «cognitive overload» and an associated sense of frustration but, rather, students are given a sense of achievement when using the target language and an insight into how this may be useful to them in their learning careers.



Task-based learning (TBL) also has a useful role to play in promoting spoken interaction in CLIL teaching contexts. The concept of task-based learning was first introduced by Prabhu (1987) to deal with very large classes in a large scale language-learning project in Bangalore and was developed into a practical pedagogical approach for ELT by Willis (1996) and Willis and Willis (2007). Prabhu's model is based around a task-based syllabus called the Procedural Syllabus and represented a shift from the traditional "presentation practice and product model" (the so called three Ps) to a more flexible approach involving pre-task input and preparation, the task itself and then follow-up focussing on difficulties that students may have had in performing the first task in preparation for a parallel second task if required. This methodology, which moves the fo-

cus away from purely linguistic forms and concentrates on meaning and communication pragmatics, is particularly suited to CLIL classes. Prabhu (*Ibid.*, p. 24) states that task-based learning is «an activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some processes of thought and which allows teachers to control and regulate that process». A task can cover a number of areas and can be more or less ambitious in nature, as Long (1985) points out when he states that «by task is meant the hundred and one things people do in everyday life». Ellis (2003) defines a task as having the following characteristics: a primary focus on pragmatic meaning, some kind of “gap” (either in information, reasoning and opinion according to Prabhu), participants choosing the necessary language to complete the task and finally, a clearly defined task outcome. A very simple task-based activity could be to select three or four different aspects of the coursework currently being studied and get the students in groups to make connections between these, possibly even creative ones. In scientific or mathematical subjects, task-based learning would naturally involve working out a solution to a specific problem, with students discussing possible solutions collaboratively. TBL can also revolve around students making a final “product”, for example a diagram of a process based on another student’s description or else producing a set of notes based on an oral presentation, which can then be used to write a summary with a set number of words. Prabhu’s various “gaps” (information, reasoning and opinion) can be fully exploited in a task-based approach to CLIL. An information gap can be created simply by blanking out different parts of a text and getting students to collaborate to re-construct the missing parts or else students can be given different numerical information and then asked to exchange it effectively. Reasoning gaps can be set up by providing different approaches to solving a technical problem or different versions of an event in a history class; students can then be asked to work out the most logical solution to the problem or the most likely explanation for an event occurring. Opinion gaps can be set up by searching online or relevant professional journals which present a specific topic that is open or controversial in a particular field; students can be presented with these different ideas and asked to evaluate them and form their own opinions and these opinions can be exchanged in a class discussion, possibly in the form of some kind of formal debate if that is appropriate to the class context.

In these forms of TBL, the CLIL instructor will generally act as a facilitator in setting up the task activity and then have a secondary role of



backing up the students with feedback and encouragement. The teacher can also note communication difficulties linked to content and those subject specific lexical areas where the participants may need greater development in future lessons.



A CLIL teacher can also make selected use of the *Lexical Approach* developed by Lewis (1993) when setting up speaking activities. The main innovation here was greater focus on lexical 'chunks' (groups of words commonly used together) to convey meaning and how mastering common collocations can increase a student's communicative competence, especially in speaking situations. In a CLIL context, this could mean the teacher getting students to underline useful language chunks and collocations in an authentic text as a prelude to preparing a key point summary of the main contents in the article. These highlighted language chunks can then be copied down and used as the basis of an oral summary, which is given to another student or group of students who, in turn, take notes on the topic. This use of the Lexical Approach would appear to be a good way of linking content and language in a relatively seamless way, whilst encouraging active use of the language by the students in terms of summarizing, explaining and note-taking skills. The important aspect here is not to shift the focus of the lesson too much on specific grammar and lexical items but rather for the students to be trained to be observant and notice the key lexis that characterises a particular subject rather than learning language for its own sake.

Finally, effective use of *pair and group work* will inevitably serve to take attention away from the teacher as the main speaking focus in a lesson and make classes more learner-centred. Whilst this kind of methodology is not unique to language teaching, it arguably makes greater use of these techniques than many other school subjects and such an approach would appear to be vital to developing student confidence in speaking the target language as well as giving students an opportunity to improve their active use and understanding of the specific content being studied. Pair and group work can involve many of the task-based elements described above and the type of activity will obviously depend on the specific subject being taught. In science classes, students can be given a flow chart diagram and asked to describe it to a partner who creates a similar diagram on an empty flow chart. In addition, small-scale project work can easily be set up when the teacher needs to go further in depth into a particular topic. This can involve students watching relevant video material on TeacherTube or YouTube and then sharing the

information with the rest of the project group. The same process can be done with articles or written documents as part of a larger project. Pair work can easily be set up by giving an open-ended problem for two students to work on and discuss, even something as simple as the first part of an unfinished sentence such as «The most important scientific development in the 20th century was ...» and giving the pairs a set time limit to discuss and complete the sentence before moving on to a group discussion of the different versions.



Conclusions

In this article a case has been made for promoting speaking skills from both a teacher and a student perspective. I have argued that any subject teacher with a good B2 level in the target language is in a good position to teach CLIL effectively, particularly when measured against CEFR guidelines. These teachers need to be confident in their ability to communicate clearly but, in the context of being ELF users, do not need to worry about having native speaker-like pronunciation, structural competence or idiomaticity as ultimately these are non-essential to effective learning processes in CLIL. In addition to having good spoken competence, CLIL teachers need to be fully conversant with appropriate terminology in their field and will usefully be in touch with any developments in content and/or terminology of their specific field.

Moreover, it would be beneficial for CLIL teachers to look for different and varied methodologies to back up their subject expertise and make their classes as interactive and enjoyable as possible, including providing plenty of space to allow learners to become used to expressing themselves in the target language. Any teacher training linked to CLIL would ideally support teachers in developing appropriate teaching techniques similar to the ones outlined in this article. Approaches that reinforce the vehicular use of English, such as the selected use of collaborative learning methods and task-based speaking activities, would appear to fit particularly well with the overall principles and aims of CLIL.

Bibliography

- Cogo, A. & Dewey, M. (2006). *Efficiency in ELF Communication: From Pragmatic Motives to Lexico-grammatical Innovation*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/3148> (retrieved 13/11/2014).

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (retrieved 13/11/2014).
- Coonan, C.M. (2013). Some issues in implementing CLIL. *ELC Information Bulletin* 9, April <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/bulletin/9/en/coonan.html> (retrieved 13/11/2014).
- Coonan, C.M. (2014). Le basi glottodidattiche del CLIL. *La Ricerca*, Vol. June, 17–20.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Graaff, R., Koopman, J.G. & Westhoff, G. (2007). Identifying Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Vienna English Working Papers*, 16(3), 12–19.
- Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Greere, A. & Räsänen, A. (2008). *Year One Report. LANQUA Subproject on Content and Integrated Language Learning. Redefining CLIL. Towards multilingual competence*. http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lanqua_subproject_on_clil.pdf (retrieved 13/11/2014).
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge (2nd edition).
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The state of ELT and the way forward*. Hove (England): Language Teaching Publications.
- Long, M.H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training. In K. Hyltenstam & Pienemann M. (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77–99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Lopriore, L. (2014). CLIL: una lingua franca. *La Ricerca*, 6, 6–11 http://www.laricerca.loescher.it/la_ricerca_6/index.html (retrieved 13/11/2014).
- North, B. (2007). *Descripthorts for C2, C1 (and B2+): Calibrated / Non-calibrated / Qualitative Analysis* http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key_reference/C1C2descriptors_EN.pdf (retrieved 13/11/2014).
- Prodromou, L. (2008). *English as a lingua franca: A Corpus-Based Analysis*. London: Continuum.
- Powell, M. (2011). *Presenting in English: How to Give Successful Presentations*. Andover (UK): Heinle Cengage Learning, ELT.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz-Garrido, M.F. & Fortanet-Gomez, I. (2009). Needs Analysis in a CLIL context: A Transfer from ESP. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the field* (pp. 179–188). Jyväskylä (Finland): University of Jyväskylä.
- Serragiotto, G. (2008). La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL. *Studi di glottodidattica*, 4, 183-197 <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/download/197/68> (retrieved 13/11/2014).
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1–13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (1996). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Mappe concettuali e Lavagna Interattiva Multimediale: principi metodologici e proposte didattiche

di Antonio Gasperi



ABSTRACT: La letteratura didattica sulla Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) è ormai ragguardevole anche in Italia, nonostante la relativamente recente introduzione di questo strumento nel nostro paese. Le Mappe Concettuali (MC), invece, non sono certo una novità nelle scuole italiane ed è vastissima la letteratura in proposito. Non risultano in ogni caso essere numerosi i contributi che trattino in maniera organica l'intersezione metodologica fra MC e LIM.

Il saggio, partendo da una presentazione della tecnica delle MC in relazione ai processi di apprendimento, illustra quali di questi processi sembrano essere favoriti dall'uso della LIM, individuando alcuni principi metodologici per favorire l'apprendimento significativo e fornendo un esempio di Unità di Apprendimento.

PAROLE CHIAVE: lavagna interattiva, mappe concettuali, processi di apprendimento, apprendimento significativo

ABSTRACT: Didactic literature on interactive whiteboards is now quite substantial in Italy, despite their relatively recent introduction in the country. Conceptual maps, however, are certainly not new to Italian schools and there is a great deal of literature on the subject. Conversely, there are few contributions which deal with the methodological interplay between interactive whiteboards and conceptual maps.

Starting from a presentation of conceptual map techniques related to learning processes, this paper will then demonstrate which of these techniques lend themselves best to use with the interactive whiteboard. The paper will seek to identify several methodological principles for promoting meaningful learning, including a Learning Unit.

KEY WORDS: Interactive whiteboard, conceptual maps, learning processes, meaningful learning

1. Mappe concettuali e processi di apprendimento

Verso la fine degli anni Sessanta, Tony Buzan mise a punto la tecnica delle mappe mentali:

A Mind Map is a powerful graphic technique which provides a universal key to unlock the potential of the brain. It harnesses the full range of cortical skills — word, image, number, logic, rhythm, colour and spatial awareness — in a single, uniquely powerful manner. In so doing, it gives you the freedom to roam the infinite expanses of your brain. The Mind Map can be applied to every aspect of life where improved learning and clearer thinking will enhance human performance.¹



I sette passaggi per costruire una mappa mentale sono, secondo le indicazioni di Buzan², i seguenti: iniziare dal *centro* di una pagina bianca girata orizzontalmente, usare una *immagine* o una *fotografia* per l'idea centrale; far uso di *colori*; *connettere i rami principali* all'immagine centrale e connettere il secondo livello di rami al primo, il terzo al secondo, e così via; rappresentare i rami con linee *curve* piuttosto che rette; scegliere una *parola chiave* per linea; far uso di *immagini* dall'inizio alla fine.

Nei primi anni settanta Joseph D. Novak, con la sua equipe della Cornell University, introdusse le mappe concettuali definendole «strumenti per la rappresentazione delle conoscenze» (Novak, 2003, p. 11).

La ricercatrice Luisa Daniele definisce una MC come una «rappresentazione del reticolo di concetti-chiave concernenti un determinato argomento, con le loro reciproche interconnessioni. Essa è costituita da *cornici geometriche* (ellissi, rettangoli, ecc.) generalmente tutte omologhe, nelle quali sono inscritti concetti (concetti/oggetto o concetti/evento) collegati tra loro da *frecce* che indicano la direzione del collegamento. Le frecce sono contrassegnate da *parole legame* che indicano il significato del collegamento. È possibile tracciare — a partire dalle cornici — anche delle *linee tratteggiate* che collegano il concetto ad opportuni esempi, che si scrivono privi di cornice». Secondo l'autrice «la “potenza” dello strumento-mappa risiede nel suo isomorfismo con il modo in cui la conoscenza viene probabilmente archiviata e, quando è necessario, reperita nella nostra mente» (Daniele, 2004, p. 230). Come vedremo meglio in seguito, indagando i processi di apprendimento, questa caratteristica sembra essere esaltata in modi diversi a seconda dei tipi di mappa³.

Le MC presuppongono un contesto didattico di tipo costruttivista, influenzato dal pensiero di Ausubel, il quale afferma: «Se dovessi ridurre tutta la psicologia dell'educazione ad un solo principio, sceglierei questo:

1 Citazione tratta dal sito ufficiale di Tony Buzan <http://www.tonybuzan.com/about/mind-mapping/> (consultazione del 07/12/2014).

2 Le indicazioni si trovano nel sito ufficiale di Tony Buzan.

3 In sitografia alcuni link che illustrano le varie tipologie di mappe.

il fattore che da solo influenza maggiormente l'apprendimento è ciò che l'alunno sa già. Accertatevi di questo e insegnate di conseguenza» (cit. in Novak – Gowin, 1989, p. 51). La mediazione didattica tramite le mappe si rivela particolarmente feconda in tal senso: una delle attività possibili, infatti, può essere la rappresentazione dai saperi naturali degli studenti attraverso una mappa mentale.

A partire da questa, attraverso un processo di confronto interpersonale e di negoziazione, può essere co-costruita una mappa concettuale di tipo strutturale (secondo una distinzione tra tre diversi tipi di mappe che vedremo tra poco). Gowin e Novak (1989, p. 36 e ss.), riprendendo la teoria di Ausubel, sottolineano che quando si condividono dei significati in un contesto educativo, tutto quello che gli studenti già hanno imparato rappresenta il combustibile da usare per il nuovo apprendimento. I due autori evidenziano altresì da un lato la rilevante funzione sociale che le mappe svolgono quando vengono costruite da gruppi di due o tre studenti — grazie alla discussione che sollecitano — e dall'altro il rilevante stimolo cognitivo, in quanto costringono gli studenti a riflettere sulla natura della conoscenza e sulle relazioni che vi intercorrono.

Gineprini e Guastavigna (2004, p. 2), collegandosi a Novak e Gowin, sviluppano questa definizione di mappa: «Così come una mappa geografica serve a orientarsi nel territorio, una mappa concettuale è strumento per elaborare, reinterpretare e trasmettere conoscenze, informazioni e dati, visualizzando l'oggetto della comunicazione, i concetti principali, i legami che essi stabiliscono e, di conseguenza, il percorso del ragionamento».

In relazione alle modalità di utilizzo e agli obiettivi didattici prestabiliti, gli autori propongono la seguente classificazione tra mappe concettuali:

- mappe mentali che, ponendo in posizione centrale il concetto principale e associando ad esso altri concetti e informazioni in modo vario e creativo, fanno agire anche la parte destra del cervello, quella della dimensione spaziale; la costruzione della mappa «inizia a partire da un input esterno; ad esempio, dopo aver letto un racconto o svolto una lezione, si potrà richiedere agli studenti di evidenziare gli elementi che li hanno colpiti di più»;
- mappe cognitive che esplicitano le conoscenze e i modelli di spiegazione e di ragionamento di un soggetto rispetto a un argomento; perciò, «prima di svolgere una attività didattica, le mappe cognitive sono uno strumento utile per compiere indagini sui prerequisiti, sulle aspettative, sugli stili di apprendimento degli allievi»;
- mappe strutturali che rappresentano le relazioni fra i concetti



principali individuati ed estrapolati da una unità informativa accreditata come fonte autorevole, come il paragrafo di un manuale o anche una pagina web; la mappa strutturale «oltre che mezzo diagnostico e metacognitivo come le precedenti, appare un prezioso strumento per migliorare la quantità e la qualità dell'apprendimento e per supportare setting comunicativi nell'esposizione o nella presentazione di argomenti disciplinari» (*Ibidem*, p. 3-4).

Nei primi due casi — sul primo dei quali si dovrà ritornare in quanto esso non rientra nemmeno nelle MC propriamente dette — le mappe rappresentano conoscenze soggettive, mentre nel terzo rappresentano conoscenze assimilate e ristrutturare dal soggetto, ma con una dimensione esplicita di riconoscimento e validazione “oggettivi” (Gineprini – Guastavigna, 2004, p. 5). Pare che, nell'operare la distinzione, gli autori cerchino una via per applicare un principio fondamentale al quale si ispira Novak, che possiamo considerare l'inventore delle MC: «lo scopo principale dell'educazione è consentire a chi impara di farsi carico della propria personale costruzione di significato che coinvolga pensieri, sentimenti e azioni» (Novak, 2003, p. 20)⁴.

La distinzione fra una approccio personale-soggettivo e concettuale-oggettivo alle mappe appare confermata da una ricerca didattica in ambito cognitivista, che ha teorizzato una distinzione fra mappe *ingenue* e mappe concettuali *esperte*. Gli autori di questa ricerca affermano che «le mappe ingenue fanno emergere gli schemi/modelli posseduti dagli allievi e che fungono da base allo sviluppo di concetti e schemi/modelli più efficaci» (Gineprini – Guastavigna, 2004, p. 6), ossia le MC cosiddette esperte.

Secondo gli autori il processo di sviluppo dalle mappe ingenue a quelle esperte, «pare corrispondere sostanzialmente al passaggio che può avvenire da mappe cognitive, legate alle conoscenze soggettive di chi le produce, a mappe strutturali che mirano a rappresentare e costruire l'interpretazione di un campo di conoscenze consolidate e condivise» (*Ibid.*). Per quanto riguarda queste ultime, gli autori ritengono che il loro valore non vada prioritariamente misurato in rapporto al prodotto finale. Tuttavia, quest'ultimo non è da sottovalutare e, anzi, riteniamo che valga la pena far comprendere

4 Benché Novak non compia esplicitamente la distinzione fra mappe *soggettive* e *oggettive*, tuttavia afferma che una mappa *preliminare* può rivelare chiaramente errori o meglio misconcezioni del soggetto che l'ha costruita (p. 35). Poiché è tipico delle misconcezioni essere funzionali all'attività del soggetto portatore finché non verranno smentite, di conseguenza Novak ritiene che sia necessario ridisegnare una MC più volte (p. 48).

agli studenti il ruolo comunicativo di una mappa costruita efficacemente. Da questo punto di vista gli autori sottolineano l'utilità di indicazioni chiare che permettano la correzione e la valutazione del prodotto⁵.



L'aver inquadrato le tipologie di mappe dal punto di vista delle teorie dell'apprendimento dovrebbe aver facilitato il compito di individuare alcuni processi di apprendimento tipicamente innescati dal loro utilizzo: per quanto riguarda le mappe mentali la partenza dal centro del foglio assicura alla mente la libertà nello spazio, mentre l'impiego di immagini cui si possono associare migliaia di parole scatena l'immaginazione, così come l'uso dei colori. I rami che si dipartono dal centro a vari livelli favoriscono l'associazione di idee e ciò viene potenziato dall'indicazione di una parola chiave per ciascuno di essi. Se volessimo sintetizzare le caratteristiche di una mappa mentale in una attività mentale tipica, potremmo suggerire *l'immaginazione creatrice*⁶. Tuttavia, proiettando la mente nel futuro attraverso libere associazioni, le mappe mentali appaiono meno adatte per innescare la corretta comprensione di nozioni complesse. Controversa appare la loro utilità nel processo di memorizzazione, in quanto l'evocazione di immagini con significato non univoco potrebbe creare difficoltà a soggetti con memoria visiva poco sviluppata. Critiche nette vengono formulate nel progetto Knowledge Master (Forte, 2007): poiché le relazioni tra le idee rimangono implicite, le mappe mentali inibiscono la riflessione, in quanto una volta create è possibile solo "fotografarle".

Nonostante alcuni limiti, le mappe mentali sono utilmente impiegate nella didattica: nell'ultimo paragrafo ne mostreremo qualche esempio. D'altronde Guastavigna osserva che «nel modello delle mappe mentali la logica è associazionista, i nodi si sviluppano a raggiera a partire da un argomento centrale, viene data una grande enfasi agli aspetti iconici, simbolici e grafici in genere». Viceversa egli sottolinea che «nel modello delle mappe concettuali la logica è connessionista, la mappa si sviluppa dall'alto in basso a partire da un concetto iniziale, la struttura generale delle connessioni è di tipo inclusivo, dal generale al particolare»

⁵ Novak e Gowin (1989) hanno ideato un sistema di valutazione degli elementi delle MC. Accedere [qui](#) per approfondire.

⁶ «L'Immaginazione creatrice consente al soggetto di predisporre mentalmente nei confronti del mondo per evocarne gli aspetti ancora ignoti. Il percepito, colto in questa prospettiva evocatrice, può facilitare la dimensione della scoperta o dell'invenzione» (Sacchelli, 2001, p. 145). Per Antoine de La Garanderie (1990, p. 117), ideatore della gestione mentale, «Tra la percezione e la concezione, tra la ricezione e la creazione, c'è un intermediario: le immagini evocate».

(Guastavigna, 2010, p. 3). Secondo Gineprini e Guastavigna possiamo considerare mappe concettuali vere e proprie solo le mappe cognitive e le mappe strutturali. Per quanto riguarda le prime — che vengono usate allo scopo di ricostruire i saperi ingenui degli studenti circa un nuovo argomento — entra in gioco una attività di *riflessione*⁷ su quanto appreso in passato in maniera sia non formale che informale. Ora, se è vero che le mappe cognitive sono associate alla riflessione dello studente, allora esse possono fornire indirettamente utili informazioni sul suo stile di apprendimento. Ad esempio, uno studente che ricorra frequentemente ad immagini, avrà probabilmente uno stile visivo. Viceversa lo stile di uno studente che si limiti alla classica struttura “visivamente povera” fatta di linee e parole potrebbe essere *uditivo* o *verbale*. E ciò perché le informazioni sono solitamente memorizzate sotto forma di parole oppure di immagini e i soggetti tendono a preferire l’una o l’altra modalità.



Sono, però, le mappe strutturali lo strumento indicato da Gineprini e Guastavigna (2004, pp. 6-7) per migliorare la quantità e la qualità dell’apprendimento, ossia per attivare la corretta *comprensione*⁸ dei concetti. Esse consentono, infatti, agli studenti che le costruiscono, soprattutto in situazione cooperativa, di rielaborare il materiale di conoscenza attraverso manipolazioni mentali, di riorganizzare i concetti rappresentandone dinamicamente le interrelazioni, migliorandone la comprensione e facilitandone la memorizzazione, con un beneficio generale della qualità dell’ apprendimento. Si rivelano efficaci per la progettazione di contenuti complessi come ipertesti, multimedia, saggi e testi argomentativi. Supportano la presentazione e l’esposizione di contenuti. Inoltre, proprio l’esperienza di costruzione di mappe concettuali di tipo strutturale rende possibile e fecondo per gli studenti considerare le regole di costruzione delle MC. Per gli insegnanti, infine, questo tipo di mappe può rappresentare un utile strumento di valutazione alternativo alle prove tradizionali. Si tratta ora di vedere se, quando e come, lo strumento della LIM può favorire il miglioramento della comprensione e altre attività mentali con le MC.

7 «*Riflettere* significa mettere in comunicazione l’evocato del problema che si vuole risolvere con l’evocato di tutto ciò che può contribuire alla soluzione» (Chich *et al.*, 1996, p. 67).

8 «Per *comprendere*, il soggetto [...] confronta l’evocazione che ha appena costruito con l’oggetto di percezione [...] ed emette dei giudizi che preludono all’intuizione di significato» (Chich *et al.*, 1996, p. 65).

2. L'apprendimento e la Lavagna Interattiva Multimediale

La LIM può essere definita uno strumento di manipolazione di “oggetti” quali testi, immagini, audiovisivi e altro. A quali condizioni questi oggetti “si trasformano” in oggetti di conoscenza?

Schematicamente, le modalità d'uso di una LIM sono tre, partendo dalla più semplice⁹:

- superficie su cui proiettare contenuti, come video di qualsiasi provenienza;
- superficie di interazione uomo-macchina, a seconda degli applicativi installati;
- oggetto tecnologico della classe, con il quale creare ad esempio prodotti multimediali.



Nel primo caso si manifesta immediatamente la peculiare caratteristica della LIM che è quella di catturare l'*attenzione*¹⁰ degli studenti mantenendola più a lungo del solito. Il grado di attenzione manifestato da ciascun soggetto sarà condizionato anche dal suo stile di apprendimento, in altre parole dalla preferenza ad evocare in modo visivo, uditivo o verbale. Se ad esempio osserviamo alcuni studenti piuttosto distratti durante la proiezione di un video senza sonoro, abbiamo un primo indizio del loro stile *uditivo*; naturalmente la distrazione potrebbe derivare da una serie di altri fattori (lo scarso interesse per l'argomento, la preoccupazione per un fatto personale, ecc.), perciò sarà necessario proseguire l'indagine sullo stile di apprendimento dei soggetti osservati per trovare altri indizi che possano confermare o smentire l'ipotesi basata sul primo.

Nel caso della LIM come superficie di interazione, gli effetti positivi sulla curva dell'attenzione dipendono direttamente dagli applicativi utilizzati: non possiamo qui certo analizzare la questione, che andrebbe trattata in modo specifico, ma possiamo accennare al software che viene solitamente installato sul computer, permettendo l'interattività della superficie LIM. Tale *software* ha generalmente un'area di lavoro in cui si può scrivere con la penna — o con altri strumenti per scrivere e per disegnare forme geometriche — e dove si possono trascinare immagini, filmati, animazioni o altri oggetti multimediali tratti dall'apposita libreria. Ad esso

⁹ La sequenza proposta fa riferimento alle competenze dell'insegnante che generalmente non corrispondono a quelle degli studenti.

¹⁰ «[Il gesto mentale della] *attenzione* è intrinsecamente definito dal progetto di far esistere mentalmente, in immagini, ciò che si è percepito, e dall'esecuzione di tale progetto» (de La Garanderie, 2003, p. 42).

si accompagna il *software* gestione preferenze con le consuete icone sulla barra comandi e il menù standard a tendina attivabili anche in modalità *touchscreen*¹¹.

Naturalmente, in sincrono o in alternativa al *software* suddetto, è possibile utilizzare qualsiasi altro applicativo compatibile con il sistema operativo. La scelta ci sembra dovrebbe cadere su programmi che aiutino gli studenti a *ricordare quanto visto o udito* con la LIM, in altre parole a *memorizzare*¹². Per quanto riguarda i numerosi programmi di costruzione di mappe, va detto che il loro impiego aiuterà gli studenti a memorizzare i concetti appresi solo se ne percepiranno l'effettiva utilità nella spiegazione di un argomento, come succede coi diagrammi di flusso quando si deve imparare una procedura¹³. Sarà dunque importante che il docente, oltre a proporre alla classe una buona mappa concettuale costruita con la funzione di "organizzatore" (Ausubel, 1987, p. 223) per esporre in modo chiaro ed essenziale un certo argomento, coinvolga la classe stessa in esperienze di co-costruzione di mappe concettuali grazie alla LIM.



Nel caso infine della LIM come oggetto tecnologico della classe, sarà necessario gestire l'interazione dei contenuti proposti (la "lezione") con i saperi naturali ed informali degli studenti, in modo da "incanalare" l'uso intuitivo della LIM da parte di studenti *nativi digitali*, evitando che tali saperi diventino ostacoli — insuperabili misconcezioni — rispetto agli obiettivi di apprendimento prefissati. La letteratura sull'argomento propone la creazione di *repository di learning object* che rispettino standard minimi di qualità. Qualche autore, tuttavia, segnala il rischio di incorrere in un paradosso e suggerisce approcci didattici basati su attività di apprendimento piuttosto che su quei *learning object* che si limitino a digitalizzare i contenuti standard (Marconato, 2009). Noi condividiamo questa preoccupazione e pensiamo sia necessario scegliere accuratamente in sede di

11 Ci riferiamo in particolare al *software* autore Smart NoteBook®, molto diffuso nelle scuole italiane. Quale sia il *software*, è bene conoscerlo adeguatamente. Non è infrequente che gli studenti suggeriscano al docente intento a maneggiare la LIM come utilizzarla al meglio: manifestazione evidente del cosiddetto *digital divide* fra i primi e il secondo.

12 «[Il gesto mentale che permette di] *memorizzare* consiste nell'inserire in un progetto per il futuro ciò che si intende acquisire» (de La Garanderie, 2003, p. 81). Ad esempio l'utilità del prendere appunti consiste esattamente nel fatto di pensare, nel momento in cui si scrivono, che essi potranno servire nel futuro.

13 Questo perché il gesto della memorizzazione consiste nell'attivazione di un *progetto di conservazione* di un "oggetto di pensiero" per e nell'avvenire immaginato dal soggetto discendente: il diagramma di flusso *visualizza* i passaggi che lo studente dovrà compiere concretamente per arrivare ad un certo risultato.

programmazione le strategie didattiche da utilizzare nella gestione dell'unità di apprendimento (d'ora in poi UdA). In altre parole, è necessario avviarsi verso la co-costruzione di *learning object*, il che significa lavorare con sceneggiature, ruoli e attori. Ovviamente, in questa prospettiva la LIM servirà anche per archiviare la "trama" dell'esperienza didattica vissuta in classe, con l'avvertenza che si tratta di un'esperienza unica non replicabile automaticamente in altro contesto classe. Gli esempi presentati nel prossimo paragrafo aiuteranno a chiarire quanto detto e a generalizzare alcune semplici regole didattiche in proposito.

3. Alcuni principi metodologici sperimentati nella didattica

Per quanto riguarda le mappe mentali, proporre agli studenti l'ideazione scatena spesso in loro inaspettate energie creative. Chi scrive ha sperimentato le potenzialità di queste tipologie di mappe anche in una prospettiva di valutazione formativa. Con questo strumento pare infatti possibile sviluppare la creatività in ambito scolastico, ma condizione necessaria perché ciò si avveri è che si anticipi la richiesta di elaborare la mappa rispetto all'analisi dell'argomento¹⁴ che sarà poi oggetto di una verifica aperta. Inoltre, l'invito ad usare mappe mentali per "fissare le idee" su un argomento — seguendo l'ipotesi di isomorfismo mappa-mente cui si è accennato nel paragrafo 1 — si rivela generalmente una strategia didattica efficace per la memorizzazione¹⁵.

Riguardo alle MC, Marco Guastavigna (2002, p. 2), mettendo in guardia gli insegnanti dal considerarle uno strumento grafico per sintetizzare

14 Infatti l'*immaginazione creatrice* non può esprimersi nel momento in cui si affronta un compito/problema, ma nella fase che precede l'impressione sensoriale, nella quale va collocato il progetto di utilizzare i dati percettivi associandoli alle proprie conoscenze pregresse. Per chiarire con un esempio: si può chiedere ai propri studenti di ideare una rappresentazione dell'Italia a scopo promozionale *prima* di studiare le risorse turistiche del Belpaese.

15 Potrebbe essere lo stesso *processo di costruzione* delle mappe a rinforzare la memoria a breve termine: un soggetto impegnato nel progetto di memorizzare gli elementi in una mappa, ne costruisce progressivamente l'immagine mentale, dato che dopo averli percepiti li evoca mentalmente distogliendosi da loro ogni volta che li associa a nuovi elementi. Ciò è di immediata evidenza nel famosissimo "gioco dei particolari", quando si chiede ad una persona di fissare un'immagine per qualche secondo per poi descriverla "a mente". Un soggetto "abile" nel gioco farà lavorare la cosiddetta memoria visiva distogliendo in modo rapidissimo lo sguardo — a volte senza che l'osservatore se ne accorga — per fissare nella memoria a breve termine determinati particolari. Viceversa, un soggetto meno abile dovrà prendersi più tempo, magari per tradurre mentalmente i particolari visti, in frasi del tipo "la margherita è in basso a sinistra". Spesso in questi casi le pupille si posizioneranno in un certo modo secondo i principi della Programmazione Neurologica.

una lezione o far sintetizzare agli studenti i contenuti o parti di un testo, sottolinea che l'elaborazione di una mappa concettuale è un processo cognitivo che richiede tempo in quanto si tratta «di costruire significati attraverso processi di decostruzione e ricostruzione sempre profondi e spesso lenti». Viene così alla luce una sorta di elogio della lentezza anche e soprattutto nelle classi ad alto tasso tecnologico.



In secondo luogo, come abbiamo visto nel paragrafo 1, è con le mappe strutturali che è importante considerare le regole di costruzione delle MC. Se utilizziamo la LIM, ciò significa lavorare nella seconda modalità descritta nel paragrafo 2 (cioè superficie di interazione uomo-macchina), scegliendo opportuni programmi di costruzione di MC. Sappiamo che le MC sono rappresentazioni di concetti in rete e che esse risultano significative se e in quanto il soggetto le collega a informazioni che possiede già: tutto sta nel riuscire a far entrare in gioco i concetti assimilatori, in altri termini ad attrarre l'attenzione degli studenti su una rete di parole in costruzione, in modo che non si limitino a *guardare* ma *osservino* l'oggetto della percezione e *riflettano* fino a *comprenderne* le relazioni. Sarebbe necessario, dunque, porre attenzione al momento iniziale del percorso, per motivare soggetti che non sono generalmente *esperti* riguardo a buona parte dei concetti da rappresentare nelle MC, attivare la loro attenzione e facilitare la comprensione nel momento dell'avvio. Allo scopo di evitare un circolo vizioso di concetti non significativi / disattenzione / demotivazione, si è cercato di adattare i suggerimenti degli autori senza allontanarsi dal loro approccio teorico¹⁶ proponendo la seguente scansione cronologica per UdA con LIM:

- proiezione di un video
- negoziazione con la classe della parola-chiave che ne individui il tema
- costruzione individuale di una mappa che ponga in relazione i contenuti del video con le conoscenze pregresse degli studenti
- approfondimento domestico sull'argomento
- confronto in classe fra le mappe individuali mirante a far emergere una mappa collettiva basata anche sullo studio individuale.

Va sottolineato che alla stesura della mappa cognitiva potranno esse-

¹⁶ Partendo da Ausubel, Novak e Gowin (1989, p. 45) affermano che i concetti sono immagini mentali di parole-oggetto o parole-evento mentre con le parole-legame è possibile creare reti di concetti «non rigidi e fissi, ma suscettibili di arricchimento e modificazioni quanto più impariamo». Gineprini e Guastavigna (2006, p. 9–11) «con il proposito di agevolare gli studenti nella comprensione dei molteplici significati che i concetti possono assumere», ne propongono una tipologia più articolata. Si rinvia a tale contributo per lo studio delle complesse regole di costruzione delle MC e di un'abbondante casistica didattica.

re dedicati anche pochi minuti, in quanto “l’interruttore dell’attenzione” è scattato attraverso il video e la *riflessione* necessaria a ricostruirne i particolari visualizzandoli in una mappa non dovrebbe richiedere troppo tempo. Viceversa, la co-costruzione della mappa strutturale richiederà più tempo, per promuovere da un lato la comprensione dell’argomento che, come sappiamo, richiede lentezza, dall’altro per permettere a tutti gli studenti di valutare il *mismatch* delle proprie mappe rispetto alla mappa collettiva. Si ponga, inoltre, l’attenzione sul fatto che nella scansione cronologica proposta la LIM viene utilizzata prima come superficie di proiezione, poi come strumento di interazione uomo-macchina. Si noti infine che, a seconda del contesto in cui viene utilizzata, una stessa MC può passare da soggettiva ad oggettiva. Infatti, ponendo il contesto come variabile, essa assume un determinato significato per la classe che l’ha realizzata ma potrebbe perderlo se usata in altre, cosa che vale ovviamente per qualunque *learning object*.

Ulteriore questione: esiste un contesto didattico tipico nel quale le mappe mentali e/o cognitive possono essere particolarmente utili per l’apprendimento? La risposta sembra essere positiva nel contesto della LIM come oggetto tecnologico della classe. Qui il docente deve abbandonare il ruolo di *sage on the stage*, il maestro che trasmette nozioni, per rivestire quello di *guide by the side*, facilitatore dell’apprendimento che verrà impostato secondo modelli cooperativistici. Per evitare le insidie dei cosiddetti saperi ingenui, il docente deve programmare accuratamente le UdA in tutti i loro aspetti, scegliendo con oculatezza le strategie didattiche da impiegare di volta in volta. Noi abbiamo sperimentato UdA con le seguenti macrosequenze di azioni:

- approccio tipo *flipped classroom* con definizione della consegna domestica prima che si svolga la lezione vera e propria mostrando alcuni video su un tema;
- organizzazione di gruppi di studio¹⁷ per approfondire l’argomento assegnato con docente tutor che, verificando ruoli e tempi di lavoro, chiede chiarimenti, pone quesiti, suggerisce nuove piste di lavoro, propone ipotesi di soluzione;
- sessione finale di *debriefing*: presentazione dei lavori dei gruppi alla classe; valutazione condivisa con apposita scheda;
- se è prevista una verifica individuale di tipo sommativo, si conclude con la co-costruzione di una mappa strutturale riassuntiva.

¹⁷ La breve presentazione del docente avviene tramite Prezi® che offre una nutrita galleria di strutture per costruire MC multimediali e i gruppi — stabiliti con l’ausilio del sociogramma — sono orientati al compito. Tuttavia la distribuzione dei ruoli preordinati è libera, come è solo consigliata la scelta dell’applicativo per creare le presentazioni.



Sceneggiatura di una Unità di Apprendimento



In tale contesto i gruppi possono costruire mappe secondo tutte le tipologie indicate da Gineprini e Guastavigna, ma il loro obiettivo non è tanto quello di rispettarne le regole di costruzione, quanto di creare delle presentazioni efficaci rispetto ai contenuti veicolati. Per questo motivo esse nascono come mappe soggettive e il docente non ha tanto lo scopo di “oggettivarle”, bensì quello di ridurre misconcezioni e far maturare saperi ingenui in vista del corretto apprendimento dei concetti. Come abbiamo già visto, in teoria i due obiettivi potrebbero coincidere, ma in pratica solo una perfetta padronanza delle strategie didattiche, oltre alle necessarie competenze digitali, potrebbero permettere al docente di tenere sotto controllo tutti i processi di apprendimento che la classe innesca quando studia una certa disciplina con le mappe e la LIM. È possibile, conseguentemente, delineare con una semplice tabella le competenze richieste al docente per gestire l'attività in classe:

Modi d'uso della LIM	Competenze dell'insegnante		
	Disciplinari	Digitali	Didattiche
1. Superficie su cui proiettare contenuti	Normali	Elementari	Normali
2. Superficie di interazione uomo-macchina	Robuste	Ottime	Buone
3. Oggetto tecnologico della classe	Flessibili	Ottime	Eccellenti

Ricapitolando, risulta chiaro che per la prima modalità d'uso della LIM non è richiesta la tecnica delle MC: si tratta di un approccio iniziale a questo potente strumento di interazione con la classe, consigliabile al docente ancora relativamente inesperto ma desideroso di utilizzarlo per accrescere l'*attenzione* degli studenti e sollecitarne il potenziale d'apprendimento. Inoltre, la semplice proiezione di video multimediali libera il docente dall'impegno frontale permettendogli di assumere il ruolo di osservatore delle reazioni della classe al *medium* utilizzato. La tecnica delle MC verrà impiegata a partire dalla seconda modalità d'uso della LIM: in tal caso potrebbe rivelarsi utile seguire una scansione cronologica come quella suggerita sopra, per raggiungere i prefissati *obiettivi cognitivi* attraverso la creazione di mappe strutturali. È evidente che qui il docente deve padroneggiare sia le risorse della LIM che quelle dell'applicativo per MC, per evitare l'insorgere di sensazioni di inutilità/noia nella classe. Infine, nella terza modalità d'uso la LIM è luogo di co-costruzione di significati

nella classe: l'insegnante dovrà essere disposto a mettere in gioco i suoi saperi disciplinari, mentre l'impiego di mappe cognitive e mentali potrà aiutarlo ad incanalare i saperi naturali e informali degli studenti — se saprà scegliere ogni volta il corretto contesto di apprendimento — verso *significativi obiettivi didattici e formativi*.

Senza pretendere di dire una parola conclusiva sugli argomenti esposti, possiamo dire che, quando la LIM viene adoperata come superficie di interazione uomo-macchina, la sfida cognitiva docente/studenti si gioca sull'impiego del *software* per mappe; nel caso invece in cui la LIM diventi oggetto tecnologico della classe, la sfida — non potendo facilmente giocarsi ad armi pari con generazioni di *nativi digitali* — è destinata a spostarsi sul piano delle tecniche didattiche attive.



Bibliografia

- Ausubel, D.P. (1987). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Buzan, T. (2011). *Usiamo la testa*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Chich, J.P., Jacquet M., Meriaux N. & Verneyre M. (1996). *La pratica pedagogica della gestione mentale*. Pisa: Ed. del Cerro.
- Damiano, E. (a cura di) (1994). *Insegnare con i concetti. Un modello didattico tra scienza e insegnamento*. Torino: SEI.
- Daniele, L. (2003-2004). Basi teoriche ed applicazioni didattiche delle mappe concettuali. *Quaderni del Dipartimento*, 8, 229–267. Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Salerno.
- Forte, H.V. (2007). *Insegnare e apprendere con le mappe concettuali*. Milano: Immedia.
- Guastavigna, M. & Gineprini, M. (2004). *Mappe per capire, capire per mappe. Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*. Roma: Carocci.
- de La Garanderie, A. (1980). *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- de La Garanderie, A. (2003). *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'allunno*. Trento: Erickson.
- Marconato, G. (a cura di) (2009). *Le tecnologie nella didattica*. Trento: Erickson.
- Novak, J.D. (1996). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erikson.

Novak, J.D. (2002). Mappe ipermediali per apprendere. *Informatica e Scuola*, 2.

Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI (1984).

Sacchelli, P. (2001). *Il metodo metacognitivo della Gestione mentale*. Bologna: Pendragon.

Sitografia

Tutti i *link* che seguono sono stati consultati il 6/12/2014.

<http://www.pavonerisorse.it/cacrt/mappe/divulga.htm> contiene l'articolo *Mappe concettuali nella didattica* di Mario Gineprini e Marco Guastavigna che è raggiungibile cliccando sulla parola "Fascicolo".

<http://www.noiosito.it/> contiene l'articolo *Mappe concettuali. Alcune indicazioni per chi vuole cominciare, senza fretta ma con rigore* di Marco Guastavigna.

<http://www.tonybuzan.com/about/mind-mapping/> è il sito ufficiale di Tony Buzan.

<http://www.lemappedelpensiero.it/wordpress/le-mappe-mentali/> contiene alcune tipologie di mappe mentali.

http://www.disced.unisa.it/Pubblicazioni/Quaderni/Qua_Vol_08-2003_04/Q_V08_229-267_Tav.htm#mappa3 mostra alcune tipologie di mappe concettuali.

<http://progettomacrame.jimdo.com/mappe-e-lim/> contiene risorse su MC, software e LIM per il diritto allo studio degli alunni con DSA.

<http://www.pavonerisorse.it/cacrt/mappe/> è il sito della direzione didattica di Pavone Canavese: MC nella didattica (a cura di Marco Guastavigna).

http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1079609408375_1087832584_1301/sitobibliografia contiene una biblio-sitografia su MC e apprendimento (a cura di Marco Guastavigna).

<http://learningobject-x-learningobject.wikispaces.com/Caratteristiche+di+un+Learning+Object> illustra le caratteristiche di un *learning object*.

<http://www.ic9bo.it/joomla/lim-per-apprendere/link-utili-per-la-lim-in-classe.html> è il sito dell'Istituto Comprensivo 9 di Bologna con molte risorse fra cui *link* utili per la LIM in classe.



Lo scaffale del Formatore

a cura di Cristina Richieri



Il web, una risorsa incommensurabile per la formazione dei docenti

di Cristina Richieri

Questo spazio di *Idee in Form@zione*, lo vogliamo ricordare, è dedicato a possibili percorsi di studio, confronto e riflessione per docenti in formazione accompagnati da una figura tutoriale senza escludere, però, un suo possibile utilizzo per l'autoformazione. Sin dal primo numero della nostra rivista abbiamo ritenuto di suggerire a formatori, tutor e docenti unicamente materiali — saggi e video — liberamente accessibili in rete (quanto meno al momento della pubblicazione) e unicamente in lingua straniera (per lo più inglese) avendo in mente questi precisi obiettivi:

- agevolare l'accesso alle risorse
- evitare aggravii economici
- suggerire un approccio multimediale
- offrire a tutti i docenti l'opportunità di utilizzare la lingua straniera¹
- favorire la conoscenza anche di autori e studiosi provenienti da paesi la cui voce risulta essere meno divulgata rispetto ad altre.

L'esplorazione del web ci ha portati a selezionare per questo numero di *Idee in Form@zione* due saggi e un testo audiovisivo che tematizzano questioni che ci stanno particolarmente a cuore:

- 1) l'integrazione dell'apprendimento informale che ha luogo fuori dell'aula scolastica nello sviluppo del curriculum;
- 2) il valore della esperienza diretta dell'insegnante di ciò che è chiamato a insegnare;

¹ Non appena il [DM 249 del 2010](#) sarà a regime, l'acquisizione delle competenze linguistiche in inglese a livello B2 costituirà requisito essenziale per il conseguimento della abilitazione (art. 3 comma 4).

- 3) le multi-competenze — ideative, tecniche, linguistiche — che i docenti mettono in campo per creare materiali didattici efficaci e attraenti²;
- 4) il ricorso alla tecnologia motivato da ragioni pedagogiche anziché meramente strumentali.

Il primo saggio che proponiamo è [Learning outside the walls of the classroom: Engaging the digital natives](#) (2014) di Andrea K. Veira, Coreen J. Leacock e S. Joel Warrican³ (Risorsa 1). Si tratta di uno studio di caso che analizza le ricadute dell'uso delle tecnologie 2.0 nell'ambito dello studio della biologia (gruppi di discussione *online*, *blog*, sito *web*) per promuovere insegnamento e apprendimento al di fuori della scuola allo scopo di potenziare la motivazione degli studenti e con l'obiettivo finale di assicurare loro le competenze necessarie per accedere a future opportunità lavorative a livello locale, nazionale, internazionale. Lo studio si basa su due assunti. Il primo è quello secondo il quale la costante connessione tra gli individui è fonte di apprendimento (Siemens, 2005)⁴. Il secondo è quello secondo il quale le conoscenze e le competenze apprese in modo informale⁵ dai giovani attraverso l'uso di più *digital media*, che spesso sono costituiti da dispositivi mobili, non vengono ancora sufficientemente riconosciute e valorizzate dai sistemi scolastici (Pearson-Naylor, 2006)⁶. Lo

2 Si legga a questo proposito l'art. 6, comma 1, [Legge n. 128/2013](#) in cui il Legislatore prevede, a decorrere dall'a.s. 2014-2015, la possibilità di «elaborare il materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo e strumenti didattici per la disciplina di riferimento».

3 Il saggio è pubblicato in *Australasian Journal of Educational Technology*, 30, 2, 227-244 <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/349> (consultazione del 4 agosto 2014). Andrea K. Veira insegna scienze presso la St. Vincent Girls' High School, St. Vincent and the Grenadines. Coreen J. Leacock insegna matematica e si occupa di ricerca in campo educativo presso la University of the West Indies, Cave Hill Campus, Barbados. S. Joel Warrican è Direttore del Saint Vincent and the Grenadines Community College e Direttore della Division of Academic Programming and Delivery presso la University of the West Indies Open Campus, Barbados.

4 Siemens G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 1 http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm (consultazione del 4/8/2014).

5 Per approfondire la distinzione tra apprendimenti formali, non-formali e informali, si consulti *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, pubblicato nel 2009 da The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx> (consultazione del 4/8/2014). In ambito nazionale, si faccia riferimento alla [Legge n. 92/2012](#) (disposizioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali).

6 Pearson, M. & Naylor S. (2006). Changing contexts: teacher professional development and ICT pedagogy. *Education and Information Technologies*, 11, 283-2.

studio mette a fuoco obiettivi, difficoltà, momenti di snodo, riposizionamento di traguardi, trasformazioni e guadagni conseguiti al termine del progetto, pertanto la riflessione guidata su questi ambiti, all'interno di gruppi di docenti in formazione, può generare consapevolezza di processi, familiarità con situazioni problematiche cui porre rimedio, opportunità per elaborazioni di simulazioni e di proposte operative.

Tabella 1 – Proposta di utilizzo della risorsa 1

Risorse	Descrittori di competenza*	Attività
Risorsa 1 <i>Learning outside the walls of the classroom: Engaging the digital natives</i>	Analizzare e valutare un progetto	In collaborazione con il proprio partner, si elenchino gli obiettivi del progetto, le criticità incontrate durante il suo sviluppo e le soluzioni adottate. Si forniscano ragioni per la propria valutazione del progetto.
	Capitalizzare conoscenze e competenze informali degli allievi e tener conto del loro feedback	Ci si confronti con il proprio partner sulle motivazioni pedagogiche che giustificano le scelte operate dai ricercatori durante ciascuna fase del progetto facendo anche riferimento alle richieste degli alunni, come per esempio la cura del <i>layout</i> delle pagine <i>online</i> .
	Identificare e indagare i vantaggi pedagogici e didattici dei <i>portable devices</i>	In collaborazione con il proprio partner, si elenchino i vantaggi pedagogici e didattici che suggeriscono il ricorso all'uso dei <i>portable devices</i> nello sviluppo del curriculum.
	Riflettere sulle proprie competenze professionali	Nel saggio si cita una affermazione di Schlechty (2001, p. 162)**: teachers «cannot do what they do not know how to do». All'interno del proprio gruppo, si discute la propria posizione nei confronti della citazione portando qualche esempio di esperienze dirette o indirette a sostegno delle proprie argomentazioni.

* I descrittori elencati qui e nella tabella successiva fanno ampio riferimento a quelli contenuti nel Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue, <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx> (consultazione del 4/8/2014). Nonostante questi descrittori siano stati individuati per rappresentare le competenze dei docenti di lingua straniera, è possibile estenderne un buon numero alla figura dell'insegnante *tout court*.

** Schlechty, P. (2001). *Shaking Up the Schoolhouse: How to Support and Sustain Educational Innovation*. San Francisco Ca.: Jossey Bass.



La procedura di utilizzo del saggio in ambito formativo sotto la guida di una figura tutoriale può prevedere la sua lettura e la visione del video in autonomia in modalità asincrona (posto che la modalità di erogazione della formazione sia *blended*, ossia parte online e parte in presenza) mentre le attività possono essere svolte in coppia e/o in gruppo (4-5 componenti) in presenza. Al termine di ogni attività è suggeribile che un portavoce di ogni gruppo comunichi succintamente *in plenum* l'esito della discussione. Il tutor guiderà gli interventi verso la conclusione del confronto.

Attraverso le attività che si propongono nella Tabella 1 (nella pagina precedente) i docenti in formazione sono accompagnati nello sviluppo di alcune delle competenze fondamentali che dovrebbero entrare a far parte del bagaglio del futuro docente.



Il secondo saggio che segnaliamo all'attenzione di chi ci legge è [Fostering Awareness Through Transmediation: Preparing Pre-Service Teachers for Critical Engagement with Multicultural Literature](#) (2014) di Xenia Hadjioannou Penn e Mary Hutchinson Penn⁷ (Risorsa 2). Nel saggio si identifica la comunicazione multimodale — che affianca, giustappone testi scritti, orali, visivi, iconici — come competenza chiave per le nuove generazioni. Allo scopo di esplorarne le caratteristiche e le potenzialità educative, le due autrici hanno progettato e realizzato un corso per docenti in formazione che facesse sperimentare a loro stessi il processo di *transmediazione* ossia «the process of translating meanings from one sign system (such as language) into another (such as pictorial representation)» (Siegel, 1995, p. 456, citato nel saggio a p. 3). L'assunto di base che ha motivato la realizzazione del progetto formativo è che il processo cognitivo di passaggio da un sistema di segni a un altro estende le capacità ricettive e produttive degli studenti (Suhor, 1984, p. 254)⁸. Inoltre, la trasmediazione si presenta, sempre secondo Siegel (così riferiscono le autrici a p. 3), come un processo generativo poiché gli individui, nell'operazione di mediazione tra diverse modalità, non solo devono conoscere i media coin-

⁷ Il saggio è pubblicato in *International Journal of Multicultural Education*, 16, 1, 1-20 <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/692/pdf> (consultazione del 4/8/2014). Xenia Hadjioannou è professore associato di *Language and Literacy Education* al Lehigh Valley Campus della Penn State University (USA). Mary Hutchinson Penn è ricercatrice presso la stessa università ed è coordinatrice del programma per l'istruzione elementare.

⁸ Suhor, C. (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 3, 247-57.

volti e le loro caratteristiche, ma devono anche correlare contenuto e rappresentazione, riconcettualizzare e dare nuovamente forma a un oggetto semiotico facendo ricorso a un linguaggio diverso. Come tale, la transmediazione — spiegano le autrici a p. 2 — «appears particularly promising in supporting multicultural education through fostering critical awareness of values and biases underpinning conventions». La transmediazione si presenta, perciò, come un valido strumento per espandere le capacità analitiche e critiche degli studenti e per sostenere la consapevolezza della multiculturalità e della giustizia sociale attraverso la discussione su stereotipi e pregiudizi e i valori nascosti nelle illustrazioni e nei testi.



Si noti, infine, come anche in questo studio di caso si faccia leva sul valore formativo della esperienza diretta dell'insegnante che, solo assumendo il ruolo che sarà poi quello dei suoi allievi, può comprendere in profondità il potenziale delle attività didattiche e familiarizzare con le tecniche per realizzarle con successo. Ne consegue che è davvero auspicabile che nell'ambito dei vari modelli di formazione dei docenti si tenga conto di questa buona pratica e che i docenti/tutor si attivino per creare situazioni di apprendimento che implicino — in parte o meglio ancora nella loro interezza — la verifica in prima persona di specifici processi di apprendimento.

Prima di Siegel, Roman Jakobson aveva distinto tra tre diverse modalità di traduzione: la traduzione endolinguitica, la traduzione interlinguitica e la traduzione intersemiotica. Quest'ultima, detta anche trasmutazione, veniva definita come la «interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici»⁹ come per esempio audiovisivi, dipinti, illustrazioni, fumetti. Allo scopo di meglio comprendere quali potenzialità cognitive ed espressive possa rivelare questo processo di traduzione intersemiotica (o trasmediazione), si consiglia la visione del video [Il punto vivo](#) (2013) (Risorsa 3) che *traduce*, appunto, in poco meno di due minuti una poesia di Mario Luzi in immagini in movimento¹⁰. L'analisi del video offre occasione di riflessione in termini di scelte operate dagli autori per accompagnare i segni linguistici con immagini coerenti e spunti per la progettualità educativa a scuola.

9 Jakobson, R. (2002). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli (1966), p. 57.

10 Il video è stato realizzato in occasione della presentazione del libro "Il senso della nascita", presso il cinema Iulii Gaudium di Palermo il 18 marzo 2013, curata da Giuseppe Lupo per il Centro Culturale "Il Sentiero" e SicilyPresent.it, <https://www.youtube.com/watch?v=rvKJW1CK-x0> (consultazione del 4/8/2014).

Anche in questo caso, la procedura di utilizzo delle due risorse in ambito formativo sotto la guida di una figura tutoriale può prevedere la lettura del saggio e la visione del video da parte dei docenti in formazione in autonomia e in modalità asincrona, mentre le attività possono essere svolte in coppia e/o in gruppo (4-5 componenti) in presenza. Al termine di ogni attività è suggeribile che un portavoce di ogni gruppo comunichi succintamente *in plenum* l'esito della discussione. Anche in questo caso il tutor guiderà gli interventi verso la conclusione del confronto.



Attraverso le attività che proponiamo nella Tabella 2, alla pagina seguente, i docenti in formazione sono guidati nello sviluppo di altre competenze fondamentali dell'insegnante.

Tabella 2 – Proposta di utilizzo delle risorse 2 e 3

Risorse	Descrittori di competenza	Attività
Risorsa 2 <i>Fostering Awareness Through Transmediation: Preparing Pre-Service Teachers for Critical Engagement with Multicultural Literature</i>	Confrontarsi con altri docenti con spirito collaborativo	All'interno di ogni coppia si rifletta sul significato di transmediazione e si elenchino possibili sistemi di segni nei quali tradurre un testo (canzone, racconto, poesia, ...).
	Individuare articoli, riviste e risultati della ricerca relativi a certi aspetti dell'insegnamento / apprendimento e trarne vantaggio per la propria professionalità	Attraverso quali passaggi/attività le ricercatrici hanno promosso nei futuri docenti in formazione l'uso della transmediazione allo scopo di far loro sperimentare una più profonda comprensione dei materiali di lavoro e un coinvolgimento critico? Se ne discuta in coppia con il proprio partner.
	Valutare criticamente la propria esperienza in relazione a principi teorici Valutare e selezionare testi, risorse e attività che rendano gli allievi consapevoli degli stereotipi e dei modi per combatterli	All'interno del gruppo ogni corsista narri agli altri componenti una esperienza personale o professionale, diretta o indiretta in cui sia stato realizzato un processo di transmediazione ragionando sulle modalità di realizzazione, le difficoltà e i risultati al termine dell'esperienza.
	Valutare come usare le risorse disponibili nella propria scuola Progettare attività didattiche adatte ai propri allievi Guidare gli allievi a produrre materiali per sé e per i compagni Valutare e selezionare compiti successivi alla lettura per creare un ponte fra l'abilità di comprensione scritta e altre abilità	A coppie, si progetti per una qualsiasi classe una possibile attività di transmediazione focalizzando gli obiettivi da raggiungere, i nodi su cui guidare la riflessione con gli alunni e i sistemi di segni che potrebbero essere da loro utilizzati per la realizzazione del progetto.
Risorsa 3 <i>Il punto vivo</i>	Aiutare gli allievi a sviluppare le abilità di lettura critica (riflessione, interpretazione, analisi ecc.) Valutare e selezionare delle attività significative, che incoraggino gli allievi a esprimere il proprio potenziale creativo	Ogni corsista annoti individualmente almeno due momenti del video in cui la traduzione intersemiotica sembra essere particolarmente efficace. Quindi spieghi al proprio partner le ragioni della scelta evidenziando la relazione tra contenuto e rappresentazione.

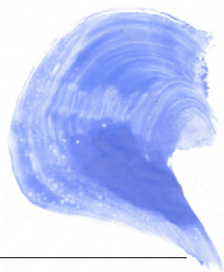




Letti per voi

Roberto Casati
Contro il colonialismo digitale
Istruzioni per continuare a leggere
Editore Laterza, Roma, 2013, pp. 133, € 15,00

Recensione di Giovanni Maffullo



Il libro è morto. Non è vero. Ma la lettura è stata rubata. Dobbiamo ora capire quali conseguenze ci siano per chi legge e come fare per riconquistarla: questo è il “cuore” della tesi del libro che proponiamo non in quanto rappresentativa del nostro punto di vista, ma come stimolo alla discussione su un tema di estrema attualità.

L’ambiente digitale sembra costituire una reale minaccia per la lettura e dobbiamo trovare attivamente delle strategie per riappropriarcene. Partendo dall’apparenza

che «leggere un libro oggi significa competere con i pixel lucenti», l’autore confronta il libro e l’*e-book*, evidenziando un primo limite di quest’ultimo: il formato cartaceo è manipolabile, trasmissibile, regalabile. È, in altri termini, un «oggetto di scambio, di comunicazione sociale», mentre il formato digitale si trova in un ambiente tutto sommato inospitale per la lettura dei libri.

L’autore prosegue sottolineando che il libro digitale non rappresenta una innovazione tecnologica rispetto al libro di carta e per dimostrare ciò mette a confronto la fotografia e il telefono. Sino al XX secolo fotografare è stata una «attività cerimoniale» garantita dalla reflex. Oggi, grazie allo *smartphone*, è possibile sia fotografare ogni momento della vita quotidiana, sia telefonare. Il telefonino ha liberato dai vincoli spaziali e temporali imposti dalla presenza dei cavi telefonici trasformandosi al contempo in «registratore di appunti visivi». Da qui la prima considerazione: la pellicola è stata abbandonata a seguito della disponibilità ovunque della macchina digitale ... in tasca.

Quale problema concreto ha risolto l’*e-book*? Sicuramente un *e-reader* permette di racchiudere molti libri in uno spazio ridottissimo ma “non

protegge” dalla distrazione — l’occhio cade anche su altre icone presenti su desktop — di fatto la lettura fruita con un libro digitale diviene una semplice applicazione, una delle tante icone.

Quindi digitare sull'icona del libro compete con le altre e la lettura non decolla. L'iPAD, a differenza del PC che era prevalentemente uno strumento di produzione intellettuale, è diventato uno strumento di consumo intellettuale. Dobbiamo sopravvivere al “diluvio informazionale” e lo schermo interattivo ha un elevato effetto distraente: a tiro di indice sfiorante abbiamo moltissime *app* e si pone il problema della gestione dell'attenzione.



Che differenza c'è tra leggere un libro e un *e-book*? Un libro ha un peso, occupa uno spazio, richiede una manipolazione fornendo al contempo informazioni tattili, e input cognitivi che favoriscono l'apprendimento. Infatti, se da un lato i libri occupano spazio, la libreria allestita in casa offre un aiuto per la memoria: è sufficiente guardare lo scaffale per riattivare conoscenze apprese in passato. Il libro digitale, al pari di *Internet*, non pare rappresentare all'autore una vera innovazione cognitiva, non esiste “pensiero arborescente”. Il nostro cervello posto di fronte alla frammentazione informativa e all'eccesso di stimoli lavora bene? È educabile in formato *multi-tasking*? Noi riusciamo a fare bene, sostiene Casati, quando lavoriamo in serie, cioè con informazioni che si sviluppano secondo una struttura lineare. «Se leggere significa isolarsi» al fine di poter processare le neo-informazioni, per approfondirle e memorizzare, il libro trasferito su supporto digitale «entra in competizione con concorrenti agguerriti e predatori»: le *app*. In definitiva i libri, oltre a conferire status a una casa, oltre a possedere una struttura lineare che facilita il lavoro cognitivo, «occupano in maniera gelosa il nostro tempo ed escludono distrazioni».

Per evitare che la lettura vada nel dimenticatoio o che occupi il tempo eroso dai *social network*, Roberto Casati sottolinea la necessità di proteggerla iniziando dalla consapevolezza che non è in atto una mutazione antropologica caratterizzata dalla presenza della generazione di “nativi digitali”. Questi ultimi hanno solo una maggiore familiarità con gli strumenti digitali, ma ciò non comporta il possesso di competenze informatiche, né di una nuova forma di intelligenza. Quindi gli adulti, immigranti digitali, più che adattare il loro “stile di pensiero” a una inesistente intelligenza digitale, dovrebbero combattere il *multi-tasking*, in quanto la mente non è educabile alla dispersione.

«Sapremo progettare l'apprendimento?» Innanzitutto il docente non deve identificarsi più con un nastro trasportatore. L'insegnante trasmette contenuti all'allievo? Se così fosse sarebbe sostituibile con altro veicolo. Occorre che l'educazione e l'istruzione vengano ripensate in funzione del cambiamento tecnolo-

gico riorganizzando il tempo scuola anche in funzione del sostegno alla lettura. I processi educativi dovrebbero essere riorganizzati a partire da «microinterazioni a bassa tecnologia» (uso di SMS con funzioni di tutorato in modo da soddisfare nel qui e ora una esigenza specifica anziché rimandarla all'ora di ricevimento del docente), sino a giungere alla realizzazione della settimana dedicata alla lettura (inseguendo l'obiettivo della lettura di un libro al giorno, da leggere in un contesto istituzionale protetto: la classe). L'autore afferma: «Usare il tempo scuola per leggere significa dare un segnale forte sull'importanza della lettura». Altresì la scuola, essendo un ambiente protetto, «dovrebbe imparare a elaborare l'informazione e non limitarsi a cercarla».

Per impedire che i giovani si limitino a effettuare scelte binarie, semplici e immediate, è necessario dapprima capire che la nuova tecnologia può stare «nelle mani di perfetti incompetenti tecnologici» (i cosiddetti “nativi digitali” hanno solo una competenza pratica), dopodiché occorre proteggere lo «spazio dell'attenzione e della costruzione e manutenzione di una memoria di lavoro». Casati critica la rincorsa spasmodica all'innovazione: l'introduzione dei *tablet* a scuola determinerebbe una ulteriore dispersione della “attenzione cosciente” che permette di fare un solo compito alla volta. L'occhio diagonale, mentre si prendono appunti sul PC, cercherebbe l'aggiornamento della chat; lo sguardo diagonale cercherebbe il messaggio in arrivo. Avere ben chiaro cosa fare con il *tablet* e avere la possibilità di disattivarne il *wi-fi* sono condizioni che, se rispettate, eviterebbero che il tempo e lo spazio precipui della scuola venissero colonizzati dalle nuove tecnologie. Le variegate esigenze sociali e i mutamenti tecnologici dovrebbero indurre la scuola a ripensare i propri compiti, ad esempio l'enorme disponibilità di informazioni della rete dovrebbe far divenire prioritario il compito di fornire agli studenti gli strumenti per gestire queste informazioni. Il PC e la LIM di per sé non migliorano la didattica, il loro uso si limita a dare «una veste elettrica alle vecchie situazioni di insegnamento». Occorrerebbe co-costruire la conoscenza, ad esempio arricchendo le voci sull'enciclopedia Wikipedia (i docenti e i discenti potrebbero imparare a editare). Partendo dalla certezza che tutte le tecnologie sono di transizione, meglio proteggere lo spazio e il tempo scuola («in cui lo zapping è vietato per definizione»). Il contesto tecnologico è in rapidissima mutazione? Tanto vale far sì che la scuola diventi una «zona di tranquillità da cui guardare allo sviluppo della società in tutta calma». L'autore auspica che a scuola ci sia il tempo di «fare cose belle e senza ricadute economiche» nella convinzione che attraverso le sue inerzie, la scuola potrà promuovere «lo sviluppo morale e intellettuale delle persone» aiutandole



anche a riflettere sull'intreccio della tecnologia e delle logiche di potere che si celano dietro a una semplice ricerca inviata a Google.

Libro piacevole a leggersi. In questa era di neo-colonialismo digitale, l'autore ha il merito di sollevare domande, che pone attraverso l'indice. La nuova tecnologia è utile ma il modo di usarla ci «ruba l'attenzione» e spesso consuma il nostro prezioso tempo libero.



[Indice del libro](#)

[Scheda autore](#)

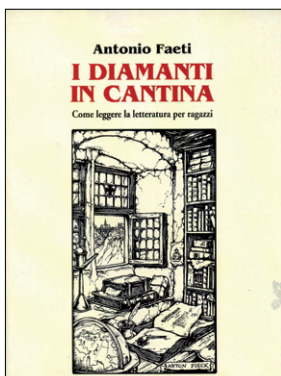
Antonio Faeti

I diamanti in cantina

Come leggere la letteratura per ragazzi

Società Editrice «Il Ponte vecchio», Cesena, 2011, pp. 240, € 15,30

Recensione di Manuela Piovesan



Trovare un diamante in cantina sarebbe per chiunque una scoperta sensazionale, fatta eccezione, forse, per i frequentatori delle regie cantine. Ma trovare un libro che si possa fregiare di un titolo così lievemente ironico e dicotomico nella sua titolazione, non è scoperta usuale. Faeti, ordinario di Storia della letteratura per l'Infanzia e autore di questo prezioso saggio, ha ritrovato una novella di Scott Fitzgerald da lui particolarmente amata, *Il diamante grosso come l'Hotel Ritz*, una composizione variegata di briciole di fiaba,

echi di film, pezzetti di fumetti. La trama di questa novella coincide con l'orientamento che Faeti vuole dare al suo lavoro, quella di un percorso ricco di storie da sviscerare, proprio come Fitzgerald intreccia vite e destini dei suoi protagonisti per farceli amare. Il saggio si propone di rivalutare la letteratura destinata all'infanzia e all'adolescenza per connotarla come merita e come esige il tempo in cui viviamo. I libri per ragazzi trattano di horror ma anche di razzismo, di labirinti biogenetici, di esclusione degli anziani e di droga. Un materiale complesso che offre agli insegnanti possibili risposte a domande già formulate.

Faeti, fra le numerose indicazioni che caratterizzano il suo lavoro, suggerisce di fare «un uso colto del tempo» citando più volte Savater, filosofo e scrittore spagnolo, abile creatore di atmosfere, apprezzato per la sua semplicità nel raccontare emozioni. Usare il tempo in modo colto significa anche prendersi cura delle giuste letture, centellinarle se necessario, riprenderle se funzionale ad ulteriori approfondimenti. In ogni libro che si rispetti, romanzo o saggio che sia, dovrebbe aleggiare un'atmosfera

particolare, qualcosa che ispiri una lettura appassionata. E se condurre alla lettura significa fornire capacità di comprensione, patrimonio lessicale e atteggiamento critico, nondimeno vuol dire confidenza con i testi.

Nel libro-saggio di Faeti, tanti e particolareggiati sono i riferimenti a testi che riguardano l'infanzia e l'adolescenza, alcuni di essi vere e proprie pietre miliari della Letteratura per Ragazzi, ancora poco conosciute. La pedagogia della lettura è fatta sempre di incontri sconcertanti. Come nel caso dello «Zio acquatico», uno dei racconti più belli delle *Cosmicomiche*: racconto che, qualora ve ne fosse bisogno, rappresenta una inconfutabile verità, ossia che il racconto e la sua conclusione sono decisamente dilatabili. Questo può succedere perché lo zio N'ba N'ga con la sua ostinazione e la sua saggezza si mostra ancorato alla tradizione, è un personaggio rappresentativo e, in quanto tale, esportabile in altri contesti narrativi.

Dunque leggere è indispensabile ed è anche qualcosa di corporale, come afferma più volte Bichsel, scrittore e narratore svizzero, nel suo *Il lettore, il narrare*.

Infatti il vero lettore, sottolinea Faeti, ama la fisicità del libro, ama le librerie, le biblioteche, ha bisogno di tanto in tanto di «voltare il cervello da sotto in su e lasciare che i granelli di sabbia scorrano in senso inverso». Lo si intuisce attraverso incontri letterari importanti, come quello con *La libreria stregata*, un libro di Morley (1948) che decanta le virtù librerie a partire dalla stampa, il più grande esplosivo che esista. Faeti apprezza nel libro di Morley la ricerca del “divertimento”, la capacità letteraria di anteporre a una lettura rigida e indottrinata lo svago e il divagare.

Non mancano nel testo di Faeti spazi riservati ad autori classici come Bianca Pitzorno e Roald Dahl.

Della prima l'autore sottolinea l'innamoramento per Balzac cui la Pitzorno dedica *La bambola dell'alchimista*, e la profondità di molte altre sue opere fra cui *Ascolta il mio cuore*. Quest'ultimo, ritenuto libro di demarcazione di una rinnovata letteratura per l'infanzia, dovrebbe essere letto e riletto per la sua freschezza e precisione nel narrare i fatti storici.

In questo libro la Pitzorno fa sua una riflessione sull'Immaginario degli anni Cinquanta, raccontando sapientemente ciò che avveniva all'interno degli edifici scolastici e dosando una narrazione incalzante con interessanti giochi intertestuali. Il libro si muove in un territorio tutto suo, sfidando una letteratura scolastica datata che annovera fra le sue pubblicazioni il famosissimo *Cuore* di De Amicis, *Il romanzo d'u-*



na *Maestra* di Ida Baccini (1901) e *Le parrocchie di Regalpetra* di Sciascia (1956). E lo fa dialogando con una delle dimensioni del cuore: quella letteraria.

Del secondo autore, anch'egli senza dubbio "classico", Faeti scrive partendo dagli orrori quotidiani perpetrati nella scuola. Così almeno li definisce Dahl nelle *Streghe*, libro da cui emerge una figura di adulto inaffidabile nei confronti del bambino. Ne esce un quadro a tinte forti della scuola inglese, quella frequentata da Dahl bambino dove le punizioni corporali, riportate e descritte secondo un codice umoristico tipico del mondo dell'autore, erano all'ordine del giorno. Un mondo che lo autorizza a rinunciare al classico finale sereno per proporre una verità bambina, la stessa cui Dahl partecipò in più di una occasione. Un modo schietto e forse duro per rendere giustizia ai bambini e "smascherare" l'adulto che non si rivela credibile e coerente.

E Dahl continuerà a farlo anche con *Matilde*, così da render consapevole che attraverso lo *humour* si esorcizza talvolta l'ingiustizia, cercando di relegarla a semplice episodio di vita quotidiana.

Molti altri sono i testi citati nel saggio di Faeti, i cosiddetti libri ingiudicabili, quelli che il successo di pubblico e le numerose edizioni hanno promosso ai primi posti delle classifiche: uno per tutti, Harry Potter. Ma non vanno dimenticati *La guerra dei bottoni* di Pergaud (1912), un testo molto speciale tanto nella letteratura per l'infanzia quanto in quella per gli adulti.

Ancora più a ritroso nel tempo, *L'età dell'oro* di Grahame (1895) e *La grande avventura* di Westall.

È proprio Westall a trovare spazio nel mondo di Faeti, che attraverso i suoi libri coglie l'occasione per parlare della guerra. L'argomento, che non vanta sicuramente meriti pedagogici, causa però grandi sconvolgimenti da cui poter ricavare occasioni di crescita. Non manca, nel saggio, uno spazio tutto dedicato all'adolescenza che Faeti identifica con una figura retorica, l'ossimoro. Infatti, come quest'ultimo accosta due termini antitetici tra loro, l'adolescenza connette due età completamente diverse: infanzia ed età adulta. Parlare con un adolescente significa accostarsi soprattutto a un microcosmo che ambisce a esplorare la sfera sessuale e che, dunque, vuol conoscere, vuol sapere di più. La Wilson, scrittrice di gran talento, con il suo *Potere dell'Ombra*, sa muoversi con destrezza in mezzo a dubbi, sussulti e contraddizioni che caratterizzano la cosiddetta età incerta, tenendo conto del contesto della sua trama e del suo target e amalgamando a una sorta di educazione sentimentale una buona dose di soprannaturale.





Molto altro e molto di più possiamo apprendere attraverso la lettura del saggio di Faeti che si presenta prezioso per gli insegnanti dei diversi ordini di scuola, in particolare primaria e secondaria di primo grado, fin da una prima lettura, proprio come un diamante. Quello stesso diamante che i più ritengono essere un dono fatto per sempre.

[Indice del libro](#)

[Scheda autore](#)

Franca Da Re

La didattica per competenze

Apprendere competenze, descriverle, valutarle

Pearson Italia, Milano – Torino, 2013, pp. 155

Recensione di Maria Renata Zanchin



Abbiamo bisogno di buoni libri di didattica, è vero, ma ancor più di libri che offrano una *ispirazione forte* rispetto al ruolo della scuola per una società migliore.

Ritroviamo entrambe le caratteristiche nel libro di Franca Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, disponibile in formato cartaceo (da richiedere ai consulenti di zona) e ora anche in formato PDF liberamente scaricabile dal [sito](#) della casa editrice (al link possono accedere gratuitamente gli utenti registrati).

Il testo, utilissimo anche ai docenti del secondo ciclo di istruzione, è rivolto prioritariamente agli insegnanti del primo ciclo e della scuola dell'infanzia per la sua contiguità con la proposta di curriculum a essi destinato pubblicato sia nel sito della casa editrice Pearson, a una [pagina](#) accessibile gratuitamente — anche in questo caso — agli utenti registrati, sia nel sito [Piazza delle competenze](#).

Il concetto di competenza diventa il catalizzatore di una idea di scuola e di società che dà valore alle persone, fondandosi su una aspettativa positiva delle loro potenzialità e capacità di autonomia, responsabilità e impegno etico, solo che si offrano loro occasioni reali e coinvolgenti di manifestarle. Persone: allievi, insegnanti, che desiderano apprendere, continuare ad apprendere e insegnare ad apprendere vivendo la loro cittadinanza attiva e responsabile e la loro cultura non solo come bagaglio personale ma anche come strumento per migliorare la società presente e futura.

L'illustrazione è chiara, concisa eppure ricca di esempi che ne evidenziano la dimensione etica: al centro è la competenza delle persone, a partire dalla massima kantiana «il cielo sopra di me, la legge morale dentro

di me». Ottimo antidoto contro una malintesa concezione di competenza come sovrastruttura strumentale, che subordinerebbe la scuola alle esigenze del mondo aziendale e produttivo.

Le persone competenti — perché di esse e delle azioni che manifestano la competenza parla il libro — sono importanti in primo luogo per se stesse e per la società. Sono capaci di mobilitare, integrandole, conoscenze, abilità, risorse e capacità personali per agire e reagire nella realtà fronteggiando problemi da risolvere, sono consapevoli del proprio valore, disponibili ad assumere impegni in modo responsabile e autonomo, a comunicare con gli altri in risposta a bisogni reali, sia interiori che pratici.

I cinque capitoli e i paragrafi che li compongono di per sé costituiscono una mappa chiara e completa per esplorare l'argomento, perché affrontano:

- 1) la *potenza del concetto* di competenza nella complessa società contemporanea, la sua evoluzione nel tempo e nei diversi contesti, con particolare evidenza alla sua definizione nei documenti europei;
- 2) una *didattica che pone al centro l'allievo* sostenendolo nel duplice complementare processo di dare parola all'esperienza e di ancorare le proprie conoscenze a problemi reali e pratici;
- 3) la proposta di un *metodo per costruire un curriculum* (prima che di un esempio di curriculum) che descriva i risultati attesi dagli studenti attraverso il *quadro di riferimento unificante delle competenze chiave* per l'apprendimento permanente;
- 4) l'analisi di strategie, tecniche, strumenti didattici — tra i quali in particolare i *compiti significativi*, anche sviluppati in Unità di Apprendimento — correlati alle teorie psicopedagogiche sugli stili, le forme di intelligenza, l'apprendimento sociale e cooperativo, casomai vi fosse qualche dubbio di inconsistenza teorica e psicopedagogica della didattica per competenze;
- 5) la verifica, la valutazione e la certificazione, con importanti chiarimenti concettuali e semantici.

Lo scopo di saldare e intrecciare le competenze trasversali (prime tra tutte *Imparare a imparare*, *Spirito di iniziativa e intraprendenza* e *Consapevolezza ed espressione culturale*) con le competenze specifiche delle discipline (esplicitando così la finalità ultima di queste e superando la separatezza *de facto* presente nei documenti ministeriali) è non solo argomentato ma anche esemplificato attraverso la proposta di estratti del curriculum per il primo ciclo. Il *quadro di riferimento* delle competenze chiave europee si



rivela prezioso tanto sul piano orizzontale, perché sostiene l'apertura ai saperi non formali e informali delle persone e alle risorse del contesto sociale, quanto sul piano verticale, perché i livelli di competenza sono articolati sulle competenze chiave piuttosto che su quelle specifiche, evitano la frammentazione e evidenziano le soglie cruciali di competenza in evoluzione dai tre ai quattordici anni, importanti per la valutazione, la certificazione, la continuità. Pur fungendo da standard di riferimento, sono livelli dinamici non necessariamente vincolati alle annualità scolastiche, che danno spazio all'allievo di evolvere e all'insegnante di riconoscergli il livello che ha davvero raggiunto. La descrizione, in analogia a quanto fa il CEFR ([Common European Framework of Reference for Languages](#)), è sempre positiva e non ne esiste un grado zero o insufficiente, per quanto semplice ed embrionale possa essere il livello base/di partenza (a differenza di quanto accade nei voti). Tale descrizione va ancorata a contesti reali, nei quali l'allievo possa testimoniare il possesso della competenza attraverso *evidenze* della stessa.

Il *compito significativo* (che corrisponde a quello che in letteratura è chiamato anche *compito autentico*) è, appunto, l'occasione di agire la competenza, non è banale, è legato a situazioni di esperienza concreta e un po' più complesso rispetto alle conoscenze e abilità già possedute, per mobilitare le capacità personali, sociali e metodologiche e per costruire nuova conoscenza. Esso riveste molta importanza anche per la valutazione della competenza, che può essere *evidenziata*, e quindi valutata, soltanto in una situazione concreta, quando l'allievo agisce in autonomia e responsabilità.

Viene definita con chiarezza la distinzione tra la valutazione di profitto, comprendente anche gradi negativi (insufficienza), rivolta prevalentemente all'accertamento di conoscenze e abilità delle singole discipline e la valutazione di competenza, sempre formulata in positivo, frutto di azione collegiale, espressa attraverso brevi descrizioni che rendono conto non solo di ciò che l'allievo sa e sa fare ma anche con quale grado di autonomia e responsabilità, in quali condizioni e contesti. Vengono inoltre offerte indicazioni sui loro possibili rapporti, con una pragmatica correlazione tra i livelli della griglia di valutazione e i voti. Molto apprezzabile e coerente con il quadro d'insieme la definizione di certificazione di competenza come «apertura di credito verso le risorse della persona» per «testimoniare il livello raggiunto, qualunque sia, dal quale poter proseguire», nella medesima logica positiva e progressiva del CEFR e dell'EQF (European Qualifications Framework).





Nella completezza del volume, poteva essere utile qualche ulteriore indicazione rispetto alle modalità di documentare i passaggi, gli sviluppi e i risultati in itinere del processo di crescita della competenza personale, anche nelle annualità non soggette a certificazione.

Vero è che il testo convince e motiva decisamente all'approfondimento della tematica e alla ricerca personale di ulteriori strumenti utili, offrendo dunque, come si suol dire, sia ... il pesce che l'amo per pescare.

[Indice del libro](#)

[Scheda autore](#)

Piergiuseppe Ellerani, Maria Renata Zanchin **Valutare per apprendere. Apprendere a valutare** **Per una pedagogia della valutazione scolastica** Erickson, Trento, 2013, pp. 363

Recensione di Riccardo Scaglioni



Il tema della valutazione è sempre stato considerato, nella scuola, il *tema dei temi*, sia perché la valutazione è il luogo del compendio dell'azione educativa, è infatti *valutando* che si coglie il perché, il risultato e il senso dell'intervento istituzionale della scuola, sia perché sulla valutazione si consumano accesi dibattiti, dolorosi conflitti, e si sono registrate nel tempo le più differenziate posizioni.

Il volume di Piergiuseppe Ellerani e Maria Renata Zanchin, disponibile gratuitamente [online](#), interviene nel dibattito sulla valutazione con un taglio estremamente attuale e con una particolare attenzione alla spendibilità delle riflessioni e delle proposte avanzate.

Fin dalle prime pagine si coglie senza troppo sforzo il perno intorno al quale si struttura l'argomentazione: se si vuole parlare di valutazione nella scuola oggi, lo si può fare solo legandola saldamente al concetto di competenza. I contributi sviluppano esperienze e approfondimenti combinando tre importanti elementi: a) un solido incardinamento nel quadro normativo di riferimento, nazionale ed europeo, puntualmente e dettagliatamente richiamato; b) un valido e circostanziato riferimento scientifico a modelli pedagogici, docimologici, didattici, qualificati sul piano nazionale e internazionale; c) una attenzione particolare alle esperienze concrete, autentiche, sperimentate in classe.

Il tutto con una semplicità di scrittura che, nonostante la complessità dei temi e la necessità di rigore nelle argomentazioni, rende la lettura facile e accessibile a una platea ben più ampia dei soli addetti ai lavori.

È impresa difficile racchiudere in poche righe la varietà dei saggi nei

quali il volume, nelle tre parti in cui è suddiviso, si addentra con il contributo di altre sei autorevoli firme: *Giuliana Andreotti, Carlo Fiorentini, Ivo Mattozzi, Michele Pellerey, Carlo Petracca e Fiorino Tessaro*.

Le prime due parti del volume si addentrano negli aspetti culturali e di sistema, analizzando elementi di contesto e professionali di centrale rilevanza. Il susseguirsi delle prime analisi chiarisce al lettore che per valutare efficacemente sono necessari modelli organizzativi adeguati, non sempre riscontrabili nella realtà attuata e attuale, sia sul piano delle procedure, sia su quello delle strutture.

Se è vero che dai più la valutazione viene percepita come fase che *conclude* un percorso, il testo mette in luce la funzione formativa della valutazione, in quanto capace di attivare nei discenti processi di strutturazione di comportamenti autonomi e responsabili. Pertanto la sua posizione è centrale in ogni processo educativo finalizzata al miglioramento, al coinvolgimento nelle attività e alla trasformazione generativa di valore. Una valutazione che non indaga ma *coglie, organizza e restituisce*, che non guarda solo all'istruzione, ma ricerca i segni dei progressi nell'educazione, nella formazione completa della persona.

Il ragionamento sul valutare si apre nel volume a un ragionamento sull'apprendere, in un processo formativo *assistito* dalla valutazione, la quale non resta un atto separato dalla didattica, ma in un certo senso *si dissolve* in essa e si colloca al centro del processo di apprendimento. Una valutazione che non è solo quantitativa, si serve — è vero — anche di misurazioni, ma è opportuno che si sostanzi attraverso altre informazioni ed elementi qualitativi: non solo *prodotti*, ma anche *comportamenti, scelte, costrutti diversi* che aggiungano qualità alle informazioni, raccolte ed elaborate, e concorrano a formare le competenze di valutati e valutatori.

Di notevole rilievo è anche il raffronto/scontro fra l'esigenza di *standardizzare* linguaggi e strumenti della valutazione, e la necessità di dotare gli elementi da valutare di quella notazione *autentica* che spesso manca nella scuola, fatto che porta a considerare l'aspetto narrativo e riflessivo — insieme a quello esperito in situazione, o simulato — quali aspetti relativamente nuovi da introdurre nei processi di valutazione *integrata*. Una sorta di interconnessione continua fra oggetti e soggetti che ha una sola via di soluzione e di sintesi: una didattica orientata allo sviluppo di competenze autentiche accompagnata da un sistema di valutazione capace di leggerne la presenza e di definirne le caratteristiche. Un processo che interpreta la realtà nella sua complessità e ne coglie il senso, per il discente e per il docente.



Molte sono le sollecitazioni che nel volume spingono il lettore verso un ripensamento critico dell'azione educativa e formativa in funzione del *formare alle competenze* e del *valutare per competenze*. Al di là e, potremmo dire, culturalmente al di sopra di una ormai obsoleta contrapposizione fra funzionalismo e intellettualismo, che oppone la pratica alla teoria, il volume svela in diversi punti la limitatezza di questa contrapposizione improduttiva. La competenza attraversa, riunisce, consolida il sapere, si apre e si estende al mondo circostante, fa uscire la scuola *dalla scuola*.

Per fare questo, tuttavia, ha bisogno di uno spartito *valutativo*, senza il quale la didattica per competenze è destinata a restare incompiuta. Ecco allora che, se si vuole *formare* alle competenze, è necessario *valutare* e *certificare* le competenze. In questo gli autori non si limitano a riflettere e argomentare, ma fanno proposte e suggeriscono soluzioni e modelli.

Nel volume c'è, e si coglie, il marchio dell'interessante esperienza fatta nella provincia autonoma di Trento, alla quale si affiancano i contributi maturati nell'ambito dei contesti specifici dei diversi autori (Veneto, Toscana, Abruzzo, Lazio, provincia autonoma di Bolzano), e in Europa.

In questa cornice esperienziale si inseriscono riflessioni sulla inadeguatezza di certi modelli di prove molto diffuse, sulla necessità di disporre di *rubriche* valutative valide ed efficaci, riferite in dettaglio nella terza parte del volume.

Decisamente interessanti e spendibili gli spunti sui *compiti autentici*, le *prove esperte*, e il *portfolio* delle competenze.

Ogni passaggio, nel volume, è supportato da un sussidio che, quando non presenta una concreta applicazione in classe, ne fa ben cogliere le vie per attuarla.

Gli autori non dimenticano, fra le altre cose, che tutto quanto si illustra ha bisogno di un ambiente relazionale favorevole, di una comunità educativa accogliente, che faccia sistema e adotti convintamente un differente modo di fare scuola, dove il confronto nel gruppo di studenti, via privilegiata per un apprendimento sociale delle competenze, si specchi in un confronto costruttivo e sinergico nel gruppo di docenti. Centrale in questa dimensione comunitaria è il ruolo del Consiglio di classe, chiamato a riconquistare gli spazi di elaborazione progettuale che gli competono. Si potrebbe dire: progettare e valutare insieme per *formare* e *formarsi insieme*.

Alla fine il lettore ha la chiara sensazione di aver compiuto un tratto di strada importante nella direzione del lavorare e del valutare per com-



petenze, in una comunità educante, ed è istintivamente portato a non riporre il volume in biblioteca, ma a tenerlo “in borsa” per farne uso nel ripensare e *reinterpretare* il proprio modo di valutare e di fare scuola.



[Indice del libro](#)

[Scheda autori](#)

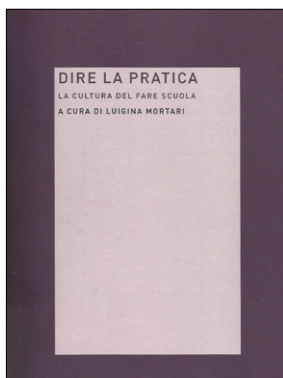
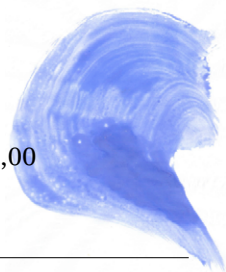
Luigina Mortari (a cura di)

Dire la pratica

La cultura del fare scuola

Bruno Mondadori, Milano, 2010, pp. 311, € 24,00

Recensione di Fabiana Fabiani



«C'è un sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale non restano indizi». Questo incipit del libro *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* di Luigina Mortari esprime e rappresenta la motivazione fondamentale per cui ci si occupa di un libro non recentissimo e tuttavia, a nostro avviso, fondamentale per chi si occupa di educazione e formazione delle giovani generazioni e degli insegnanti.

Il libro è, infatti, il risultato di un lavoro di indagine condotto da un gruppo di ricercatori su un campione di docenti appartenenti ai diversi ordini di scuola, il cui curriculum contempla almeno cinque anni di esperienza alle spalle. Il percorso di ricerca è centrato sul “fare scuola”, analizza come una competenza professionale articolata e complessa, maturata sul campo, si trasformi per i soggetti coinvolti in attività, relazione, riflessione, crescita, successo formativo.

La modalità con cui il gruppo di ricerca ha scelto il campione degli insegnanti risulta interessante poiché essi sono stati indicati dai propri colleghi, in quanto ritenuti altamente competenti sul piano professionale.

La narrazione in campo educativo non è nuova nella cultura della scuola nel nostro paese. Negli anni, infatti, soprattutto dal secondo dopoguerra, si sono succedute generazioni di insegnanti che hanno raccontato il “fare scuola”, sviluppando questo tema in modo differente e secondo prospettive diverse. Da questo punto di vista, è possibile individuare almeno due filoni di narrazione: da una parte la narrazione adottata da insegnanti come Mario Lodi, Bruno Ciari e Alberto Manzi, interessati a immaginare e a raccontare i tentativi, le pratiche democratiche, le riflessioni

nella scuola del dopoguerra che, come il paese, si stava risollevando e cercava la modernità. Dall'altra, invece, c'è il filone narrativo dagli anni '70 in poi, rappresentato da Domenico Starnone e Marco Lodoli che raccontano la scuola in un paese faticoso, privo di immaginazione, incartapecorito e ripiegato su se stesso.

La modalità secondo cui è stata condotta la ricerca e la scelta adottata in merito alla documentazione del lavoro svolto avvicinano la narrazione a quella di Lodi, Ciari e Manzi. Il gruppo di ricerca, attraverso la restituzione meditata del lavoro, non si limita a mostrare i problemi della scuola ma apre alla speranza, alla riflessione rispetto a quanto si può fare veramente con gli allievi, pur nella difficoltà del contesto odierno. Ciò accade perché si pone al centro del ragionamento la consapevolezza di ciò che è "fare scuola", del pensiero sotteso all'azione degli insegnanti e che diviene il fulcro di questa ricerca educativa che in tal modo realizza pienamente "il fare ricerca a scuola" come ci ricorda John Dewey in *Scuola e società*.

Come si può raccontare l'esperienza educativa? E con quali strumenti che non svisiscano i significati profondi dell'agire degli insegnanti?

Il nodo della ricerca e la sua peculiarità si identificano nell'affrontare e organizzare i diversi momenti della ricerca stessa, in modo riflessivo e costruendo in itinere una teoria di riferimento. Infatti, il gruppo di ricerca si costituisce fin dall'inizio come comunità di discorso che opera alcune scelte culturali e procedurali precise e condivise.

In primo luogo, viene assunto un punto di vista specifico che indica il sapere del *fare scuola* come un'arte, come la possibilità di costruire ponti tra i fatti della vita, il comportamento e quanto si conosce delle strutture ordinate e delle relazioni tra le diverse componenti della mente, seguendo il pensiero di Gregory Bateson nel suo *Mente e natura*. In secondo luogo, si utilizzano come strumenti *conversazioni riflessive* che consentano di cogliere la qualità del reale, di quella realtà che si manifesta nel fare scuola.

Il metodo scelto si inserisce nel filone del metodo fenomenologico. Si tratta di una metodologia fondata sul *principio di fedeltà alle cose*, adottato da Husserl e Levinas: un fenomeno possiede intrinseca la propria essenza e solo l'atto euristico, l'atto della ricerca, consente di coglierla. Nella ricerca ci si deve attenere, pertanto, a descrizioni fedeli dell'oggetto — ovvero le attività, i percorsi, le riflessioni degli insegnanti — al fine di cogliere i significati profondi degli intervistati.

Il lavoro di ricerca ha analizzato, in un primo momento, le interviste rivolte a un piccolo gruppo di insegnanti e le ha raccolte secondo modalità



non direttive, al fine di permettere una narrazione libera delle pratiche adottate nell'attività di apprendimento/insegnamento. Parallelamente, ciascun ricercatore ha steso un diario di ricerca che in questa fase di analisi, intrecciato ai dati proposti dagli intervistati, ha consentito di individuare nelle interviste *unità di testo* tra loro simili, cui è stato possibile riferire delle *etichette*, attraverso un *coding system*.

Il passo successivo della ricerca, da un punto di vista teorico, si è concentrato sulla identificazione di *qualità estese e parziali* presenti nelle attività degli insegnanti, individuabili nelle prime interviste. Da un punto di vista operativo, poi, si è ampliato il campione a trentacinque insegnanti e, di conseguenza, sono aumentati i testi delle interviste da analizzare.

Con il termine *qualità* il gruppo di ricerca ha indicato gli elementi presenti in tutti i testi in modo trasversale: viene definita *estesa* una qualità presente in almeno la metà delle interviste di ciascuno dei quattro gradi di scuola.



Il libro presenta, successivamente, l'organizzazione del materiale raccolto.

L'analisi delle interviste ha fatto emergere *due ambiti di essenza*, "l'agire in classe" e "condizioni facilitanti l'agire", a loro volta declinati in *categorie essenziali*, caratterizzate dalle qualità estese. Le categorie essenziali e le qualità rappresentano, di fatto, i capitoli e i paragrafi secondo cui è stata organizzata la scrittura del testo.

Ciascuno dei capitoli di cui il libro è composto meriterebbe un approfondimento e se scegliamo di soffermarci, per concludere, su quelli inerenti la formazione, è perché gli insegnanti coinvolti nella ricerca riconoscono questo aspetto come la chiave di volta nel loro percorso professionale. Si tratta di formazione continua, in perenne tensione e orientata a una «consapevolezza personale e professionale, colta, aperta, critica ed eticamente responsabile» (p. 264). La formazione, allora, è la stessa esperienza di insegnamento, all'interno della quale ci si mette in gioco ricorrendo a una dialettica costante e continua tra teoria e prassi. La teoria sollecita l'insegnante a guardare la situazione ponendosi interrogativi e ricercando risposte. La pratica, invece, genera *spiazzamento*, poiché le situazioni si configurano come *setting* in cui è necessario osservare con cura gli elementi che emergono e che generano complessità: lo sguardo, quindi, è in continuo movimento tra la pratica e l'aspetto riflessivo, per poi tornare alla pratica.

Inoltre, dalle interviste emerge come sia necessario impegnarsi nella formazione di altri docenti, quale ulteriore elemento di crescita perso-



nale e professionale. L'azione educativa diviene allora ricerca e cura del benessere dell'altro, come orizzonte di senso per la propria azione. In questo modo, la cura del collega si tramuta in decentramento e capacità di *pensarsi* e di dar vita a un luogo in cui le relazioni siano iscritte in un orizzonte plurale.

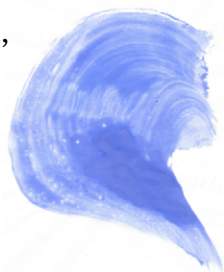
[Indice del libro](#)

[Scheda autore](#)

Elio Damiano con Lorella Giannandrea,
Patrizia Magnoler, Pier Giuseppe Rossi
La mediazione didattica
Per una teoria dell'insegnamento

FrancoAngeli, Milano, 2013, pp. 383, € 38,00

Recensione di Marzia Vacchelli



L'indagine condotta da Elio Damiano sull'azione didattica come «azione mediata» merita attenzione e riflessione per due motivi: per aver individuato nella mediazione didattica — spazio «che sta nel mezzo», tra l'azione dell'insegnante e quella del discente — un luogo privilegiato per esplorare l'insegnamento, e per aver fornito una poliedrica, documentata e approfondita analisi delle sue funzioni (per una sintesi si veda la Tabella 1 a p. 323: *Inventario delle funzioni della mediazione didattica*).



Elio Damiano si avvale di una metafora musicale presentando «la mediazione didattica come orchestrazione di molteplici stru-

menti e sonorità da coordinare in sinfonia. Non semplicemente da eseguire, bensì, interpretando, da costruire» (p. 209).

Sia nei modelli *Process-Product* (come ad esempio il Comportamento Operante di Skinner, il *Mastery Learning* di Bloom o l'*Insegnamento Personalizzato* di Keller – p. 118) che nei modelli *Process-Learning* (le versioni più attuali sono la Didattica Clinica e la Didattica Narrativa – p. 132), ci si confronta necessariamente con questo territorio di mezzo dove si realizza, avviata con l'intervento in regia dell'insegnante, «la presa di coscienza dell'alunno di poter essere attore del proprio apprendimento» grazie ai mediatori didattici, ovvero tutti quegli oggetti culturali e strumenti didattici che indirizzano il processo educativo.

Il capitolo quinto, il principale, presenta il *sistema* dei mediatori didat-

tici e le *regole operative* nel processo di apprendimento con cui l'insegnante è tenuto a rapportarsi. I percorsi, tecnicamente illimitati, si orientano su alcuni criteri fondamentali quali ad esempio il *warming-up* (che utilizza mediatori *caldi*, per sollecitare motivazione e risorse emotivo-affettive, quindi attivi, analogici e, a certe condizioni, iconici e simbolici) e il *cooling-off* (che utilizza mediatori *freddi* ovvero i simbolici anche in associazione con gli iconici, per raccogliere e organizzare le conoscenze).



L'allievo, attore nell'uso delle tecnologie educative, può tuttavia pericolosamente trasformare l'insegnante meccanico del Cognitivismo in un Agilulfo (protagonista de "Il cavaliere inesistente" di Italo Calvino) che, assorbito dalle operazioni razionali, risolve sia le insicurezze e l'ossessività sia problemi matematici, ma è solo una corazza vuota. Scompare e ricompare senza lasciare traccia. È perciò essenziale operare in *ambienti d'apprendimento* dove si realizzino una rappresentazione molteplice della realtà, la costruzione della conoscenza collettiva, sia grazie a compiti autentici in contesti significativi che attraverso il *cooperative learning*, e infine la riflessione metacognitiva sull'esperienza.

La mediazione si pone infatti all'incrocio tra due limiti: la *neotenia* (impotenza del soggetto ad accedere direttamente alla realtà) e le anomalie dei modelli *Process-Product* (impotenza dell'insegnante a causare l'apprendimento), ovvero si costruisce come ponte tra il soggetto e l'apprendimento. Elio Damiano indica una mappa per farsi strada nel territorio complesso della mediazione, il repertorio ORA, una classificazione delle azioni didattiche in tre categorie: operazioni (ad es. viaggio d'istruzione, testimonianze, *brain storming*, *problem solving*), raggruppamenti (ad es. lavoro individuale, a grandi gruppi, interclasse parallela), attrezzi (audiovisivi, laboratori, didattica online, videogiochi – p. 167). Per affrontare la complessità della didassi, la ricerca sull'insegnamento indica le azioni didattiche di *routines* come «complessi di azioni che tendono a ripetersi come copioni di un teatro dell'arte».

La metaforizzazione operata dall'insegnamento è quindi una azione di modellizzazione della realtà originaria e l'agire didattico deve necessariamente ispirarsi alla *mêtis* — cioè alla astuzia come la chiamavano gli antichi greci — che «si manifesta come la competenza a partecipare alla realtà, aderendo alla sua complessità in modo duttile, plastico e finanche camaleontico» (p. 291). Alain Berthoz definirebbe questa competenza come *simplicité* (ovvero semplicità, il saper ricorrere a strategie semplificatrici per affrontare la complessità del mondo). La competenza simbolica è quindi alla base dell'insegnamento in quanto esercita la capacità

di mediazione attraverso *dispositivi* spazio-temporali *ad hoc* (p. 324), nel luogo critico e costitutivo della società quale è la formazione sia in termini di *didattica prima* (formazione in presenza) che di «didattica seconda» (formazione a distanza).

Contestualizzata da un excursus storico e metodologico sulla ricerca in ambito di formazione a distanza, nel capitolo sesto viene documentata una esperienza di formazione online realizzata presso l'EDIT (Laboratorio *Education and Communication Information Technology*) del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata da Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea e Patrizia Magnoler. Il programma OCL – *Online Collaborative Learning* dimostra infatti come la formazione online restituisca all'insegnante, sia maestro d'orchestra che operatore creativo, costante e preciso nel feedback, una tutorship efficace, articolata e polimorfica anche grazie alle «opportunità offerte dalla a-sincronia» (p. 279).

Il merito di questo volume è di aver destinato gran parte della riflessione ai rapporti diacronici tra pedagogia e didattica in chiave metodologica confermando l'attuale tendenza a interpretare la pedagogia come filosofia dell'educazione e a emancipare la didattica come scienza della prassi educativa. Può un docente senza formazione specifica in ambito metodologico-didattico-pedagogico affrontare agilmente la lettura del volume? La risposta è senz'altro sì, in quanto l'autore fornisce con puntualità i riferimenti bibliografici della storia del pensiero e della prassi didattico-pedagogica favorendo nel docente/formatore lettore una riflessione propria ed una personale interpretazione della mediazione, «centrale nell'*antropogenesi del soggetto individuale* e quindi nella *sociogenesi della cultura*» (p. 140).

[Indice del libro](#)

[Scheda autori](#)



Allegato 1

Alla scoperta delle convinzioni nascoste

Completa queste *descrizioni* e/o queste *metafore* come meglio preferisci.
Poi discuti le tue idee con i compagni e l'insegnante.

- A. "Sapere" (*disciplina*)
- *significa*
 - *è come*
- B.
- Per imparare (*disciplina*) uno studente *dovrebbe*
 - Uno studente che impara (*disciplina*) *è come*

[Ritorna al testo](#)

Allegato 2

Padronanza o prestazione?

Quanti animalletti curiosi!

Questi animalletti sono proprio curiosi ... vogliono sapere tante cose di te! Colorali come vuoi e rispondi alle loro domande:

 1. Perché vai a scuola?	 2. Perché stai attento in classe?	 3. Perché fai i compiti a casa?
 4. Ti piacciono i compiti facili?	 Io mi chiamo e sono in Classe	 5. E i compiti difficili ti piacciono ?
 6. Perché gli insegnanti danno votie giudizi?	 7. Quali sono le cose che fa un bravo alunno/una brava alunna?	

[Ritorna al testo](#)

Allegato 3

Una ricetta per il successo

Una “ricetta per il successo”

In che percentuale useresti gli ingredienti della tua personale “ricetta per il successo” a scuola?



Successo in bellavista (Dosi per una persona)

- ❖ abilità e attitudini personali %
- ❖ fortuna %
- ❖ impegno, sforzo, metodo di studio %
- ❖ condizioni favorevoli (per es. un “bravo”
insegnante, un “buon” libro di testo) %
- Totale ingredienti 100%

Rielaborazione da Mariani (2000, p. 41)

[Ritorna al testo](#)

Tavola dei punteggi per valutare le mappe concettuali

Novak e Gowin (1989, capitolo 5, pp. 97-113), pur invitando a non interpretarla rigidamente, suggeriscono, a partire dalla teoria di Ausubel, la seguente tavola di punteggi:

- in relazione alla differenziazione progressiva, (corretta definizione dei concetti e delle relazioni fra concetti e collegamenti, cfr. Gineprini – Guastavigna, 2006, pp. 94-98) 2 punti per ogni relazione valida tra concetti;
- in relazione alla organizzazione gerarchica (corretta individuazione di concetti centrali e delle connessioni fra di essi, pp. 84-93), il punteggio derivante dalla differenziazione dei concetti andrà moltiplicato da 3 a 10 volte, a giudizio del docente;
- in relazione alla conciliazione integrativa (corretta disposizione logica degli elementi e assenza di errori sintattici, pp. 90-93 e pp. 99-100), i legami trasversali andranno valutati in misura 2 o 3 volte maggiore rispetto ad ogni livello gerarchico;
- 1 punto per ogni esempio.

Seguendo l'invito a sperimentare altri sistemi di misurazione, *Knowledge Manager*, software illustrato in Forte (2007), propone la seguente valutazione:

- ogni livello di gerarchia: 5 punti;
- ogni descrizione valida di concetto: 2 punti;
- ogni relazione valida: 1 punto;
- ogni relazione trasversale importante: 10 punti (per le meno importanti: 2 punti);
- ogni esempio: 1 punto.

È bene chiarire che Gineprini e Guastavigna non aderiscono esplicitamente a tali sistemi di valutazione, ma suggeriscono criteri flessibili di valutazione delle MC (p. 103).

[Ritorna al testo](#)

Sceneggiatura di una Unità di Apprendimento

La progettazione dell'UdA si rifà al modello che utilizza la LIM per creare "biblioteche" di contenuti digitali che sfuggano al paradosso del *learning object*, il cui valore didattico non dipende solo dal suo contenuto ma anche e soprattutto dal contesto in cui viene utilizzato. Se la LIM diventa un "tavolo per la costruzione di conoscenza", saranno resi disponibili frammenti di contenuto significativi, singole unità di informazione da assemblare attraverso la sceneggiatura di una lezione. Si veda Biondi G., *Lavagna interattiva multimediale e contenuti didattici digitali: dal learning object all'asset*. In http://for.indire.it/global_lms/uploads/tecnologie_per_la_didattica/10237.pdf (consultazione del 07/12/2014).

1. Descrizione dell'attività

Disciplina:

Diritto e legislazione turistica

Titolo:

Una vacanza sfortunata: come possiamo far valere i nostri diritti?

Destinatari:

Studenti di classe III Istituto Tecnico Indirizzo Turistico

Tematica affrontata:

Presentazione di situazioni reali riguardanti problematiche relative ai pacchetti turistici per introdurre la classe allo studio del diritto civile in generale e della legislazione turistica in particolare.

Finalità e obiettivi di apprendimento:

- Stimolare la ricerca e la elaborazione autonoma delle informazioni attraverso la tecnica delle MC, valorizzando nel contesto didattico i materiali raccolti dagli studenti.
- Migliorare la collaborazione fra gli studenti organizzati in gruppi di studio.
- Rafforzare il metodo di studio attraverso l'impiego razionale del software autore per LIM e del software per le presentazioni con MC.
- Introdurre la pratica della condivisione valutativa delle presentazioni effettuate alla classe.

Metodologia:

Flipped classroom, impiego di tutte le tipologie di mappe, articolazione della classe in sottogruppi, peer learning, condivisione del protocollo per l'autovalutazione dei prodotti.

Tempi:

Due settimane (8 ore curricolari + 8 ore extra-curricolari) all'inizio dell'anno scolastico.

2. Ideazione*Il contesto e il problema di partenza*

Considerato che l'avvio dell'anno scolastico è impegnativo, specialmente per le discipline di indirizzo della classe terza, appare chiara la necessità di adottare un approccio accattivante alla disciplina – di per sé piuttosto ostica – in modo da evitare il più possibile reazioni di rifiuto o scoraggiamento. In tal senso è opportuno creare un contesto collaborativo per evitare l'isolamento degli studenti che incontrino difficoltà e prevenire comportamenti troppo competitivi.

L'idea chiave e la funzione della LIM e delle MC

Si proiettano alcuni video sulle problematiche di trasporto e/o ospitalità vissute da un gruppo di malcapitati turisti, con la consegna per gli studenti di trovare materiali sull'argomento portandoli alla lezione successiva. La LIM – risorsa condivisa fra docente e studenti – verrà utilizzata dalla seconda lezione in poi per presentare i lavori degli studenti. Le MC, di cui si promuove l'impiego anche con *software* dedicati, aiutano ad organizzare il lavoro e ad elaborare i materiali in tutte le fasi dell'UdA.

3. Progettazione

Sequenza 1	
Descrizione: usando la tecnica flipped classroom, il docente definisce una consegna per gli studenti che la eseguono autonomamente prima che si svolga la lezione vera e propria.	
Risorse e tecniche utilizzate	Cosa fa il docente
LIM come mediatore di oggetti di apprendimento e strumento di gestione di procedure informatiche. Costruzione di mappe cognitive individuali per coordinare le informazioni in possesso sull'argomento. Mostra i video e invita gli studenti a cercare risorse sul web attinenti ai casi mostrati.	Mostra i video e invita gli studenti a cercare risorse sul web attinenti ai casi mostrati. Distribuisce un questionario per la costruzione del sociogramma di Moreno, illustrandone le finalità.
	Cosa fanno gli studenti
	Osservano i video e prendono appunti sui loro contenuti. Compilano il questionario in modo leale. Ciascuno studente realizza la sua mappa cognitiva.

Sequenza 2	
Descrizione: la classe viene organizzata in gruppi di cooperative learning, e poi si illustrano lo scopo e le modalità del lavoro.	
Risorse e tecniche utilizzate	Cosa fa il docente
LIM come strumento di gestione di procedure informatiche. <i>Prezi software</i> per le presentazioni del docente con MC.	Viene liberamente nominato il <i>leader</i> . isiona i materiali raccolti dagli studenti, e assegna un argomento di approfondimento a ciascun gruppo.
	Cosa fanno gli studenti
	Negozano la divisione in gruppi proposta dal docente ed eleggono il <i>leader</i> di ciascun gruppo. Prendono appunti sulle modalità organizzative e procedurali dei gruppi di studio.

Sequenza 3	
Descrizione: I membri dei gruppi di studio, ciascuno nel proprio ruolo, coordinano i materiali in loro possesso sviluppando la presentazione dell'argomento assegnato.	
Risorse e tecniche utilizzate	Cosa fa il docente
LIM come mediatore di oggetti di apprendimento e strumento di gestione di procedure informatiche. <i>Prezi</i> e altri applicativi usati dal docente e dagli studenti. Costruzione mappe di qualsiasi tipo, realizzate sia su supporto cartaceo che con <i>software</i> dedicato.	Nel ruolo di tutor, dopo aver verificato i diversi ruoli all'interno di ciascun sottogruppo, visiona le mappe, individuali e di gruppo chiede chiarimenti, pone quesiti, suggerisce nuove piste di lavoro, propone ipotesi di soluzione.
	Cosa fanno gli studenti
	Divisi nei sottogruppi, analizzano i materiali in loro possesso, compiono nuove ricerche, assemblano documenti, sintetizzano con MC.

Sequenza 4	
Descrizione: Sessione di <i>debriefing</i> in cui i gruppi presentano il proprio lavoro alla classe, la quale poi procede alla valutazione. Infine si sintetizza con una MC co-costruita.	
Risorse e tecniche utilizzate	Cosa fa il docente
LIM come mediatore di oggetti di apprendimento e strumento di gestione di procedure informatiche. Uso di MC per la sintesi.	Osserva le presentazioni ascoltandone la descrizione e valuta ciascun gruppo prima personalmente e poi con la classe. Guida la sintesi di tutti gli argomenti approfonditi realizzando con la classe una MC.
	Cosa fanno gli studenti
	I membri di ogni gruppo si alternano alla presentazione. Gli altri gruppi osservano e ascoltano la presentazione per poi valutarla. Tutta la classe, guidata dal docente, partecipa alla costruzione della MC di sintesi.

4. Riflessioni sull'attività

Ambiente di apprendimento e organizzazione dell'attività didattica

La progettazione dell'attività e le scelte metodologiche si sono valse fin dall'avvio dell'UdA di un ben preciso setting tecnologico: infatti la LIM in flipped classroom ha catturato fortemente l'attenzione di quasi tutti gli allievi. La LIM è stata protagonista anche delle fasi successive: in particolare quasi tutti i prodotti elaborati dai gruppi di lavoro contenevano *link* ad in-

teressanti video o pagine che hanno arricchito le mappe di presentazione e reso più dinamiche le lezioni.

Col nuovo setting di apprendimento, nella negoziazione della formazione gruppi, grazie anche all'utilizzo del sociogramma, i leader naturali si sono dimostrati inclusivi. L'uso della LIM per mostrare alla classe i documenti frutto delle prime ricerche ha spinto gli studenti a considerare questo strumento a disposizione di tutta la classe e non solo dell'insegnante. Inoltre, l'impiego dei vari tipi di mappe aiuta a coordinare i materiali di ricerca in learning object coerenti. Infine, la collocazione fisica dell'insegnante presso la cattedra vicino alla finestra e l'alternarsi dei gruppi presso la LIM nella fase della presentazione delle ricerche, può rafforzare la sua percezione come strumento di condivisione di oggetti digitali.

Si segnalano ulteriori vantaggi. Dato che gli studenti utilizzano volentieri la LIM anche per mostrare documenti, mappe, prodotti multimediali offerti dal docente, si possono fra l'altro eliminare i "tempi morti" relativi alla compilazione dei documenti ufficiali da parte dell'insegnante. Va detto che il prodotto confezionato dagli studenti, il modo di presentarlo e l'impiego delle MC possono dare utili informazioni circa lo stile cognitivo di ciascun allievo: (verbale/sintetico, visuale/analitico, logico-sistematico, analogico, euristico ecc.). Fra le difficoltà incontrate, da segnalare quella di contenere la gestione dell'UdA nei tempi progettati.

Ricadute percepite/osservate

In generale il coinvolgimento è alto: anche in questo caso si può osservare lo spettro delle reazioni individuali a seconda della tipologia di *medium*: video, immagini, testi, mappe. Viene notata la polarizzazione stile visivo/uditivo nel livello di attenzione, in particolare di media caldi come i video. La motivazione della classe, salvo un paio di studenti spesso assenti per motivi sportivi, resta generalmente alta. Nei soggetti intellettualmente più vivaci la maggiore dinamicità della lezione favorisce il mantenimento della curva dell'attenzione. Negli altri casi potrebbe però verificarsi una sensazione di smarrimento intellettuale.

L'attività progettata è generalmente efficace non solo in funzione degli obiettivi di apprendimento disciplinari ma anche sul piano metodologico, grazie alla rielaborazione delle informazioni in MC: è stato, anzi, concordato l'inserimento nella scheda di valutazione di uno specifico indicatore sulla coerenza delle MC. Per quanto riguarda le dinamiche comunicativo-relazionali, quelle fra docente e studenti raramente manifestano la con-

sueta asimmetria di carattere istituzionale/impositivo; invece vengono chiaramente alla luce le dinamiche intergruppo. Si può inoltre osservare la diversa propensione degli studenti a comunicare verso il docente o verso la classe. Solo indirettamente si è potuta rilevare la dinamica infragruppo, che in alcuni casi è stata piuttosto conflittuale, o nella fase di organizzazione della presentazione, come sopra accennato, o nella fase della valutazione degli altri gruppi influenzata da fattori di natura affettiva.

Ulteriori osservazioni

La progettazione di UdA con il modello descritto richiede sicuramente un tempo di lavoro sommerso non trascurabile. Tuttavia i risultati positivi sul piano dell'apprendimento e del clima di classe e la possibilità di riutilizzare alcuni materiali prodotti, compensano tale lavoro aggiuntivo. La LIM usata come “tavolo di montaggio” è sicuramente consona al mio stile di insegnamento ed inoltre mi permette – nella misura in cui le strategie cooperative sono efficaci – di tenere in secondo piano le mie competenze digitali a volte inferiori a quelle di alcuni allievi.

Poiché l'UdA non si conclude con una verifica sommativa di tipo tradizionale, non si può valutare la eventuale minore accuratezza, esattezza e precisione nelle risposte individuali e si incorre al conseguente rischio di un coinvolgimento cognitivo più superficiale. In questo senso va sicuramente migliorata la padronanza delle tecniche di costruzione delle mappe concettuali. Provvisoriamente le valutazioni sono di tipo promozionale, cioè mostrano ciò che gli studenti sanno fare piuttosto che quello che non sanno. Di conseguenza, rispetto al modello *Technological Pedagogical And Content Knowledge*¹ (TPACK), tale approccio punta al conseguimento da parte degli studenti di competenze tecnologiche e pedagogiche, piuttosto che all'apprendimento di contenuti. Se dal punto di vista della didattica tale approccio rappresenta un tentativo di ripensare i metodi, resta ancora scoperta la dimensione dei contenuti, che andrà riprogettata utilizzando il modello di apprendimento più adatto ai medesimi.

Ritorna al testo

1 Per informazioni a questo proposito si consulti: <http://www.tpack.org/> (consultazione del 3 marzo 2015).

Roberto Casati

Contro il colonialismo digitale

Istruzioni per continuare a leggere

Editore Laterza, Roma, 2013, pp. 133, € 15,00

Indice

- La montagna incantata
- Che cosa è cambiato veramente
- Come si passa da un ecosistema all'altro? Per esempio chi è oggi un fotografo?
- Produrre o consumare?
- Ovvero, quanto costa la tua attenzione?
- Ricettari, manuali, enciclopedie. E i saggi?
- In che senso il saggio su carta stampata è perfetto?
- Perché il libro, il museo lineare e il tasto «indietro» funzionano così bene?
- Si legge meglio su carta o su tablet?
- Si naviga meglio in un testo facendo finta di sorvolarlo?
- Chi può salvare i lettori (e la lettura)?
- Il cuore del problema: sapremo progettare l'apprendimento?
- Il design del tempo: meglio tutori on demand o l'orario di ricevimento?
- Il design del tempo: chi ha paura di un mese passato a leggere?
- Come estendere questi percorsi di lettura protetta, per esempio anche ai genitori?
- Il design dello spazio: chi ha paura di un tavolo privato in una biblioteca pubblica?
- È veramente in corso la grande mutazione antropologica? Esistono i «nativi digitali»?
- La tecnologia aiuta veramente l'apprendimento?
- Fatti non foste a vivere dispersi?
- In che modo la scuola può resistere alla normativa automatica?
- Emerge prepotentemente il ruolo del design: quanto costa la sciatteria progettuale?

- Imparare da un video o da una persona?
- Il *mash-up* è un destino? È in arrivo il manuale scolastico autoprodotta?
- Come riprogettare l'apprendimento intorno alle nuove tecnologie?
- Come liberarsi del Maestro Elettrico?
- La scuola deve veramente venire riformulata in profondità per adattarsi alle nuove tecnologie?
- Le tecnologie di transizione verso il libro digitale: ma come facciamo con tutti quegli errori?
- Ha senso fare la guerra a Wikipedia?
- Perché non correggete anche voi Wikipedia?
- Serve veramente tenere traccia di tutto?
- Le assai gradite e apparentemente azzeccate raccomandazioni di Google ci aiutano veramente?
- Non potremmo usare il caso per proteggerci dalla bolla informazionale?
- Come difenderci dalla sindrome da intrappolamento?
- Conclusioni
- Epilogo
- Ringraziamenti

[Torna alla recensione](#)

Roberto Casati

Roberto Casati è un filosofo italiano, direttore di ricerca del CNRS all'Institut Nicod di Parigi. Autore di oltre cento articoli specializzati e di numerose pubblicazioni. Collabora regolarmente all'inserito culturale domenicale de "Il sole 24 ore".

[Torna alla recensione](#)

Antonio Faeti

I diamanti in cantina

Come leggere la letteratura per ragazzi

Società Editrice «Il Ponte vecchio», Cesena, 2011, pp. 240, € 15,30

Indice

- Introduzione
- Prefazione alla nuova edizione.
Sei anni dopo
- Capitolo 1
Leggere in testa d'albero
- Capitolo 2
Le stagioni di Bianca
- Capitolo 3
Uccidere con un cosciotto (freddo)
- Capitolo 4
Dentro il rifugio, fuori dal guscio
- Capitolo 5
L'orecchio di Fragonard
- Capitolo 6
L'ombra lunga di Vittoria
- Capitolo 7
Mentre piovono le pietre
- Capitolo 8
Storie notturne e diurne
- Capitolo 9
Amate sponde
- Capitolo 10
Tarzan non piace al Lanzicheneco

[Torna alla recensione](#)

Antonio Faeti

Antonio Faeti nasce a Bologna nel 1939 e dopo un breve periodo di insegnamento nella scuola primaria, diventa professore ordinario di Letteratura per l'infanzia all'Università di Bologna. In seguito, ottiene l'incarico come docente di "Grammatiche della Fantasia" presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna. Da diversi anni si occupa di fiabe, fumetti e illustrazioni. Collabora a quotidiani e settimanali, è direttore della collana "I Delfini" edita da Bompiani. Nel 1972, con il libro *Guardare le figure* pubblicato nei "Saggi" di Einaudi e rivolto a tutti gli illustratori italiani di libri per ragazzi, la sua fama si è allargata a livello internazionale.

[Torna alla recensione](#)

Franca Da Re

La didattica per competenze

Apprendere competenze, descriverle, valutarle

Pearson Italia, Milano – Torino, 2013, pp. 155

Indice

- Capitolo 1.
Competenza: verso una definizione condivisa
- Capitolo 2.
Fornire strumenti per la formazione della persona competente
- Capitolo 3.
Costruire un curriculum per competenze e descrivere i risultati di apprendimento
- Capitolo 4.
Strategie, tecniche, strumenti didattici per costruire competenze
- Capitolo 5.
Verifica, valutazione e certificazione delle competenze

[Torna alla recensione](#)

Franca Da Re

Franca Da Re è psicologa, dirigente scolastica. È stata insegnante di scuola primaria e psicopedagoga. Svolge attività di formazione su organizzazione scolastica, didattica, valutazione degli apprendimenti, autovalutazione d'istituto. È autrice di pubblicazioni sulla valutazione, sulle metodologie didattiche, sulle competenze e su temi psicologici e educativi.

[Torna alla recensione](#)

Piergiuseppe Ellerani, Maria Renata Zanchin
Valutare per apprendere. Apprendere a valutare
Per una pedagogia della valutazione scolastica
Erickson, Trento, 2013, pp. 363

Indice

- Capitolo 1
La cultura della valutazione e il miglioramento delle scuole (Piergiuseppe Ellerani)
- Capitolo 2
Cultura e prospettive della valutazione (Carlo Petracca)
- Capitolo 3
La certificazione delle competenze (Michele Pellerey)
- Capitolo 4
Valutazione delle competenze e apprendimento (Fiorino Tessaro)
- Capitolo 5
Contesti e attori della valutazione e della certificazione (Maria Renata Zanchin)
- Capitolo 6
Strumenti per promuovere e valutare le competenze (Piergiuseppe Ellerani)
- Capitolo 7
Il contesto di riferimento: i Piani di Studio Provinciali del Trentino (Maria Renata Zanchin)
- Capitolo 8
La valutazione delle competenze scientifiche (Carlo Fiorentini)
- Capitolo 9
La storia locale: una lente speciale per valutare le competenze degli studenti (Ivo Mazzotti)
- Capitolo 10
Valutare la capacità di leggere il mondo attraverso la geografia per vivere la cittadinanza attiva (Giuliana Andreotti)
- Conclusioni (Piergiuseppe Ellerani e Maria Renata Zanchin)

- Appendice 1
Format per la presentazione del Piano di Studio per aree di apprendimento
- Appendice 2
Format per la presentazione di Unità di Lavoro
- Appendice 3
Format per la presentazione di prodotto esemplare o compito di prestazione
- Appendice 4
Format per la presentazione di rubrica valutativa delle competenze
- Appendice 5
Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione
- Appendice 6
Certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione

[Torna alla recensione](#)

Piergiuseppe Ellerani Maria Renata Zanchin

Piergiuseppe Ellerani è ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Tra le sue pubblicazioni: *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*, Roma, Anicia, 2012; *Valutare a scuola, formare competenze*, Torino, SEI, 2007.

Maria Renata Zanchin è esperta in ricerca didattica e counseling formativo. Tra le sue pubblicazioni: *Formare giovani autonomi e responsabili: La didattica per competenze in Veneto*, USR Veneto, 2009; *Promuovere le competenze: Linee guida per valutare con Talent Radar*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2009.

[Torna alla recensione](#)

Luigina Mortari (a cura di)

Dire la pratica

La cultura del fare scuola

Bruno Mondadori, Milano, 2010, pp. 311, € 24,00

Indice

- Capitolo 1
Mettere al centro l'esperienza
- Capitolo 2
Aver cura del pensare
- Capitolo 3
Cercare senso nell'imparare
- Capitolo 4
Costruire comunità
- Capitolo 5
Stare in dialogo con la situazione
- Capitolo 6
Essere in ricerca
- Capitolo 7
Agire al plurale
- Capitolo 8
Tessere alleanze educative

[Torna alla recensione](#)

Luigina Mortari

Luigina Mortari L'autrice si occupa di Epistemologia della ricerca pedagogica presso l'università degli studi di Verona, come Direttrice del dipartimento di Filosofia Pedagogia e Psicologia. Le sue ricerche indagano i contesti formativi secondo una prospettiva fenomenologico - ermeneutica. Recentemente si è occupata del concetto di cura e di come l'educazione si condensi nell'insegnare ad avere cura della propria mente. Coordina numerose attività di ricerca e di formazione anche sul territorio.

[Torna alla recensione](#)

Elio Damiano con Lorella Giannandrea,
Patrizia Magnoler, Pier Giuseppe Rossi

La mediazione didattica

Per una teoria dell'insegnamento

Il mestiere della pedagogia

FrancoAngeli, Milano, 2013, pp. 383, € 38,00

Indice

- Introduzione
- 1. La mediazione nell'antropogenesi
- 2. Sociogenesi della competenza educativa
- 3. La classe scolastica
- 4. L'insegnamento
- 5. L'insegnamento come mediazione
- 6. APOL. L'Emilio non abita più qui
- 7. Una teoria dell'insegnamento
- 8. Emancipare la didattica
- Bibliografia
- Bibliografia "APOL"

[Torna alla recensione](#)

**Elio Damiano
Lorella Giannandrea
Patrizia Magnoler
Pier Giuseppe Rossi**

Elio Damiano è professore ordinario di Didattica generale all'Università di Parma. È autore di numerosi testi tra cui: *Jean Piaget: epistemologia e didattica* (2010), FrancoAngeli; *Il sapere dell'insegnare* (2007), FrancoAngeli; *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale* (2007), Cittadella; *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica* (2006), La Scuola Editrice.

Lorella Giannandrea e **Patrizia Magnoler** sono ricercatrici di Didattica generale all'Università di Macerata.

Pier Giuseppe Rossi è professore ordinario di Didattica Generale all'Università di Macerata.

[Torna alla recensione](#)

Idee in form@zione

Professionalità docente ed efficacia educativa

Periodico per la formazione degli insegnanti

Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

Anno 4 • n. 3 • 2015



Idee in form@zione è periodico annuale organo dell'ANFIS – Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor che intende promuovere l'avvicinamento della teoria alla pratica professionale e diffondere, attraverso riflessioni di carattere culturale, la valorizzazione della professionalità docente, del tirocinio come componente fondamentale del percorso di formazione iniziale, della ricerca e dell'innovazione tramite la formazione continua.