

LINK & LEARN. MODELLI, PRATICHE E RELAZIONI ONLIFE

a cura di
Filomena Faiella
Ilaria Bortolotti
Donatella Persico



PENSA Editore

Filomena Faiella, Ilaria Bortolotti, Donatella Persico
[a cura di]

Link & Learn

Modelli, pratiche e relazioni onlife

Atti del IX Congresso CKBG

Salerno, 13-15 settembre 2023


Pensa
EDITORE

Il libro è stato pubblicato con il contributo del
Dipartimento di Studi umanistici dell'Università degli Studi di Salerno
e del Collaborative Knowledge Building Group (CKBG).



Pensa
EDITORE

ISBN 978-88-6152-360-9

2024 © Pensa Editore

Via Caponic, 24 • 73016 San Cesario di Lecce

Tel: +39 0832 205793 • Cell. 3383996947

www.pensaeditore.it • info@pensaeditore.it

INDICE

Prefazione	9
<i>Nadia Sansone</i>	
Introduzione	11
<i>Filomena Faiella, Ilaria Bortolotti, Donatella Persico</i>	
Modelli, pratiche e relazioni onlife nelle metodologie didattiche	
1. Criteri di progettazione didattica per l'inclusione educativa in contesti collaborativi: uno studio Delphi	23
<i>Donatella Persico, Marcello Passarelli, Francesca Pozzi, Erica Volta, Stanislav Ivanov</i>	
2. Personalizzazione della didattica per lo sviluppo del potenziale degli studenti	35
<i>Sara Mori, Alessia Rosa, Michela Zambelli, Jessica Niewint-Gori</i>	
3. "Due anni dopo". Consapevolezza dei gesti e degli sguardi durante la lezione nei docenti di ambito STEM e Umanistico	49
<i>Gisella Paoletti, Patrizia Turina</i>	
4. L'attività riflessiva degli insegnanti di piccole scuole nell'esperienza "Classi in rete"	57
<i>Stefano Cacciamani, Giuseppina Rita Jose Mangione, Michelle Pieri</i>	
5. L'uso dei dati per migliorare la ricerca educativa e guidare l'innovazione del sistema scolastico	65
<i>Elettra Morini, Maria Teresa Sagri, Mario Venturella</i>	

Modelli, pratiche e relazioni onlife nell'agire didattico

6. Stampa 3D e Scuola dell'Infanzia: Una ricerca sullo sviluppo della Competenza Geometrica 81
Maeca Garzia, Antonietta Esposito
7. SugarCAD, un modellatore 3D per la scuola 93
Alessandro Ferrini
8. Le opportunità del digitale nelle realtà “disconnesse” e periferiche. Ricadute e intenzionalità didattiche del dBook 99
Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia
9. Il piccolo web server di classe dBook 113
Luca Bassani
10. Didattica a distanza: lezioni apprese da un campione di scuole virtuose 121
Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci, Sara Mori
11. Intelligenza Artificiale nella pratica didattica: un'indagine nella rete Scientix Italia 137
Jessica Newint-Gori, Francesca Storai
12. Didattica e tecnologie, prospettive oltre la pandemia: la voce di studenti e docenti 147
Bianca Sofia Irene Fumagalli, Emiliana Murgia, Andrea Garavaglia

Modelli, pratiche e relazioni onlife nella formazione aziendale e degli insegnanti

13. Gamification e formazione dei lavoratori: una mapping review 159
Brigitta Pia Alioto, Donatella Persico
14. Un caso di formazione aziendale di Blended Learning pre-personalizzata: Miglioramento delle skill professionali e della percezione di sé 179
Sara Torre, Antonio Ulloa Severino, M. Beatrice Ligorio
15. Digital Storytelling, futuro desiderabile e competenze digitali. Lo studio di caso del progetto PRESTO 189
Angela Spinelli

16. Professionalità docente di fronte alla sfida della cittadinanza digitale. Un'indagine qualitativa tra dirigenti e insegnanti del secondo ciclo di istruzione in Italia e Irlanda 199
Giacomo Zavatta, Donatella Persico

Modelli, pratiche e relazioni nella valutazione degli apprendimenti

Contributi presentati al simposio promosso da INDIRE e Università di Trieste
“Ambienti digitali e valutazione degli apprendimenti: traiettorie di innovazione per la didattica e la formazione in servizio degli insegnanti”

17. La valutazione degli apprendimenti nelle pratiche didattiche della scuola della pandemia 221
M. Elisabetta Cigognini, Maria Chiara Pettenati
18. La formazione online e blended e la valutazione degli apprendimenti: gli orientamenti delle scuole a supporto del cambiamento professionale 233
Laura Parigi, M. Elisabetta Cigognini, Silvia Panzavolta
19. Ambienti digitali e ibridi a supporto dell'interazione e dell'autovalutazione. La valutazione che performa e promuove 247
Gisella Paoletti

I sottoscritti, Giacomo Zavatta, nato a Rimini il 02/09/1996, ZVTGCM96P02H294Q (nel seguito Zavatta) e Donatella Persico, nata a Genova il 19/11/1957, CF PRSDTL57S59D969N (nel seguito Persico), consapevoli delle conseguenze di una falsa dichiarazione, ai sensi dell'articolo 76 del DPR 445/2000,

DICHIARANO

Che il seguente articolo:

Zavatta, G. & Persico D. (2024). Professionalità docente di fronte alla sfida della cittadinanza digitale. Un'indagine qualitativa tra dirigenti ed insegnanti del secondo ciclo di istruzione in Italia ed Irlanda. In F. Faiella, I., Bortolotti, D., Persico (Eds.) *Atti del IX Congresso del CKBG – Link & Learn. Modelli, pratiche e relazioni onlife* (pp.199-216). Pensa Editore.

è frutto del lavoro di dottorato di Zavatta, supervisionato da Persico, in qualità di tutor del dottorato. Ogni fase di lavoro ha previsto una stretta collaborazione tra i due autori, che ne hanno discusso e rivisto collegialmente ogni parte. Ai fini concorsuali si specifica, in particolare, che la concettualizzazione e le scelte metodologiche sono state effettuate da Zavatta e discusse con Persico; l'analisi dei dati è stata svolta da Zavatta col supporto di Persico, la scrittura della prima bozza è stata effettuata da Zavatta, la revisione della prima bozza è stata effettuata da Persico e la revisione finale da Zavatta. Nell'articolo, su indicazione dell'editore, è stato adottato l'uso delle pubblicazioni internazionali secondo cui l'ordine degli autori prevede che il primo autore sia l'autore principale (che in questo caso coincide con il contact author).

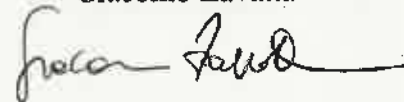
Entrambi gli autori hanno letto e approvato la versione finale.

Questa dichiarazione è rilasciata ai fini concorsuali.

In fede

Venezia, 26 Settembre 2025

Giacomo Zavatta



Genova, 26 Settembre 2025

Donatella Persico



XVI.

Professionalità docente di fronte alla sfida della cittadinanza digitale. Un'indagine qualitativa tra dirigenti e insegnanti del secondo ciclo di istruzione in Italia e Irlanda

Giacomo Zavatta,

Università Ca' Foscari di Venezia, giacomo.zavatta@unive.it

Donatella Persico

Consiglio Nazionale delle Ricerche - Istituto per le Tecnologie Didattiche,
persico@itd.cnr.it

Abstract. Questo articolo riflette sull'impatto delle tecnologie digitali sulla professione insegnante. Lo studio, seguendo la metodologia *process oriented vertical case study*, propone in primo luogo un confronto tra i framework *DigCompEdu* e *Digital Learning Framework for post-primary school (DLF)*. Una volta individuate tre aree di convergenza tra i due quadri – *professionalità docente; sapere ed azione didattico-pedagogica; cittadinanza digitale degli studenti* –, si presenta un'analisi tematica costruita grazie all'elaborazione delle interviste svolte con insegnanti e dirigenti di tre licei italiani e una *post-primary school* irlandese.

L'articolo, a partire dal DLF e dall'analisi dei principali quadri per le competenze digitali degli insegnanti, offre una visione approfondita delle tre aree precedentemente menzionate attraverso la lente costituita dall'esperienza diretta degli intervistati.

Introduzione

Recenti ricerche mostrano come, a seguito della pandemia Covid-19, le nuove tecnologie digitali stiano avendo un impatto sulla ridefinizione dell'identità professionale del docente (Suarez & Macgrath, 2022). A questo proposito, è necessario approfondire due tipi di considerazioni: una relativa all'epistemologia professionale e all'azione didattico-pedagogica del docente; una seconda relativa ai nuovi stili di apprendimento degli studenti. Venendo al primo ambito, è bene menzionare un recente studio dove vengono esaminati alcuni tra i più noti modelli di competenze digitali per gli insegnanti (Ranieri, 2022a): *TPACK* (Mishra & Koehler, 2006), *ICT Competency Standards for Teachers* (UNESCO, 2011), *Digital literacy model for teachers* (Krumsvik, 2014) e *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017). In questo elaborato Ranieri sottolinea un cambiamento di approccio riguardante l'interpretazione del sapere pedagogico-digitale degli insegnanti. Ci si muoverebbe da una logica strumentale, dove le competenze e la *literacies* vengono considerate in funzione dell'esecuzione di compiti, ad una prospettiva che pone dei traguardi di cittadinanza (Buckingham, 2020) e di sviluppo umano (Ranieri, 2022b). Coerentemente con queste riflessioni, si ricorda un passo delle *Raccomandazioni del Consiglio* pronunciate nel Maggio del 2018: «Le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali» (Consiglio d'Europa, 2018, p. 10).

Considerando, invece, l'impatto delle tecnologie sul fenomeno dell'apprendimento, la World Health Organization (2020) ha definito con *digital disarray* alcune criticità legate alla diffusione del digitale. Esse sono state declinate da Pegrum e Palalas (2021) in tre categorie: *digital distraction*, *digital disorder* e *digital disconnection*¹. A questa tematica si

1 Per una riflessione più completa si suggeriscono i lavori di Aagaard (2021) e Bubb & Jones (2020).

lega il dibattito relativo alla nozione di «nativi digitali». Si rimanda a tre posizioni distinte: la prima, riprendendo le considerazioni di Prensky (2001), propone una linea di separazione tra nativi e migranti digitali. Si sostiene l'emergere, nelle nuove generazioni, di una forma nuova di intelligenza: «l'intelligenza digitale» (Ferri, 2014); la seconda (Bennet et al., 2008; Rivoltella, 2012), invece, critica aspramente la prima attribuendo a tali idee una sorta di determinismo tecnologico o di «neuro-mitologia». In sintesi, questi interpreti non ritengono che la rivoluzione tecnologica determini un cambiamento biologico, cognitivo, epistemologico e sociale degli esseri umani; infine, un terzo filone (Riva, 2019) registra un cambiamento sociale e dei processi cognitivi degli individui. Le nuove «metatecnologie», infatti, veicolerebbero nuove forme culturali (Buckingham, 2020), di vita (Perrotta & Selwyn, 2020) e di aggregazione che vengono definite *on-life* (Floridi, 2020). Il punto di attenzione, qui, non è la discontinuità generazionale, ma le competenze e le capacità che devono essere sviluppate da adulti e bambini in una prospettiva di *lifelong learning* per qualificare ed esprimere l'agire umano in tutto il suo potenziale generativo (Costa, 2023) o nella sua agency (Priestley et al., 2015).

Questo contributo presenta uno studio esplorativo di carattere qualitativo (Creswell & Poth, 2016), con lo scopo di offrire una comprensione più profonda dell'impatto della rivoluzione digitale sulla professione docente.

Metodo

L'indagine qualitativa, qui presentata, ha come cornice un caso di studio comparativo che segue la metodologia *process oriented vertical case study* (Vavrus & Bartlett, 2022). Essa prevede la triangolazione di tre assi: uno orizzontale relativo alle policy; uno verticale rappresentativo di attori che si muovono a livello macro, meso e micro; ed uno trasversale che colloca temporalmente i fenomeni presi in considerazione. Il caso di studio tenta di rispondere alla seguente domanda di ricerca: «Come la sfida della citta-

dinanza digitale si riflette e modifica la professione degli insegnanti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi e italiane?

L'asse orizzontale offre una mappatura dei framework *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017) e *Digital Learning Framework for post-primary school (DLF)* (Department of education and skills, 2017). I due quadri sono stati scelti perché rappresentano due punti di riferimento per le comunità scientifiche italiane e irlandesi e per i relativi ministeri e dipartimenti dell'istruzione e dell'educazione: il *Department of education and skills* irlandese (DES) ed il Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano (MIUR). Il DLF, infatti, è il quadro di riferimento nazionale per gli insegnanti irlandesi del primo e del secondo ciclo. Il DigCompEdu, invece, oltre ad essere un quadro guida per molti paesi europei², viene citato in maniera esplicita in tre importanti documenti italiani: *Piano nazionale Scuola Digitale* (MIUR, 2023), le *Linee guida per la Didattica Digitalmente Integrata* (MIUR, 2020a), elaborate dal ministero dell'Istruzione a seguito dell'emergenza COVID-19 ed il programma ministeriale *Formare al futuro* (MIUR, 2020b) per la formazione del personale scolastico (docenti, ATA, dirigenti). Come sottolinea Ranieri, «il DigCompEdu è uno strumento concettuale di prioritaria rilevanza, per l'articolazione di proposte formative finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti sul digitale» (Ranieri 2022b, p. 16). A seguito della mappatura dei due quadri, sono state individuate tre dimensioni di convergenza: *competenze professionali; sapere ad azione didattico-pedagogica; cittadinanza digitale*. Queste vengono utilizzate all'interno del codebook come tre categorie (vedi *Strumenti*).

L'asse verticale e l'asse orizzontale approfondiscono tali dimensioni a partire dai codici ricavati dalle interviste con i dirigenti e gli insegnanti delle scuole del secondo ciclo irlandesi e italiane.

- 2 Il DigCompEdu è stato tradotto in dodici lingue di dodici paesi europei: italiano, tedesco, ceco, croato, ungherese, greco, slovacco, portoghese, lituano, rumeno, spagnolo ed euskera. Cfr. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations_en

La seguente ricerca qualitativa, dunque, tenta di rispondere alla domanda di ricerca attraverso un caso di studio che tiene assieme una molteplicità di dati (Creswell & Poth, 2016) che veicolano significati ed esperienze di attori che si muovono a differenti livelli: policy, dirigenti e insegnanti scolastici.

Partecipanti

Il campione di riferimento, individuato tramite campionamento di convenienza, è costituito da:

- dieci insegnanti (5 femmine, 5 maschi di cui 3 precari) e tre dirigenti di tre licei italiani (1 maschio e 2 femmine);
- quattro insegnanti (2 femmine, 2 maschi) ed una preside (femmina) di una scuola *post-primary* irlandese

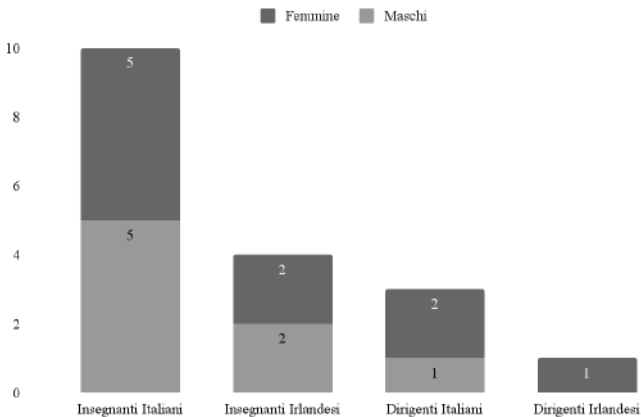


Figura 1. Distribuzione degli intervistati

Strumenti

Le interviste raccolte sono state trascritte e successivamente analizzate avvalendosi di un codebook suddiviso in: 5 temi, 4 categorie e 11 codici (vedi Tabella 1). Il codebook è stato utilizzato per analizzare i testi delle interviste e per esplorare le tre dimensioni di convergenza tra i framework *DLF* e *DigcompEdu*.

Temi	Categorie	Codici
Identità professionale Teacher agency Cittadinanza digitale Inclusione Professionalità docente	Competenze professionali	Flessibilità nel gestire e nell'accedere alle risorse didattiche; Collaborazione con i colleghi; Apprendimento e sviluppo professionale;
	Sapere ed azione didattico-pedagogica	Individualizzazione per l'inclusione; Collaborazione tra studenti; Didattica digitalmente integrata; Sapere pedagogico-digitale docenti;
	Cittadinanza digitale	Cittadinanza digitale per studenti; Digital distraction (insegnanti e studenti); Digital disorder (insegnanti e studenti);
	Elementi di cambiamento professionale	Rivoluzione digitale

Tabella 1. Codebook utilizzato per l'analisi delle trascrizioni delle interviste

Procedura

Le interviste semistrutturate sono state svolte in lingua italiana ed inglese. Esse hanno avuto una durata media compresa tra i 40 e i 100 minuti. Sono state affrontate quattro tematiche, attraverso le quali si è riflettuto sulle tre aree di convergenza dei framework *DLF* e *DigCompEdu*:

- 1) Quali sfide rappresentano le nuove tecnologie per la sua professione?
- 2) Potrebbe declinare tali sfide in termini di rischi, vantaggi ed opportunità?
- 3) Cosa le viene in mente quando pensa al concetto di cittadinanza digitale?
- 4) Come è cambiata la professione docente in questi ultimi vent'anni?

La costruzione del codebook ha seguito la strategia abduktiva (Tavory & Timmermans, 2019) recentemente riconosciuta all'interno della *Grounded Theory* (Casula et al., 2021). Seguendo questo approccio, il metodo di codifica ha integrato la metodologia induttiva di codifica delle interviste (Saldaña, 2016), caratterizzata da un'analisi aperta delle interviste secondo una logica *bottom-up*, e la metodologia deduttiva (Bingham & Witkowsky, 2022) che seleziona e raggruppa per categorie i codici secondo una logica *top-down*.

L'analisi induttiva costruisce i codici e le categorie a partire dalla codifica aperta delle interviste. Tutti i codici contengono degli esempi, ricavati dalla trascrizione delle interviste, e delle definizioni riprese da alcuni standard presenti nei quadri DigCompEdu e DLF (vedi Tabella 3). Solo la categoria *elementi di cambiamento professionale* è stata ricavata induttivamente.

Attraverso l'analisi deduttiva, invece, sono state ricavate le categorie *competenze professionali*, *sapere ad azione didattico-pedagogica*, *cittadinanza digitale*. Queste tre categorie sono emerse dalla mappatura dei due framework e costituiscono l'asse orizzontale del caso di studio. Esse sono state utilizzate per raggruppare dieci codici (Tabella 1).

Analisi dei dati

Asse orizzontale: il confronto tra i framework DigCompEdu e DLF for post-primary school

Per quanto riguarda il confronto tra i due framework, occorre sottolineare, innanzitutto, che il *DLF* si rivolge agli insegnanti ed ai dirigenti,

mentre il *DigCompEdu* più in generale ai formatori. Il quadro irlandese, infatti, presenta due dimensioni: *Teaching and Learning* rivolta agli studenti e agli insegnanti; *Leadership and Management* rivolta ai dirigenti ed al middle management. Ogni dimensione ha quattro domini. Ogni dominio presenta tre o quattro standard declinati su due livelli: *effective practice, highly effective practice*.

Di seguito si riporta la struttura sintetica (Cosgrove et al., 2019, p. 14):

- 1) Teaching and Learning Dimension (4 domini)
 - learner outcomes;
 - learner experiences;
 - teachers' individual practice;
 - teachers' collective/collaborative practice.
- 2) Leadership and Management Dimension (4 domini):
 - leading learning and teaching;
 - managing the organisation;
 - leading school development;
 - developing leadership capacity.

Per questo studio non è stata presa in considerazione la dimensione *Leadership and Management*. Il quadro irlandese, inoltre, si differenzia in base ai livelli di istruzione distinti: si ha il *DLF for primary* e *for post-primary school*.

Il *DigCompEdu*, invece, non si differenzia in base ai livelli di istruzione. Esso presenta sei aree di competenze, organizzate secondo tre dimensioni: *educators' professional competences, educators' pedagogic competences, learners' competences*, per un totale di 22 competenze. Ogni competenza presenta 6 livelli di padronanza.

Di seguito si riporta la mappatura dei due quadri (Tabella 2):

Dimensioni	DLF	DigCompEdu
Competenze professionali	Teachers' Individual Practice; Teachers' Collective/Collaborative Practice; Leading learning; Managing the organisation	Area 1
Sapere ed azione didattico-pedagogica	Teachers' Individual Practice, learner experience, Collective/Collaborative Practice	Collaborative learning, Accessibility and inclusion, Teaching, Guidance
Cittadinanza digitale	Learner Experiences; learner Outcomes; definizione digital citizenship	Area 6 DigCompEdu
Esclusione dimensione relativa alla dirigenza	Leadership and Management Dimension	Non presente

Tabella 2. Aree di convergenza tra DLF e DigCompEdu

Asse verticale e trasversale: presentazione dei codici e delle categorie

Categoria	Codice	Esempio	Definizione
Competenze professionali	Flessibilità nel gestire e nell'accedere alle risorse didattiche	So in the classroom the advantages as a teacher are that it's very flexible. [...] I made a change 10 minutes before my class began [...] And also I can then see what students are doing	<i>One of the key competences any educator needs to develop is to come to terms with this variety, to effectively identify resources that best fit their learning objectives, learner group and teaching style, to structure the wealth of materials, establish connections and to modify, add on to and develop themselves digital resources to support their teaching</i> (Redecker & Punie, 2017, p. 20)
	Collaborazione tra colleghi	Mmm the collaboration among us, among colleagues between departments. Even, I don't need to meet my colleagues, we can work online. We don't have to physically meet in person.	<i>To use digital technologies to engage in collaboration with other educators, sharing and exchanging knowledge and experience, and collaboratively innovating pedagogic practices</i> (Redecker & Punie, 2017, p. 19)
	Apprendimento e sviluppo professionale dei docenti	Utilizzo moltissimo internet per tenermi aggiornata... Seguo continuamente dei corsi on line. Mi aiutano molto di più di quelli proposti a scuola	<i>Teachers engage in professional online communities to help them continuously design, evaluate and modify learning opportunities for students across and beyond the curriculum.</i> (Department of Education and Skills 2017, p. 9)

Professionalità docente di fronte alla sfida della cittadinanza digitale

Sapere ed azione didattica-pedagogica	Differenziazione per l'inclusione	It allows for a bit more of diversification of the learning experience, [...]. It does allow for more active methodologies like in English we will have like film trailer and stuff on the literature [...] So it allows you to taking away from the page book in a way that is more adaptable to them	<i>Differentiated learning refers to the wide range of content, strategies, techniques and approaches that personalise learning and facilitate students of varying levels of ability and attainment to achieve and realise their potential". (Department of Education and Skills, 2017, p. 6)</i>
	Collaborazione fra studenti	Io con le tecnologie sto imparando a farli [gli studenti] lavorare in gruppo. Mi aiutano a sviluppare l'aspetto della socialità.	<i>To use digital technologies to foster and enhance learner collaboration. To enable learners to use digital technologies as part of collaborative assignments, as a means of enhancing communication, collaboration and collaborative knowledge creation (Redecker & Punie, 2017, p. 21)</i>
	Didattica digitalmente integrata	As I said before, technology is acquiring a very very important role in education. It is a complex role as well. [...] However, it needs to be a blended approach where there's a lot of hands-on learning, experiential learning. A learning by doing experience to make sure that it's not a passive experience because students have the challenge now of deciphering what is real and what is not real on the Internet.	<i>La combinazione di formati istruttivi che risalgono a due modelli storicamente separati di insegnamento e apprendimento: i tradizionali sistemi di apprendimento in presenza e i sistemi di apprendimento distribuito (Ranieri, 2022a, p. 80)</i>

<p>Sapere ed azione didattico-pedagogica</p>	<p>Sapere pedagogico-digitale</p>	<p>Le tecnologie sono un aiuto enorme se usate come strumento e non come fine. <i>Si potrebbe approfondire questa idea? Cosa significa che le tecnologie sono un mezzo e non un fine?</i> Sì su questo c'è proprio una divergenza mai tematizzata, mai discussa. Perché non c'è il tempo e non ci sono i luoghi per affrontare questo aspetto. [...] però questo massiccio impiego delle tecnologie che ha da esserci non può diventare un sostitutivo di quello che dicevo prima. Cioè che la lezione rimane la comunicazione di quello che ha perturbato te con interesse e ti ha acceso delle luci sul mondo. E che tu cerchi di riproporlo ai ragazzi perché perturbi loro e possa aprire loro una luce sul mondo. [...] Posso usare dei filmati, un gioco, un doodle, ma poi affinché il momento dell'insegnamento sia fecondo ci vuole un incontro tra due soggetti. Un confronto frontale, non passivo! Però rimane il punto in cui due persone dialogano e rivelano qualcosa di loro stessi. In questo senso c'è molta ambiguità perché non si può fare lezione solo con i filmati di storia. Barbero bravissimo, molto più bravo di me! Ma il punto è che tu gli proponi qualcosa di lui. In questo senso le tecnologie digitali devono servire ad uno scopo prima. [...] Poi parte del nostro compito è mostrare ai ragazzi un uso avveduto, intelligente del digitale. In questo c'è tanta strada da fare...</p>	<p><i>Teachers reflect on, and adapt their pedagogical strategies when using digital technologies to personalise and facilitate students' ownership of their learning (Department of Education and Skills 2017, p. 7)</i></p>
--	-----------------------------------	--	---

Professionalità docente di fronte alla sfida della cittadinanza digitale

Cittadinanza digitale	Cittadinanza digitale per studenti	Bisogna intendersi su che cosa significa cittadinanza digitale. Significa il consapevole sicuro possesso da parte di un ragazzo di competenze digitali. Possedere una competenza significa esattamente trascendere la competenza. Cioè posso per possedere una cosa io devo essere superiore a quella cosa, giusto? È nella natura dell'essere umano possedere determinati strumenti e determinate competenze. Quindi l'idea del possesso deve rammentarci, deve ricordarci che è un individuo, un essere umano trascende l'oggetto che possiede	<i>Digital citizenship refers to the norms of appropriate, ethical and responsible behaviour when using digital technology. This is important for young people who are and will live much of their lives on the internet and interact with other people online (Department of Education and Skills 2017, p. 16)</i>
	Digital distraction	La durata dell'attenzione di questi ragazzi per via del digitale si accorcia sempre più; quindi, bisogna imparare a tenere la loro attenzione sveglia Se comparo la prima generazione di studenti che ho incontrato con le ultimi generazioni e mi chiedo c'è una differenza? Certo che c'è una differenza. [...] Consiste in una drammatica diminuzione della curva d'attenzione che i ragazzi sono in grado di prestare alla parola dell'adulto.	<i>Digital distraction refers to a lack of focus caused by information overload in today's attention economy (Pegrum & Palas, 2021, p. 3)</i>
	Digital disorder	<i>Now the disadvantages is you have to be so clear at all times what the expectation is because I could go online shopping here if I wanted to. But I could be sitting here like this pretending I'm talking to you. You so you got to be very strict with your technology</i>	<i>Digital disorder, a term derived from the Council of Europe's work on "information disorder" and "information pollution" (Wardle & Derakhshan, 2017), refers to the circulation of misinformation, disinformation and "fake news", a term chosen as the word of the year by the Macquarie Dictionary and the Collins Dictionary in 2016 and 2017 respectively. [...] (Pegrum & Palas, 2021, p.2)</i>

Elementi di cambiamento della professione	Rivoluzione digitale	If you focus on technology and innovation things are changing so fast in education. [...] there's a gap in the knowledge and understanding of what it's like in 2023 to be teaching.	<i>La situazione tecnologica contemporanea ha infatti reso labile il confine tra l'essere connessi e il non esserlo, e il possesso di dispositivi portatili e/o indossabili e la diffusione dell'internet delle cose fanno sì che la nostra vita sia perennemente giocata entro l'Infosfera (Floridi, 2017, p. 45)</i>
---	----------------------	--	--

Tabella 3. Presentazione dei codici

Risultati e discussione

Dalle interviste emerge all'unanimità come la rivoluzione digitale rappresenti uno dei più importanti cambiamenti della professione docente. Due insegnanti italiani, in particolare, sostengono che l'utilizzo delle tecnologie in ambito didattico non vada ridotto ad una semplice applicazione strumentale e deresponsabilizzata delle stesse. Le tecnologie, infatti, rappresentano un mezzo e mai il fine ultimo dell'azione didattico-educativa del docente. In questo senso l'esercizio della professionalità ha come scopo ultimo la fioritura del talento dei discenti:

«Bisogna intendersi su che cosa significa cittadinanza digitale. Significa il consapevole sicuro possesso da parte di un ragazzo di competenze digitali. Possedere una competenza significa esattamente trascendere la competenza. [...] Quindi l'idea del possesso deve rammentarci [...] che [...] un essere umano trascende l'oggetto che possiede. A tema c'è sempre la fioritura dell'essere umano» (docente 5).

Il secondo tema riguarda l'identità professionale del docente e le sue possibilità di agency attraverso il digitale. Lo spazio digitale, se utilizzato

in maniera avveduta, rappresenta una possibilità di espressione della propria autonomia e libertà di apprendimento professionale e di collaborazione.

«I think we might have split personalities. Because if I'm on TikTok, do I watch all educational videos? No... but if I am on Twitter with my school account now things are different. Does it make sense? [...] It's like the difference between public and private. [...]. When it comes to digital citizenship as a teacher... [...] probably no more than global citizenship, thinking globally. I do think that things like Twitter opened up the idea of even teachers sharing resources with one another» (teacher 3).

Il tema della cittadinanza digitale ampiamente affrontato attraverso i codici cittadinanza digitale, digital disorder, digital disconnection, incrocia la questione dell'inclusione sociale come ricordano le *Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018* citate nell'introduzione di questo contributo. Tutti i docenti intervistati irlandesi e tre italiani affermano che i loro studenti presentano difficoltà a riconoscere e ad esprimere le proprie emozioni e nel processo di socializzazione³:

«Ho l'impressione che dovremmo arrivare a lavorare sulla socializzazione, [...] ho dei genitori che vengono e mi dicono che i loro figli o le loro figlie [...] dopo le lezioni si chiudono in camera, non escono più. Stanno chiusi in camera ai cellulari tutto il pomeriggio... [...] I ragazzi hanno bisogno di muoversi e di interagire in maniera reale. [...] Le tecnologie possono distoglierci dalla socialità» (dirigente 2).

Proprio per questa ragione tutti i docenti irlandesi sottolineano l'importanza di progettare metodologie didattiche trasversali a tutte le discipline che integrino le tecnologie con l'esperienza del gioco e del corpo

3 Per approfondimenti si rimanda al testo Riva, G. (2019).

con lo scopo di sviluppare la socialità e il benessere degli studenti. Tali metodologie potrebbero essere applicate all'interno del curriculum italiano.

Riflessioni conclusive

I risultati fino a qui esposti rappresentano l'esito di una ricerca qualitativa. Di conseguenza vanno considerati in relazione al campione di riferimento. Per le successive ricerche si tenterà di ampliare il campione di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Aagaard, J. (2021). Beyond the rhetoric of tech addiction: why we should be discussing tech habits instead (and how). *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(3), 559-572. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09669-z>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). *Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis*. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (pp. 133-146). SAGE Publications.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la Media Education*. Mondadori Università.
- Casula, M., Rangarajan, N., & Shields, P. (2021). The potential of working hypotheses for deductive exploratory research. *Quality & Quantity*, 55(5), 1703-1725. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01072-9>
- Consiglio d'Europa. (2018). *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

- Cosgrove, J., Moran, E., Feerick, E., & Duggan, A. (2019). *Digital Learning Framework (DLF) national evaluation: Starting off Baseline report*. Educational Research Centre.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Pensa Multimedia.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Department of Education and Skills. (2017). *Digital Learning Framework for post-primary schools*. Department of Education and Skills. digital-learning-framework-post-primary.pdf (dlplanning.ie)
- Ferri, P. (2014). *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso della tecnologia, senza diffidenze e paure*. Bur.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Cortina Editore.
- Floridi, L. (2020). *Il verde e il blu Idee ingenue per migliorare la politica*. Cortina Editore.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- MIUR. (2020a). *Linee guida per la Didattica Digitalmente Integrata*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
- MIUR. (2020b). *Formare al futuro*, <https://www.miur.gov.it/-/formare-al-futuro-la-formazione-del-personale-scolastico-riparte-dal-digitale>.
- MIUR. (2023). *Piano nazionale Scuola Digitale*, <https://www.miur.gov.it/-/piano-nazionale-scuola-digitale-al-via-la-consultazione-pubblica>
- Pegrum, M., & Palalas, A. (2021). *Attentional literacy as a new literacy: Helping students deal with digital disarray*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(2). <https://doi.org/10.21432/cjlt28037>
- Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). *Deep learning goes to school: toward a relational understanding of AI in education*. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251-269. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(6), 1-6.

- Priestley M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An Ecological approach*. Bloomsbury.
- Ranieri, M. (2022a). *Le competenze digitali degli insegnanti*. In R. Biagioli & S. Oliviero (Eds.), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 49-60). Firenze University Press.
- Ranieri, M. (2022b). *Competenze digitali per insegnare*. Carocci.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Il Mulino.
- Rivoltella, C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Corina.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Suarez, V., & Mcgrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2019). *Abductive Analysis and Grounded Theory*. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 532–546). SAGE Publications.
- UNESCO. (2011). *ICT Competency Standards for Teachers*. UNESCO
- Vavrus, F., & Bartlett, L. (Eds.). (2022). *Doing comparative case studies: New designs and directions*. Taylor & Francis.
- World Health Organization. (2020, Sep. 23). *Managing the COVID-19 infodemic: Promoting healthy behaviours and mitigating the harm from misinformation and disinformation. Joint statement by WHO, UN, UNICEF, UNDP, UNESCO, UNAIDS, ITU, UN Global Pulse, and IFRC*. <https://www.who.int/news-room/detail/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation>



Finito di stampare
nel mese di luglio 2024
da Pensa Editore

Il IX Congresso del Collaborative Knowledge Building Group (CKBG) ha costituito un momento di riflessione congiunta sugli importanti cambiamenti attualmente in atto in ambito socio-educativo da parte di ricercatori, studiosi e docenti.

La riflessione ha preso spunto dal fatto che la pandemia di Covid-19 ha svolto il ruolo del detonatore per la trasformazione digitale non soltanto dei sistemi educativi ma anche dell'offerta di formazione per adulti e lavoratori. La nuova normalità, tuttavia, non può prendere a modello la didattica emergenziale in maniera acritica: troppe sono state le criticità determinate dalla mancanza di progettazione, dalla carenza di competenze, dalla distribuzione disomogenea delle risorse e dalla inefficienza delle infrastrutture. La nuova normalità deve sfruttare l'esperienza della pandemia e i risultati della ricerca educativa come trampolini di lancio per un futuro in cui sia chi insegna sia chi apprende possa e sappia mettere a frutto le potenzialità offerte dalle tecnologie per costruire conoscenza. Questo volume affronta il tema a tutto tondo: gli aspetti progettuali e metodologici, nella prima parte, gli aspetti operativi e strumentali, nella seconda, il tema della formazione degli insegnanti e degli adulti in generale, nella terza. La quarta ed ultima parte dà spazio al tema trasversale della valutazione, il motore della ricerca educativa e dell'apprendimento stesso, a condizione che sia capace di stimolare nuovi apprendimenti piuttosto che frustrarli.

Non sarà difficile, per il lettore, trovare in questo volume stimoli per il proprio lavoro e per il proprio sviluppo professionale, soprattutto se condivide le idee del costruttivismo sociale che stanno alla base della comunità di ricercatori e docenti del CKBG.

