

«BUONE PRATICHE PER L'APPRENDIMENTO DIGITALE», UN PERCORSO FORMATIVO PER ANIMATORI DIGITALI

«GOOD PRACTICES FOR DIGITAL LEARNING», A TRAINING SCENARIO FOR DIGITAL ANIMATORS

*Maurizio De Rose, PhD in Educational Technology, Università della Calabria,
maurizio.derose@unical.it*

SOMMARIO

Nel presente lavoro si descrive e analizza il percorso di formazione «Buone pratiche per l'apprendimento digitale», rivolto a un gruppo di animatori digitali calabresi nell'ambito del PNSD. Obiettivo è condividere l'esperienza formativa svolta nelle sue fasi (dall'analisi dei bisogni alla valutazione finale), al fine di comprendere le caratteristiche di questa «nuova figura» nella situazione specifica presa in considerazione. Si evidenzia l'approccio degli animatori digitali verso le tecnologie digitali e le competenze digitali, si espongono le principali criticità e problematiche riscontrate durante il percorso, si dà conto del quadro iniziale sulle conoscenze-competenze pregresse degli animatori in base agli obiettivi del corso. Infine, si presentano e commentano i risultati del questionario relativo al gradimento del corso.

PAROLE CHIAVE

Formazione insegnanti, PNSD, innovazione didattica, ambienti digitali, competenza digitale

ABSTRACT

This paper describes and analyses the learning path titled «Good practices for digital learning», addressed to a group of digital animators from Calabria within the framework of NPDS. The aim is to share all phases (from needs analysis to final evaluation) of the training experience in order to understand the characteristics of this new profile through the specific situation under analysis. It highlights the digital animators' approaches towards digital technologies and competences, it presents the main issues emerged during the course, taking into account the initial level of digital animators' knowledge and skills compared to the objectives of the programme. Lastly, the results of the satisfaction questionnaire are illustrated and commented.

KEYWORDS

Teacher training, NPDS, teaching innovation, digital environments, digital competence

Autore per corrispondenza

*Maurizio De Rose, Dottore di ricerca – Università della Calabria – Via P.Bucci, Rende, CS,
maurizio.derose@unical.it*

1 Introduzione

Il progetto formativo presentato e analizzato in questo lavoro è stato erogato nell'ambito del *PNSD – Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale «Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento» 2014-2020, obiettivo specifico 10.8 «Diffusione della società della conoscenza nel mondo della scuola e della formazione e adozione di approcci didattici innovativi» – Azione 10.8.4 «Formazione del personale della scuola e della formazione su tecnologie e approcci metodologici innovativi»*, nella regione Calabria.¹

Il corso è stato progettato e contestualizzato all'interno di uno scenario di formazione orientato allo sviluppo di competenze digitali per l'innovazione metodologica e didattica (Ferrari, 2012; Fini, 2015; Galliani, 2009). Pertanto, l'attenzione è stata posta non soltanto sulle tecnologie di prodotto, quindi sugli strumenti tecnici (hardware e software) offerti dalle ICT, ma anche sulla progettazione sistematica delle tecnologie digitali applicate alla didattica (tecnologie di processo), al fine di considerare tutte le dimensioni della competenza digitale in ambito didattico (Messina & De Rossi, 2015).

Finalità principale è stata la comprensione non soltanto del «quadro di funzionamento» delle tecnologie ICT ma soprattutto il loro «quadro d'uso», focalizzando l'attenzione sul «come utilizzare le tecnologie digitali» per lo sviluppo di competenze nell'attuale società della conoscenza (Delors, 1995; Jonassen, 1999; Limone et al., 2012), anche e soprattutto alla luce del PNSD. È stato questo macro-obiettivo il filo conduttore attorno al quale si è sviluppata l'azione formativa in questione.

La valutazione ha tenuto conto dei principali momenti della valutazione: iniziale, in itinere, finale. Il corso è iniziato proprio con il momento della valutazione iniziale, finalizzata ad accertare i prerequisiti e lo stato dell'arte sulle tecnologie in ambito didattico, fase indispensabile per la progettazione formativa. In seguito, in base alle informazioni derivanti dalla valutazione iniziale, svolta sia attraverso strumenti di natura quantitativa (test oggettivi erogati via web), sia attraverso momenti di brainstorming, sia attraverso discussioni avute con i docenti e il tutor assegnato al corso, si è passati alla fase di ri-progettazione del percorso. In effetti, il corso in questione era stato progettato tenendo conto degli obiettivi e argomenti posti in essere dal bando emanato dalla scuola; la fase di ri-progettazione ha considerato le effettive e sostanziali esigenze formative che a monte non era stato possibile prevedere e analizzare. Questo aspetto rappresenta un punto centrale per la formazione degli insegnanti coinvolti in qualità di animatori digitali, team innovazione o docenti nel PNSD.

¹ Il corso è stato svolto presso il Polo di formazione – Istituto Tecnico Industriale Statale «E. Majorana», Rossano (CS), Dirigente scolastica prof.ssa Pina De Martino. Il docente del corso è stato il prof. Maurizio De Rose, autore del presente contributo che documenta in prima persona il percorso di formazione e ricerca-azione. Il corso è durato 24 ore ed è stato svolto da maggio a luglio 2017 mediante incontri settimanali. La tutor è stata la prof.ssa Donatella Grisolia.

È vero che gli obiettivi di fondo e i macro-argomenti vengono definiti nelle varie azioni del PNSD e costituiscono il punto iniziale per la formulazione dei bandi rivolti agli esperti-formatori, ma è altrettanto vero che le esigenze formative degli insegnanti, i loro livelli iniziali, i contesti territoriali, le infrastrutture tecnologiche, gli assetti organizzativi e tante altre variabili connesse sono diversificate sia per area geografica, sia per ordine e grado di scuola, sia per situazioni specifiche.

Tenendo conto di tali riflessioni è stato opportuno individuare in situazione reale il quadro di riferimento complessivo e analitico delle esigenze formative specifiche, rendendo partecipi già in tale fase i docenti partecipanti al corso. La valutazione in itinere, invece, è stata impostata seguendo forme di autovalutazione, sia in presenza, sia in rete. La funzione della valutazione, in quest'ultimo caso, è stata di tipo formativa, regolativa e orientativa (Piu, 2009). Infine, la valutazione finale ha riguardato l'elaborazione di un progetto da pubblicare in piattaforma e discutere durante l'ultimo incontro, in cui è stato chiesto ai partecipanti-corsi di elaborare un'idea progettuale di un'attività didattica supportata dalle tecnologie sperimentate durante il corso.

Gli argomenti proposti sono stati in linea all'attuale formazione dei docenti e di tutti gli operatori scolastici, ispirati a una logica di didattica attiva, partecipativa e inclusiva. L'idea è stata quella di fare maturare ai partecipanti competenze per innovare le pratiche didattiche, favorendo il collaborative e cooperative learning, la didattica per competenze, la didattica laboratoriale, al fine di stimolare apprendimenti significativi e metacognitivi (De Pietro, 2013; Fini, 2015; Varisco, 2002). Per ogni argomento sono state avviate discussioni in aula, finalizzate alla condivisione delle conoscenze e all'esplicitazione di opinioni e pensieri di ciascun docente-partecipante.

L'intero percorso è stato supportato dall'utilizzo di una piattaforma e-learning Moodle,² messa a disposizione dal docente per avviare sin dal primo giorno momenti di condivisione e scambio di buone prassi, anche all'interno degli ambienti online. Il percorso formativo è stato realizzato tenendo presente il rapporto tra formazione, ricerca e azione, al fine di pervenire a buone prassi da condividere con il mondo della scuola e anche per individuare criticità e problematiche attorno ai temi dell'innovazione didattica mediata dalle tecnologie digitali (Piu et al., 2012).

2

Quadro normativo e contesto didattico-pedagogico di riferimento

Il corso di formazione erogato è stato inquadrato, sin dal suo primo momento di progettazione, all'interno di un contesto che considera il docente come un ricercatore riflessivo e sperimentatore (Schön, 1999). Nello specifico è stato preso

² La piattaforma messa a disposizione è stata www.tiformo.com, una piattaforma basata su Moodle realizzata da Formazioneticino, associazione no-profit di formazione con sede a Lugano in Svizzera.

in esame, come filo conduttore, il seguente periodo del rapporto dell'OECD del 2014: «Al docente va offerta l'opportunità di continuare a riflettere in maniera sistematica sulle pratiche didattiche; di intraprendere ricerche; di valutare l'efficacia delle pratiche educative e se necessario modificarle; di valutare le proprie esigenze in materia di formazione; di lavorare in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori, il territorio». Occorre sottolineare che tra gli obiettivi del PNSD emerge proprio questo aspetto, un documento pensato per guidare le scuole in un percorso di innovazione e digitalizzazione, come previsto dalla Legge 107/2015.

Il Piano prevede il suo espletamento anche grazie all'introduzione e al supporto della nuova figura di animatore digitale, un soggetto che può diventare strategico per il cambiamento e l'innovazione delle realtà scolastiche. Al fine di sviluppare e di migliorare le competenze digitali degli studenti e di rendere la tecnologia digitale uno strumento di innovazione metodologico-didattica e di costruzione delle competenze, il MIUR adotta il PNSD, in sinergia con la programmazione europea e regionale e con il Progetto strategico nazionale per la banda ultra larga.

A decorrere dall'anno 2016 le istituzioni scolastiche hanno iniziato a promuovere, all'interno dei PTOF e in collaborazione con il MIUR, azioni coerenti con le finalità, i principi e gli strumenti previsti. Il Piano punta a diffondere le nuove tecnologie nelle scuole e a promuovere l'idea di apprendimento permanente (*lifelong learning*) attraverso una serie di azioni che sono state già finanziate, attingendo alle risorse messe a disposizione dalla Legge 107 e dai fondi strutturali Europei (PON Istruzione 2014-2020). Tale documento normativo, ovviamente, non può essere considerato un semplice strumento che incentiva l'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica secondo un approccio deterministico del tipo: «più tecnologie, più innovazione didattica, quindi migliore processo di insegnamento-apprendimento», ma va concepito quale incentivo allo sviluppo di processi comunicativi interattivi e metodologicamente efficaci tra tutti gli attori della formazione.

La tecnologia, in sostanza, non può isolarsi dal rapporto dialettico umano tra i soggetti e tra i soggetti e gli oggetti del sapere, ma può favorirne la trasposizione didattica (Calvani, 2004). Pertanto, come ricordato anche dall'OCSE: «si tratta di un'azione più complessa di natura culturale, che parte da un'idea rinnovata di scuola, intesa come spazio aperto per l'apprendimento e non unicamente luogo fisico, e come piattaforma che metta gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze per la vita». Con il PNSD vengono incentivate le nuove tecnologie, che entrano in classe in maniera più diffusa per supportare la didattica e far sì che studenti e docenti interagiscano con modalità didattiche costruttive e cooperative, attraverso «artefatti tecnologici e cognitivi» da utilizzare come ambienti di apprendimento. In questo modo si supera l'impostazione della lezione trasmissiva e viene favorita una didattica attiva, partecipativa, interattiva, costruttiva, inclusiva (Calvani, 2014; De Pietro et al., 2017).

Un ruolo importante nell'ambito dell'accompagnamento alla realizzazione del PNSD è rivestito proprio dall'animatore digitale che deve essere opportunamente formato e deve mettere in atto, egli stesso, attività di ricerca e riflessione

sulla propria professionalità di docente-progettista. Gli animatori digitali sono docenti di ruolo che hanno il compito di seguire le attività legate al digitale nella propria scuola e, secondo l’Azione 28 del PNSD, potranno diventare figure di sistema importanti per la progettazione di attività didattiche innovative finalizzate a promuovere una cultura digitale condivisa.

La figura dell’animatore deve motivare e stimolare la formazione interna alla scuola negli ambiti del PNSD e la diffusione della cultura digitale quale strumento per raggiungere fini edu-formativi, attraverso l’organizzazione di attività finalizzate alla partecipazione di tutta la comunità scolastica, a partire dai vertici fino alle figure operative della scuola. Una delle prime attività che dovrebbe compiere l’animatore digitale è la raccolta delle buone prassi che sono già state sviluppate all’interno della scuola, riflettendo con tutti gli attori della formazione su di esse, amplificandone i canali di pubblicazione e documentazione. Certamente, tale ricognizione deve tenere presente anche dei risultati del RAV (Rapporto di Autovalutazione) e degli obiettivi del PTOF (Piano dell’offerta formativa triennale), pervenendo così a una condivisione di tale ricognizione.

A partire da tali considerazioni, l’animatore dovrebbe progettare una serie di attività a carattere innovativo, scegliendo quali tecnologie utilizzare, come utilizzarle, come garantire la partecipazione di tutti i soggetti (docenti, allievi, tutor, famiglie, staff organizzativo, altre agenzie formative, territorio in senso lato). L’animatore digitale deve proporre soluzioni metodologiche e tecnologiche sostenibili da sviluppare all’interno della scuola e dell’extra-scuola, considerando anche l’integrazione sinergica tra i vari contesti formativi formali, non formali e informali (Piu et al., 2012). Tali soluzioni e decisioni devono sempre essere in linea con gli obiettivi didattici e formativi e con valide strategie/metodologie didattico-pedagogiche che possano promuovere una didattica individualizzata, personalizzata, inclusiva.

L’animatore digitale deve favorire la nascita e lo sviluppo di comunità di apprendimento, promuovendo la partecipazione di tutti e la valorizzazione di ciascuno, deve allestire spazi in presenza e in rete all’interno dei quali produrre, condividere, negoziare nuova conoscenza secondo la logica del modello socio-costruttivista. Per fare questo è necessario utilizzare le tecnologie digitali in generale e di rete nello specifico, considerandole però non come fini bensì quali strumenti per sviluppare e migliorare azioni didattiche.

Il punto centrale non risiede negli strumenti tecnologici hardware-software (device di varia natura) ma negli obiettivi didattici e pedagogici da conseguire attraverso le tecnologie. Pertanto, utilizzare le tecnologie secondo l’accezione di «tecnologie di processo» e di «sviluppo di comunità di apprendimento» (Galliani, 2004; Limone et al., 2012; Rivoltella & Ferrari, 2010). Ciò significa promuovere una vera e propria cultura digitale, attraverso percorsi di digital literacy in direzione dello sviluppo di competenze digitali capaci di far comprendere, decodificare e affrontare con spirito critico i compiti di realtà da affrontare con le ICT (Fini, 2007), al fine di pervenire a competenze di cittadinanza. In tale direzione, le competenze digitali non sono da annoverare nella dimensione o impalcatura

tecnologica, ma in quella di natura culturale, interpretativa, di problem solving, mediante atteggiamenti di responsabilità e senso civico. Le tecnologie, in tal modo, non sono «neutre» rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento, ma capaci di contribuire alla soluzione di problemi del mondo reale. La definizione di digital literacy dovrebbe rappresentare la risultante della combinazione di capacità, abilità e conoscenze che non fanno riferimento al solo aspetto tecnico ma comprendono anche le competenze intellettuali e quelle legate alla cittadinanza. Il discorso, pertanto, si sposta sulla dimensione critica dei media e delle loro applicazioni nei diversi ambiti.

In questo scenario è opportuno prestare molta attenzione alla formazione degli insegnanti, considerata l'elevata necessità di formazione alle tecnologie da parte dei docenti italiani, come confermato dal rapporto Eurydice sulla professionalità docente in Europa (2015). L'ottica, però, deve essere quella di un modello formativo in cui si integrano competenze disciplinari, metodologiche e tecnologiche, queste ultime secondo l'accezione che le vede a servizio della didattica all'interno di un framework pedagogico.

Nel panorama nazionale (Galliani, 2009) e internazionale (Buabeng-Andoh, 2012) sono varie le ricerche empiriche condotte sui temi della formazione docente e innovazione tecnologica; nel presente contributo non sono analizzati i principali risultati di tali ricerche, ma ci si concentra sull'esperienza formativa presa come oggetto di studio, contestualizzata nella situazione specifica, al fine di rilevare bisogni formativi da parte del gruppo di animatori digitali e individuare eventuali criticità, per poi estendere tale modello a un più ampio campione di docenti-animatori. Tale scelta è motivata dal fatto che la professione d'insegnante è situata e ancorata alle specificità del contesto educativo in continuo divenire e, nel caso specifico, rappresenta la prima esperienza documentata dall'autore rivolta agli animatori digitali. Ovvio che in futuro è auspicabile procedere a un'analisi sulle evidenze empiriche precedenti, secondo la prospettiva che le decisioni in ambito educativo dovrebbero essere assunte sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia delle differenti opzioni didattiche (Calvani, 2012), ma costituirà la base di futuri lavori.

Per riassumere, il quadro teorico che ha guidato la progettazione e l'implementazione del percorso formativo può essere descritto dalle seguenti parole chiave: società della conoscenza e della complessità, life-long learning e life-wide learning, imparare a imparare, learning by doing (Alberici, 2002). Ciò significa che la didattica deve essere orientata verso modelli edu-formativi capaci di formare ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. La nuova società identifica la sua priorità non soltanto nella trasmissione dell'informazione ma soprattutto nella costruzione e co-costruzione delle conoscenze, da qui la necessità di nuovi modelli didattici per favorire tali processi che vedono sempre di più l'apprendimento come «potenzialità individuale e di gruppo».

Non è più sufficiente avere accesso al sapere ma occorre attivare forme metacognitive di acquisizione, elaborazione e costruzione del sapere stesso, cioè

raggiungere abilità e competenze che permettano ai soggetti di acquisire in maniera autonoma conoscenze per poi rielaborarle al fine di risolvere i problemi reali della società odierna e di produrre forme di sapere condiviso (Perrenoud, 2003). È questa la logica alla base dell'apprendimento permanente che oggi giorno è diventato una necessità per tutti i cittadini, e non soltanto per gli allievi. Per garantire ciò è necessario tenere in considerazione il quadro europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Tali competenze sono da inquadrare secondo un approccio sistemico, nessuna prevale sulle altre, sono considerate tutte ugualmente importanti e da definirsi in maniera interdipendente (Bonaiuti et al., 2017). Ad esempio, le competenze digitali sono trasversali all'acquisizione di tutte le altre; un soggetto può acquisire competenze sociali e civiche grazie all'utilizzo di tecnologie digitali e di rete (software, ambienti web, social media, ecc.) (Fini & Cigognini, 2009; Ranieri & Manca, 2013).

È proprio all'interno del quadro normativo e didattico-pedagogico in precedenza delineato che è stato contestualizzato il corso di formazione rivolto agli animatori digitali. Ventiquattro ore sono poche per raggiungere gli obiettivi sottesi a quanto descritto finora, ma sicuramente si è cercato di passare input di natura metodologica per muoversi in una direzione efficace, fornendo altresì alcuni strumenti che possono favorire il perseguimento degli obiettivi posti in essere. L'attività formativa è stata progettata per fornire agli animatori digitali la consapevolezza sul possesso di una molteplicità di competenze, per meglio progettare situazioni didattiche, di formazione e di ricerca, in grado di rendere gli allievi autonomi, riflessivi e dotati di pensiero critico, creatività, spirito d'iniziativa e in grado di risolvere i problemi (Schön, 1999). Le attività messe in atto dagli animatori digitali dovrebbero portare l'insegnante a scegliere in maniera ottimale gli strumenti, le strategie e le metodologie più consone in base alle specifiche situazioni didattiche, puntando sempre di più verso forme di apprendimento cooperativo e di natura sociale.

3 Progettazione del percorso formativo

Progettare in ambito didattico significa non affidarsi al caso e all'improvvisazione o ancora all'intuito del momento, ma strutturare secondo un'impostazione scientifica l'intero percorso formativo. Quest'ultimo deve rispondere agli obiettivi generali posti in essere a livello macro (nel nostro caso dettati dal PNSD e dal bando della Scuola che ha proposto il corso), ma anche e soprattutto alle conoscenze/competenze e caratteristiche dei vari allievi (nel caso specifico i docenti-animatori digitali). Essendo la didattica una scienza problematica e critica, ciascun modello di progettazione deve rifarsi al pluralismo delle strategie, delle metodologie e degli strumenti. Seguendo tale impostazione è stato progettato il percorso, in accordo con i principi tipici della progettazione didattica (intenzionalità, contestualizzazione, razionalizzazione, metodica) e orientando le scelte verso un modello di progettazione basato sulla logica della complessità (Castoldi, 2014; Piu, 2009). Ciò ha significato non considerare il rapporto tra i

principali momenti dell'azione formativa (progettazione, azione, valutazione) in maniera rigida e lineare, bensì come dialogo e interazione reciproca in relazione alle situazioni reali. Pertanto, la progettazione è stata considerata come un momento di orientamento strategico o ancora di direzione di marcia e la valutazione come occasione per ridefinire le ipotesi progettuali, in cui gli animatori digitali hanno avuto un ruolo attivo e partecipativo, pervenendo a un modello di co-progettazione dell'azione formativa svolta. Lo schema che ha guidato la progettazione del percorso si rifà a quello proposto da Quaglino (2005) (Figura 1).

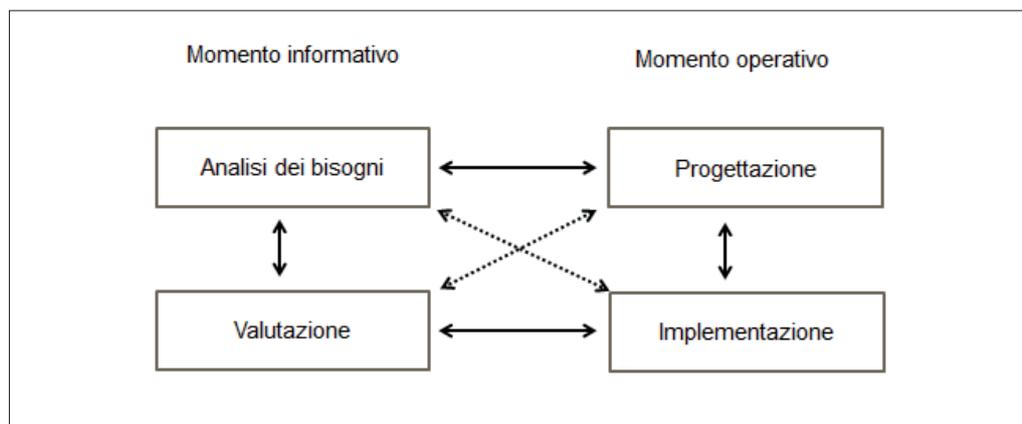


Fig. 1 Schema di progettazione didattica.

Nel caso specifico l'analisi dei bisogni è stata fatta somministrando un questionario online di natura quantitativa e analizzando il brainstorming iniziale di natura qualitativa, oltre a tenere conto delle discussioni in presenza e in rete scaturite durante il percorso. Talvolta, queste ultime hanno consentito di rivedere e quindi ri-progettare alcune azioni. Il momento operativo (progettazione e implementazione) ha tenuto conto sia dell'analisi dei bisogni, sia dei momenti di valutazione in itinere, e la stessa valutazione ha tenuto conto dei momenti precedenti (Castoldi, 2014). Tale schema di progettazione didattica è stato condiviso con gli animatori digitali, invitandoli a utilizzarlo durante le loro fasi di progettazione e a dividerlo con i colleghi della propria scuola.

3.1 *L'analisi dei bisogni*

Durante il primo incontro è stato somministrato un questionario creato con Google form e disponibile direttamente dalla piattaforma e-learning messa a disposizione, alla quale ogni animatore digitale ha avuto accesso con proprie credenziali. Il questionario ha avuto come obiettivo l'individuazione del livello di competenza digitale in senso lato, senza avere la pretesa di indagare tale livello attraverso un semplice strumento quantitativo-strutturato, per la cui analisi approfondita si rimanda agli studi di Calvani, Fini e Ranieri, essendo la competenza digitale un costrutto molto complesso che comprende diverse dimensioni, tra cui quelle tecnologiche, cognitive, etiche (Calvani, 2009; Calvani et al., 2009; 2011).

La motivazione verso tale scelta è stata di natura operativa e finalizzata a delineare la fase di ri-progettazione del percorso, scopo del questionario è stato individuare alcuni indicatori utili all'azione formativa. Il questionario, infatti, ha consentito di avere un primo quadro di riferimento per la ri-progettazione dell'azione formativa, non ha avuto come scopo l'esplorazione approfondita sul concetto di competenza digitale. Successivamente, attraverso gli strumenti di natura qualitativa si è cercato di esplorare anche alcune dimensioni di natura cognitiva ed etica connesse alla competenza digitale. Di seguito vengono presentati i principali risultati riassunti nei vari grafici, accompagnati da alcune prime riflessioni. Il numero di partecipanti è stato di 29 animatori digitali, dei quali tutti hanno risposto al questionario.

Dai grafici riportati nelle figure 2 e 3 emerge che il gruppo di animatori digitali è costituito in prevalenza da femmine e variegato a livello di ordine e grado di scuola. Per via di tale dato, non in possesso durante la fase preparatoria del corso, è stato necessario riprogettare alcune attività in linea ai vari contesti scolastici. Utilizzare le tecnologie digitali nella scuola primaria, ad esempio, è diverso dall'utilizzo nella scuola secondaria; cambiano sia gli strumenti, sia le strategie e metodologie di riferimento in relazione a obiettivi e contesti differenti. Pertanto, è stato opportuno adottare un approccio orientato alla didattica individualizzata e personalizzata (Baldacci, 2005; Baldacci, 2013) per salvaguardare le diverse esigenze, ricorrendo altresì all'utilizzo del peer-tutoring tra gli animatori digitali stessi.

La figura 4 presenta il grado di competenza digitale dichiarato, ciò significa che non sono stati utilizzati strumenti noti in letteratura per la rilevazione della competenza digitale, ma volutamente è stata posta la domanda sotto forma di richiesta. In sostanza, si è cercato di individuare il livello di competenza digitale percepito da ciascun animatore digitale (auto-analisi, auto-riflessione, auto-valutazione). Dai risultati emerge come gli animatori digitali ritengano di avere un livello medio-alto di competenza digitale: come verrà chiarito successivamente, emerge come non vi sia una definizione e comprensione unanime del concetto di competenza digitale, spesso ricondotta all'utilizzo degli strumenti dell'office-automation e di Internet e suoi servizi.

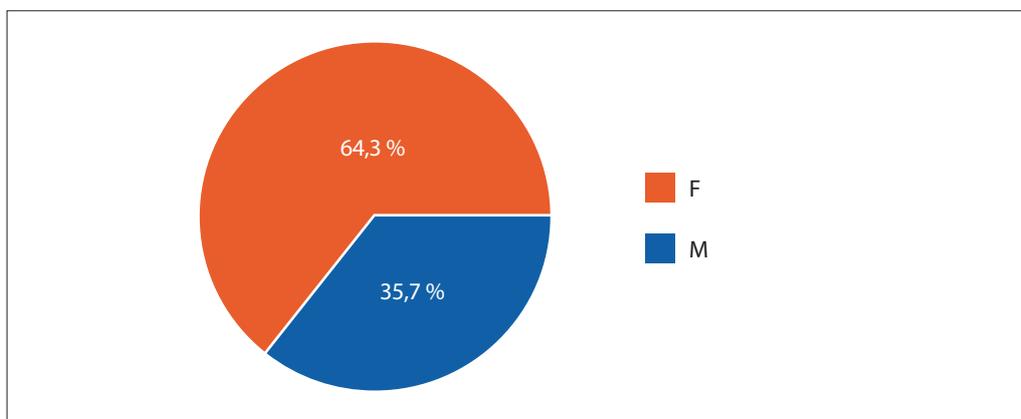


Fig. 2 Distribuzione tra maschi e femmine.

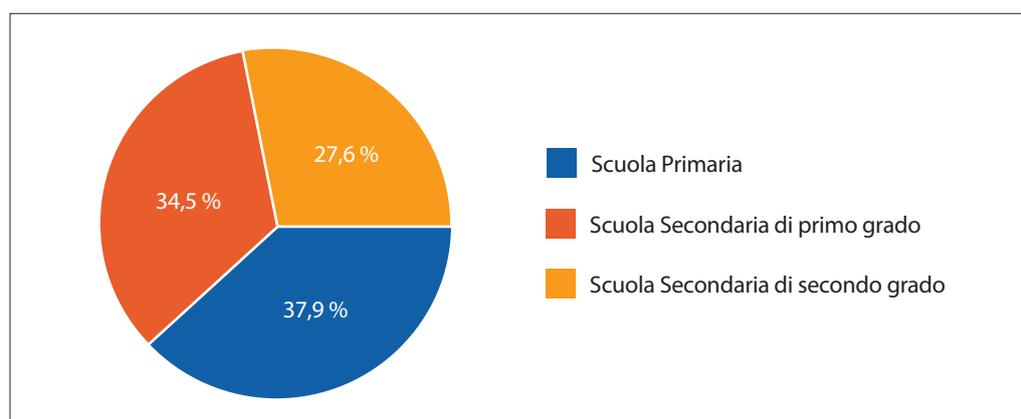


Fig. 3 Distribuzione ordine e grado di scuola.

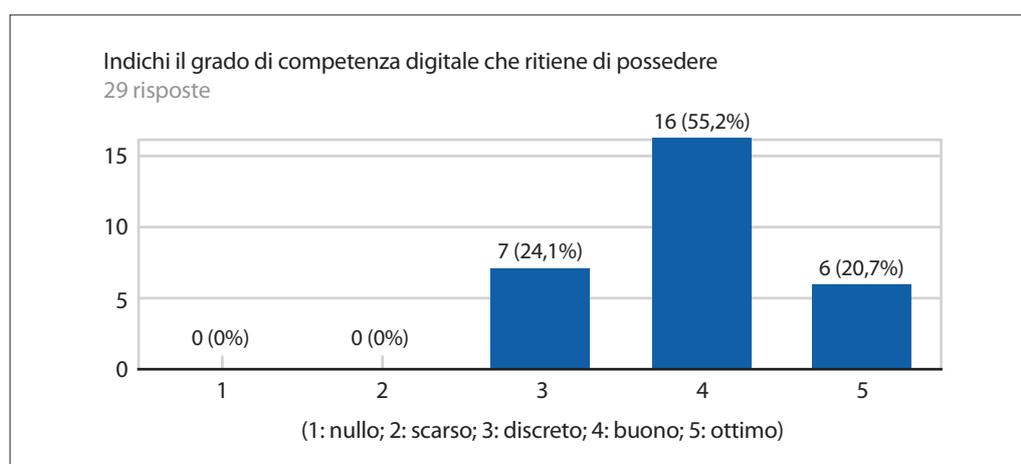


Fig. 4 Grado di competenza digitale dichiarato.

La tabella 1 mostra che gli animatori digitali possiedono un livello di conoscenza medio-alto relativamente agli strumenti software dell'office-automation, in particolare per quanto riguarda i word-processing e gli strumenti di presentazione, in misura inferiore per quanto concerne i fogli di calcolo.

TABELLA 1
Conoscenza degli strumenti di office-automation
(1: nullo; 2: scarso; 3: discreto; 4: buono; 5: ottimo)

	1	2	3	4	5	Partecipanti	Rispondenti
Microsoft-WORD o simili			1	12	16	29	29
Microsoft-EXCEL o simili		6	8	11	4	29	29
Microsoft-POWER POINT o simili			2	16	10	29	28

Per quanto riguarda gli usi di Internet (Figura 5), emerge un quadro in cui gli animatori navigano per scopi di lavoro-didattico in rete; sono propensi alla condivisione delle informazioni; utilizzano prevalentemente dispositivi mobili

per la navigazione. Un dato che si riscontra, però, è che soltanto l'11% dei rispondenti dichiara di utilizzare la rete per cercare persone con propri interessi. Si ipotizza che utilizzino la rete con persone che già conoscono nella vita reale.

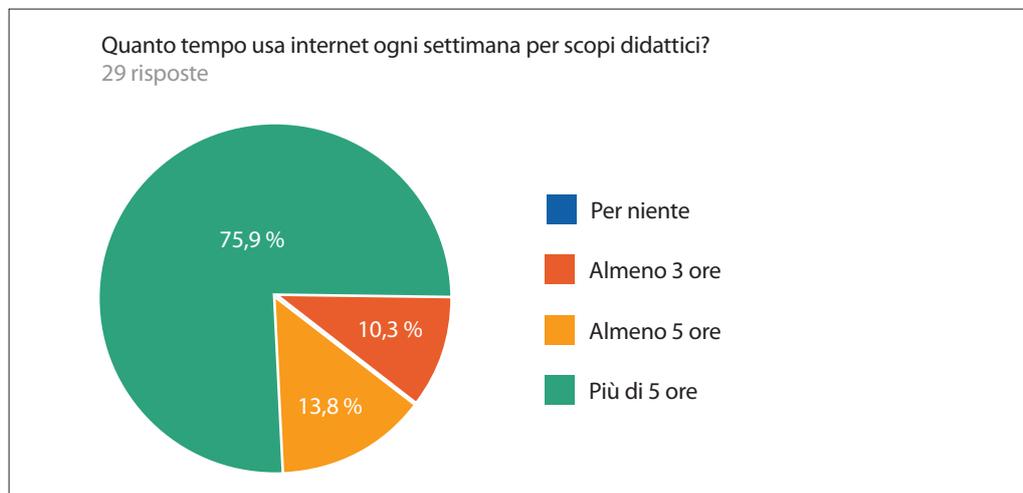


Fig. 5 Navigazione e usi di Internet.

Per quanto riguarda gli strumenti del Web 2.0 emerge che gli animatori digitali utilizzano i social network maggiormente per scopi personali e informali rispetto all'utilizzo per scopi didattici (Tabella 2). Dichiarano di conoscere quasi tutti Google Drive e in misura inferiore Dropbox e il blog. Pochissimi di loro conoscono lo strumento SlideShare. Un aspetto importante che emerge incrociando tali dati quantitativi con i dati qualitativi emersi dal brainstorming e dai dialoghi verbali svolti in aula è rappresentato dal fatto che spesso lo strumento Google drive viene utilizzato come sinonimo di Google, motore di ricerca. Infatti, molti degli animatori non conoscevano lo strumento Google Forms, la scrittura collaborativa che può essere attuata con Google Docs, la condivisione a vari livelli dei documenti in Google Drive. Pertanto, è evidente che un questionario di natura oggettiva, per quanto fornisca dei primi dati utili, deve necessariamente essere confrontato con strumenti di natura qualitativa e in situazioni reali. Alla luce di tali osservazioni, infatti, è stato necessario erogare delle unità didattiche in presenza e in rete, sull'utilizzo approfondito di Google Drive.

TABELLA 2

**Utilizzo degli strumenti Web 2.0
(1: nullo; 2: scarso; 3: discreto; 4: buono; 5: ottimo)**

Dropbox	18
Google Drive	27
Blog	17
SlideShare	8
Nessuno	0

	1	2	3	4	5	Partecipanti	Rispondenti
Utilizzo dei social network (Es. Facebook, Twitter, LinkedIn, altri) per scopi personali e informali	2	5	6	7	9	29	29
Utilizzo dei social network (Es. Facebook, Twitter, LinkedIn, altri) per scopi didattici	5	3	11	8	2	29	29

La tabella 3 e la figura 6 illustrano rispettivamente quali sono gli usi di tecnologie come la LIM e l'e-book, e l'eventuale possesso di ECDL.

TABELLA 3
Usi della LIM, ambienti e-learning, E-book, blog, mappe concettuali

	SÌ	NO	Partecipanti	Rispondenti
Ha mai utilizzato una LIM?	93,10%	6,90%	29	29
Ha creato almeno una volta una mappa concettuale attraverso un software?	89,70%	10,30%	29	29
Ha utilizzato almeno una volta una piattaforma e-learning?	96,60%	3,40%	29	29
Ha partecipato almeno una volta ad un forum online?	96,60%	3,40%	29	29
Ha creato almeno una volta un blog?	64,30%	35,70%	29	29
Ha creato almeno una volta un e-book?	69%	31%	29	29
È in possesso dell'ECDL?	55,20%	44,80%	29	29

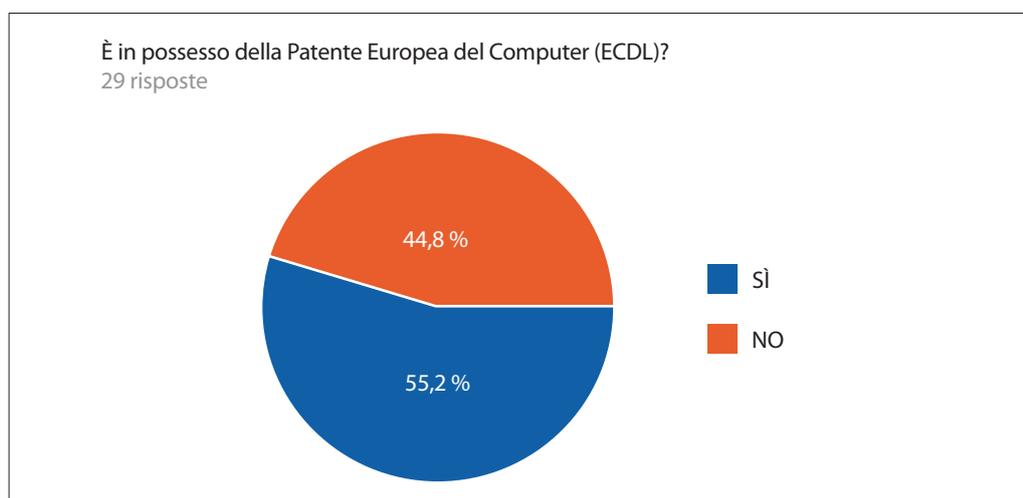


Fig. 6 Possesso ECDL.

L'analisi del brainstorming, invece, è stata fatta ricorrendo alla trascrizione degli interventi all'interno di una griglia costruita con il software Ms-Excel e condivisa in tempo reale con i partecipanti al corso, associando successivamente

il messaggio a categorie di riferimento. Il brainstorming è stato svolto attorno alla domanda-stimolo «Cosa intendiamo per tecnologie didattiche?»; gli interventi in un primo momento sono stati registrati nel foglio di lavoro excel (proiettato alla LIM), successivamente gli stessi interventi sono stati elaborati classificandoli in due macro-categorie: tecnologie di prodotto e tecnologie di processo (Galliani, 2004). Di seguito si riporta uno screenshot della griglia utilizzata per la fase di trascrizione e categorizzazione, che mostra a titolo di esempio i primi 5 messaggi analizzati di ciascuna categoria (Tabella 4).

TABELLA 4
Griglia di analisi

Categoria 1 - Tecnologie di prodotto	Categoria 2 - Tecnologie di processo
rappresentano dei supporti didattici ...	consentono di sviluppare ambienti di insegnamento-apprendimento ...
indicano l'hardware e il software per il successo formativo ...	sono strumenti, strategie e metodologie che possono favorire l'apprendimento ...
sono strumenti applicati alla didattica ...	sono l'integrazione tra teoria e pratica per innovare la didattica ...
sono una novità didattica ...	sono occasioni per ri-mediare la pratica didattica ...
sono strumenti che supportano la lezione ...	rappresentano un modo costruttivo per formare le menti dei nostri alunni ...
...	...

I messaggi generati sono stati 33, tutti hanno esternato il loro pensiero, alcuni hanno fornito più di un contributo. Dall'analisi complessiva dei risultati emerge che 21 messaggi sono stati categorizzati nella categoria «Tecnologie di prodotto» e i restanti 12 in quella «Tecnologie di processo». Si registra una tendenza a considerare le tecnologie in ambito didattico con un'accezione ancorata alle tecnologie di prodotto, quindi, considerate come strumenti, supporto, attrezzature, novità.

3.2 *Progettazione e implementazione*

L'attività formativa è stata progettata tenendo conto degli obiettivi generali posti in essere dal PNSD e dal bando del percorso, ma anche e soprattutto dell'analisi dei pre-requisiti e del contesto di riferimento. Nello specifico, la scelta a livello di contenuti da trattare ha seguito la seguente strutturazione analitica (n. 6 incontri di quattro ore ciascuno):

- Il ruolo delle tecnologie in ambito didattico
- Progettare ambienti di apprendimento in rete
- Lavorare negli ambienti di apprendimento in rete per innovare la didattica
- Progettare e realizzare e-book multimediali in maniera collaborativa
- Progettare e realizzare video lezioni
- Prova finale e presentazione dei lavori realizzati.

Ciascun incontro è stato svolto attraverso un approccio metodologico orientato al cooperative learning e alla didattica laboratoriale, facendo emergere i pensieri e i contributi di ciascuno. Le parti più teoriche sono state demandate allo studio in piattaforma e-learning, mediante la predisposizione di learning objects e le interazioni spontanee nei vari forum di discussione (Maragliano, 2013). La progettazione dell'ambiente di apprendimento in rete a supporto delle attività è stata orientata a contenuti (learning objects), strumenti di comunicazione, interazioni, forme di autovalutazione e valutazione tra pari.

Sulla piattaforma sono stati pubblicati i materiali di studio digitali rappresentati da presentazioni in formato power-point, mappe concettuali, dispense e ulteriori oggetti interattivi multimediali (video-lezioni). La piattaforma ha reso possibili le interazioni tra i partecipanti, soprattutto attraverso le attività svolte all'interno dei forum e nelle sezioni di approfondimento. Tale piattaforma continuerà a essere a disposizione dei corsisti anche dopo il corso, al fine di continuare a sviluppare la comunità di apprendimento costituita e per meglio integrare i momenti formali con quelli non formali e informali (Piu et al., 2012).

La progettazione del percorso ha seguito un approccio orientato a fornire un'impostazione metodologico-didattica: non ci si è soffermati tanto su specifici strumenti software, peraltro già trattati all'interno di percorsi di formazione a distanza organizzati nell'ambito del PNSD e rivolti agli animatori digitali di tutta la regione Calabria, ma sono state proposte e condivise soprattutto delle schede di progettazione delle tecnologie didattiche. In tal modo, si è cercato di focalizzare l'attenzione sulle tecnologie di processo, sul come potere in classe impiegare le ICT al fine di migliorare e rendere efficace la comunicazione didattica. Infine, la progettazione delle metodologie ha visto l'utilizzo del brainstorming e del gioco di ruolo, suggerendo di adottare queste ultime nei contesti classe (Sergiovanni, 2000; Varisco, 1998; 2002). Relativamente alla progettazione della valutazione, si è puntato ampiamente sulla promozione di forme di autovalutazione e valutazione tra pari, sia in presenza, sia in rete. Tale aspetto verrà meglio descritto nel successivo paragrafo.

3.3 *Valutazione*

Per quanto riguarda la fase di valutazione, si è cercato di seguire un modello valutativo orientato al paradigma della formazione, inquadrandolo nel contesto della didattica digitale, al fine di fornire agli animatori digitali linee guida e spunti di riflessione per le future pratiche didattiche. Nell'attuale processo di innovazione didattica, sia nei luoghi formali, sia in quelli non formali e informali, la valutazione deve essere ripensata alla luce degli ambienti didattici digitali, secondo l'accezione di valutazione che da un lato diventa orientativa e regolativa del percorso progettato, dall'altro lato diventa sempre di più autovalutazione e valutazione tra pari (Castoldi, 2016; Trincherò, 2012).

Secondo tale impostazione, si rende necessario rivedere gli oggetti della valutazione, i quali si amplificano e subiscono radicali trasformazioni, con l'intro-

duzione degli ambienti digitali. Il cosa valutare va a considerare diversi aspetti dell'apprendimento, della comunicazione, degli ambienti digitali stessi, dei contenuti e dell'intera organizzazione del sistema formativo. Le tradizionali prove di profitto devono essere ripensate in base alle nuove possibilità offerte dalle tecnologie digitali, nella direzione in cui devono essere in grado di attivare processi di autovalutazione, valutazione tra pari e di gruppo.

All'interno dei nuovi ambienti di apprendimento i soggetti in formazione agiscono in uno spazio sociale e costruiscono relazioni e interazioni, si sviluppano vere e proprie reti comunicative e relazionali (Calvani, 2004) in grado di determinare il successo formativo, che si costruisce solo ed esclusivamente grazie alla partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento. I soggetti si scambiano conoscenza, elaborano e rielaborano esperienze secondo una dimensione peer to peer, dando luogo a un forte scambio comunicativo che abbraccia anche la valutazione, o meglio il parere e il confronto che si esprime sui materiali prodotti e sui progressi realmente effettuati da parte di ciascun soggetto o membro della comunità e che, particolarmente negli ambienti tecnologici, può essere facilmente tracciato (Piu, 2009). Pertanto, la valutazione negli ambienti e-learning, oggi sempre più di natura sociale, deve essere riferita a una serie di dimensioni, fra le quali le modalità della conoscenza veicolata dai learning objects e l'effettiva e reale comunicazione che si instaura e si realizza concretamente tra tutti gli attori (allievi-tutor/docente, allievi-allievi). Emergono, cioè, nuovi approcci alla valutazione o dimensioni valutative (Trinchero, 2006), che devono essere considerati sia da un punto di vista quantitativo, sia da un punto di vista qualitativo, per verificare gli interventi più efficaci e il livello di partecipazione raggiunto dai soggetti.

Nel presente lavoro non sono state analizzate in maniera approfondita tali dimensioni valutative emerse durante il percorso di formazione in esame (livello di interazione, partecipazione, qualità della comunicazione, ecc.), ma sono state messe in evidenza agli animatori come modello di riferimento da seguire. Attraverso tale operazione, considerata più da un punto di vista progettuale, si è cercato di far comprendere che le procedure e consegne valutative devono incoraggiare gli allievi a diventare protagonisti nei processi formativi e favorire forme di autovalutazione e auto-riflessione per fare acquisire loro una maggiore motivazione nell'andare avanti e nel raggiungere autonomia e flessibilità cognitiva (Piu, 2009).

Nel contributo sono presentati soltanto a titolo di esempio alcuni indicatori utili in tale direzione. In tal senso, la valutazione fornisce continui feedback agli allievi, premiando le attività migliori e indicando percorsi alternativi laddove dovessero emergere situazioni problematiche. Le nuove tecnologie favoriscono questa esigenza di valutazione, poiché permettono di generare, comunicare e condividere, anche in forma multimediale ed interattiva, i vari feedback.

In questo quadro di riferimento il processo valutativo, pur non trascurando il suo tradizionale compito, che è quello di monitorare, controllare e verificare costantemente l'andamento del percorso formativo, diviene uno strumento per favorire la relazione, l'interattività, la dialogicità, la riflessività e consentire a ciascun

soggetto l'autovalutazione, o, meglio ancora, la scoperta del sé (Piu, 2009). Pertanto, in linea a tale modello di valutazione, durante il percorso formativo sono state promosse forme di autovalutazione e valutazione tra pari, sia in presenza durante gli incontri in aula, sia a distanza all'interno della piattaforma e-learning. In quest'ultimo caso, lo strumento di comunicazione che ha consentito lo svolgimento di forme di autovalutazione e valutazione tra pari è stato il forum di discussione. Un esempio in tale direzione è mostrato di seguito (Figura 7).

Come si può notare dai precedenti esempi mostrati, il percorso formativo è stato ampiamente supportato dall'ambiente di apprendimento in rete e dai forum in maniera specifica. Gli animatori digitali sono stati motivati e incentivati a discutere, dialogare, condividere, all'interno dei vari forum tematici. Ciò ha dato luogo a confronti costruttivi, a forme di valutazione tra pari e autovalutazione: tanti i pensieri che sono emersi e che possono essere estrapolati dai vari messaggi, in cui si evince una visione critico-costruttiva sull'utilizzo delle tecnologie in ambito didattico. Gli esempi presentati non hanno certo la pretesa di evidenziare l'analisi qualitativa dei messaggi, ma hanno lo scopo di fornire un piano di lavoro operativo e d'indirizzo metodologico per un utilizzo delle tecnologie in ottica socio-costruttivista. In un futuro lavoro potrebbero essere analizzati in maniera analitica e totale gli interventi presenti nei forum, al fine di estrapolare conoscenza utile e individuare indicatori di qualità indiretta sul versante delle tecnologie educative concepite dai docenti partecipanti. In questa prima fase, relativamente a tale aspetto, è stata costruita la base di conoscenza, dalla quale sono stati estratti soltanto alcuni esempi che hanno rappresentato fonte di discussione e dialogo costruttivo.

Nel caso specifico, i messaggi si riferiscono al forum di presentazione in cui ciascun animatore si è presentato e ha esternato le proprie esperienze; al forum sugli Episodi di Apprendimento Situato (EAS), a partire dalla video-presentazione di Pier Cesare Rivoltella (Rivoltella, 2013). Attraverso le sole prove di natura oggettiva non sarebbero emerse alcune dimensioni, ecco perché la scelta verso un modello di valutazione che punta verso strumenti di natura qualitativa (anche in rete) e fa emergere il pensiero dei soggetti in formazione. Infine, la prova finale di valutazione ha riguardato la progettazione di un intervento didattico secondo la seguente consegna (Figura 8).

La prova è stata assegnata attraverso lo strumento compito della piattaforma Moodle, in modo da avere le consegne di tutti gli animatori e condividerle in futuro per nuovi confronti e spunti di riflessione. Di seguito si riportano i titoli di alcuni progetti, presi a titolo di esempio:

- Progetto Animatore Digitale per la formazione in servizio dei docenti ed il coinvolgimento della comunità scolastica.
- Laboratorio di Informatica e Robotica.
- L'alimentazione felice.

Quasi tutti i progetti hanno previsto l'utilizzo di strumenti di condivisione (es. Google Drive, Dropbox, ecc.), ambienti di apprendimento in rete (Edmodo, Moodle, Fidenia, ecc.), strumenti per la valutazione e auto-valutazione in rete (Kaho-

Gentilissime/i, con questo messaggio ho il piacere di aprire questo FORUM, uno spazio di **interazione, collaborazione, condivisione, lavoro**, sui temi che affronteremo durante il nostro percorso formativo.

Pertanto, il primo invito e suggerimento che vi faccio è di presentarvi fornendo una breve descrizione e mettendo in evidenza qualche **buona pratica** di utilizzo delle tecnologie in ambito didattico. Il tutto senza nessun timore, preoccupazione, essendo tutti colleghi, alla pari, senza sentirsi "oggetto di valutazione"

Buon lavoro e buona giornata,^{*}
Maurizio

[Modifica](#) | [Elimina](#) | [Rispondi](#)

Ciao,

sono [redacted] insegno da 29 anni nella Scuola Primaria. Mi sono avvicinata gradualmente alle nuove tecnologie, grazie ai corsi di aggiornamento che ho frequentato ma grazie anche al fascino che le tecnologie suscitano in me, spingendomi giorno dopo giorno a *volerne sapere di più*. Le soddisfazioni avute con i miei alunni, attraverso il loro uso, sono state tante. Ultimamente, essendo anche un **tutor d'apprendimento per alunni con DSA**, mi danno l'opportunità di compensare adeguatamente diverse caratteristiche di ragazzi che presentano disturbi specifici, quali la dislessia, la disortografia, la disgrafia,...., attraverso l'uso di software specifici e, quindi, contribuire al loro successo formativo. Nella quotidianità della mia azione didattica, esse supportano le mie scelte metodologiche e diventano elementi indispensabili per garantire l'inclusione di tutti gli alunni.

Buon pomeriggio e buon lavoro a tutti!

Ottima presentazione di una tipologia didattica estremamente valida in una scuola all'avanguardia in cui l'apprendimento avviene per sperimentazione e la figura del docente è guida d'insieme e nello stesso tempo allenatore personalizzato di ogni allievo.

Premetto che un insegnante non inventa mai la sua lezione, che sia tradizionale o moderna, in quanto essa ha e deve comunque avere un sostrato nella programmazione. Una unità di apprendimento è articolata in momenti che non appartengono solo alla presenza in classe.

Gli **EAS** presuppongono una scuola futuristica, adeguatamente multimedializzata con una definizione oraria che va oltre lo schema ministeriale.

Si pensi a una misera ora di lingua francese nella prima classe della secondaria di primo grado, senza LIM e senza internet. Come può un insegnante strutturare una didattica per **EAS**?

Più efficace e plausibile potrebbe avvenire l'applicazione nei percorsi di Italiano e Matematica.

[Visualizza intervento genitore](#) | [Modifica](#) | [Sposta altrove](#) | [Elimina](#) | [Rispondi](#)

Secondo me utilizzare **EAS** in classe è riorganizzare la didattica elaborando strategie che migliorino l'apprendimento; applicare l'idea pedagogica "rovesciata"; stimolare le motivazioni degli studenti e fare in modo che gli allievi quotidianamente sono coinvolti nella comunicazione. Inoltre questa metodologia permette allo studente di ritornare sullo stesso concetto; prima del lavoro a casa, poi con quello presentato in classe dal docente, ancora nel momento dell'attività, infine nel chiudere l'episodio. Questo implicitamente crea la persistenza e la condivisione con relativa discussione in classe. Ritengo che sia un'ottimo metodo di studio.

[Visualizza intervento genitore](#) | [Modifica](#) | [Sposta altrove](#) | [Elimina](#) | [Rispondi](#)

Fig. 7 Esempio interazione nei forum.

PROVA FINALE

Progettare un intervento didattico-laboratoriale supportato dall'utilizzo delle Tecnologie digitali e indicare nello specifico:

- modello didattico di riferimento
- ruolo svolto del docente e dagli allievi
- titolo dell'intervento
- analisi pre-requisiti (macro dimensioni da indagare)
- obiettivi
- tempi
- fasi previste
- strumenti tecnologici previsti nelle varie fasi
- strumenti di valutazione previsti nei vari momenti

Riepilogo delle valutazioni

Fig. 8 Prova finale assegnata.

ot, test di verifica in EPubEditor, ecc.), evidenziando il modello didattico di riferimento di natura socio-costruttivista. La maggior parte degli animatori hanno posto l'attenzione sul come utilizzare le tecnologie nei vari progetti didattici, più che sul cosa utilizzare (strumenti), al fine di creare occasioni di lavoro, collaborazione, documentazione e promuovere processi di apprendimento con le tecnologie.

5 Gradimento del corso

Per quanto riguarda il gradimento del corso è stato somministrato un questionario online per indagare le seguenti dimensioni: vari aspetti del corso (congruenza contenuti, coinvolgimento, docente, materiali, piattaforma attrezzature), strumenti-aree piattaforma e-learning (contenuti, valutazione, forum), argomenti specifici (e-book, parti teoriche sulle tecnologie educative, video lezioni). I risultati sono presentati nella tabella 5; i partecipanti per ciascuna dimensione hanno risposto utilizzando una scala da 1 a 5; il numero dei rispondenti è stato di 24, sul totale di 29 partecipanti al corso. Complessivamente i valori si sono registrati nei livelli medio-alti, quindi tra 4 e 5. Più specificamente, le dimensioni che hanno registrato maggiori apprezzamenti sono rappresentate dal grado di coinvolgimento dichiarato dal singolo partecipante, dallo stile di conduzione del docente e dalle attrezzature. Si evincono, pertanto, una forte autostima del singolo, motivazione e senso di partecipazione; il docente è stato apprezzato sul suo stile di conduzione delle lezioni, le attrezzature sono state adeguate. Al tempo stesso, si individua, a prima vista, minore fiducia nel lavoro altrui rispetto al proprio: il singolo docente ritiene che la partecipazione dei colleghi alle varie attività sia stata inferiore rispetto alla propria. Un dato questo che in futuro merita sicuramente di essere approfondito, essendo di rilievo nella logica delle comunità professionali degli insegnanti.

Per quanto riguarda la dimensione riferita alla piattaforma e-learning, si registrano valori medio-alti per tutte le aree prese in esame, valori lievemente maggiori si evidenziano per l'area della valutazione. I partecipanti hanno apprezzato molto gli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma e-learning per organizzare, erogare e gestire prove di valutazione, sia quantitative sia qualitative. Riguardo i singoli argomenti trattati non si evidenziano significative differenze; anche la parte teorica sulle tecnologie educative registra valori medio-alti, a testimonianza del fatto che gli animatori digitali dimostrano di volere riflettere e confrontarsi anche sugli aspetti di natura teorico-concettuale che spesso vengono dati per scontati. Infine, quasi tutti i partecipanti dichiarano di volere suggerire questo percorso ad altri colleghi e che il corso ha stimolato attività di condivisione nei confronti dei colleghi docenti. Queste ultime due affermazioni derivano dall'analisi di due domande specifiche richieste alla fine del questionario (Tabella 5).

TABELLA 5
Gradimento del corso (1: nullo; 2: scarso; 3: discreto; 4: buono; 5: ottimo)

Dimensioni	Livello				
	1	2	3	4	5
Congruenza dei contenuti del corso rispetto agli obiettivi enunciati		2	5	6	11
Applicabilità degli argomenti trattati in ambito lavorativo		2	4	7	11
Come giudica il suo grado di coinvolgimento			3	7	14
Come giudica il grado di coinvolgimento degli altri partecipanti			9	8	7
Come giudica, complessivamente, lo stile di conduzione da parte del docente		2	1	5	16
Padronanza dei contenuti e chiarezza espositiva docente			4	6	14
Gestione dell'aula: capacità comunicative e relazionali con singoli e gruppi			4	7	13
Come giudica il materiale didattico digitale distribuito in piattaforma		2	2	9	11
Come giudica la piattaforma e-learning Tiformo utilizzata durante il corso	1		3	4	16
Adeguatezza delle attrezzature a disposizione			2	14	8

Gradimento singoli strumenti-aree della piattaforma e-learning

Dimensioni	Livello				
	1	2	3	4	5
Area contenuti			10	5	9
Area valutazione		1	8	5	10
Area forum	1		9	5	9

Gradimento argomenti del corso

Dimensioni	Livello				
	1	2	3	4	5
E-book		1	5	7	11
Parte teorica Tecnologie educative		2	5	8	9
Video Lezioni		1	7	5	11

6 Conclusioni

Nel presente lavoro è stato presentato e analizzato il percorso di formazione «Buone pratiche per l'apprendimento digitale» rivolto a un gruppo di animatori digitali calabresi nell'ambito del PNSD. A conclusione del percorso svolto, una prima riflessione è relativa al fatto che grazie al corso è stato possibile condividere le esperienze e attività di ogni docente-animatore, attività e pratiche che spesso non vengono comunicate e promosse. In tal modo, è stato possibile comprendere le dimensioni di questa nuova figura all'interno dei contesti classe, facendo emergere il pensiero di ciascun soggetto attorno ai temi legati alle tecnologie digitali e alla cultura digitale in generale.

Un aspetto rilevante, che si intuisce bene se si analizzano i risultati quantitativi, è rappresentato dal diverso modo di intendere la competenza digitale, molto spesso legata all'aspetto tecnico rispetto a tutte le altre dimensioni. Anche relativamente al solo aspetto tecnico (software e hardware), spesso si confonde con gli strumenti dell'office-automation, e non si conoscono a un livello medio-alto tutti gli strumenti che maggiormente consentono, invece, forti interazioni (piattaforme, blog, ebook, ecc.).

Un altro aspetto importante è che tutti gli animatori hanno acquisito padronanza dell'ambiente di apprendimento Moodle, conosciuto spesso lato corsista ma molto meno lato docente-manager. Molti degli animatori, infatti, hanno richiesto spazi all'interno della piattaforma, per un utilizzo didattico futuro all'interno dei loro corsi. Emerge, quindi, che non tutte le Scuole sono dotate di ambienti e-learning per supportare le attività didattiche, attraverso i quali assegnare degli spazi o classi virtuali ai singoli docenti.

Alcune problematiche o critiche costruttive sono chiaramente emerse, prima fra tutte gli animatori partecipanti al corso provenivano da situazioni differenti, da ordini e gradi di scuola differenti, da situazioni pregresse a livello di conoscenze/competenze pregresse e non si conosceva a monte il reale bisogno formativo. Ciò ha reso più difficile l'organizzazione della didattica, se si considera che il corso aveva una durata minima di ventiquattro ore ed è risultato difficile avviare forme di didattica individualizzata e personalizzata.

Un altro elemento critico espresso dagli animatori è relativo al periodo di svolgimento del corso, coincidente con la normale attività didattica concentrata in quel

periodo e associata ad altre attività scolastiche (consigli di classe, altri incontri formativi, riunioni, eventi vari), che hanno reso meno efficace il loro livello di apprendimento. Certamente, si può concludere affermando che il percorso ha avviato e scardinato una serie di variabili per meglio progettare le future attività sui temi dell'innovazione metodologico-didattica, gli animatori si sono già attivati per progettare queste ultime per il nuovo anno scolastico, la loro motivazione e voglia di innovare la didattica è risultata abbastanza elevata. È ovvio che questi singoli percorsi devono essere contestualizzati e integrati in ampie progettazioni di sistema, come si sta facendo grazie al PNSD, ma bisognerà coordinare le diverse situazioni per capitalizzare meglio il tutto e non sprecare risorse ed energie.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti L., & Vivianet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136-155.
- Calvani, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48(3), 39-46.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2011). *Valutare la competenza digitale. Prove per la scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2014). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Delors, J. (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione europea.
- De Pietro, O., De Rose, M., & Valenti, A. (2017). Methodologies and Technologies to support Didactics for Competences. Realization of an Active and Participatory teaching activity in a University Context. *Je-LKS – Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(1), 113-127.

- De Pietro, O. (2013). *L'apprendimento significativo e la valutazione in ambienti e-learning*. Roma: Monolite.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: Joint Research Centre of the European Commission IPTS. DOI: 10.2791/82116.
- Fini, A., & Cigognini, M. E. (2009). *Web 2.0 e Social Networking, nuovi paradigmi per la formazione*. Trento: Erickson.
- Fini, A. (2007). Come intendere la cultura digitale. *Je-LKS – Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(1), 33-41.
- Fini, A. (2015). Il promotore dell'innovazione tecnologica. *La Rivista dell'Istruzione*, 4/2015, 48-51.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani, L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, 93-103.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 217-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Limone, P. (a cura di) (2012). *Media, Tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza attiva*. Bari: Progedit.
- Maragliano, R. (2013). *Adottare l'e-learning a scuola*. e-book formato Kindle.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- OECD (2014). *Rapporto Teachers Matter*, <https://competenze.loescher.it/files/4664> [Accesso 30.06.2017].
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Piu, C. (2009). *Problemi e prospettive di natura didattica*. Roma: Monolite.
- Piu, C., Piu A., & De Pietro, O. (2012). *I tempi e i luoghi della formazione*. Roma: Monolite.
- Portsmouth University, Nagoya University (2010). *Eight Principles for Linking Research and Teaching*, <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/file/LinkingResearchandTeaching.pdf> [Accesso 27/07/2016].
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.

- Schön, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Varisco, B. M. (1998). *Nuove tecnologie per l'apprendimento*. Roma: Garamond.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.