



Citation: G. Greco, M. Caria (2020) Competenze digitali per la media education: il modello *blended learning* di Monopoli. *Media Education* 11(1): 25-35. doi: 10.36253/me-9092

Received: March 2020

Accepted: May 2020

Published: July 2020

Copyright: © 2020 G. Greco, M. Caria. 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.

Competenze digitali per la media education: il modello *blended learning* di Monopoli¹

Digital skills for media education: Monopoly's blended learning model

GIOVANNELLA GRECO, MARIA CARIA

Università della Calabria

E-mail: giovannella.greco@unical.it; maria.caria@unical.it

Abstract. La cultura digitale richiede una costante implementazione di competenze digitali a più livelli, orientate sia alla gestione degli strumenti, sia a quella dei contenuti. A questa ultima dimensione fa riferimento il modello *blended learning* di Monopoli, che mira a implementare lo sviluppo di competenze digitali per la progettazione e la gestione di percorsi media educativi. L'articolo presenta i risultati della sperimentazione del modello formativo con gli studenti iscritti al corso di Comunicazione cultura e media education dell'Università della Calabria.

Parole chiave: blended learning, competenze digitali, media education.

Abstract. Digital culture requires a constant implementation of multilevel digital skills, oriented both to the management of tools and content. Monopoly's blended learning model refers to this latter dimension, and aims to implement the development of digital skills for media education. The article presents the results of experimentation conducted with students of the Communication, culture and media education course at the University of Calabria.

Keyword: blended learning, digital skills, media education.

1. QUADRO TEORICO

Secondo la nota definizione del Parlamento Europeo, la competenza digitale «consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (2006/962/CE).

¹ La stesura dell'articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Maria Caria ha scritto il paragrafo 2.2. e ha realizzato le figure e le tabelle contenute nel paragrafo 3.2. Giovannella Greco ha scritto il capitolo 1., il paragrafo 2.1 e i capitoli 3. e 4.

Il concetto fa riferimento a una combinazione di «conoscenze, abilità e attitudini» posta al centro dell'attenzione da riflessioni teoriche e indagini empiriche che, nel corso degli ultimi anni, hanno indagato un'ampia varietà di temi inerenti sia alla identificazione e classificazione delle competenze digitali, sia alla loro valutazione e misurazione, sia più in generale alla socializzazione e al *lifelong learning* nell'era della cultura digitale².

La trama sottile che collega due campi contigui della sociologia, quello della comunicazione e quello dell'educazione, può consentire di affrontare più compiutamente le sfide della cultura digitale, e aiutarci a individuare quali capacità occorre possedere in un ambiente dinamico e in continua evoluzione come quello del “vivere connessi” che caratterizza la società contemporanea (Greco, 2017).

La socializzazione nell'era digitale impone, infatti, una costante implementazione di competenze al passo con i cambiamenti in atto e, dunque, una traduzione dei modelli teorici in pratiche d'innovazione didattica fondate, però, sulla consapevolezza che un uso competente dei media digitali e della Rete non si esaurisce nell'acquisizione di *skills* individuali, ma si sviluppa all'interno di un sistema condiviso di norme e valori sociali (Cappello, 2017).

Ciononostante, i vari modelli di *digital literacy* succedutisi nel corso del tempo mostrano la prevalenza di un approccio *skill-based* che fa riferimento ad attributi individuali (Scarcelli & Stella, 2017) e indica non solo una chiara distinzione tra competenze *operative* di gestione degli strumenti (*medium related digital skills*) e competenze *critiche* di gestione dei contenuti (*content related skills*) ma, anche, un focus sbilanciato verso alcune competenze a discapito di altre (Van Dijk & Van Deursen, 2014).

Prendendo in considerazione i principali quadri teorici del concetto di competenza digitale presenti nella letteratura scientifica più recente, Iordache et al. (2017) hanno identificato sei dimensioni, esemplificate nella Tabella 1, di cui due riferibili alle competenze *medium-related* e quattro alle competenze *content-related*.

Fuori dal contesto accademico, numerose certificazioni della competenza digitale presenti sul mercato – quali, ad esempio, i pacchetti ECDL (European Computer Driving Licence) offerti da AICA (Associazione Italiana per l'Informatica e il Calcolo Automatico) o le

Tabella 1. Quadro delle competenze digitali.

| | | |
|------------------------|----------------|--|
| <i>Medium-related</i> | Operazionali | Capacità di far funzionare hardware e software |
| | Formali | Capacità di navigare negli ambienti di Rete |
| <i>Content-related</i> | Informazionali | Capacità di comprendere la natura delle informazioni online |
| | Comunicative | Capacità di gestire i rapporti umani negli ambienti di Rete |
| | Creative | Capacità di creare e pubblicare contenuti online |
| | Strategiche | Capacità di incanalare le risorse digitali verso obiettivi predefiniti |

Da: Iordache, Mariën e Baelden (2017).

certificazioni EiPASS e IC3 – sono incentrate, per lo più, sulle competenze *medium related*, anche se da qualche tempo alcune aziende offrono focus orientati sulle competenze *content related*.

Si possono menzionare, inoltre, numerosi progetti europei che hanno contribuito a fare maggiore chiarezza nel campo della competenza digitale mediante l'elaborazione di framework quali, ad esempio, DIGCOMP (Ferrari, 2013) e la sua versione 2.0 (Vuorikari et al., 2016), attorno alla quale sono stati costruiti strumenti di misurazione della competenza digitale in diversi paesi europei.

Ai fini della costruzione e validazione di uno strumento per la valutazione delle competenze digitali *content related*, Gui e Fasoli (2017) hanno operato una comparazione fra cinque modelli concettuali scelti tra i principali *framework* della ricerca scientifica più recente, sulla base della loro rilevanza nel mondo scientifico e in quello delle politiche pubbliche.

Il quadro emergente dalla comparazione, esemplificata nella Tabella 2, contribuisce innanzi tutto a confermare l'ipotesi che la dimensione operativa è indicata praticamente in tutti i modelli, nei quali risulta chiaramente distinguibile dalle altre dimensioni. Tra queste ultime emerge la dimensione informazionale che nei framework esaminati compare con questo termine o simili, tranne in quello di Helsper e Enion (2013), dove appare con il termine “critical”. Ulteriori convergenze si possono osservare sulle dimensioni relative alla comunicazione e alla creazione di contenuti online, che risultano assenti solo nel framework di Van Dijk (2005) il quale, tuttavia, è stato elaborato prima della diffusione del web 2.0. Si osserva, infine, un'analogia convergenza sulla dimensione strategica indicata con questo termine o simili in tre dei cinque framework presi in esame.

² Per un approfondimento sul tema della competenza digitale, cfr.: Buckingham, 2007, 2019; Calvani et al., 2009, 2012; Cappello, 2017; Ferrari, 2013; Helsper & Eynon, 2013; Hobbs, 2011; Iordache et al., 2017; Jenkins et al., 2016; Scarcelli & Stella 2017; Van Deursen, Helsper & Enion, 2015; Van Dijk, 2005; Van Dijk & Van Deursen, 2014; Vuorikari et al., 2016.

Tabella 2. Comparazione tra cinque framework della competenza digitale.

| Van Dijk (2005) | Helsper, Eynon (2013) | VuoriKari et al. (DIGCOMP 2.0, 2016) | Van Dijk, Van Deursen (2014) | Van Deursen, Helsper, Eynon (2015) |
|-----------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------------------|---|
| Operational | Technical skills | Information and data literacy | Medium related | Operational |
| Formal | Social | Communication and collaboration | | Formal |
| Information | Critical | Digital content creation | Content related | Information |
| Strategic | Creative | Safety Problem solving | | Communication Content creation Strategic |
| | | | | Operational Information navigation Social Creative Mobile |

Da: Gui & Fasoli (2017)

2. IL MODELLO *BLENDED LEARNING* DI MONOPOLI

2.1. Elaborazione del framework di riferimento e ideazione del modello

Considerata l'ampiezza del quadro teorico sul tema della competenza digitale, il primo passo verso la costruzione del modello *blended learning* di Monopoli è stato compiuto nella direzione di elaborare un *framework* adeguato alle esigenze del progetto formativo, le quali richiedevano che lo schema teorico di riferimento fosse aggiornato alla letteratura scientifica più recente, rivolto alla formazione di studenti universitari, focalizzato sulla Media Education e finalizzato alla implementazione di specifiche competenze *content related*.

Sulla base di queste premesse, sono stati analizzati i principali framework di competenza digitale degli ultimi quindici anni, con l'obiettivo di individuare preliminarmente quali competenze risultassero più valorizzate e quali più trascurate nei diversi modelli teorici presi in considerazione, per poi procedere alla individuazione delle competenze digitali sulle quali concentrare in modo particolare l'attenzione ai fini della elaborazione di un framework che rispondesse adeguatamente alle esigenze sopra menzionate.

L'analisi effettuata ha consentito di rilevare che le competenze digitali operative (*medium related*), orientate cioè verso le capacità di far funzionare hardware e software e di navigare negli ambienti di Rete, sono presenti in ogni modello preso in esame. Stando alle evidenze empiriche, tali competenze sono connesse alla quantità d'uso del computer e di internet e sono, inoltre, più facilmente acquisibili in contesti formali e informali di istruzione e formazione (Van Dijk, 2005). Si può aggiungere, a tale proposito, che le tecnologie digitali e della Rete, per quanto complesse sul piano della loro progettazione, sono sempre più facilmente usabili da parte dell'utente al quale non richiedono l'acquisizione

di un bagaglio tecnico particolarmente gravoso; una esigenza, quest'ultima, peraltro già coperta dalle certificazioni della competenza digitale presenti sul mercato (Gui & Fasoli, 2017). Viceversa, le competenze digitali critiche (*content related*), nonostante siano indicate pressoché in tutti i modelli esaminati, risultano più scoperte sia sul piano della valutazione e misurazione, sia su quello della formazione.

Per queste ragioni, la costruzione del modello *blended learning* di Monopoli si è basata su uno schema teorico di riferimento, esemplificato nella Tabella 3, che privilegia la dimensione critica della competenza digitale individuando, all'interno di quattro macro aree presenti in tutti i framework esaminati, sette specifiche competenze da implementare.

Il modello realizzato per implementare lo sviluppo delle competenze digitali individuate consiste in un per-

Tabella 3. Il framework di Monopoli e le competenze digitali individuate.

| Macro aree | Competenze |
|------------------|---|
| I. Informativa | 1. Capacità di reperire, comprendere e utilizzare le informazioni online |
| II. Comunicativa | 2. Capacità di presentazione del sé e di connessione sociale negli ambienti di Rete |
| | 3. Capacità di cooperazione e collaborazione online |
| | 4. Capacità di attenzione al sociale, senso di responsabilità, rispetto di sé e dell'altro negli ambienti di Rete |
| III. Creativa | 5. Capacità di creare e pubblicare contenuti online |
| IV. Strategica | 6. Capacità di eseguire compiti, risolvere problemi, progettare e gestire attività online |
| | 7. Capacità di gestire l'uso delle tecnologie digitali e della Rete tra vita online e offline |

corso di *blended learning* ideato, nell'anno accademico 2017-18, nell'ambito delle attività formative del Laboratorio di Media Education dell'Università della Calabria.

Nella sua versione originaria, il modello presentava una struttura non ancora pienamente definita che, a seguito delle sperimentazioni condotte nei due anni successivi, è stata poi parzialmente modificata e progressivamente migliorata, fino ad approdare a quella attuale che è parte integrante dell'insegnamento di Comunicazione cultura e media education.

Al fine di incentivare lo studio critico, il coinvolgimento attivo, la creatività e la collaborazione tra pari, il modello formativo sperimentato nell'anno accademico in corso (2019-20) si basa su metodologie didattiche che s'ispirano al *cooperative e collaborative learning*, al *learning by doing* e alla *gamification*.

Il percorso di *blended learning* si articola in una parte teorica offerta mediante lezioni frontali e seminari di approfondimento tematico, e una parte operativa che richiede agli studenti lo svolgimento di attività ed esercitazioni sulla piattaforma PerLe del Dipartimento di Culture Educazione e Società, basata sul Learning Management System Moodle.

Il percorso di *e-learning* vincola gli studenti a una sequenza programmata delle azioni (non si può accedere all'attività successiva se non si completano i compiti indicati in quella precedente) che, a ogni step, consente loro di acquisire punteggi e livelli di padronanza.

Il percorso di apprendimento si conclude in aula con la presentazione e la discussione dei report finali degli studenti, che socializzano la propria esperienza formativa descrivendo le attività svolte e gli artefatti digitali realizzati (individualmente e/o in gruppo) mediante l'utilizzo di diversi web tools.

2.2. Implementazione del modello sulla piattaforma

Come si è già affermato, il modello *blended learning* di Monopoli consiste in un percorso di apprendimento che si svolge tra l'aula informatica (o altra aula attrezzata per la videoproiezione e il collegamento a internet) e la piattaforma PerLe, sulla quale è stato allestito il sito di Monopoli illustrato nella Figura 1.

La homepage di Monopoli mostra una sezione generale contenente, in successione lineare, la presentazione del docente (*Mi presento!*), la bacheca delle news (*Leggi le news!*) e una serie di bottoni: il primo (*Benvenuti*) consente di accedere a una breve presentazione del percorso di e-learning; il secondo (*Agenda di valutazione*) contiene il link per l'autovalutazione delle proprie competenze digitali e la griglia da utilizzare nella *peer evaluation* degli artefatti digitali; il terzo (*Usa la Mappa*) e il

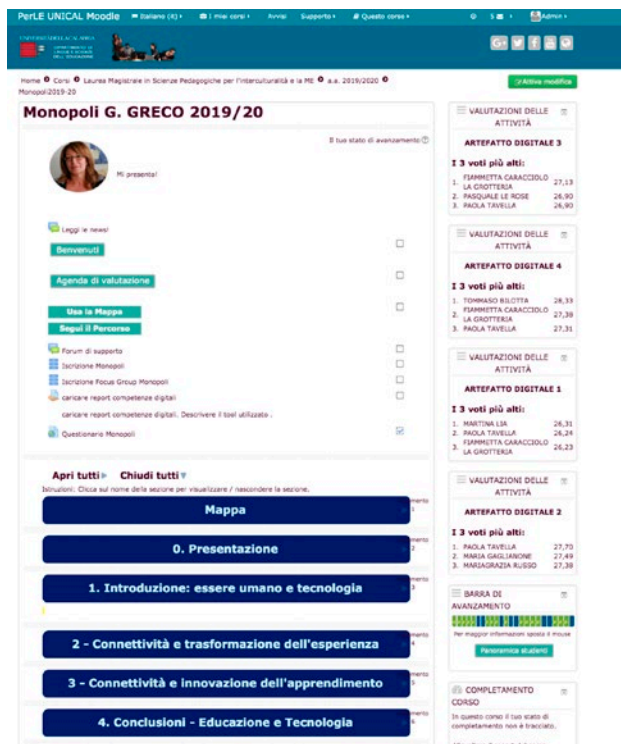


Figura 1. Homepage di Monopoli.

quarto (*Segui il Percorso*) offrono l'opportunità di operare una scelta tra due diverse modalità di fruizione delle risorse e delle attività disponibili sul sito.

Sulla destra si mostrano, invece, i punteggi più alti attribuiti mediante valutazione *peer to peer* agli artefatti digitali realizzati dai gruppi di lavoro, e una barra di avanzamento che visualizza le attività già completate.

Compagnano, infine, un *Forum di supporto* per condividere problemi e soluzioni di natura tecnica e le *Sezioni tematiche* del percorso formativo sulla piattaforma, ciascuna delle quali si articola in più step di apprendimento che propongono l'utilizzo di una risorsa o lo svolgimento di un'attività, secondo quanto previsto dal Programma di e-learning riportato nella Tabella 4.

Ogni singola attività o risorsa indicata nel Programma di e-learning è contraddistinta da una icona che la identifica sia sulla *Mappa*, sia nel *Percorso*, come indica l'esempio illustrato nella Figura 2.

3. SPERIMENTAZIONE, VALUTAZIONE E RISULTATI

3.1. Sperimentazione e valutazione del percorso di apprendimento

Il modello realizzato è stato sperimentato per la prima volta nel 2017-18, ma l'esiguo numero di studenti

Tabella 4. Programma di e-learning

- 0. Presentazione
- 0.1 *Via!* (video lezione introduttiva)
- 0.2 *Stanza meeting* (creazione e pubblicazione di una video presentazione del sé e costituzione dei gruppi di lavoro)
- 1. Introduzione: essere umano e tecnologia
 - 1.1 *Video 1* (video lezione tematica)
 - 1.2 *Approfondimento 1* (consultazione dei materiali didattici)
 - 1.3 *Artefatto digitale 1* (creazione in gruppo e pubblicazione di una video presentazione tematica)
 - 1.4 *Imprevisto 1* (risoluzione di un “crucimedia”)
 - 1.5 *Test 1* (prova di autovalutazione)
- 2. Connettività e trasformazione dell’esperienza
 - 2.1 *Video 2* (video lezione tematica);
 - 2.2 *Probabilità 2* (creazione in gruppo e pubblicazione di una learning app)
 - 2.3 *Approfondimento 2* (consultazione dei materiali didattici)
 - 2.4 *Imprevisto 2* (risoluzione del “gioco dell’impiccato”)
 - 2.5 *Artefatto digitale 2* (creazione in gruppo e pubblicazione di un fumetto)
 - 2.6 *Test 2* (prova di autovalutazione)
- 3. Connettività e trasformazione dell’apprendimento
 - 3.1 *Video 3* (video lezione tematica)
 - 3.2 *Approfondimento 3* (consultazione dei materiali didattici)
 - 3.3 *Artefatto digitale 3* (creazione in gruppo e pubblicazione di una infografica)
 - 3.4 *Concorso fotografico* (creazione in gruppo e pubblicazione di una fotografia corredata di hashtag per la partecipazione al concorso “Vivere connessi”)
 - 3.5 *Probabilità 3* (creazione in gruppo e pubblicazione di una learning app)
 - 3.6 *Test 3* (prova di autovalutazione)
- 4. Conclusioni: educazione e tecnologia
 - 4.1 *Video 4* (video lezione tematica)
 - 4.2 *Approfondimento 4* (consultazione dei materiali didattici)
 - 4.3 *Artefatto digitale 4* (creazione in gruppo e pubblicazione di un blog)
 - 4.4 *Peer to Peer* (creazione e pubblicazione del report finale e *peer evaluation* dei report realizzati)
 - 4.5 *Test 4* (prova di autovalutazione)
 - 4.6 *Badge* (presentazione e discussione in aula dei report finali e consegna del badge che attesta il superamento del percorso di apprendimento)

coinvolti (12) non ha consentito di approdare a risultati significativi sul piano della valutazione del percorso di apprendimento.

Viceversa, la sperimentazione condotta nel 2018-19 ha coinvolto un numero consistente di studenti (111) e ha restituito feedback positivi tanto sul piano dell’esperienza formativa quanto su quello del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento: i dati ricavati dal questionario, somministrato alla fine del percorso e compilato da più della metà dei soggetti coinvolti (69/111), hanno mostrato alti livelli di gradimento dell’esperienza formativa, che ha suscitato largo interesse e partecipazione attiva tra gli studenti; altrettanto incoraggianti sono stati i livelli di competenza digitale raggiunti dai soggetti coinvolti, soprattutto in relazione alle capacità di lavorare in gruppo, utilizzare le risorse disponibili sulla piattaforma, creare e pubblicare artefatti digitali avvalendosi di diversi web tools.

La sperimentazione avviata nell’anno in corso (2019-20) ha coinvolto 112 studenti, la maggior parte dei quali (105/112) è iscritta al primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, mentre una minima parte (7/112) proviene da altri corsi di studio dell’ateneo (Scienze della formazione primaria, Comunicazione e Tecnologie dell’Informazione).

Per valutare la qualità e l’efficacia del modello formativo è stata indagata l’esperienza di apprendimento dei soggetti coinvolti e, a differenza degli anni precedenti, si è fatto ricorso a due strumenti, focus group e questionario, mediante i quali sono stati rilevati dati qualitativi e quantitativi che hanno consentito di elaborare un’analisi delle percezioni degli studenti sulla propria esperienza formativa e, indirettamente, sul modello adottato.

La rilevazione dei dati si è svolta in due fasi: mediante la videoregistrazione di tre focus group, realizzati durante lo svolgimento del percorso, e mediante la realizzazione di un questionario su *limesurvey*, somministrato alla fine del percorso.

I focus group hanno coinvolto complessivamente 16/112 studenti. Gli incontri si sono svolti in un ambiente confortevole e accogliente (studio del docente), sulla base di un protocollo volto a facilitare l’interazione tra i partecipanti e di una traccia di colloquio semi strutturata attorno a dieci *items* di discussione sul percorso di apprendimento: obiettivi raggiunti, metodologie didattiche utilizzate, contenuti proposti, piattaforma Moodle, percorso di e-learning, pratiche di valutazione peer to peer, risorse disponibili, attività svolte, web tools utilizzati, punti di forza e di debolezza individuati. La videoregistrazione degli incontri ha consentito di analizzare in maniera più dettagliata ed esaustiva l’esperienza di



Figura 2. Mappa e Percorso di Monopoli.

apprendimento degli studenti per com'è stata percepita dai soggetti coinvolti, e di identificare aspetti positivi e negativi da sottoporre a ulteriore verifica mediante la somministrazione del questionario.

Il questionario è stato compilato in forma anonima da 100/112 studenti. La sua struttura, articolata attorno ai medesimi *items* dei focus group, comprende 50 domande, di cui 5 aperte e 45 a risposta multipla. Di queste ultime, 16 richiedono una singola opzione fra le risposte fornite e 29 una singola opzione all'interno di una scala di livelli basata su quattro scelte: 1. Decisamente no; 2. Più no che sì; 3. Più sì che no; 4. Decisamente sì.

3.2. Analisi dei risultati

Sulla base dei dati rilevati, sono state analizzate le percezioni degli studenti sulla qualità e l'efficacia del percorso formativo nel suo complesso e, più in particolare, sugli aspetti che riguardano: il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; l'efficacia delle metodologie didattiche adottate; i livelli di preferenza dei contenuti proposti, delle risorse disponibili, delle attività svolte e dei web tools utilizzati; le competenze digitali acquisite; i punti di forza e di debolezza individuati.

L'analisi dei risultati risponde, pertanto, a cinque interrogativi fondamentali:

1. Il percorso di apprendimento ha promosso il senso critico, il coinvolgimento attivo, la collaborazione tra pari e la creatività degli studenti?
2. Le metodologie didattiche adottate sono risultate efficaci sul piano dell'apprendimento degli studenti?
3. Quali contenuti, risorse, attività e web tools hanno riscosso maggiore interesse tra gli studenti?
4. Gli studenti hanno acquisito le competenze digitali implementate dal modello formativo?
5. Quali sono stati i punti di forza e di debolezza individuati dagli studenti nel percorso di apprendimento?

In merito alle percezioni relative agli obiettivi di apprendimento raggiunti, i dati riportati nella Figura 3 mostrano al primo posto la cooperazione e collaborazione tra pari, indicata da una percentuale di studenti pari al 100%. Inoltre, secondo il 99% dei soggetti coinvolti, il percorso ha stimolato la propria creatività e, per il 98%, è stato coinvolgente. Infine, un'analoga percentuale del 98% ritiene di aver acquisito specifiche competenze nel campo della media education, e il 95% di aver sviluppato competenze trasversali utili nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana.

Quanto alle percezioni sull'efficacia delle metodologie didattiche adottate, i dati riportati nelle Figure 4 e 5 indicano rispettivamente che, per il 98% degli studenti,

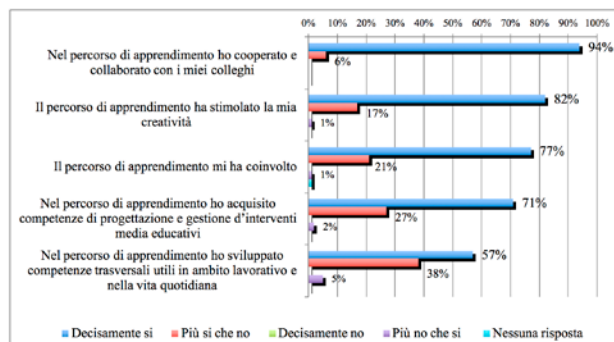


Figure 3. Obiettivi di apprendimento raggiunti.

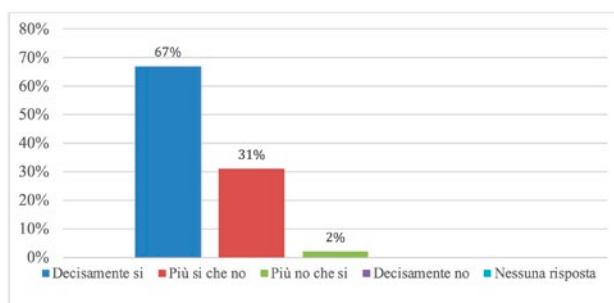


Figure 4. Efficacia delle metodologie didattiche.

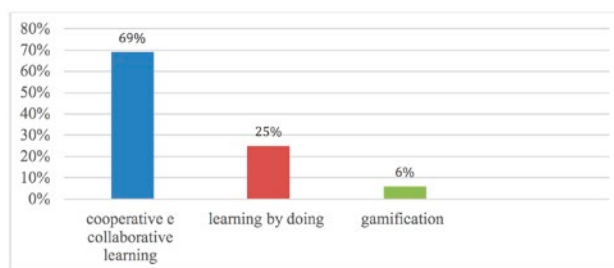


Figure 5. Livelli di efficacia delle metodologie didattiche.

queste si sono rivelate efficaci ai fini dell'apprendimento e che, per il 69%, la più efficace fra tutte è stata la *cooperative e collaborative learning*. Quest'ultimo dato conferma la percezione, già evidenziata nella Figura 3, che indica come la cooperazione e la collaborazione tra pari costituisca, per i soggetti coinvolti, l'obiettivo più rilevante tra quelli raggiunti nel percorso di apprendimento.

In merito ai livelli di preferenza dei contenuti proposti nel programma di e-learning, i dati riportati nella Figura 6 si mostrano in linea con la specificità del corso di studio frequentato dalla maggior parte degli studenti coinvolti (Scienze Pedagogiche): tra i contenuti di maggiore interesse compare al primo posto la tematica

“Connettività e innovazione dell’apprendimento”, con una percentuale pari al 36%, seguita con uno scarto di soli quattro punti dalla tematica “Conclusioni: educazione e tecnologia”, che si attesta al 32%. Ciò significa che la pertinenza del programma di studio è stata percepita da più della metà degli studenti (pari al 68%) come un elemento importante della propria formazione.

I dati riportati nella Figura 7 indicano, invece, i livelli di preferenza delle risorse disponibili sulla piattaforma: ai primi tre posti si attestano le video lezioni (48%), gli script dei video (23%) e i webinar (13%), mentre nessuna preferenza hanno ricevuto i riferimenti bibliografici. Considerato che questa specifica domanda del questionario mirava a individuare quale fosse la modalità di comunicazione didattica più apprezzata dagli studenti, sommando i dati relativi alle video lezioni, ai webinar, alle slide di seminari e ai link di video reperibili su internet, il risultato (pari al 69%) indica una chiara preferenza per la modalità audiovisiva. Il rimanente 31% dei soggetti coinvolti preferisce, invece, l’approfondimento fornito dal testo scritto (script delle video lezioni; pdf di saggi, articoli, rapporti; link di testi reperibili su internet), soprattutto ai fini del superamento dell’esame che, com’è stato esplicitamente evidenziato nei focus group, costituisce un fulcro di particolare interesse per gli studenti.

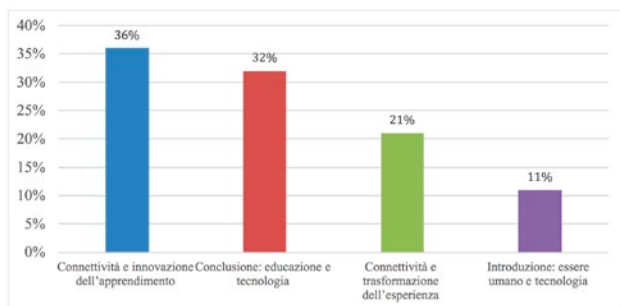


Figure 6. Livelli di preferenza dei contenuti.

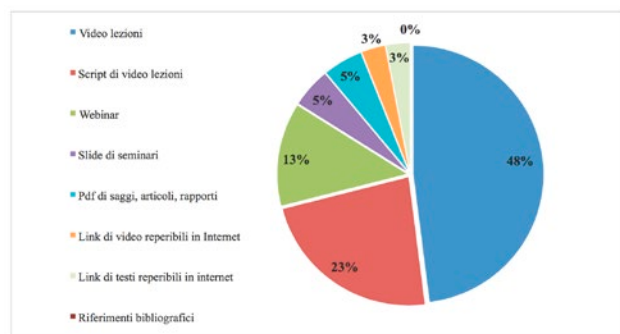


Figura 7. Livelli di preferenza delle risorse.

I dati riportati nella Tabella 5 indicano i livelli di preferenza delle attività svolte sulla piattaforma: tra quelle più apprezzate, si attestano ai primi tre posti il concorso fotografico (24%), la realizzazione del report finale (21%) e la costruzione di una learning app (17%); mentre, tra le attività meno apprezzate, compaiono la valutazione peer to peer (24%), la creazione di un fumetto (18%) e la creazione di un blog (15%).

Per quanto riguarda i livelli di preferenza dei web tools utilizzati, i dati riportati nella Tabella 6 indicano che, tra quelli più apprezzati, si attesta al primo posto Powtoon con una percentuale pari al 42%, seguito con un scarto di 24 punti da Learning App (pari al 18%); mentre, tra quelli meno apprezzati, ai primi due posti compaiono Toondoo (19%) e Blogger (17%). Per comprendere le ragioni del consistente livello di gradimento di Powtoon, si può fare ricorso alle motivazioni esplicitate nei focus group dai soggetti coinvolti, i quali ne apprezzano soprattutto l’interfaccia *user-friendly*, la versatilità e la capacità di stimolare la propria creatività. Si può aggiungere, inoltre, che più della metà degli studenti ha scelto questo web tool per realizzare la video presentazione del report finale.

In merito alle percezioni relative alle competenze digitali acquisite alla fine del percorso di apprendimento, i dati riportati nelle Figure 8 e 9 indicano rispettivamente che il 98% dei soggetti coinvolti ritiene di aver acquisito livelli di padronanza in tutte le attività svolte sulla piattaforma, e che il 95% reputa di aver raggiunto i risultati attesi. Tali percezioni confermano i dati riportati nella Figura 3, che mostrano le percentuali di studenti che ritengono di aver acquisito specifiche competenze nel campo della media education (98%), e di avere sviluppato competenze trasversali utili nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana (95%).

L’ultimo interrogativo attorno al quale si è orientata l’analisi dei risultati riguarda le percezioni sui principa-

Tabella 5. Livelli di preferenza delle attività.

| Attività | > Preferenze | < Preferenze |
|--|--------------|--------------|
| Video presentazione del sé | 7% | 13% |
| Creazione di un fumetto | 4% | 18% |
| Risoluzione di un “crucimedia” | 1% | 4% |
| Costruzione di una learning app | 17% | 1% |
| Risoluzione del “gioco dell’impiccato” | 0 | 2% |
| Video presentazione di un tema | 6% | 3% |
| Creazione di una infografica | 10% | 12% |
| Concorso fotografico | 24% | 3% |
| Realizzazione di un blog | 7% | 15% |
| Realizzazione del report finale | 21% | 5% |
| Valutazione peer to peer | 3% | 24% |

Tabella 6. Livelli di preferenza dei web tools.

| Web Tools | > Preferenze | < Preferenze |
|-------------------|--------------|--------------|
| Pixton | 2% | 4% |
| Powtoon | 42% | 12% |
| Prezi | 6% | 11% |
| Toondoo | 2% | 19% |
| Makebeliefs comix | 0 | 11% |
| LearningApps.org | 18% | 3% |
| PickToChart | 13% | 7% |
| Canva | 8% | 8% |
| Padlet | 2% | 8% |
| Blogger | 7% | 17% |

li punti di forza e di debolezza individuati dagli studenti nella propria esperienza di apprendimento: i dati riportati nella Tabella 7 indicano che, per circa la metà dei soggetti coinvolti, la qualità e l'efficacia del percorso di apprendimento risiede soprattutto nelle metodologie didattiche adottate (49%), cui segue la struttura del percorso formativo, che si attesta al 16%; mentre i dati riportati nella Tabella 8 indicano che, tra gli elementi di criticità, ai primi due posti si collocano la *peer evaluation*, con una percentuale pari al 51%, e la carenza di strutture e infrastrutture adeguate allo svolgimento del percorso, che si attesta al 33%.

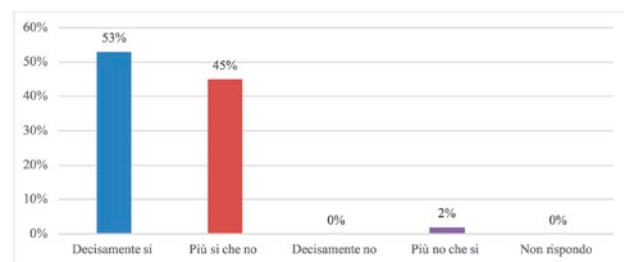
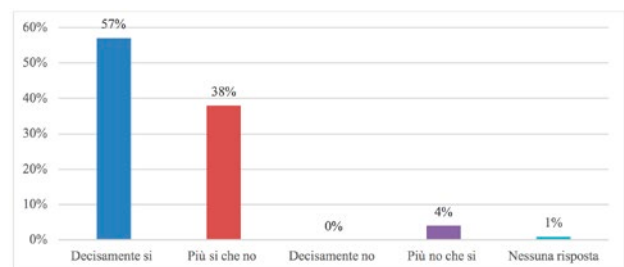
Soffermandoci preliminarmente sui punti di debolezza, si può osservare che l'attività di *peer evaluation*, nella

quale ha incontrato difficoltà poco più della metà dei soggetti coinvolti (51%), oltre ad attestarsi al primo posto tra quelle meno preferite (come si è già mostrato nella Tabella 5), rappresenta anche l'elemento di maggiore criticità del percorso formativo. Il valore negativo di questi dati è contraddetto, tuttavia, dai dati riportati nella Figura 10, che segnalano invece aspetti per lo più positivi: infatti, se per il 90% degli studenti valutare gli artefatti digitali dei colleghi ha consentito di riflettere sulla qualità dei propri lavori, una quota altrettanto consistente (86%) dichiara di non aver incontrato difficoltà nel valutare i prodotti realizzati dai colleghi, e più della metà (65%) di avere apprezzato la valutazione ricevuta dai colleghi per propri lavori.

Si può, inoltre, rilevare che i punteggi attribuiti agli artefatti digitali realizzati durante il percorso di e-learning mostrano una chiara prevalenza di voti medio alti: i dati riportati nella Figura 11 indicano, infatti, che la valutazione peer to peer di tali prodotti si attesta su voti compresi tra 25 e 31 (30 e lode).

Quanto ai criteri utilizzati nella *peer evaluation*, i dati riportati nella Figura 12 indicano che il 99% degli studenti dichiara di essersi attenuto ai criteri della griglia di valutazione messa a disposizione sul sito di Monopoli, mentre più della metà (57%) ammette di aver utilizzato criteri estetici e una percentuale pari al 29% di essersi basata su criteri empatici.

Infine, prendendo in considerazione le risposte fornite a una domanda del questionario, che chiedeva agli

**Figura 8.** Raggiungimento di livelli di padronanza.**Figura 9.** Raggiungimento dei risultati attesi.**Tabella 7.** Punti di forza.

| Punti di Forza | % |
|--|----|
| Le metodologie di apprendimento (blended learning, learning by doing, cooperative and collaborative learning, gamification) | 49 |
| La struttura del percorso formativo (attività individuali e di gruppo, sequenzialità delle azioni, rispetto delle consegne...) | 16 |
| La versatilità (il modello formativo è adattabile a diversi percorsi e contenuti di apprendimento) | 14 |
| L'utilizzo di diversi web tools (communication, collaboration and creativity web tools) | 13 |
| L'ambientazione grafica (il modello formativo s'ispira alla mappa del monopoli) | 8 |

Tabella 8. Punti di debolezza.

| Punti di debolezza | % |
|--|----|
| Le difficoltà incontrate nelle pratiche di valutazione peer to peer | 51 |
| La carenza di strutture e infrastrutture adeguate allo svolgimento del percorso di apprendimento | 33 |
| Le difficoltà incontrate nell'utilizzo della piattaforma PerLe | 9 |
| Le difficoltà incontrate nel lavoro di gruppo | 7 |

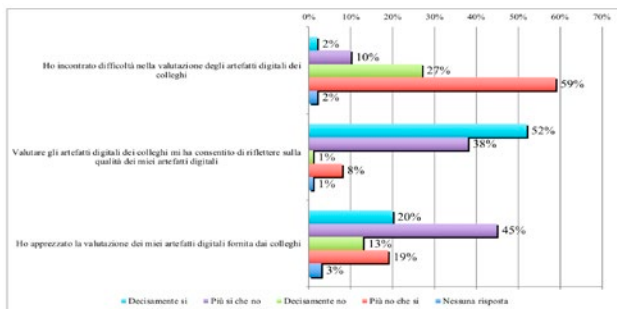


Figura 10. Valutazione peer to peer.

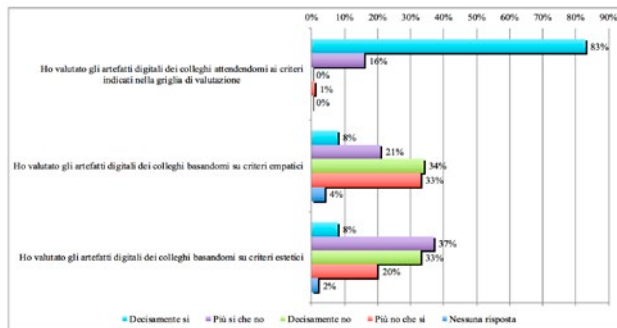


Figura 12. Criteri della valutazione peer to peer.

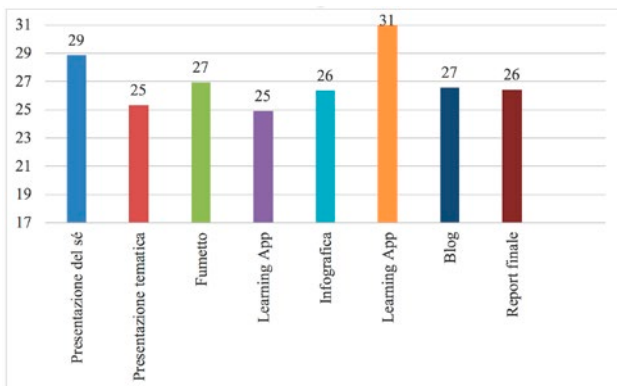


Figura 11. Punteggi della valutazione peer to peer.

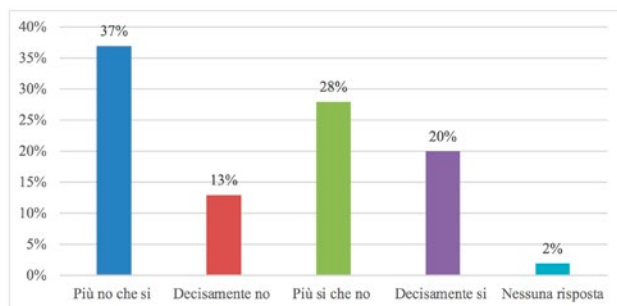


Figura 13. Avresti apprezzato l'opportunità di auto valutare i tuoi artefatti digitali?

studenti di esprimere il proprio parere in merito alla opportunità di auto valutare i propri artefatti digitali, i dati riportati nella Figura 13 mostrano come la percentuale di quelli che si sono dichiarati contrari (50%) è pressoché analoga a quella di coloro che si sono dichiarati favorevoli (48%).

Per comprendere perché l'attività di *peer evaluation* costituisca, nella percezione degli studenti, il principale elemento di criticità dell'esperienza formativa, può tornare utile riportare alcune delle risposte fornite a una domanda aperta del questionario, che chiedeva loro di indicare quali difficoltà avessero incontrato nella valutazione dei lavori realizzati dai colleghi:

- Non molte, non mi sento pronta a valutare.
- La difficoltà maggiore è stata rispettare la griglia per essere il più oggettiva possibile, perché si ha sempre la tendenza a valutare in base a propri gusti personali.
- Oltre al fatto che alcuni lavori non erano visualizzabili, in pochi ho riscontrato spunti di riflessione utili.
- Alcuni artefatti erano tremendi.
- Molto spesso non rispondevano alle richieste.

Ulteriori considerazioni sono state esplicitate nelle risposte a un'altra domanda aperta, che chiedeva loro di

spiegare perché non avessero apprezzato la valutazione ricevuta dai colleghi per i propri lavori:

- Perché non è stata fatta una corretta valutazione, con responsabilità.
- Perché le valutazioni non sono state obiettive, si è puntato a prevalere sull'altro.
- Perché hanno valutato in modo discriminatorio, a loro vantaggio, come fosse una gara a chi fa meglio.
- Non credo che i miei colleghi si siano attenuti realmente alla griglia di valutazione.
- Molti si basavano su criteri empatici o, addirittura, valutavano senza alcun criterio.
- Perché molte volte i lavori venivano valutati senza essere stati guardati.
- Perché mi sono resa conto che non venivano nemmeno visti i miei lavori e perché... chi mi ha votata non sapeva come farlo!
- Perché la maggior parte delle volte alcuni colleghi, senza nemmeno prendere visione dell'artefatto, hanno dato valutazioni molto basse.
- Spesso l'attribuzione dei voti è avvenuta in maniera superficiale e alcune valutazioni non erano affatto costruttive.

- Molti commenti sono stati eccessivamente severi, offensivi e poco obiettivi.
- Avrei preferito maggiori spiegazioni sulle negatività riscontrate nel mio lavoro, in maniera tale da poter migliorare.

Considerazioni pressoché analoghe erano già emerse dai focus group, dove i soggetti coinvolti avevano evidenziato come tale attività, se da una parte può contribuire a esercitare la propria capacità di giudizio e a proiettarsi nel mondo del lavoro, dall'altra costringe a fare i conti con i propri limiti, rispetto ai quali si tende a cercare soluzioni di comodo o di ripiego, piuttosto che provare ad affrontarli assumendosi la responsabilità di sbagliare e impegnandosi a imparare dai propri errori.

Soffermandoci infine sui punti di forza, si può osservare come gli elementi di maggiore positività dell'esperienza formativa risiedano, per oltre la metà dei soggetti coinvolti, nelle metodologie didattiche adottate (49%) e nella struttura del percorso di apprendimento (16%). Il valore positivo del dato complessivo, pari al 65%, conferma i dati già indicati in altre Figure: per il 98% degli studenti l'utilizzo congiunto di diverse metodologie si è rivelato efficace ai fini dell'apprendimento (Figura 4); il 69% individua nel *cooperative e collaborative learning* la metodologia più efficace (Figura 5); la totalità degli studenti (100%) indica al primo posto degli obiettivi di apprendimento raggiunti la cooperazione e collaborazione tra pari, il 99% l'incentivazione della propria capacità creativa, il 98% la promozione di un coinvolgimento attivo, un'analoga percentuale (98%) l'acquisizione di specifiche competenze nel campo della media education, e il 95% l'acquisizione di competenze trasversali utili nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana (Figura 3).

Tali percezioni erano già state socializzate e discusse nei focus group, dove i soggetti coinvolti avevano espresso un largo apprezzamento nei confronti del modello *blended learning* di Monopoli, della struttura del percorso di apprendimento proposto e delle metodologie didattiche adottate. Nella percezione degli studenti, l'utilizzo congiunto del *learning by doing*, del *cooperative and collaborative learning* e della *gamification* ha consentito loro di misurarsi con un approccio che offre inedite opportunità di apprendimento, non riscontrate in altre discipline del corso di studio frequentato, nelle quali l'apprendimento rimane per lo più confinato allo studio individuale dei testi di riferimento.

4. CONCLUSIONI

Il modello *blended learning* di Monopoli si basa su uno schema teorico di riferimento che privilegia la

dimensione critica della competenza digitale, e consiste in un percorso formativo che mira a implementare lo sviluppo di competenze digitali orientate verso la progettazione e la gestione di percorsi media educativi.

La sperimentazione del modello, nell'anno accademico in corso, ha coinvolto 112 studenti iscritti al corso di Comunicazione, cultura e media education dell'Università della Calabria.

Per valutare l'apprendimento degli studenti, si è fatto ricorso a diversi strumenti di valutazione: quattro prove di *self evaluation*, svolte sulla piattaforma alla fine delle attività di ciascuna sezione tematica; pratiche di *peer evaluation* degli artefatti digitali realizzati dagli studenti, svolte sulla piattaforma durante il percorso formativo; un colloquio orale consistente nella discussione della video presentazione del report finale, svolto in aula alla fine del percorso di apprendimento; una prova scritta consistente in un test di trenta domande a risposta multipla e aperta, svolto in aula sulla piattaforma durante gli appelli di esame. Il voto dell'esame è stato calcolato in trentesimi sulla base della media ponderata dei punteggi ottenuti, rispettivamente, nella valutazione peer to peer del report finale (peso 5), nel colloquio orale (peso 10) e nella prova scritta (peso 15). I punteggi ottenuti dagli studenti nella valutazione peer to peer del report finale si attestano su una valutazione media di 26/30, quelli ottenuti nel colloquio orale su una valutazione media di 27/30, quelli ottenuti nella prova scritta su una valutazione media di 25/30. Il voto finale dell'esame si attesta su una valutazione media di 26/30.

Per valutare la qualità e l'efficacia del modello formativo, si è fatto ricorso all'analisi dei dati qualitativi e quantitativi raccolti mediante la videoregistrazione di tre focus group, realizzati durante il percorso con 16/112 studenti, e la somministrazione online di un questionario, compilato in forma anonima da 100/112 studenti alla fine del percorso stesso.

I risultati della sperimentazione, pur segnalando la presenza di alcuni elementi di criticità da tenere in debito conto ai fini di un ulteriore perfezionamento del percorso di formazione, mostrano un soddisfacente livello di qualità e di efficacia del modello *blended learning* di Monopoli, che si traduce tanto negli obiettivi di apprendimento raggiunti e nelle competenze acquisite dagli studenti, quanto nell'apprezzamento dell'esperienza formativa da parte dei soggetti coinvolti.

Nella percezione degli studenti, gli aspetti positivi di questa esperienza risiedono nella struttura e nelle modalità del percorso di un apprendimento che, a loro parere, offre le seguenti opportunità: alla parte teorica erogata dal docente si accompagna una parte pratica e collaborativa realizzata dagli studenti che, per questa via, imparano anche a utilizzare diversi web tools (communication, col-

laboration and creativity web tools) e a gestire diversi linguaggi e strategie di comunicazione; lo studente è seguito e indirizzato nel percorso di apprendimento mediante una sequenza programmata di attività, che lo vincola a rispettare le consegne e gli consente di acquisire progressivi livelli di padronanza; la capacità del modello di stimolare, al tempo stesso, la creatività del singolo e del gruppo; l'opportunità di cooperare e collaborare tra pari e, per questa via, migliorare le proprie strategie di apprendimento e adattarle alla vita quotidiana e lavorativa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43–55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press. <https://doi.org/10.1177/0267323120901644b>
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/288>
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797–807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Cappello, G. (2017). Literacy, Media Literacy e Social Change. Where Do We From Now? *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 31–44. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-3>
- Ferrari, A. (2013). *DIGICOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Institute for Prospective Technological Studies. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Greco, G. (2017). L'apprendimento nell'era della connettività: una riflessione sociologica al confine tra comunicazione ed educazione. In C. M. Scarcelli & R. Stella (Eds.), *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire* (pp. 21-32). FrancoAngeli.
- Gui, M., & Fasoli, M. (2017). Il test Fastweb-Bicocca: la costruzione e la validazione di uno strumento per la valutazione della competenza digitale. In C.M. Scarcelli & R. Stella R. (Eds.), *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire* (pp. 133-148). FrancoAngeli.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696–713. <https://doi.org/10.1177/0267323113499113>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Classroom and Culture*. Corwin Press.
- Iordake, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2020-1-100-112>
- Scarcelli, C. M., & Stella, R. (Eds.). (2017). *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire*. FrancoAngeli.
- Van Deursen, J. A. M., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2015). Development and validation of Internet scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 9(6), 804–823. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>
- Van Dijk, A. G. M. (2005). *The deepening divide: inequality in information society*. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452229812>
- Van Dijk, A. G. M., & Van Deursen, J. A. M. (2014). *Digital Skills. Unlocking the information society*. Mac Millan. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1235719>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van De Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union, EUR 27948 EN. <https://doi.org/10.2791/11517>