



Citation: C. Runchina, J. Gonzalez-Martinez (2022) L'apprendimento transmediale: oltre le mura della scuola?. *Media Education* 13(2): 21-31. doi: 10.36253/me-13047

Received: April, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 C. Runchina, J. Gonzalez-Martinez. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

L'apprendimento transmediale: oltre le mura della scuola?

Transmedia Learning: beyond school walls?

CINZIA RUNCHINA¹, JUAN GONZALEZ-MARTINEZ²

¹ Liceo "G.M.Dettori" (Cagliari)

² Università di Girona (Spagna)

cinzia.runchina@gmail.com; juan.gonzalez@udg.edu

Abstract. This work examines the practice of transmedia learning as a valid tool dedicated to the achievement of the student's educational success. First, a brief conceptualisation of transmedia learning is presented, outlining the characteristic elements of this circulation of new knowledge that is now available to learners, thanks to the continuous development of media; we then review the opportunities and the advantages that transmedia learning offers in terms of enrichment, productive sharing of knowledge and collaboration between students also outside school thanks, above all, to the personalisation of learning. Finally, the possible challenges of this learning are described, aimed at overcoming the resistance still present in the school, in order to successfully govern the educational changes taking place.

Keywords: collaboration, opportunities, personalised learning, sharing, ubiquity.

Riassunto. Questo lavoro esamina la pratica dell'apprendimento transmediale come valido strumento finalizzato al successo formativo dello studente. In primo luogo viene presentata una breve concettualizzazione dell'apprendimento transmediale, sono delineati gli elementi caratterizzanti di questa circolazione di saperi nuovi che oggi si trovano nelle disponibilità degli studenti, grazie allo sviluppo continuo dei media; si passano quindi in rassegna le opportunità e i vantaggi che l'apprendimento transmediale offre come arricchimento, condivisione produttiva di conoscenze e collaborazione tra gli studenti fuori dalla scuola grazie, soprattutto, alla personalizzazione dell'apprendimento. Infine si descrivono le possibili sfide volte a vincere le resistenze talora presenti nella scuola, per governare con successo i cambiamenti educativi in atto.

Parole chiave: apprendimento personalizzato, collaborazione, condivisione, opportunità, ubiquità.

1. INTRODUZIONE

La realtà dell'apprendimento digitale e la necessità di mettere al centro lo studente con le sue abilità tecnologiche spingono gli insegnanti a disegna-

re nuovi assetti nell'insegnamento e nell'apprendimento. La scuola è uno dei luoghi dove transita l'apprendimento transmediale inteso come un insieme di abilità e di strategie di apprendimento e di scambio nell'ambito della nuova cultura collaborativa, finalizzato a conoscere cosa fanno i giovani studenti con i media; nella scuola il docente può essere una guida competente anche nella cultura digitale, nel continuo adattamento e cambiamento delle proprie prassi educative, per far sì che le sue competenze siano volte a promuovere e rafforzare le competenze digitali degli studenti, in continuo interscambio di informazioni (Ranieri, 2022).

La scuola italiana si trova ancora a dover affrontare la sfida di potenziare «lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media, nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro» (Legge 107/2015 art.1 comma7 lettera h).

Per conseguire questi risultati sono stati sviluppati nel tempo diversi percorsi, dalla formazione degli insegnanti ai Piani Nazionali, alla più recente Didattica a distanza durante la pandemia da Covid-19 (Pasta, 2021); tra questi percorsi sono le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2018, ove particolare rilievo viene dato al tema della cittadinanza digitale e alle competenze digitali, come l'alfabetizzazione informatica e digitale e l'alfabetizzazione mediatica.

Inoltre, con la Legge 92/2019 viene introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado e la cittadinanza digitale è uno tra gli assi portanti di questa materia insieme allo studio della Costituzione e dello sviluppo sostenibile.

Pertanto, oltre i quadri concettuali legati alle competenze, alle alfabetizzazioni digitali che il sistema educativo deve garantire (Ugolini, 2016), si segnala una rottura positiva con il passato, un impegno significativo per l'inclusione delle tecnologie digitali nella giornata scolastica (Cappello, 2019) in modo trasversale nei processi di apprendimento dei diversi livelli educativi.

Il cambiamento si lega alle dinamiche del resto d'Europa, concretizza la Raccomandazione europea del 23 maggio 2018 sull'apprendimento permanente, in linea con il quadro di riferimento DigComp, che suggerisce politiche educative che permettano ai cittadini di sviluppare le competenze digitali di cui hanno bisogno per partecipare alla Knowledge Society (Fabiano, 2020), per esercitare la propria cittadinanza anche in modo digitale, per ricavare vantaggi informativi e civici, per migliorare i risultati dell'apprendimento e per sfruttare opportunità online (Livingstone et al., 2021).

In questo contesto emerge l'apprendimento transmediale nato dalle *new media literacies*, evidenziato da

Jenkins (2006) con le riflessioni sulla cultura partecipativa e collaborativa dei media, poi individuato negli adolescenti da Scolari *et al.* (2018), per capire cosa fanno i giovani oggi con i nuovi media digitali, come li usano e interagiscono tra loro attraverso generi, linguaggi e contesti diversi.

L'apprendimento transmediale ha avuto eco importante anche dal punto di vista educativo: González-Martínez *et al.* (2019) hanno analizzato gli approcci che il concetto potrebbe avere nell'apprendimento, concludendo che il transmedia potrebbe essere affrontato come un prodotto mediatico che richiede un'alfabetizzazione speciale per la progettazione di esperienze di apprendimento. In senso generale e da quanto si trova nella letteratura, possiamo definire il *transmedia learning* come l'uso e l'applicazione delle tecniche dello storytelling combinato con diverse e molteplici piattaforme mediatiche, guidato dall'obiettivo di progettare una modalità nuova dell'apprendimento in una sorta di pedagogia transmediale: tale apprendimento, combinato con la pedagogia, determina un cambiamento notevole del luogo di controllo del sapere che si sposta dal docente allo studente, dalla classe all'esterno (Fleming, 2013).

Ma si può parlare di apprendimento transmediale in senso stretto? Esiste un apprendimento transmediale in quanto tale? Cosa si intende in letteratura con il termine apprendimento transmediale? Quali opportunità offre?

2. METODOLOGIA

Obiettivo di questa revisione sistematica della letteratura è evidenziare il background concettuale delle pratiche educative transmediali, per offrire una panoramica della materia a partire dalla definizione di apprendimento transmediale, delle sue potenzialità e limiti. In questo studio vengono formulate tre domande di ricerca (PI):

- PI1. Quali sono le caratteristiche dell'apprendimento transmediale?
- PI2. Quali opportunità offre l'integrazione dell'apprendimento transmediale nei processi di insegnamento-apprendimento?
- PI3. Quali sfide propone l'integrazione dell'apprendimento transmediale nei processi di insegnamento-apprendimento?

Per individuare e analizzare i documenti più significativi in relazione ai quesiti di ricerca, è stato utilizzato il metodo della revisione sistematica della letteratura (RSL), processo di costruzione teorico il cui scopo è rivedere le fonti rilevanti in una specifica area di conoscenza a partire dall'esplorazione di informazioni ottenute da ricerche in diversi database (Okoli e Schabram, 2010).

2.1 Processo

Per eseguire una ricerca etica e tracciabile sono stati presi in considerazione i criteri definiti nella dichiarazione PRISMA di Urrútia e Bonfill (2010) di inclusione ed esclusione, rilevanza, validità degli studi, eliminazione dei duplicati e applicazione di operatori booleani.

I documenti in esame rispondono alla ricerca delle parole chiave “apprendimento transmediale” in spagnolo e in inglese senza alcun tipo di limite di tempo (la gestibilità dei risultati di ricerca non lo ha reso necessario). Questa ricerca è stata effettuata nei due principali database multidisciplinari internazionali Web of Science e Scopus, nel database internazionale specifico per l'istruzione Educational Resources Information Center (ERIC) e in Dialnet, uno dei più prestigiosi archivi scientifici spagnoli.

Fulcro di questa recensione sono i processi transmediali di insegnamento-apprendimento (E-A), dall'inizio dei processi di apprendimento alla formazione post-universitaria. Non c'è un focus specifico di interesse per quanto riguarda la fase educativa, piuttosto si vuole conoscere il concetto di transmedia nell'educazione in una prospettiva globale. Non è stata fatta distinzione tra istruzione formale, non formale e informale. Tuttavia la maggior parte dei documenti ottenuti appartiene al primo gruppo. Nella prima fase è stata effettuata una ricerca dai descrittori precedentemente indicati e sono stati ottenuti un totale di 38 documenti. Dopo un filtraggio dettagliato, è stato ottenuto un campione di 24.

L'analisi dei dati ottenuti è stata effettuata utilizzando il programma NVivo 12, con copia autorizzata dal Dipartimento di Pedagogia dell'Universitat di Girona. Con il suddetto programma è stata effettuata la codificazione e la categorizzazione delle informazioni più rilevanti della raccolta documentaria.

2.2 Elenco di documenti analizzati

Questi sono i documenti analizzati:

1. Amador (2013)
2. Barreneche, Polo e Menéñez-Echavarría (2018)
3. Bernal (2017)
4. Campalans (2015)
5. Chung (2014)
6. Crespo (2018)
7. Davis (2017)
8. Dickinson-Delaporte, Gunness e McNair (2020)
9. Ellis, Huff, Rudnitsky, McGinnis-Cavanaugh e Ellis (2018)
10. Fleming (2013)
11. Gutu (2019)
12. Marrapodi (2016)
13. McCarthy, Tiu e Li (2018)
14. Paulsen e Andrews (2014)
15. Pereira e Pedro (2020)
16. Raybourn (2014)
17. Raybourn (2017)
18. Raybourn, Kunz, Fritz e Urias (2018)
19. Raybourn, Stubblefield, Trumno, Jones, Whezel e Fabian (2019)
20. Rodrigues e Bidarra (2014)
21. Rodrigues e Bidarra (2015)
22. Rodrigues e Bidarra (2019)
23. Valdés, Gutiérrez e Capilla (2016)
24. Wiklund-Engblom, Hiltunen, Hartvik e Porko-Hudd (2013)

I 24 documenti presentati sono stati pubblicati tra il 2012 e il 2020 e rispondono a diverse tipologie: articoli scientifici (17), capitoli di libri (1), contributi a conferenze (6).

3. L'APPRENDIMENTO TRANSMEDIALE: CONCETTUALIZZAZIONE

L'apprendimento transmediale circola attraverso i media in una nuova sfera educativa pubblico-privata dove interagiscono soggetti, saperi e interessi nuovi, in una convergenza culturale interattiva che realizza il passaggio dal soggetto che apprende e che usa tecniche mediatiche, a soggetto che apprende e produce tecniche mediatiche (Amador, 2013; Gambarato & Dabagian, 2016).

Si tratta di una circolazione di saperi attiva negli ambienti di apprendimento dove transita l'ecologia dei media, favorita dalla partecipazione delle persone alla narrativa digitale e agli ambienti interattivi, in un processo di co-costruzione in cui i soggetti che apprendono incidono nelle trasformazioni tecnologiche al punto tale da cambiare i modi di essere, di fare e di pensare (Amador, 2013).

Secondo Barreneche *et al.* (2018), l'apprendimento transmediale deriva dalla investigazione dell'alfabetizzazione mediatica e informale in un contesto di convergenza digitale e di ecologia mediatica non necessariamente convergente perché, in contrasto con l'apparente processo universale di adozione digitale e di convergenza, i giovani abitano un mondo di connessioni e di comunicazioni in cui i media tradizionali coesistono con i media digitali, entrambi sperimentati in modo diverso; inoltre lo sviluppo dell'alfabetismo transmediale non è un fatto individuale di padronanza delle abilità, ma è sviluppo delle competenze dei soggetti che apprendono in un contesto di cambiamento in cui l'apprendimen-

to con i media occupa un ruolo importante nel campo dell'educazione; secondo Bernal (2017) tale sviluppo è interazione creativa tra docenti e studenti che nella classe familiarizzano e vivono un'esperienza transmediale, creano con l'immaginazione un mondo narrativo altro, vivono una storia in un universo concettuale in cui la transmedialità annulla i confini per spaziare tra realtà e finzione, tra analogico e digitale.

La connettività e la iperconnettività partecipano all'apprendimento talvolta in modo invisibile per i soggetti (Campalans, 2015) non a livello informativo, ma come coordinamento di azioni che favoriscono la partecipazione degli studenti nella rete di conoscenza e di apprendimento.

A questo proposito Chung (2014), nel definire tale modalità partecipativa degli studenti, riporta che negli USA vengono stimolate esperienze di apprendimento transmediale negli studenti attraverso diversi media e piattaforme, anche con l'uso di transmedia Apps che includono giochi integrati con i media dell'apprendimento formale e altri programmi educativi. Proseguendo su questa riflessione, Davis (2017) evidenzia che nel modello transmediale le esperienze di apprendimento passano sulle piattaforme in varie forme che si completano tra loro, con programmi di apprendimento relativi ai modi con cui le storie possono essere sperimentate, soprattutto nell'apprendimento professionale che sfrutta i media digitali per migliorare la possibilità di collaborazione tra studenti; gli strumenti on-line forniscono piattaforme per la condivisione e l'incoraggiamento delle esperienze fatte, la creazione di comunità virtuali in campo professionale e la sua convalida.

La piattaforma diventa luogo per condividere riflessioni anche da parte degli insegnanti impegnati in questo tipo di apprendimento: il progetto The Open Storybox di cui parla Davis, sperimentato tra gli insegnanti australiani della prima infanzia, sviluppato secondo un modello denominato Transmedia Learning Model, ha mostrato che diversi insegnanti hanno vissuto una esperienza che li ha motivati a connettere tra loro le vecchie pratiche di insegnamento con le nuove, a modulare professionalità e ruolo grazie al coinvolgimento, alla collaborazione, alla creatività.

L'approccio transmediale (Dickinson-Delaporte et al., 2020) usa le piattaforme per venire incontro ai bisogni degli studenti impegnati attraverso narrative e storie diffuse sulle piattaforme reali o immaginarie rappresentate con parole, immagini, audiovisivi, per creare trame da cucire alle storie principali; le varie tipologie di transmedia offrono buone opportunità in ambito formativo ed educativo: transmedia storytelling suscita interesse perché è focalizzato nell'adattare storie e perso-

naggi attraverso diversi media, mantenendo la centralità della storia (Ellis et al., 2018).

L'apprendimento transmediale usa le tecniche dello storytelling combinate in molteplici piattaforme, per creare un apprendimento immersivo che abilita molti punti di vista in entrata e in uscita con pochissimi limiti, con una continuità nell'apprendimento che coinvolge attivamente lo studente (Fleming, 2013); McCarthy (2018) afferma che tale apprendimento racchiude in sé illimitate risorse, digitali e non, come ad esempio *Spy Hounds* che utilizza differenti media e incoraggia i bambini e i loro familiari a esplorare insieme le STEM (Science, Technology, Engineering, Math).

Pereira e Pedro (2020) sottolineano l'attrattiva legata all'uso di mezzi di comunicazione e tecnologie digitali differenti, dato che il contenuto principale di una storia è distribuito attraverso vari media e suscita l'attenzione degli alunni; determinante è il contributo dei docenti che a partire dall'uso delle tecnologie digitali rinnovano le modalità organizzative per affinare le abilità degli studenti di sintetizzare criticamente le informazioni tratte dai molteplici canali mediatici; per raggiungere questo scopo, l'apprendimento transmediale sfrutta nuove tendenze, come la comunicazione tra pari dei social e lo storytelling per supportare gli studenti (Raybourn, 2014), transitando in ogni luogo e per tutto il tempo, in un mondo sempre connesso in cui le abitudini e le aspettative tecnologiche cambiano e gli studenti raccontano come piace loro imparare e chiedono di essere ascoltati e di lasciare la loro impronta nel mondo (Raybourn, 2017).

Lo storytelling offre questa possibilità come sistema misurabile di messaggi che rappresentano un'esperienza narrativa che si distende da molteplici media, attira gli studenti e li include in esperienze di apprendimento allargato ai più urgenti cambiamenti educativi, promuovendo attraverso narrazioni immersive e interconnesse molteplici literacies, fra le quali quelle testuali e visive, le media literacies (Rodrigues & Bidarra, 2014, 2019).

In definitiva, l'apprendimento transmediale richiede la partecipazione attiva delle persone che creano l'informazione senza subirla e utilizzano nuovi modelli di insegnamento che, pur con distinti profili di competenze tecniche, stimolano l'interesse con modalità educative e prospettive diverse, che Wiklund-Engblom *et al.* (2013) individuano nello sviluppo di abilità quali imparare con l'ascolto, con la collaborazione, con la condivisione.

Quanto esposto si può schematizzare nella Figura 1.

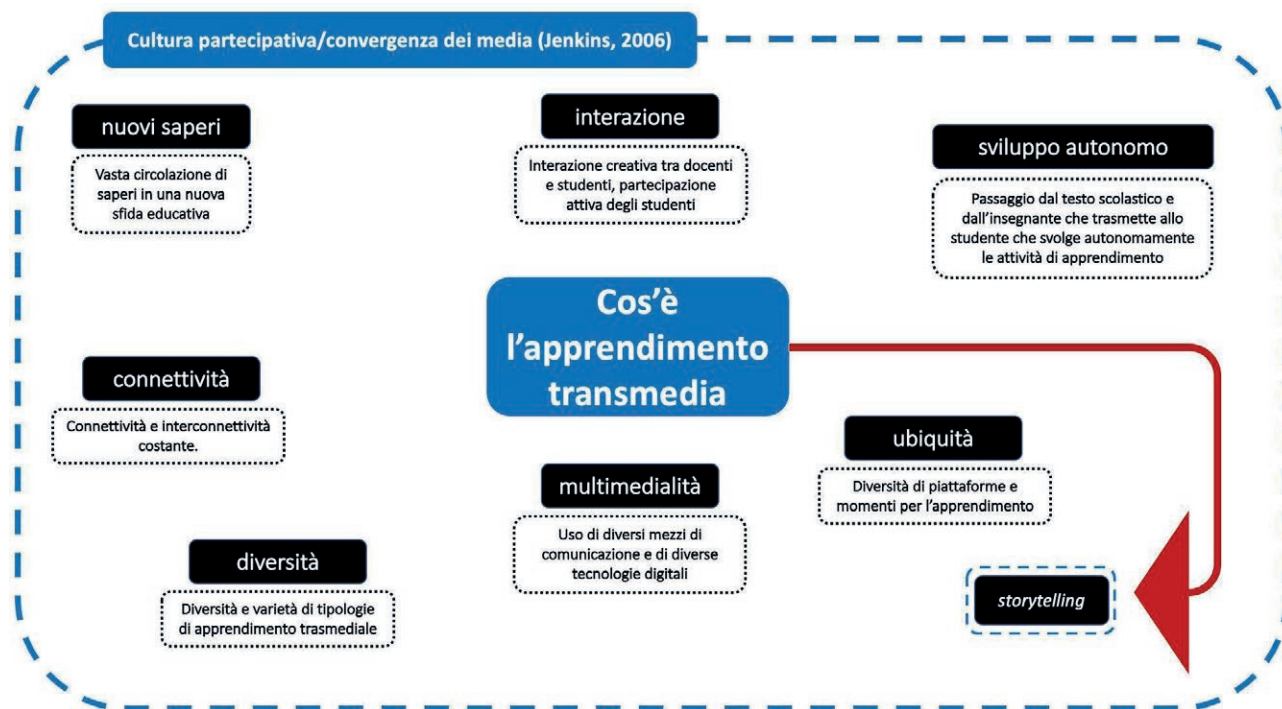


Figura 1. Elementi dell'apprendimento transmedia.

4. VANTAGGI E OPPORTUNITÀ DELL'APPRENDIMENTO TRANSMEDIALE

Anche se le esperienze di apprendimento transmediale non appaiono come le più ortodosse perché non seguono modelli collaudati, ben si adattano agli studenti contemporanei che vivono in un mondo che cambia e che gli educatori devono considerare, come viene sottolineato da Barreneche *et al.* (2018).

Confermano questo adattamento i dati raccolti da Bernal (2017) con il modello del collettivo Madeja, creato per studenti e docenti dell'Università Sergio Arboleda di Bogotá, relativi all'uso della narrativa transmediale nei processi di apprendimento-insegnamento per sviluppare competenze comunicative tra gli studenti dell'Istruzione superiore.

Tali dati mostrano che l'apprendimento transmediale costruisce attraverso diverse sperimentazioni inediti mondi narrativi intorno al processo di insegnamento-apprendimento che è, a sua volta, inserito in un registro mediatico.

Tra i risultati del post test, si osserva che gli studenti avvalorano l'apporto dell'apprendimento transmediale alla loro educazione con l'argomentazione che permette un più sicuro possesso delle conoscenze e che l'uso della tecnologia rafforza l'apprendimento personalizzato.

Tutto questo potenzia grandemente l'efficientamento del lavoro educativo, come dimostra lo studio di Davis

(2017) sullo sviluppo di un programma professionale di apprendimento delle Arti nei primi anni della scolarizzazione in Australia, cui hanno partecipato gli insegnanti che si sono destreggiati tra vincoli di tempo e problemi tecnologici.

Il modello sviluppato è stato utile per colmare il gap nelle opportunità di crescita professionale degli insegnanti della scuola primaria e della prima infanzia, alimentando la confidenza nel lavorare con le varie tematiche di studio, con conseguente beneficio per gli studenti (Raybourn, 2014).

Altri vantaggi sono la condivisione di interessi tra studenti, come si conferma dalla lettura di Dickinson-Delaporte e collaboratori (2020), l'apprendimento continuo e il coinvolgimento dei meno abili da parte degli esperti nelle pratiche di ricerca e di studio.

Inoltre gli insegnanti possono ricavare informazioni didatticamente rilevanti sugli interessi degli studenti: media come Google Plus, Twitter e Wordpress, forniscono una visione dei contesti di apprendimento che attirano gli studenti, garantendo una opportunità per gli insegnanti di affinare i media narrativi e comunicativi per allineare le esperienze in classe con le tendenze del mondo virtuale e globale: quello che Fleming (2013) chiama Transmedia Learning World (TLW), nuovo modello di apprendimento a livello globale che fonde le tecnologie della ubiquità, le esperienze di vita reale, le pedagogie

incentrate sullo studente, in sinergia con vari modelli di apprendimento in grado di condurre studenti e insegnanti in giro per il mondo.

Un buon esempio di risorsa transmediale è la novela digitale “Inanimate Alice”¹, che può spingere e motivare gli studenti a realizzare un’esperienza di apprendimento intenso e motivante (Fleming, 2013); scandita in diversi episodi che crescono in complessità, costringe gli studenti a vedere e rivedere le storie sulla base del loro sviluppo di apprendimento.

La pratica utilizzata in “Inanimate Alice” può incoraggiare insegnanti e studenti ad andare oltre i materiali forniti e le storie raccontate da altri, per esplorare altri soggetti di interesse mentre si relazionano nell’ambiente come adulti, ragazzi e cittadini, in un esperimento di apprendimento per sempre.

Gli insegnanti possono modellare contenuti diversi su diverse piattaforme mediatiche, cercando il successo formativo per lo studente, non più lettore isolato, ma collettore che crea il soggetto da leggere; si rafforza l’opportunità di chiarire, in accordo con Gutu (2019), come gli studenti consumano, producono, diffondono, creano e imparano nel digitale; si consolidano le basi derivanti dalla pratica dell’apprendimento transmediale, come confermano McCarthy e collaboratori (2018), anche in termini di motivazione da parte degli studenti a impegnarsi nei contenuti di studio, di perseveranza nel problem solving, di creazione di esperienze di apprendimento significative.

Le opportunità offerte sono molteplici in termini di motivazione, di varietà dei contenuti di studio che passano con diversi supporti per i diversi stili di apprendimento e con diverse tecnologie, come quella dei games che regolano i livelli del gioco per assistere gli studenti nei loro bisogni educativi in vista di un apprendimento ottimale, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione, secondo quanto scrivono McCarthy e collaboratori (2018) sui risultati apprezzabili nell’apprendimento transmediale della matematica in una Preschool and First grade school di San Francisco.

Vantaggi e opportunità dell’apprendimento transmediale si osservano nelle scuole di ogni ordine e grado: nella Early school-aged children frequentata da bimbi dai 6 ai 10 anni, Paulsen e Andrews (2014) descrivono una esperienza di apprendimento transmediale chiamata Spyhounds che, attraverso la trasformazione di una serie basata sulla TV in una serie basata sul web, presenta una narrativa coinvolgente che si svolge nel tempo attraverso diversi media, incorpora sfide circoscritte nel tempo e incoraggia bimbi e loro familiari a

esplorare insieme le tematiche STEM; il contributo familiare è determinante perché, grazie alla maggiore flessibilità per le famiglie impegnate nelle attività di SpyTime, cresce l’entusiasmo dei bambini liberati dal timore di frustranti insuccessi.

Nell’ambito della scuola professionale, Pereira e Pedro (2020) hanno divulgato uno studio svolto in una scuola CEF (Cursos de Educação e Formação), con motivazioni dinamiche durante l’esplorazione di ambienti collaborativi transmediali e con interessanti riflessi nella simulazione dei contenuti matematici, per accertare il grado di autonomia degli studenti: l’approccio collaborativo ha accresciuto i livelli di autonomia nell’assimilazione dei contenuti tematici tra studenti con alto rischio di insuccesso e di abbandono, sensibilizzati all’uso di metodologie di lavoro con l’aiuto della tecnologia.

Nella progettazione e nella misurazione dell’apprendimento è cruciale la capacità dell’insegnante di monitorare l’interazione dello studente, il suo feedback e ciò che viene generato attraverso i dati; le esperienze di apprendimento transmediale come i Serious Games usati nella formazione dalla NATO e da organizzazioni non governative sono applicabili alla formazione e all’educazione, perché tracciano le esperienze di tale apprendimento, mettono a frutto i commenti di chi apprende attraverso i social, affinché siano valutati grazie anche all’utilizzo di diverse piattaforme multi-agent per l’e-learning, come ad esempio la Multi-Agent Systems for Learning and Skill management (Raybourn, 2014).

Queste esperienze mostrano che lo sviluppo di modelli di apprendimento transmediale è una opportunità per trasformare i Serious Games e altri strumenti educativi in una esperienza di apprendimento collaborativo, coesivo e ben integrato.

In accordo con Raybourn *et al.* (2019), l’apprendimento transmediale ha l’obiettivo a lungo termine di adattarsi alla personalità dello studente, facilitato dalla tecnologia condivisa nell’ecosistema, dall’apprendimento basato sui dati che, partendo dalla realtà ibrida del cross reality, in cui gli oggetti virtuali e gli oggetti fisici coesistono e interagiscono fra loro in tempo reale, supporta molti punti di vista e molte percezioni in spazi multipli.

Il mondo dell’educazione dovrebbe percepire queste trasformazioni che creano una nuova dimensione che dilata l’ecosistema dell’apprendimento, permette di coniugare l’accessibilità delle tecnologie digitali con le reali esperienze di vita degli studenti, applica una pedagogia centrata sullo studente grazie all’uso delle tecniche dello storytelling combinate con l’uso di molteplici piattaforme, per creare un apprendimento immersivo con molteplici punti di partenza e di arrivo (Rodriguez & Bidarra, 2014).

¹ Inanimate Alice (2005). *A digital novel*. <http://www.inanimatealice.com>

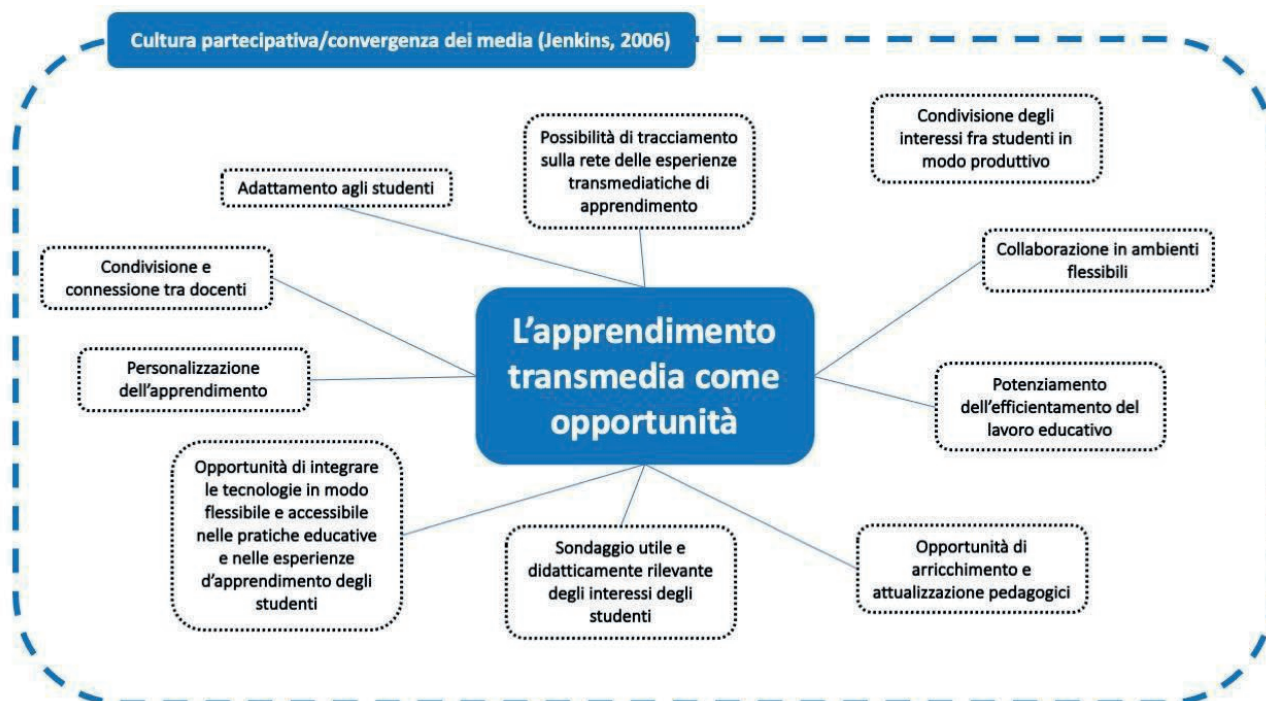


Figura 2. Opportunità dell'apprendimento transmedia.

Pratiche di apprendimento transmediale, come Transmedia Play e Connected Learning, evidenziano la necessità di coinvolgere di più e meglio lo studente attraverso l'uso dei media per colmare la distanza tra apprendimento formale e informale e capitalizzare l'uso dei nuovi media, perché la creatività della narrativa stimoli gli studenti a creare storie loro, mentre sviluppano personali percorsi di apprendimento (Rodriguez e Bidarra, 2015).

L'apprendimento transmediale inoltre avvia un processo di comunicazione realizzato dal docente che sostituisce al messaggio globale formato in egual modo da storie indipendenti, un messaggio personalizzato rivolto all'alunno; inoltre si favoriscono nelle aule dinamiche in cui coesistono lavori individuali e collettivi, teorie e pratiche, attività libere e guidate, scenari virtuali e reali (Valdes et al., 2016; Campalans, 2015).

Le idee principali emerse dall'analisi delle opportunità e dei vantaggi vengono schematicamente illustrate nella Figura 2.

5. LE SFIDE DELL'APPRENDIMENTO TRANSMEDIALE

La realtà dell'insegnamento, tecnologie spesso obsolete che ancora si trovano nelle scuole, eventuali resistenze di carattere ideologico da parte di alcuni insegnanti, possono rappresentare, nel caso di disagio sco-

lastico di studenti demotivati, un ostacolo non sempre facile da superare quando si avverte come insanabile lo stacco tra la vita di tutti i giorni e la realtà dell'aula.

Bernal (2017) precisa che alcuni docenti affrontano situazioni di disinteresse da parte di ragazzi che non trovano senso nelle lezioni né nello studio; per aiutare questi studenti è utile, quando si prepara un piano di lavoro, organizzare l'attività educativa anche sotto forma di Transmedia Play per un lungo periodo, per pianificare le opportunità attraverso modalità di collaborazione (Dickinson-Delaporte et al., 2020).

La buona volontà degli insegnanti tuttavia da sola non basta, perché nelle pianificazioni a lungo periodo bisogna tenere conto dei costi aggiuntivi associati all'uso di Transmedia Play, come i software e le ore di lavoro necessarie per monitorare gli elementi interattivi che permettono l'apprendimento transmediale; degli aspetti logistici come l'accesso equo per tutti ai vari media; della diversità degli studenti nelle competenze digitali, poiché quelli alle prime armi imparano con un approccio meno rigido nel disseminare conoscenze.

Si conviene con Fleming (2013) che gli insegnanti devono essere aiutati nell'invito a prepararsi al cambiamento delle pratiche didattiche e supportati per integrare la tecnologia nei loro programmi.

L'approccio digitale può aiutare nella sfida di governare i cambiamenti educativi con standard pronti in

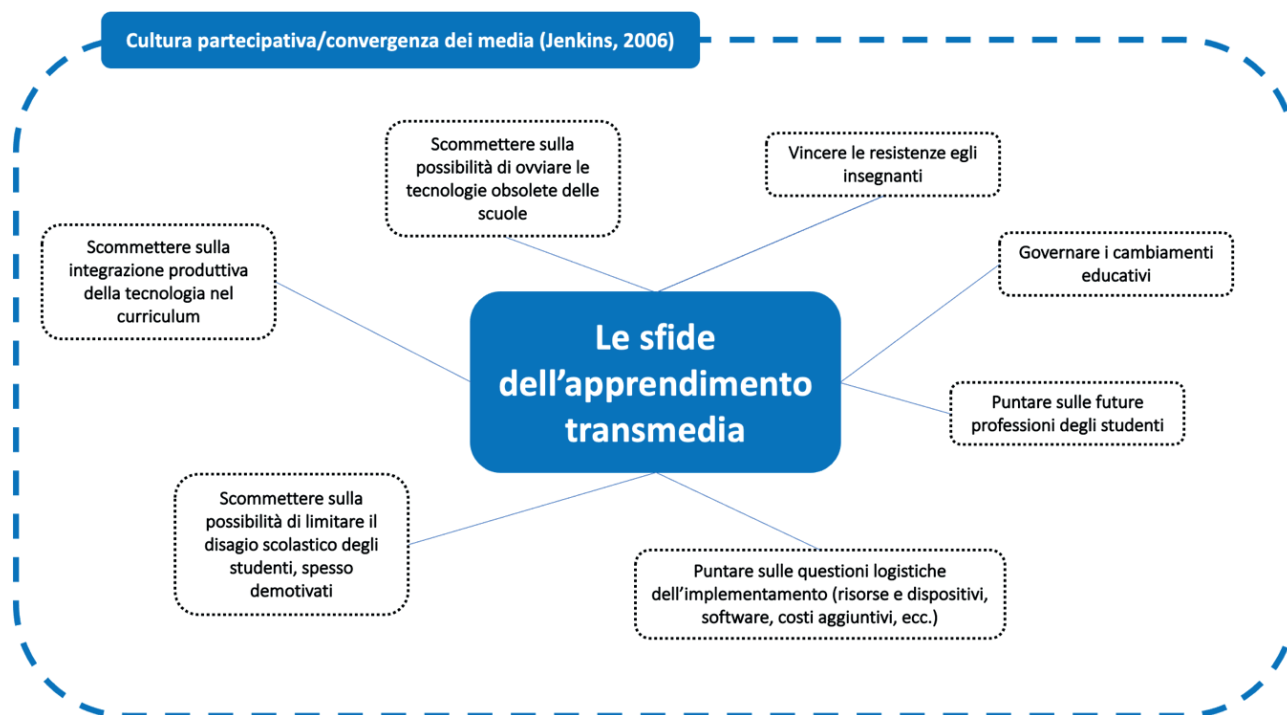


Figura 3. Le sfide dell'apprendimento transmedia.

vista delle future professioni degli studenti; piuttosto che prevedere un processo nel quale la tecnologia è semplicemente nominata nel curriculum, bisognerebbe integrarla in ogni aspetto dell'insegnamento attraverso le pratiche transmediali, per essere naturalmente componente attiva per gli obiettivi da raggiungere.

Creare un ambiente di apprendimento transmediale significa offrire agli studenti l'occasione di immergersi in un argomento di studio, di usare contemporaneamente gli strumenti tecnologici per esplorare, di sviluppare la loro narrativa per fornire ad altri un'esperienza di apprendimento, oltre che di gioco (Rodrigues e Bidarra, 2015).

Un'ultima considerazione deve essere fatta riguardo l'importanza del fattore tempo nella costruzione di una narrativa che voglia essere efficace: il tempo, se ben utilizzato nella sua estensione, permette agli studenti di interagire positivamente tra loro e con la *storyworld*, di esplorare le piattaforme durante l'apprendimento e di usare la conoscenza fuori dalle piattaforme (Rodrigues e Bidarra, 2019).

Nella Figura 3 vengono evidenziate le sfide dell'apprendimento transmediale.

6. CONCLUSIONI

Scopo di questa revisione sistematica della letteratura è stato quello di analizzare caratteristiche costitutive,

opportunità e sfide dell'apprendimento transmediale nel contesto di scuole di diverso ordine e grado, dalla scuola primaria (Fleming, 2013), all'Università (Bernal, 2017) in diversi paesi.

Gli studi esaminati definiscono in modo chiaro il fatto che l'apprendimento transmediale è un aspetto innovativo utile nelle prassi didattiche e nella crescita dello studente, nella sfera scolastica pubblica e istituzionale e in quella privata (Amador, 2013), come fatto individuale e personale, come sviluppo in contesti collettivi di cambiamento dove circolano saperi e interazioni nuove.

L'apprendimento transmediale passa dalla scuola ad altri luoghi come la piattaforma, comunità virtuale di condivisione di saperi dove studenti e insegnanti si incontrano e dove si concretizza una modalità diversa di conoscenza che si sviluppa in itinere, non preconfezionata e pronta per l'uso (Foti, 2014).

Gli studi oggetto di questa revisione mettono in risalto vantaggi e opportunità dell'apprendimento transmediale, soprattutto in scenari di disagio scolastico e di abbandono, come importante risorsa in grado di favorire l'insegnamento personalizzato, di potenziare lo sviluppo autonomo delle conoscenze nella crescita educativa e nelle abilità grazie alla costante connettività e alla interconnettività, alla condivisione di interessi e di saperi che circolano fuori dalla scuola; si suscita così l'interesse degli studenti che si sentono protagonisti di una conoscenza che

loro stessi creano, nel rispetto della diversità nell'apprendere, nelle maggiori libertà e fiducia nelle proprie capacità.

Agli insegnanti si offre la opportunità di arricchire la didattica attraverso risorse come la novella digitale "Inanimate Alice" che si realizza sulla base dello stile di apprendimento dei ragazzi che in prima persona sviluppano la storia sperimentando motivazione, entusiasmo e coinvolgimento, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione (McCarthy et al., 2018).

Questo, tuttavia, non potrebbe realizzarsi senza il coinvolgimento convinto e spontaneo da parte degli insegnanti, e su questo gli studi presi in esame, sono concordi; la sfida è vincere eventuali resistenze dei docenti, impiegare risorse economiche più cospicue per sostenere i costi dell'acquisto di nuovi dispositivi, delle ore di lavoro aggiuntivo e dell'aggiornamento. Le esperienze svolte in diverse scuole in diverse parti del mondo rivelano che gli insegnanti coinvolti hanno compreso meglio le esigenze dei loro studenti e il loro modo invisibile di apprendere attraverso i media nel nuovo ecosistema dinamico educativo ormai globale, in cui le opportunità offerte dall'interattività e dalla connettività possono disegnare scenari educativi coinvolgenti.

Tutti gli studi esaminati sono realizzati fuori dall'Italia; ciò potrebbe indicare una direzione futura di ricerca della pratica transmediale nella scuola italiana, per capire quanto gli studenti italiani siano simili agli studenti di altri paesi e quanto possa essere realistica l'introduzione di questa pratica didattica.

Future ricerche potrebbero investigare se nella scuola italiana sussistono situazioni didattiche paragonabili o totalmente diverse da quelle oggetto degli studi qui esaminati e se gli esiti ottenuti siano adatti anche per gli studenti italiani, per conoscerne da vicino caratteristiche e esigenze, per vedere se sussistono grandi differenze tra il sistema scolastico e il curriculum italiano e quello europeo ed extraeuropeo.

In definitiva l'apprendimento attraverso i media potrebbe avere grande spazio nello sviluppo e nel miglioramento delle prassi di insegnamento-apprendimento, fino a diventare curricolare, grazie ai benefici e vantaggi in termini di interazione, di collaborazione, di partecipazione; se introdotto nel curriculum in maniera partecipata e non impositiva, può vincere le diffidenze di alcuni insegnanti, tanto da far sì che i loro studenti diventino co-creatori del sapere.

BIBLIOGRAFIA

Amador, J.C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Revista Educa-*

cion Y Ciudad, (25), 11-24. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n25.2013.50>

Barreneche, C., Polo Rojas, N.D. & Menéndez-Echavarría, A.L. (2018). Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 171-189.

Bernal, D. (2017). TIC & EDUCACION. Creación de mundos narrativos transmediáticos en procesos de aprendizaje. *Revista Luciérnaga-Comunicación* 9(18), 52-60. <http://dx.doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v9n18a4>

Campalans, C. (2015). Docencia/Aprendizaje Transmedia: una experiencia. *Razon y Palabra*, 89, 1-17. <http://archivos.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/211>

Cappello, G. (2019). Media Literacy in Italy. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0155>

Chung, G.K.W.K. (2014). Toward the Relational Management of Educational Measurement Data. *Teachers College Record* 116 (11). <http://www.gordoncommission.org>

Crespo-Pereira, V., and Legerén-Lago, B. (2018). El uso de la Neurociencia en el diseño de contenidos transmedia en los canales de televisión públicos de Europa: Videojuegos y Social TV. *Edmetec. Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2),37. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v7i2.10981>

Davis, S. (2017). Drama and Arts-Based Professional Learning: Exploring Face-To-Face, Online and Transmedia Models. *Teaching Education*. 28 (4), 333-348. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296830>

Dickinson-Delaporte, S., Gunness, A. & McNair H. (2020). Engaging Higher Education Learners With Transmedia Play. *Journal of Marketing Education* 00(0) <https://doi.org/10.1177/0273475318775138>

Ellis, G.W., Huff, I., Rudnitsky, A., McGinnis-Cavanaugh, B., Ellis, S.K. (2018) Engaging Children in Design Thinking Through Transmedia Narrative (RTP). *American Society for Engineering Education* <https://doi.org/10.18260/1-2-30395>

Fabiano, A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale For a new life project. From digital competence to digital citizenship. *Formazione & Insegnamento*, 18(1(2)), 720-728. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/-fei-XVI-II-01-20_63

Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3>

- Foti, M. K. (2014). Mobile learning. How students use mobile devices to support learning. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 58-78.
- Gambarato, R. R. & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>
- González-Martínez, J., Esteban-Guitart, M., Rostan-Sánchez, C., Serrat-Sellabona, E., & Estebanell-Minguell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, 36, 207-222. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- Gutu, M. (2019). A new perspective on learning: Flipped classroom and transmedia learning. In J. Beseda, L. Rohliková, and V. Duffek (Eds), *E-Learning: Unlocking the Gate to Education arround the Globe. 14th Conference Reader* (pp.240-245). Center for Higher Education Studies.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Legge 107/2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 1-27.
- Marrapodi, M. (2016). Transmedia meets the digital divide: adapting transmedia approaches to reach underserved Hispanic families. *Journal of Children and Media*. <https://dx.doi.org/10.180/17482798.2016.1140492>
- McCarthy, E., Tiu, M. & Li, L. (2018). Learning Math with Curious George and the Odd Squad: Transmedia in the Classroom. *Tech Know Learn*, 23: 233-246. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9361-4>
- Okoli, C. & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-51. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Pasta, S. (2021). Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza. In P. C. Rivoltella (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 49-61). Raffaello Cortina.
- Paulsen, C.A. & Andrews, J.R. (2014). The Effectiveness of Placing Temporal Constraints on a Transmedia STEM Learning Experience for Young Children. *E-Learning and Digital Media*, 11(2), 204-213. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.2.204>
- Pereira Gomes, A.M., Pedro G.M.L.F. (2020). Ambientes Colaborativos transmedia para a promoção da autonomia e motivação dos estudantes. Um estudo com alunos em risco de abandono e insucesso escolar. *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Carocci.
- Raybourn, E.M. (2014). A new paradigm for serious games: transmedia learning for more effective training & education. *J. Comput. Sci. (Elsevier)* 5 (3). 471-481. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>
- Raybourn, E.M. (2017). Toward Culturally-Aware, Next Generation Learning Ecosystem. *Springer International Publishing Switzerland*, 173-181. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41636-6_14
- Raybourn, E.M., Kunz, M., Fritz, D. & Urias, V. (2018). A zero-entry cyber range environment for future learning ecosystems. In C. K. Koc (Ed.), *Cyber-Physical Systems Security* (pp.93-109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98935-8_5
- Raybourn, E.M.; Stubblefield, W.A., Trumbo, M., Jones, A., Whetzel, J. & Fabian, N. (2019). Information Design for XR Immersive Environments: Challenges and Opportunities. in J. Y. C. Chen and G. Fragnomeni (Eds), *Virtual, Augmented and Mixed Reality. Multimodal Interaction. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science: Vol.11574 LNCS* (pp. 153-164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21607-8_12
- Rodriguez, P. & Bidarra, J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9 (6), 42-48. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Rodriguez, J.A., Lopez Peinado, L. & González-Gutiérrez, L.F. (2015). La Narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34 (67), 60-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.sy.p34-67.ntes>
- Rodriguez, P. & Bidarra, J. (2019). Expanding the Mosaic of Transmedia Learning Experiences: Application of a Transmedia Storyworld in ESL Formal Learning Environments. *ARTECH 2019: Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts, November*, 1-11. <https://doi.org/10.1145/3359852.3359891>
- Scolari, C.A., Masanet, M.J., Guerrero- Pico, M. & Establés, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información* 27(4):801. <https://doi.org/10.3145/eipi.2018.jul.09>
- Ugolini, F.C. (2016). Quale competenza digitale per l'ecosistema mediale sociale e autoriale? Un'analisi dei

riferimenti internazionali del Piano Nazionale Scuola Digitale. *Pedagogia Oggi*, 2016(2), 179–196. https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2_2016-041116_Parte10.pdf

Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clinica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

Valdés Sanchez, V., Gutiérrez Esteban, P. & Capilla Garrido, E. (2016). Diseño de materiales curriculares en Educación infantil: de la convergencia de medios a la educación transmedia: In R.Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.1424-1431). Octaedro.

Wiklund-Engblom, A., Hiltunen, K., Hartvik, J. & Porko-Hudd, M. (2013). Transmedia storybuilding in Sloyd. *Proceedings of the IADIS International Conference Mobile Learning*, 2013,199-203. <https://doi.org/10.13140/2.1.3856.4803>