



Università Cà Foscari di Venezia

Scuola Dottorale di Ateneo

Graduate School

Dottorato di ricerca in Filosofia e Scienze della Formazione

Curriculum in Scienze della Formazione

30° ciclo

Anno di discussione 2018

La narrazione e la narrazione digitale nella formazione scolastica.

*Gli effetti, in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento,
di un intervento formativo con alunni preadolescenti.*

Settore scientifico disciplinare di afferenza: M-PED/04

Tesi di Dottorato di Elena Consalvi, matricola 987951

Coordinatore del dottorato: prof.ssa Maria Emanuela Scribano

Tutor del dottorando: prof.ssa Monica Banzato

Vice coordinatore: prof. Fiorino Tessaro

ABSTRACT IN ITALIANO

In uno scenario che lega la formazione, la narrazione e le nuove tecnologie la corrente indagine si è focalizzata su un particolare settore interno all'ambito narrativo, nel quale è stato riscontrato un gap di ricerche in materia. Dall'analisi della letteratura, non sono cioè state rilevate indagini che miravano a verificare se esiste una correlazione tra gli effetti di uno stesso intervento (formativo-narrativo) e le diverse abitudini accademiche di due classi di studenti. L'obiettivo fondante il percorso analitico-formativo (oltre che comparativo-sperimentale) è pertanto investigare se sono presenti diversità in termini di effetti di uno medesimo intervento formativo (centrato su attività narrative e di narrazione digitale) in virtù del differente *background* accademico (approccio digitale VS approccio tradizionale) di due classi di soggetti preadolescenti. Il secondo scopo della ricerca è verificare se (aldilà delle differenze tra i due gruppi) l'intervento è in grado di influire positivamente sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alla loro abilità narrativa nonché sull'abilità narrativa in sé.

Il campione comprende due classi seconde di una scuola secondaria di primo grado situata nel comune di Bologna. A 48 alunni preadolescenti sono stati proposti diversi strumenti per valutare l'impatto delle attività svolte. Le due classi (classe digitale e classe tradizionale) si differenziavano in termini di metodologie didattiche utilizzate nella propria routine scolastica. Dai dati dei questionari l'intervento svolto sembra aver favorito maggiori credenze di autoefficacia, di motivazione e di coinvolgimento relative all'ambito narrativo tra gli studenti digitali. Gli indici presi in considerazione per l'analisi testuale hanno rivelato anche una maggiore qualità delle narrazioni prodotte dagli studenti della classe digitale, i quali durante l'intervista hanno dichiarato inoltre un più alto numero di miglioramenti in merito alla propria abilità narrativa (rispetto ai soggetti tradizionali).

Parole chiave: *Narrazione, Digital Storytelling, Formazione, Alunni preadolescenti.*

ABSTRACT IN INGLESE

In a backdrop that link formation, narration and the ICT the present research has the focus in a particular sector of research about the narrative, in which a gap of research was found. From the analysis of the literature no research has been found that investigated whether there is a correlation between the effects of the same intervention (formative-narrative) and the different academic habits of two classes of students. The first purpose of the analytical-training path (as well as the comparative-experimental one) is to investigate if there are differences in the terms of the effects of the same training intervention (based on narrative tasks and activities about Digital Storytelling) in two classes (digital class and traditional class) that are different in terms of didactic methodologies used in their school routine (digital ones and traditional ones). The second purpose is to verify if (beyond the differences between the two groups) the intervention is able to positively influence the students' self-efficacy, motivation and involvement regarding their narrative and the narrative ability in itself. The sample included two secondary classes of a first-grade secondary school located in the municipality of Bologna. To 48 pre-adolescent students some tools have been proposed to evaluate the impact of the activities. The two classes (digital class and traditional class) differed in terms of didactic methodologies used in their school routine. From the questionnaire data the intervention seemed to have favored more beliefs of self-efficacy, motivation and involvement in the narrative field among digital students. The indexes taken into account for textual analysis also revealed a higher quality of narrative produced by the students of digital class, who during the interview also reported a higher number of improvements in their narrative abilities (compared to traditional subjects).

Keywords: *Narration, Digital Storytelling, Education, Pre-teen Pupils.*

A mia madre, l'unica certezza della mia vita.

INDICE

RINGRAZIAMENTI	8
APPENDICI	9
TABELLE	10
FIGURE	14
INTRODUZIONE	17
CAPITOLO 1	19
NARRAZIONE E FORMAZIONE	
1.1 Il contesto di azione	19
1.2 Il preadolescente e la sua formazione	20
1.3 Caratteristiche specifiche della narrazione	22
1.4 Fondamenti pedagogici sulla narrazione	24
1.5 Narrazione e formazione in ambito scolastico	26
1.6 Lo sviluppo degli schemi narrativi	29
1.7 Comprensione del testo narrativo	31
1.8 Problema emerso e scopo della ricerca	33
CAPITOLO 2	34
I COSTRUTTI INVESTIGATI E IL LEGAME CON LA NARRAZIONE	
2.1 L'autoefficacia	34
2.1.1 <i>Autoefficacia, adolescenti e agentività</i>	37
2.2 La motivazione	40
2.3 Il coinvolgimento	43
CAPITOLO 3	47
I NUOVI CONTESTI DIGITALI	
3.1 I contesti della narrazione digitale	47
3.2 I contesti interattivi digitali	49

3.3 I cambiamenti che il digitale ha apportato nell'atto del narrare e nel modo di relazionarsi	55
3.4 Digital Storytelling e self-efficacy, motivazione e coinvolgimento in termini narrativi	57
CAPITOLO 4	66
USO DELLE TECNOLOGIE NELL'EDUCAZIONE IN CLASSE E DIGITAL STORYTELLING	
4.1 Le tecnologie nell'educazione: definizione e strumenti	66
4.2 I modelli didattici e le tecnologie	71
4.3 Media Education e Digital Literacy	74
4.4 Storytelling e Digital Storytelling: peculiarità e differenze	76
4.5 La valenza pedagogica del Digital Storytelling	79
4.6 Digital Storytelling e formazione	83
CAPITOLO 5	90
ADOZIONE DEI LIBRI DI TESTO E INNOVAZIONE TECNOLOGICA	
5.1 Aspetti normativi nel contesto italiano	90
5.2 Un confronto transnazionale	92
5.3 La digitalizzazione dei libri di testo	96
CAPITOLO 6	98
LA RICERCA	
6.1 Linee guida e obiettivi della ricerca	98
6.2 Domande e ipotesi di ricerca	99
6.3 Le aree indagate	101
6.4 La metodologia della ricerca	102
6.4.1 Fasi e tempistiche	102
6.4.2 I metodi	107
6.4.3 Gli strumenti	108
6.5 Il panel di indagine: anagrafica ed esperienza pregressa	120

CAPITOLO 7	123
I RISULTATI STATISTICI DELLA RICERCA	
7.1 Analisi statistica dei dati	123
7.2 Riassunto delle informazioni emerse dall'analisi statistica	143
CAPITOLO 8	145
I RISULTATI QUALITATIVI DELLA RICERCA	
8.1 Analisi qualitativa dei prodotti	145
8.1.1 <i>Analisi dei focus group di familiarizzazione</i>	145
8.1.2 <i>Analisi dei prodotti testuali</i>	149
8.1.3 <i>Analisi delle risposte ai quesiti narratologici di Propp</i>	225
8.1.4 <i>Analisi delle interviste ai docenti</i>	229
8.1.5 <i>Analisi delle interviste agli studenti</i>	234
8.2 Riassunto delle informazioni emerse dall'analisi qualitativa	243
CAPITOLO 9	248
DISCUSSIONE	
9.1 Replica alle domande di ricerca e conferma/disconferma delle ipotesi	248
9.2 Considerazioni su dati e prodotti	250
9.3 Limiti della ricerca	255
9.4 Opportunità/impatti	256
9.5 Conclusioni	258
BIBLIOGRAFIA	259
SITOGRAFIA	282

RINGRAZIAMENTI

È appena finita un'altra parte di vita. Temo il futuro perché ho da poco appreso che anch'io invecchierò. Adesso però ringrazio, onde evitare che il tempo scorra troppo in fretta e non ne resti più. Penso a mia madre, l'unica certezza della mia vita. Quindi ringrazio Dio o chi per lui per avermi donato mia zia Kika, il faro che ogni volta mi illumina. Grazie anche ad Andrea, perché senza di lui questi tre anni dottorali non sarebbero esistiti. Un grazie (anche se non serve) a Valentina, perché sai essere la miglior spalla che si possa desiderare in questa vita e che quando ero piccola non pensavo avrei mai avuto la fortuna (anzi il privilegio) di incontrare una volta adulta. Ringrazio Rudy, poiché so che ci sarà sempre qualcuno pronto ad aiutarmi e a venirmi a trovare quando avrò una gamba ingessata. E poi c'è Bruno, purtroppo la persona più buona che io conosca senza la quale sarei rimasta dispersa e sconsolata nella mia solitudine tra i ghiacciai finlandesi. Senza Carla comunque io mi sarei iscritta a Scienze Motorie e ahimè sarei stata meno qualificata ma forse più felice poiché meno consapevole. Grazie a Lavina, per aver azzerato quei dieci anni di vuoto. E grazie a Chiara (però), perché incontrandola ogni qualche epoca ho capito che esiste il concetto di immutabilità. Grazie anche a Noemi, per aver contribuito a rendere la mia mente vagamente stabile negli ultimi cinque anni. Infine penso alle amiche che non sono più tali e ringrazio di cuore anche loro per avermi fatto capire che in questa vita le aspettative sono la peggior cosa e che gli happy ending esistono soltanto nei film. In ultimo grazie a te, l'unico che mi ha fatto battere il cuore.

È poi vero che la consegna della mia tesi è slittata mentre la mia mente ha continuato a riflettere. Ringrazio dunque Elisa per non aver mai mancato di esserci di fronte ad un s.o.s e per quella sensazione di potersi fidare ciecamente di qualcuno che ogni volta mi permette di sperimentare. E grazie anche a Claudia, l'amica che non mi aspettavo, per la nuova musica, per tutti i piccoli momenti che condividiamo e perché mi sta insegnando giorno dopo giorno cosa vuol dire vivere in modo forte, ossia con forza ed onestà. Sono infine felice di avere un nonno che mi vuole così tanto bene. E grata a mia zia Sivi poiché dall'88 ad oggi con lei ho sempre potuto fare cose normali.

Più che ringraziamenti, la definirei una sintesi di vita.

APPENDICI

Appendice A1. Questionario pre	285
Appendice A2. Questionario post	291
Appendice B. Item adattati e item originari	297
Appendice C. Autorizzazione dirigente	301
Appendice D1. Autorizzazione genitori 1	302
Appendice D2. Autorizzazione genitori 2	303
Appendice E1. Traccia focus group 1	304
Appendice E2. Traccia focus group 2	306
Appendice E3. Traccia focus group 3	308
Appendice F1. Intervista ai docenti pre attività formativa	310
Appendice F2. Intervista ai docenti post attività formativa	311
Appendice F3. Intervista ai docenti sulla didattica	312
Appendice F4. Intervista agli studenti post attività formativa	313
Appendice G1. Analisi B1: testi prodotti durante la narrazione scritta (2A) e testi prodotti durante la narrazione digitale (3B) dalla classe digitale e dalla classe tradizionale.	314
Appendice G2. Analisi C: testi prodotti durante la narrazione scritta (2A) e testi prodotti durante la narrazione digitale (3B) dalla classe digitale e dalla classe tradizionale.	336
Appendice G3. Analisi E: testi prodotti durante la narrazione scritta (2A) e testi prodotti durante la narrazione digitale (3B) dalla classe digitale e dalla classe tradizionale.	355

TABELLE

Tabella 5. L'adozione dei libri di testo nel contesto europeo	93
Tabella 6.1. I profili di competenza nella lettura	111
Tabella 6.2. I fattori di sviluppo della competenza	114
Tabella 7.1. Pre test: area autoefficacia	124
Tabella 7.2. Pre test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area autoefficacia.	126
Tabella 7.3. Pre-test: area motivazione.	126
Tabella 7.4. Pre-test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area motivazione.	128
Tabella 7.5. Pre test: area coinvolgimento	128
Tabella 7.6. Pre test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area coinvolgimento.	130
Tabella 7.7. Post-test: area autoefficacia	131
Tabella 7.8. Post-test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area autoefficacia.	132
Tabella 7.9. Post-test: area motivazione	133
Tabella 7.10. Post-test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area motivazione.	134
Tabella 7.11. Post-test: area coinvolgimento	135
Tabella 7.12. Post-test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area coinvolgimento.	136

Tabella 7.13. Test area autoefficacia: confronto tra gruppo digitale e gruppo tradizionale.	137
Tabella 7.14. Confronto tra pre-test e post-test a gruppo compatto	138
Tabella 7.15. Test area motivazione: confronto tra gruppo digitale e gruppo tradizionale.	139
Tabella 7.16. Confronto tra pre-test e post-test a gruppo compatto	139
Tabella 7.17. Test area coinvolgimento: confronto tra gruppo digitale e gruppo tradizionale.	140
Tabella 7.18. Confronto tra pre-test e post-test a gruppo compatto.	140
Tabella 8.1. Frequenze nell'utilizzo delle modalità di narrazione digitale.	146
Tabella 8.2. Analisi B1. Attività 2A. Classe digitale.	171
Tabella 8.3. Analisi B1. Attività 2A. Classe tradizionale.	173
Tabella 8.4. Analisi B1. Attività 2A. Confronto tra classi.	176
Tabella 8.5. Analisi B1. Attività 3B. Classe digitale.	177
Tabella 8.6. Analisi B1. Attività 3B. Classe tradizionale.	179
Tabella 8.7. Analisi B1. Attività 3B. Confronto tra classi.	182
Tabella 8.8. Analisi B2. Attività 3B. Classe digitale (immagini)	183
Tabella 8.9. Analisi B2. Attività 3B. Classe tradizionale (immagini)	185
Tabella 8.10. Analisi B2. Attività 3B. Confronto tra classi (immagini)	188
Tabella 8.11. Analisi B2. Attività 3B. Confronto tra classi (immagini e testi)	189
Tabella 8.12. Analisi C. Attività 2A. Classe digitale.	190

Tabella 8.13. Analisi C. Attività 2A. Classe tradizionale.	193
Tabella 8.14. Analisi C. Attività 2A. Confronto tra classi.	196
Tabella 8.15. Analisi C. Attività 3B. Classe digitale.	197
Tabella 8.16. Analisi C. Attività 3B. Classe tradizionale.	200
Tabella 8.17. Analisi C. Attività 3B. Confronto tra classi.	203
Tabella 8.18. Analisi D. Descrizione categorie.	205
Tabella 8.19. Analisi D. Attività 3B. Classe digitale.	206
Tabella 8.20. Analisi D. Attività 3B. Classe tradizionale.	209
Tabella 8.21. Analisi D. Attività 3B. Confronto tra classi.	212
Tabella 8.22. Tabella riassuntiva 1. Confronto tra classi.	214
Tabella 8.23. Tabella riassuntiva 2. Confronto tra classi.	215
Tabella 8.24. Tabella riassuntiva 3. Confronto tra classi.	215
Tabella 8.25. Analisi E. Attività 2A. Classe digitale.	217
Tabella 8.26. Analisi E. Attività 2A. Classe tradizionale.	219
Tabella 8.27. Analisi E. Attività 3B. Classe digitale.	221
Tabella 8.28. Analisi E. Attività 3B. Classe tradizionale.	222
Tabella 8.29. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. Attività 2A, classe digitale.	238
Tabella 8.30. Valutazione studente A, studente B, studente C. Attività 2A, classe digitale.	238
Tabella 8.31. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. Attività 3B, classe digitale.	238
Tabella 8.32. Valutazione studente A, studente B, studente C.	239

Attività 3B, classe digitale.

Tabella 8.33. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. 242

Attività 2A, classe tradizionale.

Tabella 8.34. Valutazione studente A, studente B, studente C. 242

Attività 2A, classe tradizionale.

Tabella 8.35. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. 242

Attività 3B, classe tradizionale.

Tabella 8.36. Valutazione studente A, studente B, studente C. 243

Attività 3B, classe tradizionale.

FIGURE

Figura 6.1. Gli indicatori di competenza	11
Figura 7.1. Pre-test: area autoefficacia	125
Figura 7.2. Pre-test: area motivazione	127
Figura 7.3. Pre-test: area coinvolgimento	130
Figura 7.4. Post-test: area autoefficacia	132
Figura 7.5. Post-test: area motivazione	134
Figura 7.6. Post-test: area coinvolgimento	136
Figura 7.7. Gruppo digitale: confronto tra pre-test e post-test (autoefficacia)	141
Figura 7.8. Gruppo digitale: confronto tra pre-test e post-test (motivazione)	141
Figura 7.9. Gruppo digitale: confronto tra pre-test e post-test (coinvolgimento)	142
Figura 8.1. Associazioni del termine <i>persona</i>	151
Figura 8.2. Associazioni del verbo <i>vedere</i>	151
Figura 8.3. Associazioni del verbo <i>cambiare</i>	152
Figura 8.4. Co-occorrenze tra <i>persona</i> e <i>vedere</i>	152
Figura 8.5. Co-occorrenze tra <i>vedere</i> e <i>ragazzo</i>	153
Figura 8.6. Co-occorrenze tra <i>cambiare</i> e <i>città</i>	153
Figura 8.7. Associazioni del verbo <i>trovare</i>	154

Figura 8.8. Associazioni del termine <i>persona</i>	155
Figura 8.9. Associazioni del termine <i>racconto</i>	155
Figura 8.10. Co-occorrenze tra <i>trovare</i> e <i>persona</i>	156
Figura 8.11. Co-occorrenze tra <i>persona</i> e <i>pensare</i>	156
Figura 8.12. Co-occorrenze tra <i>racconto</i> e <i>cuore</i>	157
Figura 8.13. Associazioni del verbo <i>litigare</i>	158
Figura 8.14. Associazioni del termine <i>litigio</i>	158
Figura 8.15. Associazioni del termine <i>amico</i>	159
Figura 8.16. Co-occorrenze tra <i>litigare</i> e <i>amico</i>	159
Figura 8.17. Co-occorrenze tra <i>iniziare</i> e <i>telefono</i>	160
Figura 8.18. Co-occorrenze tra <i>risolvere</i> e <i>scusa</i>	160
Figura 8.19. Associazioni del verbo <i>arrabbiare</i>	161
Figura 8.20. Associazioni del termine <i>compagno</i>	162
Figura 8.21. Associazioni del verbo <i>parlare</i>	162
Figura 8.22. Co-occorrenze tra <i>arrabbiare</i> e <i>compagno</i>	163
Figura 8.23. Co-occorrenze tra <i>arrabbiare</i> e <i>messaggio</i>	163
Figura 8.24. Co-occorrenze tra <i>amico</i> e <i>chiarire</i>	164
Figura 8.25. Associazioni del termine <i>litigio</i>	165
Figura 8.26. Associazioni del verbo <i>litigare</i>	165
Figura 8.27. Associazioni del termine <i>amico</i>	166
Figura 8.28. Co-occorrenze tra <i>litigare</i> e <i>amico</i>	166

Figura 8.29. Co-occorrenze tra <i>litigare</i> e <i>telefono</i>	167
Figura 8.30. Co-occorrenze tra <i>chiarire</i> e <i>pace</i>	167
Figura 8.31. Associazioni del termine <i>litigio</i>	168
Figura 8.32. Associazioni del termine <i>compagno</i>	168
Figura 8.33. Associazioni del termine <i>pace</i>	169
Figura 8.34. Co-occorrenze tra <i>litigio</i> e <i>compagno</i>	169
Figura 8.35. Co-occorrenze tra <i>litigio</i> e <i>WhatsApp</i>	170
Figura 8.36. Co-occorrenze tra <i>chiarire</i> e <i>pace</i>	170

INTRODUZIONE

Questa premessa è dedicata ad introdurre il progetto di indagine dal titolo: *La narrazione nella formazione scolastica. Gli effetti, in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento, di un intervento formativo con alunni preadolescenti.*

Le domande e le ipotesi di ricerca si collocano in un settore tematico che investiga gli effetti di un intervento formativo su due classi di soggetti preadolescenti.

L'intervento formativo si è basato su compiti narrativi (narrazione scritta e narrazione digitale) e l'obiettivo è stato quello di verificare gli effetti di un medesimo intervento in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento in ambito narrativo su due gruppi (digitale e tradizionale) portatori ognuno di un diverso background accademico. L'analisi dei questionari somministrati (all'inizio e alla fine del percorso) e dei prodotti testuali hanno fornito i dati per verificare se l'attività analitico-formativa realizzata ha avuto effetti in termini di incremento di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento nonché dell'abilità narrativa messa in campo. I metodi di analisi e di formazione (quantitativi e qualitativi) hanno incluso come elemento fondante l'utilizzo del digital storytelling e di altri supporti tecnologici.

Dal punto di vista teorico è stato analizzato il legame tra narrazione e formazione, sono state passate in rassegna le caratteristiche fondamentali dei costrutti di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento ed è stata presentata una breve panoramica su alcuni dei cambiamenti che l'introduzione del digitale ha apportato nell'ambito dell'educazione in classe e delle modalità narrative utilizzate oggi dai soggetti preadolescenti e adolescenti.

A partire da una rassegna della teoria e da una breve panoramica di alcune ricerche effettuate, relativamente alle suddette tre aree, è stato individuato uno specifico gap dal punto di vista dei contributi scientifici prodotti. In particolare, sono state evidenziate poche ricerche che analizzano gli effetti di uno stesso intervento (basato su compiti narrativi) su due classi di soggetti preadolescenti aventi un diverso background accademico. Da una parte si è pertanto deciso di porre un gruppo abituato ad interagire con le tecnologie per l'apprendimento e da un'altra parte un gruppo dedito alle tradizionali metodologie di apprendimento.

L'obiettivo di partenza dell'indagine, in altri termini, è stato quello di verificare se esiste una relazione positiva tra gli effetti dell'intervento in termini narrativi ed il diverso tipo di metodologie utilizzate solitamente dalle due classi nella propria routine didattica.

La presente ricerca si è in tal modo posta in questo settore (che lega la narrazione e la formazione ovvero la narrazione tramite diversi mezzi e la formazione scolastica) al fine di colmare tale gap.

Per introdurre e comprendere i fini sottesi all'indagine è utile sapere che, secondo Jerome Bruner, la

narrazione è un meccanismo psicologico importante sia a livello individuale sia sociale. Ed è proprio in virtù del legame enunciato tra la narrazione, lo strutturarsi dell'identità ed il versante comunitario che questa premessa rappresenterà la chiave di lettura tramite la quale osservare ed investigare i soggetti preadolescenti ed il loro progresso formativo in ambito narrativo, educativo e pedagogico.

CAPITOLO 1

NARRAZIONE E FORMAZIONE

1.1 Il contesto di azione

La vita non è quella che si è vissuta ma quella che si ricorda e come la si ricorda per narrarla.
(G.G. Márquez)

La costruzione di storie è da sempre una costante imprescindibile dell'agire umano, pur variando nel tempo le modalità tramite le quali le narrazioni vengono create e condivise.

L'obiettivo di questo primo paragrafo è delineare il focus attentivo sul quale si basa l'indagine. Si cerca di porre attenzione sia sul concetto di narrazione sia sugli ambienti digitali per far riflettere su come l'azione stessa di narrare, negli ultimi decenni, ha subito importanti cambiamenti riguardo i suoi modi e i suoi luoghi.

Il contesto di riferimento nel quale si inserisce il presente lavoro può essere compreso riferendosi ad una ricerca effettuata dalla Commissione Europea (*The Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*) in seguito alla quale vengono descritte le caratteristiche dei moderni Social Media e le loro conseguenze nei confronti delle odierne pratiche relazionali. L'introduzione del report, denominata "Growth Ubiquity of Social Media", dichiara l'onnipresenza dei mezzi, la modificazione delle modalità interattive, l'uso di Facebook¹ che caratterizza più di 1.2 miliardi di persone (ottobre 2013) ed i 2.1 miliardi di utenti totali iscritti alle prime dieci piattaforme sociali al mondo. Si enuncia poi che i social network, a fronte di tale diffusione, vengano attualmente usati anche dai docenti per dare vita a comunità di pratica tra studenti, professori e genitori. Il documento conferma poi l'aumento delle risorse educative così dette "open" (*UNESCO Paris OER declaration, 2012*), l'incremento dei modelli di insegnamento ibridi ("that using both the physical and the virtual learning", p.16), la maggiore diffusione dell'*online learning* per il raggiungimento dell'equità tra alunni di zone territoriali diverse e l'adozione di metodi didattici insieme formali e non formali.

In questo scenario onnicomprensivo gli ambienti digitali concedono una novizia opportunità per dare vita a nuove forme espressive di narrazione.

Lo storytelling può diventare Digital Storytelling, rappresentando in tal caso l'atto del narrare reso

¹ Facebook è un servizio di rete sociale lanciato il 4 febbraio 2004, basato su una piattaforma software scritta in vari linguaggi di programmazione. Il sito, fondato ad Harvard negli Stati Uniti da Mark Zuckerberg, era originariamente stato progettato esclusivamente per gli studenti dell'Università di Harvard, ma successivamente fu aperto anche agli studenti delle scuole superiori e poi a chiunque dichiarasse di avere più di 13 anni di età. Da allora, Facebook raggiunse un enorme successo: secondo Alexa è il terzo sito più visitato al mondo dopo Google e YouTube.

possibile dalla recente evoluzione tecnologica. Emerge la possibilità di raccontare e trasmettere storie utilizzando anche immagini e video. Internet, infatti, offre gli strumenti e i canali affinché chiunque diventi autore di contenuti digitali e li possa diffondere: mezzi moderni per sviluppare processi antichi tramite una metodologia attiva, costruttiva e riflessiva (Hidd, 2008) che in virtù della sua pervasività si suppone possa essere determinante per il progressivo articolarsi delle identità individuali.

Il contesto di azione nel quale la ricerca va ad agire è rappresentato dal questo nuovo universo relazionale e narrativo all'interno del quale i preadolescenti della corrente generazione si relazionano e si raccontano ogni giorno. Un contesto connotato da nuovi strumenti e nuove modalità relazionali basate in grande misura sulla tecnologia.

È stato pertanto interessante e utile prima documentarsi riguardo i risultati delle ricerche effettuate in questo ambito fino a questo momento e poi osservare se e quanto un intervento basata su supporti narrativi (anche digitali) è in grado di far aumentare le credenze, il coinvolgimento e la motivazione in ambito narrativo di due classi di studenti preadolescenti aventi un background accademico l'uno diverso dall'altro (digitale una classe e tradizionale l'altra classe). La comparazione degli effetti di un medesimo intervento su due gruppi che sono soliti affrontare la didattica e l'apprendimento in modo diverso ha permesso di ottenere dati non solo sull'efficacia dello stesso e sulla relazione positiva o nulla con le metodologie solitamente utilizzate, ma anche di acquisire utili informazioni per comprendere alcuni aspetti del moderno modo di narrarsi. Il campione di preadolescenti presi in esame, rappresentativo di una popolazione più grande, ha reso possibile questa indagine esplorativa e descrittiva sulla narrazione.

1.2 Il preadolescente e la sua formazione

La preadolescenza, periodo che precede la fase adolescenziale, è quell'arco di tempo che si colloca prima di quest'ultima e dopo l'infanzia.

È un raggio di vita caratterizzato da ampi cambiamenti fisiologici e psicologici ed è sovrapponibile agli anni che vanno dalla quinta elementare alla seconda/terza media (tra i 10 e i 12/13 anni). Può essere definita come una sorta di terra di mezzo nella quale il bambino deve affrontare un mutamento che coinvolge l'aspetto fisico, la sfera emotiva e cognitiva e dunque l'identità. L'apertura ad apprendere e la necessità di stare con i compagni si oppongono al bisogno di delineare il proprio aspetto identitario al fine di acquisire autonomia nel giudizio, libertà nell'azione e corrispondenza tra mondo interno ed esterno. In questa fase avviene anche il passaggio dal pensiero concreto a quello

formale, che consente un salto di qualità nell'apprendimento. La prospettiva sociale diviene più vasta e articolata: dopo i dieci anni si è in grado di considerare il proprio punto di vista, quello dell'altro e di un terzo.

Pombeni (1997) parla di compiti di sviluppo² posti dall'ambiente scolastico e traccia due chiavi di volta: la prima inerente la scelta del tipo di scuola e la seconda riguardante la transizione da un ciclo ad un altro. Si può assistere a una scelta con un andamento positivo, contribuendo a chiarire chi è la persona, qual è il suo progetto futuro, influenzando la costruzione del suo percorso identitario. Di pari passo, però, è possibile trovarsi di fronte ad un esito negativo o incerto che blocca lo sviluppo allontanandolo dall'itinerario conoscitivo. Il secondo compito, invece, coincide con un momento altamente critico in cui potrebbero emergere difficoltà scolastiche già presenti le quali possono diventare ora ancora più evidenti. Non di rado si assiste infatti a forme di malessere e disagio durante il passaggio da un ciclo ad un altro.

Nella scuola media inferiore le difficoltà si notano soprattutto dalle perturbazioni dello sviluppo sessuale. In quegli anni è importante che il focus dell'attenzione si estenda dai processi cognitivi a quelli affettivi e che la relazione studente-insegnante sia mediata dal gruppo classe, lo spazio in cui il ragazzo sperimenta la definizione del sé e il rapporto con gli altri. Nel contesto scolastico negli ultimi decenni la scissione tra ruolo affettivo e ruolo sociale si realizza in parte (Charmet, 2000), poiché spesso il ruolo affettivo non si adatta al linguaggio adottato a scuola. A causa di questa scissione può capitare che il sistema motivazionale si sposti altrove, facendo ricadere speranza e timori su avvenimenti che avvengono al di là del setting scolastico.

In virtù di ciò è essenziale che lo stesso gruppo classe crei risonanza rispetto ai vissuti affettivi diventando una risorsa di crescita e di scambio ad un livello ancora più profondo. Pertanto è cosa buona e giusta che l'azione educativa tenga conto dell'individuo nel suo essere in evoluzione per promuovere le sue potenzialità in modo globale e integrato.

Dopo questa breve panoramica sulle peculiarità di quella fase di vita che caratterizza il campione preso in esame all'interno della corrente indagine emerge a chiare lettere la complessità della preadolescenza soprattutto in termini di definizione identitaria.

² La definizione più nota di "compito di sviluppo" si deve allo studioso Havighurst (1952; 1953): un compito di sviluppo è un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà di fronte ai compiti che si presentano in seguito.

Di conseguenza, nel momento progettuale se da una parte è stato fondamentale pensare all'alunno in modo onnicomprensivo dall'altra è risultato prezioso pensare al preadolescente in rapporto ai nuovi contesti digitali. Uno sguardo a quel che la preadolescenza da sempre comporta viene dunque accompagnato da un'ottica che mirerà ad indagare modalità e processi che caratterizzano le sue azioni e il suo sviluppo, durante uno degli stadi più critici della sua vita nonché all'interno di una trama relazionale sempre più digitalizzata che influenza giorno dopo giorno il suo processo formativo.

1.3 Caratteristiche specifiche della narrazione

Che cos'è la narrazione? Perché le persone narrano? Perché è un'azione importante?

Le domande che sorgono a partire dal concetto di narrazione sono molteplici e per trovare risposte sensate e corrette è necessario ripercorrere brevemente il percorso tracciato dalla narrazione stessa. Etimologicamente parlando il termine *narrare* deriva dalla radice *-gna*, la quale vuol dire “rendere noto”, mentre il suffisso *-zione* deriva dalla parola latina *catione* che trasmette la valenza semantica dell'azione. La narrazione è un concetto posto tra oralità e scrittura, ogni civiltà ne ha avuto forme differenti e non ne esiste una che non abbia lasciato testimonianza riguardo le proprie forme narrative. La narrazione attraversa le epoche poiché è connaturata nella natura dell'essere umano, nacque con l'uomo e con il nascere della socialità.

La narrazione può assumere una propria forma attraverso le fiabe, le leggende, la storia, le notizie, le conversazioni. L'essere umano narra di continuo, anche quando non si accorge che lo sta facendo. È necessario ricordare che la narrazione rappresenta lo strumento principale per costruire il sapere. Lyotard in *La condizione postmoderna*³ si esprime riguardo la funzione prima del pensiero e della forma narrativa nel processo di costruzione del sapere, dando quindi una funzione di trasmissione e di elaborazione delle conoscenze all'atto stesso del narrare (Lyotard, 1981).

Nelle culture remote, basate prevalentemente sull'oralità, le leggi erano costituite da proverbi e massime (sotto forma di micro-narrazioni) che avevano un ruolo chiave nella vita quotidiana del popolo. Oggi, invece, nella condizione post-moderna si può osservare una crisi della capacità di scambiare esperienze, di rappresentare in modo adeguato la realtà in modo tale da rendere meno complessa la complessità tipica del vivere moderno. Italo Calvino, all'interno del contributo *Se una notte di inverno un viaggiatore*, diceva così: “Oggi mi sembra che al mondo esistano soltanto storie

³ Uscito nel 1979, il libro di Lyotard si è imposto fin da subito, e non solo nel dibattito filosofico, come un testo di riferimento. In questo libro, l'autore chiude i conti con la tradizione storico-filosofica del pensiero classico del Novecento (in primo luogo l'hegelismo e il marxismo) e identifica una nuova idea di modernità: il "postmodernismo".

che restano in sospeso e si perdono per strada” (Calvino, 1979).

Recuperare il valore del raccontare appare dunque al giorno d'oggi importante. Alcune discipline (la storia, la sociologia, la paleontologia, la psicologia) ci hanno provato non solo con l'intento di “attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani” ma anche al fine di “dare forma al disordine delle esperienze” (Eco, 1993).

Kaneklin e Scaratti (1998) hanno confermato il valore della narrazione come dispositivo per costruire i significati e per agevolare i processi di cambiamento sociale e organizzativo, poiché la narrazione è ovviamente legata al modo che utilizzano i soggetti per attribuire un significato ad eventi e realtà.

Taylor (1999) afferma che ogni individuo rappresenta il prodotto delle storie che ha raccontato, vissuto e non vissuto. Ogni giorno si è soliti raccontarsi e raccontare e mentre lo si fa, mentre avviene questa negoziazione del proprio sé con quello degli altri, la narrazione diviene uno strumento di costruzione dei significati.

Quella delle narrative è quindi una categoria ampia, varia e “sfuocata” (Levorato, 1988, p.42), che può essere articolata in molte sotto-categorie: le favole e le storie per bambini, i miti, le leggende, le autobiografie e i romanzi rosa rappresentano soltanto alcune di esse. Queste differenti tipologie di testi narrativi includono tuttavia alcune caratteristiche comuni e peculiari che li differenziano (ad esempio) dai testi argomentativi e descrittivi. Quello che contraddistingue i testi narrativi è l'argomento: le narrative parlano di azioni e vicissitudini umane, rappresentano sequenze di azioni umane ordinate nel tempo e connesse causalmente. Il protagonista (o i protagonisti), come dichiarava van Dijk (citato in Levorato, 1988), deve essere umano o umanizzato, dotato di capacità di azione e reazione intenzionale, che è il motore della storia.

Dal punto di vista formale, il linguaggio è vicino al linguaggio quotidiano e rende questo tipo di testo più facilmente accessibile, comprensibile e memorabile rispetto ad altri tipi di testo. Per comprenderlo non è necessaria una specifica istruzione (Levorato, 2000) e pertanto le differenze tra chi lo comprende bene e chi lo comprende meno bene sono più piccole che per altri tipi di testo. Come illustra Bruner, una delle proprietà della narrazione è il fatto che “essa può essere reale o immaginaria, senza che la sua forza come racconto abbia a soffrirne” (Bruner, 1990-1992). Il criterio che guida la narrazione non è quello della verità ma quello della “verosimiglianza”. La classe dei testi narrativi ha una struttura testuale tipica e comune, nonché stabile (Levorato, 1988). I racconti sono organizzati temporalmente, possiedono una forte direzionalità, hanno un intreccio con un inizio, uno sviluppo e una fine. “C'è un “prima” e un “dopo” e ciò che segue è connesso a ciò che precede come in una catena o in un filo” (Levorato e Nesi, 2001).

Un filone importante di indagine è rappresentato dagli studi che vogliono individuare le regole di sviluppo di una storia ben formata ed identificare un'organizzazione comune alle storie, una “sorta

di macrosintassi” del testo narrativo (Levorato, 2000, p.23). Le motivazioni alla base di questo interesse della psicologia si fondano sull'assunto che esista nella mente dell'uomo una struttura di conoscenza corrispondente, attraverso la quale le storie vengono create e apprese. Tale struttura mentale è etichettata con il nome di “schema delle storie” ed è spontaneamente “costruita attraverso ripetute esposizioni alle storie” (Levorato, 2000, p.30).

1.4 Fondamenti pedagogici sulla narrazione

La narrazione ha rappresentato il fulcro dei lavori di molti autori e studiosi: iniziò a catturare l'attenzione della psicologia negli anni '70 del Novecento per venire poi ampiamente utilizzata in ambito educativo.

Connettendo l'atto del raccontare al formarsi della personalità, Jerome Bruner (uno dei principali autori che ne parlò) teorizzò un modello narrativo, un pensiero narrativo, per la costruzione individuale del sé e l'elaborazione culturale. Secondo l'autore l'essere umano ha un'attitudine ad organizzare l'esperienza in forma narrativa per negoziare significati e veicolarli fin dalla giovanissima età reiterando valori ed aumentando la coesione di gruppo. Un'altra funzione della narrazione sembra essere quella di far sì che gli avvenimenti, in veste di racconto personale, siano in linea con la propria idea di sé che lo definisce come soggettività dotata di scopi ed intenzionalità. Alcune sue ricerche (1997) evidenziano l'importanza delle strategie di tipo narrativo anche nei processi di insegnamento/apprendimento in quanto sembra possano favorire la comprensione di alcuni concetti e l'espressione personale. Bruner (1993) propone spunti di riflessione pedagogici su tale pratica in ambienti formali e informali.

Anche altri autori, Schank (2013) e Mott (2006), anni dopo giungono a concepire l'intero curriculum scolastico e le sue metodologie di insegnamento/apprendimento potenzialmente adattabili ad un'impostazione basata sulla narrazione.

In un suo contributo esemplificativo, *La fabbrica delle storie* (2006), attraverso l'analisi di tre tipi diversi di narrazione - legale, letteraria ed autobiografica - Bruner si focalizza anche sul modo in cui la cultura e la psiche si costituiscono reciprocamente nel corso della storia individuale e collettiva. Egli afferma che ogni cultura possiede una propria psicologia (ovvero una propria forma mentis costituita da credenze, valori e regole), la quale viene espressa attraverso narrazioni che contribuiscono alla costruzione quotidiana dei significati. In *La ricerca del significato* (2003) propone la circolarità del pensiero narrativo contrapposta all'ipersemplificazione tipica del pensiero scientifico. Nell'intervento *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni* (a cura di Ammaniti e Stern, 1991), esamina invece i concetti di rappresentazione e narrazione senza i

quali non si formerebbe la mappa mentale che permette ad ognuno di orientarsi nella vita dando un senso a ciò che accade.

Demetrio, invece, promuove la scrittura di sé stessi sia per lo sviluppo del pensiero interiore ed autoanalitico sia come pratica filosofica e terapeutica. Nel testo intitolato *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (1996) dichiara che la rivisitazione dei momenti e dei passaggi cruciali della propria esistenza ha funzioni auto formative. L'azione autobiografica è da lui definita un self-service educativo e riconosciuta come praticabile a tutte le età, al fine di riconsiderare le questioni irrisolte e poterle accettare per poi proiettarsi nel futuro con nuove consapevolezza e potenzialità. Inoltre, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva* (2000) è un altro suo lavoro che si rivolge a pedagogisti, insegnanti ed educatori per ridare loro i ruoli e le ormai smarrite responsabilità nelle attività di ascolto e di interpretazione dei bisogni formativi più nascosti. Poi, in *Pedagogia della memoria. Per sé stessi, con gli altri* (1988) enuncia che non sostenere la memoria è come perdere sé stessi e che anzi la ricostruzione delle immagini perdute, dei passaggi e degli eventi della nostra esistenza richiede un impegno pedagogico interiore necessario per coltivare ciò che si è saputo fare ed essere. Il libro raccoglie saggi che palesano la necessità di trovare spazi e tempi per la narrazione propria e altrui, rivelandosi un supporto verso chi si occupa di educazione anche per professione.

Longo, nel *Il senso e la narrazione* (2008), asserisce che solo il domandare ed il narrare possono dar senso ad una vita che alcuni reputano intessuta di casualità e denota il racconto utile e complementare alla conoscenza scientifica.

Kidd e Castano (2013) hanno rilevato che il leggere romanzi narrativi ha effetti positivi su una facoltà definita teoria della mente, ossia una complessa abilità sociale che permette di comprendere gli stati mentali altrui. Questo potere influenzante della lettura sarebbe dovuto al fatto che le opere letterarie richiedono l'esercizio di una raffinata capacità psicologica di indagine per capire il mondo interiore dei personaggi.

Ulteriormente, secondo Pineau l'individuo apprende sia grazie a un soggetto esterno che lo forma sia tramite le interazioni vissute all'interno del contesto di riferimento: a tal proposito parla di etero ed eco-formazione intendendo la formazione che si coglie dagli altri e dall'ambiente fisico. Non meno importanti definisce le successive fasi di sviluppo in cui risiede l'autoformazione. Alcune sue opere, esemplificativa *Le storie di vita* (2003), esplorano i legami tra la metodologia narrativa e la formazione umana da una prospettiva transdisciplinare.

Bateson parla di un approccio formativo sistemico ai saperi tramite pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo. Il testo *Verso un'ecologia della mente* (1972) raccoglie buona parte della sua produzione nel tentativo di costruire una visione olistica dei processi mentali e

del substrato ambientale entro cui questi si mantengono in vita.

Erikson, infine, enuncia una teoria psicosociale dello sviluppo in cui la narrazione personale è uno strumento per la costruzione dell'identità e la formazione del sé adulto. Nel volume *L'identità tra individuo e società* (2007) egli dichiara precisamente una continuità tra la formazione dell'identità nell'adolescente ed un esteso processo di formazione identitaria a livello umanitario.

La presente ricerca si muove all'interno delle teorie appena descritte. Gli autori scelti come principale riferimento sono rappresentati dai nomi di Bruner e Demetrio poiché entrambi forniscono una visione che vede nelle strategie di tipo narrativo (con una connotazione maggiormente autobiografica per il secondo) uno strumento pedagogico potenzialmente importante nella formazione dell'individuo. Ambedue guardano l'azione del raccontare da una prospettiva sia individuale sia sociale.

L'indagine attuata ha avuto lo scopo di verificare, in un contesto sociale come è quello scolastico, se e quanto alcune attività narrative sono in grado di formare i soggetti, di far variare le loro credenze in ambito narrativo nonché di farli migliorare sotto alcuni punti di vista. La formazione tramite la narrazione, in un contesto dalla valenza digitale (in accordo con quanto descritto nel paragrafo 1.1), è quello che prevede il percorso d'indagine svolto. Gli autori citati sono da considerare come punto di partenza, come modello teorico fondamentale, per comprendere significati e scopi della ricerca.

1.5 Narrazione e formazione in ambito scolastico

Jerome Bruner afferma che:

«Le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smetterla di darla per scontata»

Il racconto possiede delle potenzialità formative importanti, poiché conserva e trasmette un sapere pratico capace di influenzare l'azione umana e pertanto rappresenta una metodologia significativa nel processo di insegnamento-apprendimento. Un processo in grado di coinvolgere il soggetto in modo totalizzante e di promuovere una conoscenza profonda di sé stessi e del mondo.

Il tipo di conoscenza a cui facciamo riferimento con il racconto va aldilà dell'aspetto analitico-descrittivo insito nel testo: la narrazione induce ad un rapporto con il testo coinvolgente, poiché colui che ascolta o legge è chiamato in causa nella totalità delle sue attitudini e abilità soggettive (cognitive, affettive e pratiche).

La narrazione può aiutare a recuperare all'interno dell'azione scolastica il senso e il significato che i saperi possiedono per la formazione dell'identità personale.

Riccardo Massa, nel contributo *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione* definisce infatti la scuola area potenziale, transizionale, iniziatica e relazionale, vista come esperienza dell'esperienza e come conoscenza della conoscenza.

L'educazione non è al di fuori del contesto culturale e sociale, ma si struttura al suo interno. La scuola può sviluppare metodi capaci di fornire alcuni strumenti affinché il bambino, l'adulto di domani, riesca a trovare il proprio ruolo nei contesti e nelle possibilità che la vita dona. Lo sviluppo dell'abilità narrativa va incontro a questa esigenza: essere in grado di narrare non è una dote già data ma un'abilità che può essere coltivata. Bruner individua due punti di partenza: la conoscenza che ogni bambino deve possedere riguardo le fiabe e i racconti tipici della propria tradizione e la convinzione che il narrare sviluppi la facoltà immaginativa, offrendo così mezzi idonei per costruire con maggiore certezza gli scenari della propria esistenza. Ecco perché è necessario esercitare, affinare e condividere questa capacità. Secondo Bruner, un fattore che agevola l'essere umano è la sua tendenza all'*intersoggettività*, definita come "capacità di capire attraverso il linguaggio e i gesti o con altri mezzi, cosa hanno in mente gli altri", e a rapportare tutto quanto ad un ambiente che ne specifichi il significato. Grazie a questa capacità, gli uomini sanno negoziare i significati al di là del linguaggio verbale. La psicologia culturale a tal riguardo ha scovato un importante campo di applicazione all'interno dell'ambito educativo: sostiene l'approccio interattivo (intersoggettivo) anche in classe laddove non è l'insegnante che detiene il sapere ma è nello scambio cooperativo tra alunni e insegnanti che viene a crearsi l'apprendimento.

Per descrivere un quadro di quale debba essere la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento, Bruner trae ispirazione da uno studio condotto dagli psicologici dell'educazione Brown e Campione (1994) tramite il quale vengono messi in evidenza quattro principi chiave:

1. *Capacità di azione (agency)*: la mente è intesa come agente, volta al raggiungimento di obiettivi, selettiva ed interpretativa. È nel suo scambio con altre menti che avviene il dialogo costruttivo della realtà, in cui si negoziano ipotesi e si formulano strategie.
2. *Riflessione*: l'apprendimento è completo solo se include la comprensione profonda e contestuale di quello che si apprende; ogni materia deve essere interpretata andando oltre la pura spiegazione scientifica.
3. *Collaborazione*: include la messa in comune di abilità e risorse, uno scambio interattivo tra alunni e insegnanti quale momento di maggior apprendimento.
4. *Cultura*: la totalità di pensieri, usanze, credenze, comportamenti che è in perenne evoluzione e

costantemente variata in base all'interazione tra le persone.

Il minimo comune denominatore dei quattro punti descritti si può rintracciare nella narrazione: è coltivando questa abilità che prendono nutrimento e possono attuarsi le precedenti quattro linee educative. La narrazione deve essere letta come *forma mentis*, come struttura capace di organizzare l'insieme delle conoscenze e come sostegno alle pratiche educative scolastiche.

Bruner propone un altro concetto che ha influenzato la visione dell'apprendimento e le ricerche in merito: la concezione del *curriculum a spirale*, secondo la quale il metodo più efficace per affrontare un argomento è partire da un'idea intuitiva comprensibile e familiare allo studente fino a procedere con spiegazioni più formali fino alla completa comprensione. In altri termini: è possibile insegnare qualsiasi nozione a qualsiasi bambino a qualsiasi età, purché in forma accettabile, e in modo non avulso dalla comprensione pratica dell'ambiente in cui si sviluppa il ragionamento. Questo concetto è applicabile a tutte le sfere della conoscenza e la forma narrativa appare quella che consente nel modo migliore di percorrere la spirale della conoscenza.

Molte volte il pensiero narrativo viene accusato di non saper veicolare la verità dei fatti, competenza soltanto del pensiero logico-razionale. Di quest'ultimo ci si occupa di impartire i metodi di sviluppo, le tecniche, la procedura di verifica considerandolo in tal modo strumento di trasmissione certa della conoscenza. Spesso, però, non si tiene conto del fatto che la vita quotidiana si svolge soprattutto all'interno di un mondo fatto di narrazioni e storie. In un simile contesto il ruolo della scuola è certamente quello di fornire agli studenti adeguati strumenti metacognitivi che gli permettano di orientarsi nel complesso mondo delle narrazioni.

All'interno di un simile scenario, in questo quarto paragrafo delineato in modo ancora più chiaro, si pone la presente indagine. Il suo fine (come già sottolineato in precedenza) è comprendere come i soggetti si narrano e favorire positivamente il loro processo formativo all'interno dell'ambiente scolastico. L'obiettivo del percorso è cioè quello di incrementare le credenze e le competenze in ambito narrativo di un campione di soggetti, tratto dalla moderna generazione di preadolescenti, e studiarne le peculiarità.

1.6 Lo sviluppo degli schemi narrativi

Gli schemi possono essere definiti come organizzatori. Gli schemi sono strutture di conoscenza utili ad organizzare il modo in cui apprendiamo e agiamo. Aiutano a codificare le narrazioni che leggiamo e ascoltiamo e hanno un'influenza su ciò che ricorderemo. Nella quotidianità gli schemi hanno anche il potere di controllare quello che ci aspettiamo dalle persone, dalle situazioni e da tutte le altre cose che ci circondano.

Molti anni fa furono venduti in tutto il mondo, in oltre 23 lingue, 160 milioni di copie di romanzi rosa Harlequin. L'editore canadese di questa collana dichiarò che se la gente avesse iniziato a leggere tutti i libri della collana venduti in quei dieci anni, e impiegasse in media due ore per libro, avrebbe letto per il prossimo quarto di milione di anni.

Quei romanzi contenevano un copione narrativo di base che si presentava sempre medesimo: un ragazzo incontra una ragazza attraente e di una bellezza rara, il ragazzo la perde a causa di un problema, e 180 pagine dopo, i due si riuniscono romanticamente con un lieto fine che quasi sempre dà la possibilità di unirsi in matrimonio. La struttura narrativa insita in questi racconti era nota e soddisfa i lettori.

Anche altri generi presentano una struttura narrativa comune tra loro: i racconti di *Guerre Stellari* ne sono un esempio, poiché ogni episodio si fonda sulla contrapposizione tra scenari del male e scenari del bene. Una volta che il problema è stato presentato seguono sempre alcuni sotto-episodi che illustrano lo sforzo del bene per combattere il male, con una risoluzione parziale che avviene al termine dei vari episodi. Questo schema standard appare universalmente nelle narrazioni di vari gruppi di persone in tutto il mondo.

Ma: quali sono gli elementi principali che costituiscono uno schema narrativo?

Ogni narrazione ha quattro categorie principali o costituenti, riassunte così:

- A) La scena
- B) Il tema
- C) La trama con i protagonisti principali e una catena di eventi
- D) Una soluzione della storia

Questi quattro costituenti possono essere rappresentati tramite una struttura ad albero che suddivide la narrazione in quattro categorie principali di schemi narrativi. Ogni ramo, ogni categoria, può a sua volta essere suddivisa in sotto-parti: la categoria scena, ad esempio, potrebbe avere le sotto-categorie

luogo e tempo. La categoria episodio, che è il primo ramo sotto la categoria trama, possiede a sua volta un evento iniziale, lo sforzo di affrontare l'evento iniziale, e il risultato di questo sforzo.

Gli elementi appena descritti risultano importanti per la comprensione e il ricordo che le persone hanno delle narrazioni. Per confermare ciò, Thorndike (1977) mostrò una storia (denominata *Isola del cerchio*) strutturata in questo modo ad alcuni studenti universitari e domandò loro di rievocare liberamente le frasi del racconto. L'obiettivo del ricercatore era quello di scoprire se le rievocazioni venivano previste in modo migliore dall'ordine in cui le frasi venivano presentate o dalle categorie dello schema narrativo.

L'ipotesi di Thorndike era che se gli studenti rievocavano le informazioni semplicemente frase per frase così come comparivano nella versione narrativa del racconto, la loro capacità di rievocare ad esempio la frase 5 doveva essere migliore della loro capacità di rievocare la frase 4 poiché stavano ricordando la narrazione in ordine. Tuttavia, se le categorie usate per creare il racconto sono quelle che gli studenti comprendono e ricordano, la rievocazione della frase 5 dovrebbe essere migliore se sia la frase 5 sia la frase 4 fanno parte della stessa categoria.

Le registrazioni delle rievocazioni degli studenti fecero emergere che la probabilità di rievocare la frase 5 se la frase 4 era già stata rievocata era abbastanza elevata se entrambe le frasi appartenevano alla medesima categoria, ma abbastanza bassa se facevano parte di categorie diverse. Ciò dimostra l'importanza degli elementi narrativi per la capacità delle persone di ricordare un racconto. Dato che, le storie conformi alla struttura degli schemi vengono ricordate meglio delle storie meno conformi a questa (Brewer, 1996; Mandler e Johnson, 1977).

La ricerca in ambito educativo, nell'ambito degli schemi narrativi in riferimento alla comprensione della lettura, suggerisce che agli studenti dovrebbero essere forniti stimoli, prima della lettura di un nuovo testo, utili a suggerire loro come organizzare ciò che stanno leggendo. Questi stimoli sono stati chiamati con il nome di organizzatori anticipati. Un organizzatore anticipato è un'informazione, solitamente presentata in un momento precedente all'esperienza di apprendimento, che aiuta gli studenti a interpretare le nuove informazioni (Ausubel, 1963, 1968; Mayer, 1979) fornendo un legame tra le nuove conoscenze e le conoscenze pregresse dello studente.

Gli schemi narrativi si sviluppano nel tempo, diventando sempre più complessi e interessanti per gli adulti. La ricerca ha identificato quattro tipi di base di schemi narrativi che si sviluppano progressivamente: racconti, cronache, resoconti, storie romanzate (Stein, 2002), ognuno con una differente e specifica caratterizzazione.

La tendenza dell'essere umano ad affidarsi agli schemi per la comprensione delle narrazioni dura per

tutta la vita, anche se la loro struttura varia. In effetti, nell'età adulta l'utilizzo degli schemi è automatico (Hess, 1985; Light e Anderson, 1983).

Una ricerca (Zelinski e Miura, 1988), in seguito ad un confronto tra due gruppi di partecipanti, concluse che nonostante 24 ore dopo l'ascolto della registrazione di una storia i partecipanti giovani (19-32 anni) rievocassero un maggior numero di dettagli se messi a confronto con quelli anziani (59-80 anni), ambedue i gruppi mostravano una simile capacità di riconoscere frasi da brani che erano coerenti con gli schemi narrativi.

Questi esiti sono a sostegno dell'opinione che la tendenza umana ad affidarsi agli schemi narrativi non declini con il progredire dell'età.

La presente ricerca, tramite i punti B1 e B2 relativi all'analisi effettuata sulle narrazioni testuali e digitali, si lega a quanto espresso in questo paragrafo. Infatti, tra i diversi obiettivi dell'analisi attuata sulle produzioni degli studenti vi è quello di esplorare la tendenza (o meno) dei due gruppi (gruppo digitale e gruppo tradizionale) presi in esame a stendere i propri testi secondo la struttura degli schemi narrativi teorizzata da Thorndike. Si è andati inoltre a verificare la completezza dei prodotti in termini di costituenti.

1.7 Comprensione del testo narrativo

Le narrazioni sono definite come espressioni personali di esperienze di eventi che hanno tre caratteristiche principali: possono essere vere o fittizie; sono oggetto di uno scambio comunicativo tra scrittore/narratore e lettore/ascoltatore; sono organizzate in strutture di conoscenza familiari al lettore e quindi da questo in qualche misura anticipabili (Grasser et al., 1991, pp. 174-75).

La scienza cognitiva ha fornito un importante contributo allo studio della rappresentazione e comprensione del testo narrativo tramite le “grammatiche” delle storie (Fayol, 1985 e Levorato, 1988). Vent'anni fa è stato Rumelhart (1975) con il suo “schema della storia” ad inaugurare la stagione delle “grammatiche”. La ricerca in campo psicologico si era concentrata in un primo momento sui processi di comprensione delle storie e solo in un secondo momento ha ampliato il proprio orizzonte fino ad includere la narrazione vista come dimensione dell'esperienza umana secondo un punto di vista interdisciplinare che ha dato vita, inoltre, al “Journal of Narrative and Life History” (dal 1991). Tuttavia, nell'ambito della comprensione del testo narrativo, l'interesse per le “grammatiche” delle storie (molto in voga tra gli anni settanta e ottanta) appare oggi minore. Una maggiore attenzione viene infatti posta all'aspetto relativo alla coerenza.

Rumelhart (1975) descrive una struttura interna delle storie, nel senso che esse mostrano un

grado di organizzazione tra le varie parti che non si verifica a livello di semplici frasi o periodi. Esso rileva che molte storie, riferendosi a testi brevi, hanno più o meno la stessa struttura: al protagonista della storia succede qualcosa, per cui egli si pone un obiettivo da raggiungere. Il resto della storia è la descrizione del comportamento di *problem solving* del protagonista, che tenta di raggiungere l'obiettivo (Rumelhart, 1977).

Una storia si basa sulla distinzione tra la categoria dello sfondo (setting) e l'episodio (Stein e Glenn, 1979). Lo sfondo include informazioni sul contesto sociale, fisico e temporale in cui si verificano gli eventi della storia: è, in altri termini, la presentazione del protagonista. L'episodio è l'unità di analisi di una storia e include una sequenza di cinque categorie (nelle quali non è compreso lo sfondo, che appare invece come un'introduzione generale a tutta la storia): A) Evento che dà inizio (un accadimento che funge da motore della storia); B) Risposta interna (reazione emotiva che implica la decisione del protagonista di adottare un certo comportamento); C) Tentativo (azione manifesta che viene eseguita per raggiungere l'obiettivo); D) Conseguenza (evento o situazione che segna il raggiungimento o meno dell'obiettivo); E) Reazione (risposta interna che esprime i sentimenti del protagonista circa il risultato delle sue azioni).

L'ampia utilizzazione delle grammatiche delle storie negli anni settanta e ottanta è dovuta al fatto che esse consentono previsioni sul grado di importanza che il lettore attribuisce alla singole parti o categorie che compongono una storia. Diversi studi hanno dimostrato che gli eventi relativi a certe categorie della storia vengono rievocati meglio di altri: in particolare, gli eventi più frequentemente rievocati riguardano lo sfondo, l'evento di inizio e le conseguenze. Tuttavia, Graesser (1991) afferma che questi risultati possono essere spiegati in relazione al contenuto delle narrazioni, oltre che alla struttura: il ricordare meglio un episodio interessante anche se subordinato dal punto di vista gerarchico a un altro e il fatto che vengono trascurate nella rievocazione le reazioni ed emozioni dei personaggi sarebbe la dimostrazione che l'importanza attribuita dal soggetto alle parti della storia dipende più dal contenuto - ossia dalla conoscenza del mondo - che dalle caratteristiche strutturali della storia in sé.

Questo breve quadro teorico relativo alla comprensione del testo narrativo rappresenta certamente una base utile per leggere con maggior consapevolezza i testi che i soggetti hanno prodotto e le considerazioni alle quali si è giunti come conseguenza delle analisi testuali effettuate (vedi gli esiti dell'analisi attuata tramite le categorie di Thorndike).

1.8 Problema emerso e presupposto della ricerca

Dall'analisi della letteratura di ricerca è emerso un problema, ossia uno scarto per quanto riguarda i contributi scientifici presenti in una specifica nicchia sperimentale relativa alla narrazione. Il gap evidenziato ha pertanto rappresentato il presupposto dell'indagine.

Le premesse teoriche hanno preso avvio da un'analisi della letteratura di ricerca e da una panoramica su alcuni autori che hanno trattato il tema della narrazione nel suo significato formativo tradizionale. Sono state in seguito delineate le caratteristiche degli schemi narrativi (Thorndyke, 1977) e dei costrutti riguardanti l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento. L'utilizzo delle tecnologie nell'ambito educativo e le peculiarità della metodologia del Digital Storytelling hanno in ultimo concluso l'esposizione teorica.

In uno scenario che lega la formazione, la narrazione e le nuove tecnologie la corrente indagine si è focalizzata su un particolare settore interno all'ambito narrativo, nel quale è stato riscontrato un gap di ricerche in materia (il settore lega la narrazione tramite diversi mezzi tra cui quelli tecnologici/digitali e la formazione di studenti preadolescenti). L'obiettivo fondante il percorso analitico-formativo (oltre che comparativo-sperimentale) è quello di investigare se sono presenti diversità in termini di effetti di un medesimo intervento formativo (centrato su attività narrative e di narrazione digitale) in virtù del differente background accademico (approccio digitale VS approccio tradizionale) di due classi di soggetti preadolescenti. In altre parole, dall'analisi della letteratura, non sono state rilevate indagini che miravano a verificare se esiste una correlazione tra gli effetti di uno stesso intervento (formativo-narrativo) e le diverse abitudini accademiche di due classi di studenti. Il secondo scopo della ricerca è quello di verificare se (aldilà delle differenze tra i due gruppi) l'intervento è in grado di influire positivamente sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alla loro abilità narrativa nonché sull'abilità narrativa in sé.

CAPITOLO 2

I COSTRUTTI INVESTIGATI E IL LEGAME CON LA NARRAZIONE

Le tre principali aree indagate dal questionario, con il fine di fornire una replica agli interrogativi di ricerca, sono rappresentate dall'autoefficacia, dalla motivazione e dal coinvolgimento nell'ambito della narrazione. L'obiettivo di questo capitolo è quello di esporre alcune basi teoriche in merito a questi tre costrutti.

2.1 L'autoefficacia

Fu soprattutto Bandura ad attirare l'attenzione sul costrutto dell'autoefficacia definendolo, in un primo momento, come le “credenze nutrite dalla persona a proposito delle proprie capacità di attuare i comportamenti necessari per raggiungere determinati risultati ed obiettivi” (1977). In seguito, lo stesso autore, definì l'autoefficacia riferendosi alle “credenze delle persone a proposito delle proprie capacità di esercitare un controllo sugli eventi che riguardano la propria vita” (1989) e, un anno dopo, alle “credenze nei confronti delle proprie capacità di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare controllo sulle richieste di un compito” (1990). In seguito a queste ultime precisazioni e amplificazioni del costrutto, all'autoefficacia è stato riconosciuto negli anni un ruolo di grande rilevanza. Sarebbero infatti le informazioni che l'individuo possiede sulle proprie capacità a regolare il suo comportamento e ad intervenire nei confronti della scelta dei suoi obiettivi e delle azioni da realizzare in vista del loro raggiungimento.

La centralità dell'autoefficacia descritta da Bandura è evidente in quanto tale concetto può essere esteso alla risoluzione di tutti i problemi, da quelli cognitivi a quelli interpersonali, poichè si riferisce alle convinzioni di ognuno sulle proprie abilità di controllare il comportamento e quindi di determinare il successo o il fallimento nelle varie prestazioni (Di Nuovo, Giovannini e Loiero, 1999). Gli autori hanno espresso in modo sintetico la mentalità di un individuo con alta *self-efficacy*, il quale è come se dicesse: “*Sono sicuro di potercela fare a risolvere questo problema*”

Le credenze di autoefficacia rappresentano quindi le “determinanti prossimali” delle azioni umane, poichè influenzano le componenti cognitive, emozionali e motivazionali in modo significativo (Ianes, 2005). Infatti, coloro che credono nelle proprie capacità di *problem-solving*, o che si reputano capaci

di individuare la professione per loro maggiormente vantaggiosa, appaiono anche molto attivi ed efficienti nel realizzare tutte le azioni che servono per portare a compimento i loro progetti. Al contrario, coloro che nutrono dubbi sulle proprie capacità appaiono poco impegnati e procedono in modo asistematico e poco produttivo e richiedono, o necessiterebbero di, aiuti esterni per ultimare quello che stanno svolgendo o progettando. È proprio lo stesso Bandura, in linea con le sue definizioni sopra citate, ad esprimere tale differenziazione alla base dei due tipi di personalità.

Taylor e Betz (1983) hanno a tal proposito messo a punto uno strumento, la *Career Decision Making Self-Efficacy* (CDMSE), per esaminare le percezioni di efficacia dei soggetti che stanno per scegliere una professione nella convinzione che un processo decisionale efficace richiedesse, oltre ad alcune abilità necessarie al processo in sé, anche una buona dose di fiducia nelle proprie capacità di gestirlo.

Chi nutre buone credenze di autoefficacia riesce ad anticipare “scenari” che, in modo positivo, guidano le sue prestazioni, a differenza degli altri che sarebbero più inclini ad anticipare quasi esclusivamente difficoltà e fallimenti. È pertanto anche la capacità di immaginarsi impegnati in azioni di successo che influenza positivamente la realizzazione di attività e le credenze stesse di efficacia, incidendo inoltre sull'elaborazione delle informazioni che vengono usate per conoscere sia la realtà “interna” sia quella “esterna”. Nello specifico questo immaginarsi sembra avere un ruolo chiave, appunto, sia nelle scelte lavorative sia nelle prestazioni di apprendimento, come dimostrato da una ricerca di Berry (1887) sulle capacità mnestiche dove si evidenzia che le credenze influiscono sull'impegno, il quale ha conseguenze dirette sulle prestazioni. Inoltre, influisce in modo cruciale anche nelle situazioni in cui un individuo deve fronteggiare emozioni negative.

In questi ambiti appare quindi vantaggioso per le persone rifarsi a ottimistiche valutazioni su sé stessi che, più di quelle etero e realistiche, potrebbero favorire l'attivazione di quell'impegno e costanza necessari all'incremento delle proprie capacità (le quali faciliteranno a loro volta risultati sociali e personali rilevanti). Infatti, come testimoniato da Drusian e Riva (2010) nel loro libro dedicato ai giovani e alle nuove forme di comunicazione, nelle società contemporanee stanno avvenendo trasformazioni straordinarie dal punto di vista dell'informazione, della socialità e della tecnologia mai come ora in modo assai vasto e rapido. Queste realtà nuove e stimolanti esercitano una forte pressione sulla capacità delle persone di acquisire e mantenere una qualche forma di controllo sulla propria vita. In questa sfida adattiva, in cui gli individui e le società devono riuscire a rinnovarsi costantemente, vengono premiate le persone che si sentono capaci di determinare il loro futuro. Ossia altamente credenti in sé.

Molte teorie contemporanee, vedi Abercrombie e Longhurst (1998) mentre parlano di società dello spettacolo⁴, dipingono l'uomo come spettatore passivo dei meccanismi interiori orchestrati dai

⁴ *La società dello spettacolo* (titolo originale: *La Société du Spectacle*) è un saggio dello scrittore e filosofo francese Guy

fattori ambientali, privo cioè di ogni senso di “agentività”. Al contrario, secondo Bandura, l'uomo agisce d'anticipo in previsione di problemi, necessità e cambiamenti, ed è attivo nel modellare il corso della sua vita e i sistemi sociali che organizzano, guidano e regolano la sua individualità e la sua socialità.

Appare quindi chiaro che sono proprio le convinzioni di efficacia ad avere un enorme impatto sulle modalità personali di adattamento. Infatti, queste convinzioni sulla propria efficacia personale rispetto all'affrontare con successo le richieste e all'essere capaci di produrre effetti voluti con l'azione influenzano in modo significativo il benessere psicologico, la realizzazione personale e la direzione che prende la propria vita.

Dopo aver esplicitato lo scenario all'interno del quale tale concetto va inserito e studiato verranno descritte in modo tecnico le sue caratteristiche. La maggior parte dei riferimenti sono tratti dal testo di Nota e Soresi (2005) nel quale gli autori ne parlano ampiamente.

Le aspettative di efficacia, a differenze dei tratti di personalità, sono specifiche e “compito dipendenti” poiché si riferiscono ai giudizi che le persone formulano riguardo i comportamenti che ritengono di saper mettere in atto nel caso di determinate richieste di prestazione. Altri costrutti che a prima vista potrebbero apparire molto simili, come il concetto di sé e l'autostima, si riferiscono invece a valutazioni globali che le persone formulano su sé stessi intesi come “persone”. Le credenze di autoefficacia, tuttavia, concorrono a precisare sia l'immagine di sé sia l'autostima. Come afferma Bandura, l'autoefficacia non può essere considerata in termini di tratti di personalità sebbene questo non escluda la possibilità di considerarla in modo generalizzato in quanto le aspettative legate ad eventi specifici si possono trasferire ad altri comportamenti e situazioni che richiedono un insieme più articolato di modi di agire tra loro simili.

Le dimensioni lungo le quali possono variare le aspettative di efficacia sono tre:

- La *grandezza*: si riferisce al numero di difficoltà, in crescendo, che la persona si considera in grado di affrontare.
- La *forza*: si riferisce all'ammontare del convincimento con cui si pensa alla propria efficacia e risulta generalmente correlata alla persistenza con la quale si ritiene di riuscire a continuare a nutrire fiducia nei confronti delle proprie capacità.

Debord, pubblicato per la prima volta nel 1967. L'opera, di chiara ispirazione marxista, descrive la moderna società delle immagini come una mistificazione volta a giustificare i rapporti sociali di produzione vigenti.

- La *generalizzazione*: descrive la misura in cui le autovalutazioni di efficacia nei confronti di determinate prestazioni sono in grado di influenzare le credenze di autoefficacia per compiti e situazioni simili.

Il concetto di autoefficacia può essere connotato sia in termini individuali sia collettivi.

Quando si parla di autoefficacia individuale ci si riferisce alle credenze nutrite dalla persona sulla propria capacità di attuare comportamenti necessari a risultati e obiettivi (Bandura, 1977). Mentre, nel momento in cui si parla di autoefficacia collettiva entra in gioco la qualità e la quantità di relazioni che, in un determinato contesto, il singolo intrattiene con gli altri. In queste situazioni le caratteristiche dell'aggregazione possono influire sulle credenze del singolo circa le proprie capacità e prestazioni. Quanto più si sperimenta interdipendenza e si agisce in modo coordinato tanto più le persone dipendono dalle azioni degli altri e sono indirizzate a produrre risultati comuni positivi.

2.1.1 Autoefficacia, adolescenti e agentività

Il concetto di agentività umana (*human agency*), punto cardine dell'intera teoria social-cognitiva, può essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti.

Dopo aver chiarito in cosa consiste il costrutto dell'autoefficacia e che esso è parte integrante nonché fondante della teoria sociocognitiva di Bandura, ora verrà descritto dal punto di vista degli adolescenti. Utile a riguardo il contributo di Pajares e Frank, *L'autoefficacia negli adolescenti* (2007), che esprime un'ampia descrizione di questa fase di vita e di come in essa sia cruciale il ruolo di tali credenze. I mutamenti psicosociali delle varie età non sono visti come passaggi fissi e obbligati di una sequenza evolutiva preordinata. I percorsi prendono forma dall'interazione di fattori personali e altri elementi eterogenei presenti nelle società in continuo mutamento e possono esserci rilevanti differenze nella misura in cui ognuno riesce a gestire efficacemente la propria biografia. In questo processo sono le convinzioni sulla capacità personale di produrre determinati risultati a rappresentare una risorsa importante per riuscire a percorrere il proprio ciclo di vita.

Ogni periodo comporta la necessità di acquisire nuove competenze, di affrontare sfide sconosciute e di misurarsi con opportunità nuove di crescita personale. L'adolescenza, tuttavia, essendo un'importante fase di transizione nel corso della vita, presenta più di ogni altra una grande quantità di sfide. Oltre al cambiamento fisico generale è necessario che i soggetti gestiscano anche le

difficili transazioni scolastiche. Il passaggio alle scuole secondarie comporta un grande cambiamento ambientale che mette a dura prova l'efficacia personale. Inoltre, è proprio alla fine dell'adolescenza che bisogna iniziare a fare i conti con i ruoli dell'età adulta in quasi tutte le dimensioni della vita poiché è necessario che si inizi a pensare seriamente a cosa si vuole fare della propria vita dal punto di vista lavorativo.

In tutto ciò appare quindi chiaro che il modo in cui gli adolescenti sviluppano ed esercitano la loro *efficacia personale*⁵ durante questo periodo può avere un ruolo fondamentale per il corso successivo della loro vita.

Bandura, in *Adolescenti e autoefficacia* (2002), si esprime riguardo il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale durante questo periodo di vita. Questo saggio fondamentale, di un autore che rappresenta il padre della teoria cognitiva e del costrutto di autoefficacia, spiega come le credenze sulle proprie capacità personali influiscano nella vita degli adolescenti, condizionandone il rendimento scolastico, i rapporti familiari, la regolazione emotiva e la propensione a comportamenti a rischio.

Bandura descrive anche i cambiamenti che caratterizzano la modernità e, citando Oksman e Turtianinen (2004), afferma che la cultura giovanile in questa generazione multimediale è immersa in nuove forme di interazione sociale. Gli adolescenti di oggi colmano i momenti vuoti della loro vita quotidiana usando telefoni cellulari, sistemi per lo scambio di messaggi testuali e siti di chat all'interno di reti personali e virtuali allargate. Chi partecipa a queste comunicazioni incorporate può controllare il modo in cui si presenta agli altri e foggia a piacimento la propria identità personale, sottraendo il mondo dei teenagers dal controllo di genitori che apprezzano i cellulari perché li rassicurano in quanto gli permettono di controllare i loro figli. In questo contesto, a fronte di questi mutamenti socioculturali che trasformano la vita, è il modo in cui si sfruttano le strutture di opportunità e si gestiscono i vincoli nelle condizioni socioculturali dominanti che fa la differenza. Gli adolescenti, per essere veramente vincenti in un setting così complesso e in perenne mutamento, dovrebbero possedere le capacità di auto-organizzarsi e di creare le condizioni e circostanze ottimali, anziché esserne i prodotti. Tutto ciò può essere messo in atto soltanto tramite l'agentività, caratterizzata da intenzionalità, estensione temporale, premeditazione e autocoscienza.

Salvo poche eccezioni, la sfida cognitiva e motivazionale più impegnativa che i bambini si trovano a dover affrontare nella loro crescita riguarda l'acquisizione di nuove competenze, che prosegue per la maggior parte del tempo in cui sono svegli fino al raggiungimento dell'età adulta.

⁵ Secondo la concezione di Bandura, l'*efficacia personale* è intesa come una capacità generativa in cui le sottoabilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali sono coordinate e organizzate in maniera efficiente per assolvere a scopi specifici. Le convinzioni di efficacia esercitano la propria funzione agentica in modo diverso a seconda del dominio d'azione e del contesto analizzato.

Momento che, come abbiamo visto, rappresenta la fine di quel periodo chiamato adolescenza. Essa è pubblica, competitiva e definisce l'immagine di sé, nel senso che i voti scolastici predeterminano le reazioni degli altri e i percorsi professionali. In questa dura impresa i soggetti acquistano il senso delle proprie capacità relative allo studio e al successo scolastico e il loro *sensu di efficacia*, che si va sviluppando, costituisce la principale determinante personale del successo finale.

Per far sì che questi ragazzi raggiungano l'obiettivo dell'autoeducazione prospettato da Gardner⁶ (1963), le scuole non devono limitarsi ad insegnare abilità di tipo intellettuale, ma dovrebbero favorire inoltre lo sviluppo personale, da parte dello studente, delle convinzioni su di sé e delle competenze autoregolarie necessarie a perseguire la propria educazione permanente. E anche se il ruolo rilevante delle idee su di sé nelle prestazioni scolastiche è stato riconosciuto da molto tempo, la misurazione delle stesse è stata resa scientificamente valida soltanto nel 1977, anno in cui Bandura ha esposto (in un articolo) una propria teoria su origine, meccanismi di mediazione e molteplici effetti delle convinzioni di efficacia personale. È comunque importante sottolineare che esistono due principali vie attraverso le quali le convinzioni di efficacia operano come fattori essenziali nella carriera scolastica. La prima sono appunto le convinzioni degli studenti circa la propria capacità di regolare il proprio apprendimento e di affrontare con successo le diverse materie scolastiche, mentre la seconda è rappresentata dalle convinzioni degli insegnanti circa la propria autoefficacia nel motivare e promuovere l'apprendimento nei loro studenti (Pajares e Frank, 2007).

In ogni modo, appare chiaro che il sistema delle convinzioni di efficacia occupa un ruolo di primo piano nelle strutture casuali, poiché è il fondamento di molte altre classi di determinanti, all'interno di questa prospettiva agantica. Alla base vi è la struttura concettuale della teoria sociocognitiva di Bandura, in cui emerge come siano le convinzioni del singolo le determinanti prime del suo lato attivo nel raggiungimento dell'obiettivo, sulle quali grande è l'impatto del contesto. All'interno della ricerca esposta in questa trattazione ci si è riferiti all'autoefficacia nell'ambito dell'abilità narrativa.

⁶ Howard Gardner (Scranton, 11 luglio 1943) è uno psicologo e docente statunitense di origine ebraica. Professore presso la Harvard University nel Massachusetts, ha acquisito celebrità nella comunità scientifica grazie alla sua teoria sulle intelligenze multiple. La sua proposta consiste nel considerare priva di fondamento la vecchia concezione di intelligenza come un fattore unitario misurabile tramite il Quoziente d'intelligenza (Q.I.) e nel sostituirla con una definizione più dinamica, articolata in sottofattori differenziati. È attualmente considerato uno dei più importanti esponenti dei cosiddetti teorici dell'intelligenza *fattorialista*, o *S*, contrapposti ai *globalisti*, o *G*.

2.2 La motivazione

Il termine “motivazione” mantiene nel linguaggio comune, ma anche in quello psicologico, una certa dose di indeterminatezza. Viene utilizzato, infatti, riferendosi a pulsioni, processi e comportamenti differenti: la tendenza dell'organismo a soddisfare i suoi bisogni primari, l'attività esplorativa del bambino piccolo, la curiosità dello scienziato, il desiderio di riuscire in una qualche attività e la paura di fallire. Questi e altri aspetti, classificabili come “motivazionali”, trovano una loro definizione e spiegazione in teorie differenti, all'interno delle quali assumono particolare importanza. Di conseguenza, il ricorso all'una o all'altra teoria fa sì che vengano privilegiati alcuni di questi aspetti e trascurati altri. Questo è avvenuto anche nell'ambito psicopedagogico: l'approccio al problema della motivazione è stato influenzato in grande misura dalla concezione dell'apprendimento dominante in un determinato periodo. A partire dagli anni Sessanta (dopo ad un periodo in cui veniva data rilevanza alla legge dell'effetto e al concetto di rinforzo di Skinner) sono state le teorie delle motivazioni intrinseche e la concezione di apprendimento per scoperta ad essere privilegiati.

Si può definire la motivazione come un pattern organizzato di tre funzioni psicologiche che servono a dirigere, attivare e regolare l'attività volta a un determinato scopo: gli obiettivi personali, i processi motivazionali, le convinzioni dell'individuo riguardo la propria capacità di agire (agency) per raggiungere un determinato obiettivo (Ford, 1992).

Il pattern può essere descritto in questo modo:

- L'individuo motivato è tale in quanto tende a un obiettivo, ossia si forma una propria rappresentazione di un risultato da conseguire o da evitare.
- Gli obiettivi hanno una valenza (o interesse) oltre che un valore di incentivo: possono essere perseguiti per sé stessi o come mezzi per il raggiungimento di altri obiettivi.
- L'individuo possiede un sistema del sé, che equivale ad avere una conoscenza dei propri mezzi, dei propri limiti e una stima di sé.
- Nella scelta degli obiettivi e nel loro perseguimento il soggetto “tiene conto” di sé stesso, della propria capacità di azione e di controllo. In questo hanno una funzione importante le esperienze passate di successo o insuccesso quando si è cercato di perseguire simili obiettivi.
- Il risultato del comportamento motivato - ossia il raggiungere o meno l'obiettivo - ha per l'individuo conseguenze sia cognitive sia affettive: dal punto di vista cognitivo egli cerca di spiegare e giustificare le ragioni del successo e soprattutto dell'insuccesso; le conseguenze affettive, invece, terminano l'esperienza e allo stesso tempo anticipano quella successiva, creando nel soggetto un atteggiamento favorevole o sfavorevole rispetto al compito.

Pur nella varietà dei temi la ricerca dell'ultimo ventennio sulla motivazione si è caratterizzata per l'interesse verso le rappresentazioni, percezioni e attribuzioni dell'individuo, per i modi con cui egli organizza cognitivamente gli obiettivi, i mezzi per raggiungerli, i risultati positivi o negativi dell'azione (Weiner, 1990). Gli studi sul sé, sugli obiettivi di apprendimento, sulla percezione di competenza, sulle attribuzioni casuali, sono i settori dai quali provengono importanti contributi alla teorizzazione sulla motivazione.

Nella letteratura psicologica emerge sempre un'opposizione tra due tipologie di motivazione: da una parte si parla di motivazione intrinseca e dall'altra si parla di motivazione estrinseca (dato che una definizione di comportamento intrinsecamente motivato mette in risalto l'assenza di quelle motivazioni cosiddette estrinseche). Indagini sulla relazione tra le due motivazioni (o tipologie di comportamento) sono state effettuate nell'ambito della teoria dell'autodeterminazione⁷ (Deci e Ryan, 1985), in cui si tende a stabilire un continuum, e non un'opposizione, tra i due poli. Altri studi hanno invece dimostrato che la ricompensa esterna (o estrinseca) tende ad attenuare la motivazione intrinseca. Le due tipologie di motivazione possono essere rispettivamente definite così:

- Motivazione intrinseca: avviene quando un alunno (o una qualsiasi altra persona) si impegna in un'attività perché la trova stimolante e gratificante di per sé, e prova soddisfazione nel sentirsi sempre più competente. La motivazione intrinseca è basata sulla curiosità, che viene attivata quando un individuo incontra caratteristiche ambientali strane, sorprendenti, nuove; in una situazione simile la persona sperimenta incertezza, conflitto concettuale e sente il bisogno di esplorare l'ambiente alla ricerca di nuove informazioni e soluzioni. Importante per la motivazione intrinseca è la padronanza, ossia il bisogno di sentirsi sempre più competenti. Secondo la "Multifaceted theory of intrinsic motivation"⁸ si possono distinguere 16 desideri fondamentali che stanno alla base della motivazione intrinseca. Ognuno dei 16 desideri è considerato indipendente e la soddisfazione di ciascuno di loro produce un sentimento intrinseco di gioia. Partendo da questo presupposto si può ipotizzare che ogni persona abbia una diversa attribuzione di priorità in base al contesto sociale, ai valori di riferimento e alle esperienze personali passate.
- Motivazione estrinseca: si verifica quando un alunno (o un qualsiasi soggetto al di fuori

⁷ Elaborata dagli psicologi Deci e Ryan dell'Università di Rochester (USA), la *Self Determination Theory* è una teoria della motivazione (Deci e Ryan, 1985) che spiega quanto sia importante, per la crescita personale e l'autostima, non solo svolgere attività nelle quali ci sentiamo bravi e competenti ma anche e soprattutto scegliere di fare qualcosa che ci piace sulla base di valori personali e obiettivi da raggiungere. In poche parole, compiere scelte autonome.

⁸ Reiss, S. (2004). Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires. *Review of General Psychology*, 8 (3), 179-193.

dell'ambito scolastico) si impegna in un'attività per scopi che sono estrinseci all'attività stessa, quali, ad esempio, ricevere lodi, riconoscimenti, buoni voti, o per evitare situazioni spiacevoli, come un castigo o una brutta figura.

Al di là delle molteplici distinzioni che possono essere fatte parlando di motivazione, essa può essere definita come *una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo* (De Beni & Moè, 2000, p. 37). Il concetto di motivazione viene quindi utilizzato per comprendere perché una persona svolge un compito e lo fa in un determinato modo (inizio e direzione), quanto insiste (intensità) e le ragioni per cui tende a mantenere interesse e impegno sul compito (definibile come persistenza).

La motivazione all'apprendimento non è pertanto un processo unitario, ma può considerarsi come un insieme di esperienze soggettive, di natura intrinseca o estrinseca, come ad esempio obiettivi, aspettative, processi emotivi, valori, interessi personali, attribuzioni su successi e insuccessi, che inducono l'individuo a imparare. La caratteristica prima della motivazione è infatti l'esistenza di uno scopo da raggiungere.

I filoni di ricerca su motivazione e apprendimento, individuati a partire da un'analisi della letteratura, sono stati tre:

1. Il primo è di matrice cognitivista: l'attenzione è rivolta al processo con il quale si decide di valutare l'apprendimento del soggetto. L'allievo sarebbe in grado di porsi obiettivi, di selezionare delle metodologie di studio e di valutare i diversi modi tramite i quali raggiunge il proprio obiettivo. La motivazione, secondo questo punto di vista, sarebbe il fondamento dell'attrazione del soggetto verso il proprio obiettivo.
2. Il secondo filone parte dall'assunto che la motivazione nell'apprendimento ha una sua funzione energetica. Si tratta della tradizionale visione di motivazione di valenza comportamentista che ha indotto in seguito a sottolineare il coinvolgimento affettivo che si prova mentre avviene il processo di apprendimento.
3. L'ultimo filone, il più recente, si concentra sui sistemi di autoregolazione che guidano l'apprendimento e che sarebbero l'esito di un'unione tra strategie metacognitive e motivazionali.

Nell'ambito scolastico, la tendenza è quella di spiegare la demotivazione attribuendola a cause riguardanti l'allievo e la sua famiglia sebbene in molti casi di questo tipo esse non costituiscono

certamente l'unica opzione. È dunque opportuno che l'insegnante si ponga sempre delle domande sul proprio ruolo e su come propone gli argomenti alla sua classe. L'obiettivo comune a molte ricerche è quello di tentare di comprendere in che modo la motivazione agisce sull'apprendimento attraverso tante strade.

In virtù dell'importanza che secondo la letteratura questo costrutto riveste nell'ambito del processo di insegnamento/apprendimento si è deciso di includerlo tra le tre aree privilegiate di indagine all'interno del progetto qui descritto. In particolare, ci si è riferiti alle motivazioni che stanno alla base della narrazione degli studenti (ovvero sono stati indagati gli effetti di uno specifico intervento in termini di motivazione a narrare).

2.3 Il coinvolgimento

Nel versante psicologico il termine flusso (in inglese *flow*) sta ad indicare uno stato di coscienza in cui la persona è completamente immersa nello svolgimento di un'attività. Questa condizione è connotata da un coinvolgimento totalizzante dell'individuo (focalizzazione sull'obiettivo, motivazione intrinseca, positività e gratificazione fornita dallo svolgimento di un particolare compito).

Il concetto di flusso è stato introdotto nel 1975 dallo psicologo Mihály Csíkszentmihályi all'interno della sua teoria del flusso e si è poi diffuso in diversi campi di applicazione della psicologia (come ad esempio lo sport, la spiritualità e l'istruzione).

Csikszentmihaly utilizzò la parola inglese *flow* (flusso, corrente) per definire, nel 1975, una condizione mentale descritta da molti soggetti da lui intervistati come "una corrente d'acqua che li trascinava". Nei testi intitolati *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* e *Flow: The Psychology of Optimal Experience* del 1990 egli definì l'esperienza che si prova durante il flusso come un'"esperienza ottimale", in cui la prestazione è al livello massimo e lo stato d'animo è positivo. Nel momento in cui le sfide e le capacità sono sopra la media, si verifica cioè l'esperienza ottimale.

In ogni momento della giornata ciascun individuo riceve una grande quantità di informazioni che provengono dal mondo che lo circonda: gli psicologi hanno scoperto che la mente è in grado gestirne soltanto un certo numero alla volta: circa 126 bit di dati al secondo (Csíkszentmihályi, 1956). Diversamente, un'intera conversazione "pesa" circa 40 bit, ossia un terzo della nostra capacità, e questa è la motivazione per cui non è semplice concentrare la propria attenzione su altre attività

mentre si è intenti a portare avanti un discorso. A livello generale ogni persona è in grado di decidere su cosa vuole concentrare l'attenzione. Tuttavia, nel momento in cui si sta vivendo uno stato di flusso si è assorbiti nell'azione in modo totalizzante e, senza prendere in modo consapevole una decisione, si perde la consapevolezza di tutte le altre cose che vanno al di fuori di quell'azione (tempo, persone, distrazioni e persino esigenze fisiologiche). Questo fatto avviene perché tutta l'attenzione è occupata da quell'azione e non ne rimane per le altre attività, anche se esse sono da considerarsi necessarie.

Per testare il flusso durante l'esperienza cosciente, Csíkszentmihályi ha utilizzato la metodologia del *campionamento dell'esperienza*: durante l'intera durata di un suo studio i partecipanti hanno dovuto indossare un cercapersone e, contattati a intervalli di tempo random, hanno dovuto fornire un resoconto dei propri pensieri all'interno di un questionario. Questi studi dimostrano che le persone si percepiscono più attivate mentre svolgono compiti impegnativi, per la risoluzione dei quali pensano di possedere le abilità necessarie. Le condizioni identificate nel flusso coincidono con le condizioni di massima motivazione e prestazione riscontrate relativamente al goal setting. Se le persone si sentono efficaci, i compiti che hanno scopi impegnativi non rappresentano un peso bensì sfide gratificanti.

Csikszentmihalyi ha individuato alcuni fattori che, pur non essendo indipendenti l'uno dall'altro, sono in combinazione tra loro e rappresentano l'esperienza di flusso:

- *Obiettivi chiari*: le aspettative e le modalità di raggiungimento sono chiare.
- *Concentrazione totale sul compito*: un alto grado di concentrazione in un determinato campo di attenzione (la persona ragiona solo sul presente).
- *Perdita dell'autoconsapevolezza*: il soggetto è talmente assorto nell'attività da non preoccuparsi di sé stesso.
- *Distorsione del senso del tempo*: la percezione del tempo è alterata. Il soggetto non è consapevole dello scorrere del tempo.
- *Retroazione diretta e inequivocabile*: le conseguenze dell'azione devono essere percepibili dal soggetto subito e in modo inequivocabile.
- *Bilanciamento tra sfida e capacità*: l'attività non viene ritenuta né troppo semplice né troppo difficile per lo studente.
- *Senso di controllo*: la percezione è quella di avere ogni cosa sotto controllo e di essere in grado di dominare la situazione.
- *Piacere intrinseco*: l'azione fornisce un piacere intrinseco, fine a sé stesso.
- *Integrazione tra azione e consapevolezza*: la concentrazione e l'impegno raggiungono livelli

molto alti. L'azione sembra naturale, tant'è assorta la persona.

Nell'ambito dell'istruzione esiste il concetto di “sovrapprendimento”⁹ il quale sembra essere collegato all'esperienza ottimale, secondo lo stesso Csikszentmihalyi. Il sovrapprendimento permette un'alta concentrazione mentale e consente di visualizzare i risultati desiderati come qualcosa di unico.

Le “esperienze ottimali” rappresentano particolari tipi di esperienze che ci forniscono molta soddisfazione e che, se coltivate nel tempo, sono in grado di rendere le nostre vite più significative e gratificanti. La situazione che rende possibile entrare a contatto con questo stato di essere (caratterizzato da un totale coinvolgimento nel compito) è caratterizzata dalla percezione, da parte dell'individuo, di sufficienti e appropriate opportunità per l'azione (sfide) nell'ambiente e, di pari passo, di adeguate capacità personali di agirvi (abilità). Entrare nel flusso dipende, quindi, dall'equilibrio tra queste due componenti, valutate soggettivamente.

Quando l'individuo considera le sfide al di là delle proprie capacità, entrerà in uno stato prima di vigilanza e successivamente di ansia; nella situazione contraria, passerà dal rilassamento alla noia. Nel momento in cui, invece, percepirà armonia tra i livelli delle sfide e delle abilità, allora sarà in grado di esperire la *flow experience*, l'esperienza ottimale, sperimentando il totale assorbimento in un'esperienza che coinvolge l'individuo in modo totalizzante. La completa armonia con quello che si sta facendo non solo conduce ad un godimento puro, ma offre la possibilità di aumentare le proprie capacità mettendosi in gioco, testando e apprendendo nuove competenze, e di incrementare la propria autostima (Csikszentmihalyi e LeFevre, 1989). L'esperienza ottimale è in grado di attivare il flusso di energia mentale che mette in moto risorse e potenzialità insite nell'individuo.

In un contesto scolastico sono favorevoli al crearsi di una situazione di “esperienza di flusso” l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari. Al contrario, risultano poco favorevoli le attività di studio passive, come l'ascolto della lezione o il prendere appunti.

Il flusso agisce a favore dell'apprendimento: infatti, dopo aver vissuto un'esperienza di flusso legata a un'attività molto complessa, l'individuo che vuole provare di nuovo l'esperienza di flusso dovrà cimentarsi con un'attività più ardua di quella precedente.

Un'altra metodologia che incrementa la motivazione nell'apprendimento è la metodologia induttiva. Al contrario del metodo deduttivo (utilizzato nell'insegnamento e senza dubbio anch'esso utile) che prevede l'esposizione da parte del docente dei contenuti della materia nei loro concetti fondamentali,

⁹ Questo concetto è stato teorizzato da Hermann Ebbinghaus (1850-1909), che parlò di *effetto del sovrapprendimento*. L'idea sottostante è che aumentando il numero di ripetizioni la memorizzazione cresce fino ad una certa soglia.

per poi in un secondo momento far cimentare gli studenti con esercitazioni pratiche fondate sui principi teorici appena spiegati, nel metodo induttivo si inizia dal “particolare” per poi arrivare all’“universale”, ossia si parte dall’applicazione pratica dei principi da apprendere per poi arrivare alle teorie e ai concetti generali. La motivazione dello studente, nel metodo deduttivo, è molto legata al momento in cui avverrà la valutazione degli apprendimenti o nella sottolineatura da parte dell’insegnante che i concetti studiati (astratti e formali) saranno utili un domani nella vita e nel lavoro. Un percorso di tipo induttivo, al contrario, parte dall’applicazione concreta, dal problema reale, dall’analisi e dall’interpretazione dei dati, dallo studio di un caso particolare, per arrivare solo in un secondo momento ai concetti astratti e generali. In questo modo gli studenti sono più motivati ad affrontare la formalizzazione dei concetti e la comprensione dei principi astratti generali, senza i quali non si saprebbe gestire il problema presentato.

Il fattore del coinvolgimento assume quindi un ruolo potenzialmente importante all’interno del processo di insegnamento-apprendimento che si verifica nel contesto scolastico. Nell’indagine esposta ci è riferiti al coinvolgimento che gli studenti provano durante l’azione del narrare. È stato misurato il loro livello di coinvolgimento, prima e dopo l’intervento, per rilevare se nel campione preso in esame questo aspetto ha subito variazioni in seguito al percorso formativo messo in atto.

CAPITOLO 3

I NUOVI CONTESTI DIGITALI

3.1 I contesti della narrazione digitale

In questo capitolo verranno presentate alcune ricerche sperimentali focalizzate sui luoghi fisici (setting esperienziali) e sulle modalità tramite le quali la narrazione viene esperita nell'ambito delle recenti innovazioni tecnologiche. Argomento, quest'ultimo, incluso nella presente indagine.

Da sempre la narrazione è uno dei modi più efficaci per comunicare conoscenza e tramandare cultura: le "buone" storie sono infatti ricche di stimoli emotivi e di riferimenti utili per risolvere problemi quotidiani e favorire l'apprendimento. L'evoluzione tecnologica offre al giorno d'oggi la possibilità di raccontare e condividere storie utilizzando anche immagini e video: Internet offre sia gli strumenti sia i canali perché chiunque diventi autore di storie digitali e le possa diffondere.

Grazie all'avvento della tecnologia il discorso narrativo assume quindi caratteristiche molteplici amplificando le sue potenzialità comunicative e interattive.

Le narrazioni digitali nelle loro varie forme (in primis il Digital Storytelling) rappresentano una metodologia attiva, costruttiva e riflessiva, efficace nel lavoro educativo e formativo dei contesti formali, non formali e informali. Molti studi pongono l'attenzione sul suo significato, cogliendone le potenzialità per lo sviluppo dell'*empowerment*¹⁰ della persona e della comunità. La narrazione digitale può essere utilizzata all'interno di plurimi e tra loro differenti ambiti di applicazione. De Rossi e Petrucco (2013) citano tra i principali quello della scuola, delle aziende e delle organizzazioni. Anche il turismo rappresenta un ambito in cui lo Storytelling Digitale può essere attuato. Nuove forme di visita della città tra teatralizzazione, multimedialità e narrazione (a titolo esemplificativo il caso del *Sound Touring*¹¹) ne sono la dimostrazione.

Nell'ambito delle produzioni internazionali Joe Lambert, pioniere in materia, è l'autore di *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community* (2013). La narrazione digitale unisce le

¹⁰ Con il termine *empowerment* viene indicato un processo di crescita, sia dell'individuo sia del gruppo, basato sull'incremento della stima di sé, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione per far emergere risorse latenti e portare l'individuo ad appropriarsi consapevolmente del suo potenziale.

¹¹ Il termine *Sound Touring* indica una modalità di intrattenimento audioguidato che utilizza le nuove tecnologie, con l'obiettivo di produrre contenuti originali e di qualità, innovando le pratiche d'uso delle ICT al fine di rendere quanto più possibile semplice e divertente l'esperienza del viaggio e della visita.

abilità della scrittura creativa, della storia personale, dell'album familiare e del video digitale in un programma unico in grado di catturare le storie più sentite e significative presenti nella vita di tutti. In *Digital Storytelling. Capturing Lives, creating community* Lambert fornisce una panoramica generale e alcune tecniche specifiche per lo sviluppo e la produzione di una storia digitale. Inoltre, il libro include alcuni saggi e interviste che forniscono un ampio sfondo alle molteplici applicazioni del processo di narrazione digitale.

Petrucco e De Rossi pubblicano i testi divulgativi *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni* nel 2009 e *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* nel 2013. Ambedue i contributi forniscono un'ampia visuale sui molteplici utilizzi che lo strumento del Digital Storytelling consente.

Tra le ricerche che studiano la narrazione all'interno dei contesti digitali e che hanno raggiunto conclusioni importanti va inserita l'indagine di Gregori-Signes (2014). Analizzando 50 storie digitali prodotte da studenti spagnoli del Colegio María Auxiliadora Torrent di Valencia è stato constatato che il digital storytelling è uno strumento in grado di favorire sia un'attenzione agli aspetti socio-educativi durante il processo di istruzione sia l'utilizzo di metodologie di insegnamento dalla valenza multimodale¹² all'interno del curriculum scolastico. Gli aspetti osservati sono stati tre: la combinazione delle immagini, la coerenza tra testi scritti ed immagini, l'adeguatezza della musica alle immagini e ai testi. I soggetti coinvolti hanno mostrato miglioramenti in termini di consapevolezza della questione scelta come tema per la loro storia (poiché i prodotti finali esprimevano una prospettiva critica sul tema). In aggiunta sono stati in grado di lavorare individualmente e in gruppo, hanno prodotto un'opinione critica anche su alcuni problemi sociali, valutato la realtà circostante ed espresso una propria interpretazione della stessa. Le competenze sociali, civili e culturali sono apparse aumentate. Il lato negativo è che si sono rivelati poco abili nel sequenziamento delle immagini e nella creazione dello storyboard.

Lal, Donnelly e Shin (2014) espongono una rassegna sperimentale su alcuni studi riguardanti l'uso del Digital Storytelling all'interno di plurimi ambiti di applicazione (scolastico, professionale, clinico). Gli autori affermano che il racconto digitale come pratica clinica durante la terapia occupazionale è in grado di favorire l'espressione di sé, il supporto tra pari e l'educazione del paziente. Inoltre, descrivono il Digital Storytelling come uno strumento in grado di indurre un maggiore impegno nell'apprendimento dei concetti in ambito scolastico. Lo considerano anche un metodo idoneo a sviluppare la partecipazione, capace di agevolare la comprensione di temi difficili e utile a trasmettere risultati e messaggi chiave in modo coinvolgente e accessibile.

¹² Si parla di multimodalità quando un qualsiasi tipo di interazione coinvolge più di un canale percettivo (o input di comunicazione).

Truong-White e McLean (2015) hanno studiato il programma *Bridges to Understanding* che connette studenti di scuole medie e superiori a livello globale tramite la narrazione digitale, affermando che la stessa narrazione digitale offre il potenziale per sostenere un'educazione globale della cittadinanza (TGCE). Da un'analisi del curriculum e delle storie digitali si è evinto infatti che questo metodo (integrato con il curriculum) ha rafforzato l'impegno degli studenti verso prospettive non-mainstream e incrementato la loro auto-riflessione. Nonostante i vantaggi emersi si afferma che la discussione su questioni o problemi globali e l'individuazione di risposte d'azione collettive necessitano di altre pratiche oltre a quelle incluse nel curriculum digitale.

Hess (2012), infine, analizza il rapporto tra educazione ai media digitali, educazione religiosa e neuroscienze. L'autrice, studiando il racconto digitale come svolto dal *Center for digital storytelling* e all'interno del progetto *Storytelling as Faith formation*, evidenzia un impatto del digitale sulla relazionalità umana. Risulta infatti che, se attuato in modo idoneo, lo Storytelling Digitale favorisce l'attivazione dei neuroni a specchio (una classe di neuroni che si attiva quando un individuo compie un'azione e quando l'individuo osserva la stessa azione compiuta da un altro soggetto) ed è dunque una via per agevolare l'apprendimento empatico nel contesto dell'educazione religiosa.

In ogni modo, appare evidente che lo strumento del Digital Storytelling è oggi un metodo dall'alto potenziale formativo. All'interno della presente indagine si è deciso di includerlo come metodologia formativa fondante (vicino ad altri metodi formativi basati sulla narrazione scritta).

Il primo scopo è rilevare se esso è in grado di far aumentare le credenze dei soggetti in ambito narrativo. Il secondo scopo, invece, è analizzare i prodotti degli allievi per trarre informazioni sulla loro performance narrativa nel momento in cui è stato chiesto di passare dal cimentarsi in una narrazione tradizionale (scritta su carta) al creare una narrazione digitale.

3.2 I contesti interattivi digitali

L'avvento della tecnologia, soprattutto quella 2.0¹³, ha cambiato non solo le modalità tramite le quali ci si può raccontare ma ha anche variato i modi, i tempi e i luoghi delle interazioni tra le persone. Sono nati nuovi modi di interagire a distanza, basati sul digitale, che si sommano e molte volte sostituiscono le relazioni *face to face*. È quindi utile passare in rassegna alcuni autori e ricerche che hanno analizzato le motivazioni, le funzioni, gli effetti e le dinamiche insite nell'utilizzo degli

¹³ In telecomunicazioni e informatica per *Web 2.0* si intende la fase del Web, successiva al Web 1.0, caratterizzata dalla possibilità degli utenti di interagire e modificare i contenuti delle pagine web online.

strumenti tecnologici nonché caratterizzanti i nuovi contesti interattivi digitali.

Spina (2005) rileva in un campione di adolescenti messicani che i social network possono fungere da contesto di supporto sociale ed emotivo poiché forniscono loro una sicurezza personale sia dal punto di vista relazionale sia dal punto di vista emotivo.

Linne (2014), invece, fa emergere che giovani provenienti da differenti ambienti sociali di Buenos Aires usano Facebook come principale mezzo per esplorare e ridefinire i rapporti con i coetanei, laddove il problema dominante pare essere il desiderio di popolarità che colpisce in primis la fascia di età tra i quindici e i diciassette anni.

Considerando l'ambito di studenti con disabilità (Zambo, 2010), il contesto virtuale si è rivelato ideale per condividere la propria identità al fine di sperimentare un senso di appartenenza e rimuovere la personale concezione identitaria legata alla differenza.

Pribeanu (2015), poi, riscontra una discrepanza di genere tra studenti lituani che vede le femmine rispetto ai maschi più propense a comunicare negli spazi online e Bryla (2014) descrive Facebook come primo strumento usato dagli universitari polacchi Erasmus per tenere contatti con gli amici conosciuti durante le loro reali esperienze.

Anche Rui (2015) conclude per l'utilità di queste piattaforme virtuali al fine di sviluppare e mantenere i rapporti in veste di canale supplementare alla comunicazione offline, mentre Benger (2013) esaminando le reti di antipatia e di amicizia in un campione di adolescenti cileni deduce che la dissomiglianza di stato è spesso associata ad un aumento della probabilità di antipatia che vede i coetanei di stato superiore rifiutare quelli inferiori i quali cercano per inverso affiliazione nei primi.

Falci (2009) nota un legame tra integrazione sociale e sintomi depressivi rilevando nello specifico un alto tasso di sintomi depressivi tra gli individui aventi una rete sociale troppo grande o troppo piccola; Reich (2012) evidenzia una moderata sovrapposizione tra gli amici più vicini online e offline; Van Gool (2015) cita una via razionale ed una socio-reatzionale alla base dello svelamento degli adolescenti nei social network.

Inoltre, Barnett (2009) parla di un doppio pubblico, intimo e vasto, verso il quale i giovani si rivolgono per ostentare la propria identità online che in virtù di ciò rende il sé adolescenziale quale prodotto di una frenetica cultura del consumo.

McFarland (2005) parla infatti di una crisi di identità degli adolescenti come conseguenza della diffusa appartenenza simultanea a più club virtuali (reti di aggregazione online nate dall'interesse di più soggetti per uno stesso topic). Yoon (2014) riscontra che il capitale sociale esperito dagli utenti (composto da benessere ed identità sociale) ha un ruolo significativo nell'influenzare il loro uso dei social network *services*.

È stato poi mostrato che i social media modellano storie autobiografiche connotate dalle medesime caratteristiche concettuali del web (*multimediality, interactivity e interconnectivity*) e che lo studio delle identità ostentate può fornire informazioni atte a comprendere i meccanismi insiti nell'uso di internet (Matano, 2015). Yee (2007) parla di “Proteus effect” per definire quel fenomeno secondo cui il comportamento reale di un individuo è conforme alla sua personale rappresentazione digitale ed in linea con come lui pensa che gli altri lo vedano indipendentemente dalla loro effettiva percezione.

Bodroza (2016) evidenzia cinque dimensioni inerenti i processi psicologici alla base dei comportamenti attuati dai giovani in Facebook laddove diverse modalità di presentarsi online vengono legate a determinate caratteristiche di personalità offline e Loveless (2011, 2012) tramite uno studio di caso nota cambiamenti nella comunicazione e nell'interazione *face to face* in seguito a discussioni attuate nel contesto virtuale.

Burke (2015) teorizza un processo interattivo tra ansia, motivazione ad autopresentarsi in Facebook e successo nell'interazione asserendo che quest'ultima si rivela tale nei giorni in cui i soggetti riferiscono maggiore motivazione positiva ad autopresentarsi nel social network di pari passo ad una minore preoccupazione per la stessa.

Tosun (2014) lega la tendenza a voler esprimere il proprio sé reale nel web con la motivazione ad usare lo stesso social network per stringere amicizie e sviluppare relazioni romantiche tangibili, rilevando nuovamente una volontà di coerenza tra online e offline. Anche Lee (2014) e Seidman (2013) affermano un legame tra tratti di personalità reali (in particolare estroversione e nevroticità) ed azioni attuate all'interno del contesto virtuale di Facebook. Nello specifico, secondo Bazarova (2013) l'analisi degli stili linguistici espressi online fa emergere: una relazione tra parole ad alta valenza emotiva e preoccupazioni inerenti l'autopresentarsi, un uso strategico del condividere emozioni positive nella comunicazione pubblica non diretta tramite aggiornamenti di stato ed un legame tra spunti di immediatezza verbale e familiarità dei partner interattivi.

Bouvier (2012) valuta Facebook un luogo ideale per osservare le categorie identitarie scelte per mostrarsi e rileva in un campione di universitari gallesi la prevalenza di motivazioni individualistiche alla base del suo utilizzo. Rouis (2011) si focalizza sugli effetti che la medesima piattaforma di social network porta con sé e osserva una mediazione dei tratti di personalità verso gli esiti negativi della stessa sul rendimento scolastico.

Toma (2015) da un'analisi meta percettiva rileva una tendenza degli studenti universitari a valutare il proprio profilo virtuale più positivamente di quello che in realtà è ma non così positivamente a tal punto da voler comunicare una versione idealizzata di sé, allorché Chen (2012) aveva fatto precedentemente ricadere le cause di questa discrepanza su fattori sia culturali sia di

personalità. Infatti, secondo Routledge (2001) i contesti familiare e scolastico hanno un'influenza complementare sulla percezione che i soggetti hanno riguardo la propria persona in relazione agli altri. In aggiunta, analizzando il *self-disclosure*¹⁴ all'interno di Facebook, Nosko (2010) osserva che con l'aumentare dell'età degli individui diminuivano le informazioni divulgate da questi di dentro il setting virtuale.

Lee (2014) confronta studenti di diverse nazionalità e conclude per un differente uso della piattaforma in base alla loro provenienza, per un'influenza negativa sul rendimento scolastico e per un legame tra ansia ed utilizzo di Facebook contrapposto ad una relazione tra telefoni cellulari e caratteristiche quali allegria, apertura e sensibilità.

Inoltre, alcuni aspetti reali vengono di nuovo rilevati antecedenti al virtuale in un campione di 111 soggetti brasiliani esaminati tramite sondaggio online (Oliveira, 2015): la soddisfazione verso la vita è persa influenzare l'intenzione ad usufruire del social network, in seguito ad una mediazione di norme soggettive e norme di gruppo.

Rambe (2013) afferma che i media convergenti rappresentati nella sua ricerca da Facebook mobile migliorano lo scambio in rete della conoscenza da parte di studenti post laurea, pur evidenziando incertezze nell'espressione delle identità come conseguenza della paura di mettere a rischio le loro future carriere. Carr (2012), invece, esaminando la comunicazione tramite gli stati postati all'interno dello stesso scenario di social network osserva alcune differenze nelle modalità usate per comunicare: quella espressiva ha prevalso su quella assertiva e l'umorismo è stato integrato nel 20% dei messaggi di stato. Dunque, in virtù di ciò, analizzare e considerare le diversità individuali online appare essenziale per scovare potenzialità lasciate latenti ed inesprese nel contesto reale. Nella direzione di una finalità affine a quest'ultima un altro studio che ha preso in esame un campione di bambini di scuola primaria ha evidenziato l'utilità di incoraggiare il racconto attraverso attività di *focus group* in compresenza, poiché le narrazioni soggettive sembrano in grado di rivelare le plurime modalità e quindi le risorse tramite le quali i soggetti costruiscono le loro identità morali, sociali, culturali e di genere (Ahn, 2007).

Nell'ambito della stessa creazione identitaria, ma di dentro un confronto tra setting reale e social network online anonimi (Hu, 2015), cause quali vanità, disinibizione, privacy e fuga da vecchi social network sono risultate alla base soltanto della presentazione virtuale, il che ha permesso di concludere in favore di una discrepanza tra le motivazioni antecedenti alle identità ostentate nei due

¹⁴ Il *self-disclosure* è un processo di comunicazione attraverso il quale una persona rivela informazioni, su sé stessa o su altre persone, ad un'altra persona. Le informazioni possono essere descrittive o valutative e possono includere pensieri, sentimenti, aspirazioni, obiettivi, fallimenti, successi, paure e sogni, come anche quello che ci piace, che non ci piace e che preferiamo.

contesti.

Scostandosi leggermente da quest'ultimo risultato Lanza (2007) afferma che analizzando il linguaggio e gli amici all'interno dei social network è possibile trarre conclusioni riguardanti sia l'identità reale sia la scelta ed il mantenimento di una delle due lingue in soggetti bilingui; Park (2012) nota che alcune caratteristiche inerenti la rete sociale Facebook sono positivamente associate ai modelli di utilizzo dello stesso social network; Hong (2015) conclude che credere in pericolose comunità virtuali è predittore dell'ansia generale ma anche di quella online, confermando la forte relazione tra online e offline. Della medesima opinione è Eftekhar (2014), poiché ritiene possibile catturare la reale personalità a partire dall'analisi dei contenuti dei profili virtuali degli utenti Facebook, con particolare attenzione al caricamento delle foto e alla creazione di album i quali secondo il ricercatore risultano costruiti al fine di gratificare bisogni concreti.

La fotografia, già portatrice di per sé di una funzione sociale, è al giorno d'oggi amplificata in tale suo scopo dai moderni mezzi che re-iscrivono gli spazi pubblici conducendo ad innovativi modi di intendere l'identità (Vivienne, 2013).

De Ridder (2013), dopo un'osservazione partecipata su soggetti dai 14 ai 18 anni di età all'interno del popolare social network Netlog, parlò di “intimate self-representational” e “intimate storytelling” per indicare le norme sessuali riprodotte durante le interazioni online attraverso pratiche mediate, nel contesto di comunità che sembrano influenzare le narrazioni giovanili. Elwell, nel 2014, definì transmediale¹⁵ questo modo di raccontare, interpretare, costruire narrazioni ed identità oscillante tra il reale ed il virtuale.

Sofia, poi, in un recente contributo datato 2015, ha affermato che la narrazione moderna tesse e modifica quel che è ancora da scrivere e riprendendo le parole di Goffman ha definito il profilo come primo ancoraggio della soggettività al suo autoriconoscimento ed i *like* quali elementi che forniscono temporanea fondatezza ad un'identità basata attualmente soprattutto su essere ed apparire. Facebook, nel suo catturare il web, si evince essersi ormai appropriato delle conversazioni.

Stella (2012) distingue tra comunità virtuali e comunità organiche. Lo studioso afferma che l'estendersi e l'intersecarsi delle comunità virtuali con le comunità tradizionali organiche è una forma

¹⁵ La narrazione transmediale (in inglese *Transmedia storytelling*, *transmedia narrative*, *multiplatform storytelling*), come la definisce Henry Jenkins nel suo testo del 2006 *Cultura convergente*, è una forma narrativa che, muovendosi attraverso diversi tipi di media, contribuisce a perfezionare ed integrare l'esperienza dell'utente con nuove e distinte informazioni. Ogni medium, veicolando nuove e distinte informazioni, contribuisce allo sviluppo della storia e alla comprensione del mondo narrato. In questo modo l'utente è chiamato a ricostruire il significato complessivo di un'opera integrando vari media.

costitutiva dei paesi sviluppati contemporanei, al punto, sostiene Castells (1996), da definire il nostro mondo una società delle reti priva di un centro ed organizzata su relazioni tra nodi periferici secondo il modello del web.

Wood e Smith (2001) leggono gli attuali ambienti di comunicazione online come ricche opportunità per sperimentare auto-presentazioni, mentre Galimberti e Ibarra (2006) rigettano il meccanismo secondo cui chi naviga in rete mente a sé e agli altri e focalizzano le loro ricerche sui meccanismi attraverso i quali il soggetto negozia e integra i vari aspetti del sé in un processo dialogico che mira a costruirlo.

Secondo Hermas e Ligorio (2005) il contesto online è una situazione di dialogo mediato che si realizza a distanza grazie alla tecnologia nonché alla sua potenzialità di ampliare la nostra “portata” dialogica e di condurre alla crescita del sé multivoce, che si rinnova tramite tre modalità (sperimentazioni identitarie, posizioni del sé non accessibili nella real life, coalizioni tra posizioni del sé verso conferme, arricchimenti, disconferme, indebolimenti). Il web, quindi, per la messa alla prova di nuove strutturazioni identitarie.

Perrotta (2007), inoltre, definisce l'analisi del discorso come uno strumento efficace per cogliere l'emergere ed il formarsi delle identità in rete. Infatti, lo studio delle modalità (termini dell'interloquire e categorie verbali) tramite le quali i partecipanti costruiscono le interazioni discorsive nel virtuale è ritenuto importante in quanto esse appaiono scenari riflessivi dove i soggetti sono soliti esplorare le proprie diverse traiettorie identitarie.

In una recente analisi Larm, Aslund e Nilsson (2017) esaminano la correlazione tra l'utilizzo della chat online di social network (OSNC) in siti come Facebook e l'assunzione di sostanze alcoliche all'interno di un campione di adolescenti svedesi. È stato condotto un sondaggio tramite l'utilizzo di un questionario al quale hanno partecipato 2439 soggetti tra ragazzi e ragazze, aventi un'età compresa tra i 15 e i 16 anni. La ricerca ha evidenziato un'associazione positiva tra OSNC e uso di alcol, sebbene siano emersi anche altri fattori quali elementi in grado di incrementare i rischi psicologici. Tra questi: l'esposizione allo stress, la pressione dei pari e il contesto sociale.

Abiala e Hernwall (2013) effettuano un'altra indagine al fine di individuare come i ragazzi svedesi di età tra i 10 e i 14 anni intendono e sperimentano la scrittura delle loro identità all'interno del setting online, in particolare durante l'uso dei *social networking sites* (SNSs). I soggetti sono stati invitati a scrivere una storia sull'utilizzo delle comunità web online in fogli pre-preparati e contenenti ai margini parole chiave che fungevano da stimolo. Gli esiti hanno mostrato che l'utilizzo e la comprensione dei suddetti ambienti digitali sono mediate da alcuni fattori quali età, cultura e sesso. Sia i maschi sia le femmine sono soliti chiacchierare online, laddove le femmine creano più spesso blog mentre i maschi giocano con una maggiore frequenza. I ragazzi di 14 anni appaiono

sessualmente attivi e utilizzatori di pornografia. Le ragazze della stessa età, dal canto loro, si mostrano invece repulsive verso contenuti pornografici e timorose di minacce sessuali. Il sito di social network più utilizzato, al momento e da sempre, risulta essere Facebook.

In merito a quest'ultimo Haimson e Hoffmann (2016) svolgono uno studio prettamente focalizzato sull'analisi della costruzione dell'autenticità, da parte degli utenti della piattaforma. Attraverso un'analisi dei contenuti e una lettura approfondita sono state esaminate le documentazioni del sito e i dati provenienti dai file di Zuckerberg (un archivio online contenente commenti del fondatore e osservazioni pubbliche) al fine di comprendere i meccanismi utilizzati dalla piattaforma per far rispettare l'espressione autentica dei soggetti. I risultati mostrano la presenza di una politica paradossale. Infatti, il sito richiede espressamente ai suoi utenti l'autenticità (sia riguardo il nome sia su altri aspetti) e tuttavia pone una serie di restrizioni che obbligano alcune identità fluide o non normative (*transgender, gender variant users, drag queens, Native Americans*, sopravvissuti ad abusi ed altre categorie) ad adattare il proprio sé agli standard imposti, pena l'esclusione e la disattivazione sistematica dell'account. Tutto ciò solleva inevitabilmente questioni vitali sull'etica e lotte per il riconoscimento della propria identità da parte di alcune parti della popolazione mondiale.

Gli studi presentati in questo paragrafo aiutano a far luce su alcune caratteristiche e dinamiche che connotano il moderno mondo interattivo basato sul digitale. Gli alunni preadolescenti selezionati per l'indagine rappresentano infatti un campione di quella che è la nuova generazione 2.0. Avere descritto alcune qualità del loro agire, diffuse oggi, renderà senz'altro più semplice e chiara la comprensione dei risultati e delle informazioni che la ricerca farà emergere.

3.3 I cambiamenti che il digitale ha apportato nell'atto del narrare e nel modo di relazionarsi

Come descritto nei precedenti paragrafi, l'avvento del digitale ha comportato ampi cambiamenti nell'atto del narrare e nel modo di relazionarsi dell'essere umano moderno.

Le narrazioni contemplano ora la possibilità di essere realizzate con strumenti digitali e, in tal caso, consistono nell'organizzare contenuti selezionati dal web in un sistema coerente in modo da ottenere un racconto costituito da molteplici elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, mappe).

Le relazioni, d'altra parte, assumono anche loro nuove caratteristiche. Una scoperta frutto di uno studio

condotto da Boyd¹⁶ è questa: i teenager di oggi «devono» socializzare usando Facebook, per assenza di altri spazi di ritrovo con i loro coetanei. «Molti adolescenti,» scrive la ricercatrice, «hanno meno libertà di muoversi, meno tempo libero e più regole» rispetto ai loro genitori o nonni. La pressione scolastica è diventata più alta. Non si è più soliti passare il tempo libero a spasso con gli amici dopo la scuola, (anche per ragioni di insicurezza, o presunta tale, è stato scoperto che almeno in America gli adolescenti attualmente trascorrono meno tempo per la strada rispetto ai loro genitori). «Ogni generazione di adolescenti ha uno spazio differente che decide come lo spazio "cool"». Al giorno d'oggi lo spazio "cool" per frequentare gli amici si chiama Facebook, Twitter, Instagram. Le interazioni, dunque, sono più semplici e rapide da instaurare. È possibile interagire tramite più mezzi rispetto alle epoche precedenti e spesso la relazionalità viene meno della sua valenza tangibile.

I cambiamenti finora descritti, tuttavia, sono una conseguenza della rivoluzione digitale.

La rivoluzione digitale, chiamata anche rivoluzione informatica, denota il passaggio dalla tecnologia meccanica ed elettronica analogica all'elettronica digitale. Questa transizione ebbe inizio in ogni parte del mondo dalla fine degli anni Cinquanta ai tardi anni Settanta, proseguendo fino ai giorni nostri all'interno della cosiddetta terza rivoluzione industriale.

Il termine si riferisce anche agli ampi cambiamenti socio-economici apportati dalla *digital computing and communication technology* ovvero dall'*Information and Communication Technologies* (ICT) durante (e dopo) la seconda metà del XX secolo. Come la rivoluzione agricola e la rivoluzione industriale, quella digitale ha segnato l'inizio di una nuova era, ossia l'Era dell'Informazione.

Centrale in questa rivoluzione è la produzione di massa e il largo utilizzo di mezzi come il computer, il telefono cellulare digitale e Internet. Grazie allo sviluppo di alcuni dispositivi interattivi (ad esempio *World Wide Web*, digitale terrestre e smartphone) si è assistito alla moltiplicazione dei canali d'accesso all'informazione che hanno pertanto variato (come già visto) le modalità tramite le quali prende forma l'atto comunicativo.

Con “era digitale” si intende dunque la fase culturale innescata dalla grande diffusione dei diversi prodotti digitali e da tutta quella serie di cambiamenti sociali, economici e politici avvenuti come conseguenza dell'avvento della digitalizzazione in gran parte degli accessi all'informazione. La rivoluzione digitale ha trasformato i mezzi di comunicazione tradizionali e ne ha creato di nuovi,

¹⁶ Boyd, D. & Marwick, A. (2011). Social Privacy in Networked Publics: Teens' Attitudes, Practices, and Strategies. In: *Proceedings of the A DECADE IN INTERNET TIME: SYMPOSIUM ON THE DYNAMICS OF THE INTERNET AND SOCIETY*, 21 - 24 September 2011, University of Oxford.

mutando il concetto di comunicazione. È variato anche l'approccio alla cultura, al lavoro e al tempo libero: in tutti gli ambiti della vita sociale è cioè diventata indispensabile e scontata la digitalizzazione dell'informazione. È variato il rapporto tra le persone, cambiata la comunicazione tra Stato e cittadini e si sono verificate ampie trasformazioni nel mondo del lavoro, dove si è creato il cosiddetto settore terziario avanzato (un concetto che, nella suddivisione classica dell'economia, denota quella parte del sistema economico basato sul lavoro intellettuale). Questo avvenimento ha pertanto guidato la trasformazione della società in tutte le sue forme.

Il presente paragrafo, nato come conseguenza e approfondimento dei precedenti, ha lo scopo di tirare le fila e accennare alle origini e al contesto dei cambiamenti avvenuti in ambito narrativo e relazionale in concomitanza con l'avvento della *digital literacy* (Banzato, 2011), definita come nuova forma mentis del XXI secolo e riscontrabile soprattutto nelle nuove generazioni (*digital natives*). La lettura è utile per contestualizzare il campione che ha partecipato alla ricerca esposta nella seconda parte della presente tesi dottorale.

3.4 Digital storytelling e self-efficacy, motivazione e coinvolgimento in termini narrativi

Al fine di rendere chiaro il gap che la ricerca intende colmare verrà in seguito descritto lo stato dell'arte in merito all'oggetto di indagine. Gli studi esposti verteranno cioè sull'utilizzo del Digital Storytelling e sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento in relazione alle competenze narrative. L'obiettivo è quello di verificare gli effetti della narrazione digitale sull'abilità narrativa (in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento) secondo quanto emerso da alcune ricerche finora svolte.

Uno studio focalizzato sullo storytelling e l'autoefficacia, da cui prende spunto l'articolo "Digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo", di Marco Lazzari (2016), riguarda un'esperienza di Digital Storytelling nel contesto della didattica a distanza di un insegnamento di pedagogia speciale del Tirocinio Formativo Attivo. Tale esperienza era finalizzata a modificare l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti delle tecnologie didattiche, incrementare la loro efficacia come comunicatori digitali e aumentare la loro autostima di futuri docenti. Dai risultati di un questionario sottoposto al termine del corso, per rilevarne le opinioni, emerge che i corsisti dichiarano di aver gradito la proposta e molti di loro ritengono probabile ripeterla a scuola, anche coinvolgendo gli studenti nel progetto e nella realizzazione di narrazioni digitali

multimediali. Dal questionario e dai colloqui si deduce che l'esperienza ha variato anche il loro stesso atteggiamento verso le tecnologie didattiche, aumentato la loro efficacia come comunicatori digitali (laddove la caratteristica principale su cui si basa il discorso narrativo è proprio l'essere comunicativo) e accresciuto la loro autostima.

Ursoleo (2017), in un'indagine che coinvolgeva un campione di 49 insegnanti in pre-servizio, analizza invece la relazione che esiste tra l'autoefficacia percepita da questi docenti e le competenze digitali interessate nel processo di creazione di una storia digitale. L'obiettivo di partenza era quello di promuovere una riflessione riguardo i processi di insegnamento/apprendimento, oltre alla didattica digitale. I partecipanti hanno seguito un laboratorio per quattro mesi, sperimentando lo strumento del DST tramite lezioni in presenza e online, condividendo il processo di creazione e il prodotto finale sulla piattaforma Moodle. Gli esiti dell'indagine hanno rilevato che l'autoefficacia percepita e le attitudini sono migliorate con l'esperienza del DST. Il grado di autoefficacia percepita è cioè incrementato particolarmente per quanto concerne il prodotto video finale (narrazione digitale), mentre non sono emerse differenze nelle intenzioni di utilizzare il DST in aula.

Maragliano (2017) ha messo in atto un'altra esperienza formativa (attualmente ancora in corso) rivolta ad insegnanti in servizio della scuola italiana, di ogni ordine e grado, riguardo l'utilizzo delle tecnologie digitali. In particolare, in un suo contributo è descritta l'esperienza da lui avuta direttamente - in veste di esperto formatore - svolgendo 114 ore di docenza in 34 lezioni frontali, all'interno di 20 corsi di formazione per docenti in servizio. A completamento della parte in aula è stato proposto l'utilizzo di uno spazio digitale unico, condiviso tra i diversi corsi, sia per supportare le attività di formazione sia per incentivare la creazione di una comunità professionale in cui ogni docente possa esprimersi e raccontarsi liberamente. I risultati ottenuti finora (nella fase esplorativa) mostrano che l'utilizzo della piattaforma Moodle a supporto delle attività di formazione e di interazione online dei corsisti permette di ampliare l'esperienza formativa e di intervenire più diffusamente - in materia di competenze digitali - sia sulle conoscenze degli insegnanti sia sui loro "saper fare" e "saper essere". Infatti, sfruttando le caratteristiche specifiche di Moodle (e di altri ambienti/strumenti tecnologici integrabili con Moodle), risulta possibile creare un modello flessibile ed informale di percorso formativo ispirato ai principi dell'auto-regolazione e volto ad incrementare proprio quella sensazione di "saper fare" e "saper essere" digitalmente (in altri termini l'autoefficacia nell'esprimersi e nel comprendere), nonché quella capacità di diffondere pratiche partecipative fondate sul senso di comunità (fattore che induce a sapersi esprimere e raccontare liberamente).

Un contributo di Carnesecchi (2016) descrive il progetto denominato "WiFiabe", spin-off del progetto "WiRoni", in prima istanza nato per rispondere all'esigenza di rendere interattivo un

ambiente urbano quale il Parco della Gora a Monteroni d'Arbia (Siena). "WiFiabe" è stato attuato nel corso dell'anno scolastico 2010/2011 con un campione di 20 bambini tra 6 e 13 anni, coordinati da un'educatrice durante l'attività di doposcuola del Comune, che hanno lavorato in gruppi e creato storie di fantasia. Successivamente, un gruppo di universitari dell'Università di Siena, con l'ausilio di un musicista per quanto concerne gli effetti sonori, hanno aiutato questi ragazzi a divenire autori digitali. I partecipanti hanno così interagito con il web stesso non in veste di meri fruitori ma come autori, innescando un processo capace di rendere "WiRoni" un metodo atto a dare voce agli individui della comunità. Le 14 storie create sono state inserite in "WiRoni" nel canale VOCI in sostituzione delle storie inizialmente caricate dalla redazione. Inoltre, per coinvolgere il resto della comunità nel progetto, è stato organizzato un evento di presentazione delle storie teso a valorizzare non solo il processo formativo dei partecipanti ma anche il funzionamento dello stesso "WiRoni", consentendo alla comunità di scorgere le potenzialità per creare nuovi contenuti da aggiungere alle "WiFiabe". Da questo evento, che ha spinto le persone a credere maggiormente nella propria efficacia in veste di narratori, sono stati posti i presupposti per nuovi progetti capaci di includere diverse fasce della comunità con l'obiettivo in incrementare ancor di più il loro coinvolgimento.

Altri studi (Ohler, 2008; Ware, Warschauer 2005) evidenziano che l'utilizzo della tecnica del DS non solo forma un ponte tra il mondo della tecnologia (*high-tech*) e quello tradizionale (*low-tech*) della scuola ma «this type of activity can generate interest, attention and motivation for the 'digital generation' students in today's classrooms» (Robin 2006, p. 712). Robin aggiunge poi che «students who participate in the creation of digital stories may develop enhanced communications skills by learning to organize their ideas, ask questions, express opinions, and construct narratives. It also can help students as they learn to create stories for an audience, and present their ideas and knowledge in an individual and meaningful way» (Robin 2006, p. 712) rendendo possibile personalizzare l'apprendimento, migliorare gli aspetti tecnici del linguaggio e lo sviluppo del pensiero critico. A questo va aggiunto il potere della propria voce narrante (altro parametro peculiare del DS, cfr. Lambert, 2002), capace di rendere la storia più credibile e più avvincente, incrementando la carica emotiva a narrare ma soprattutto il protagonismo dello studente (condizione favorevole all'incremento delle credenze di efficacia).

In ambito motivazionale è stata realizzata un'indagine (Cortiana, 2016), partendo dall'ipotesi che un approccio multimodale alla composizione possa avere ricadute positive sulla motivazione e sulla qualità stessa dell'espressione, tramite un intervento esplorativo in due classi quarte di un Liceo Scientifico Statale di Padova (N=30). Lo studio ha previsto l'utilizzo di una metodologia di insegnamento in grado di avvicinare modalità comunicative tradizionali e multimodali, con l'obiettivo di individuare un itinere metodologico capace di favorire le abilità comunicative e la

motivazione degli studenti a narrare. Il compito di scrittura da cui si è partiti è un saggio breve in ambito artistico-letterario richiesto all'Esame di Stato. Questo tipo di testo ha implicato la comprensione e la rielaborazione in forma di saggio tradizionale di informazioni a partire da una pluralità di fonti di diversa natura (si può infatti parlare di multimodalità). Per realizzare il prodotto multimodale è stata utilizzata la piattaforma "Glogster", un software *open-source* che consente la creazione di prodotti in cui le idee possono essere espresse con diverse modalità (video, immagini, testi, link, registrazioni audio) e collegate tra loro. L'analisi delle risposte alle domande aperte ha evidenziato un generale apprezzamento dell'esperienza, che è risultata motivante e utile per esprimere le proprie idee e trovare spunti per la composizione del saggio breve tradizionale. Sebbene l'esercitazione abbia favorito la generazione delle idee e l'organizzazione delle stesse nel compito di scrittura tradizionale (rendendo i soggetti narrativamente più efficaci) e nonostante la metodologia didattica impostata sulla composizione multimodale abbia avuto ricadute positive in termini motivazionali, emerge la necessità di un suo uso più consapevole da parte degli studenti.

Una ricerca di Ravanelli (2012), adoperando il Digital Storytelling specificatamente per la didattica della matematica in un gruppo di 20 studenti della scuola primaria, rileva anch'essa effetti positivi dello strumento che vanno aldilà della disciplina. La tecnologia sembra permettere infatti non solo la riproducibilità del prodotto (parte disciplinare) ma anche la personalizzazione (narrazione del gruppo) e la modifica per l'adattamento in contesti diversi. In definitiva, lavorare con un artefatto digitale narrativo è parso non corrispondere soltanto alla mera costruzione di un prodotto ma è da considerarsi quale partecipazione ad un processo dinamico, dialogico e trasformativo che coinvolge cognizione ed emozione andando pertanto ad incidere anche sulla motivazione a narrare.

Anche Petrucco (2010) ha messo in atto un'esperienza di Digital Storytelling finalizzata all'insegnamento della matematica con un campione di 33 studenti (divisi in: 14 per la classe sperimentale e 19 per la classe di controllo). La classe di controllo ha svolto l'attività adottando uno schema di lezione prevalentemente frontale, integrato da test sulle conoscenze ed esercitazioni di calcolo, mentre la classe sperimentale ha arricchito lo stesso modello utilizzando il DST sia come stimolo iniziale sia come supporto all'apprendimento. Nonostante l'esiguità del campione non abbia permesso di trarre conclusioni statisticamente significative, è stato osservato un netto miglioramento nelle prestazioni della classe sperimentale e un aumento dell'interesse e della motivazione degli studenti, anche nei confronti di discipline considerate di scarso appeal. Al termine della sperimentazione è stato sottoposto ai ragazzi un questionario di gradimento dal quale è emerso un vivo interesse a partecipare alla costruzione di un video (oltre a definirsi "divertiti" dalla lezione alternativa). Nell'ottica della *Media Education* l'utilizzo del DST sembra dunque permettere agli

studenti di passare da passivi fruitori di audiovisivi a creatori attivi e critici incrementando così la loro motivazione a raccontare.

Ranieri (2014) svolge un'esperienza di ricerca in ambito universitario basata sulla realizzazione di un Digital Storytelling attraverso l'uso dei dispositivi personali degli studenti, secondo il modello BYOD (*bring-your-own-device*) con l'obiettivo di proporre riflessioni sui benefici legati all'adozione di un simile approccio in contesti formali. Dai risultati è emerso che, sul piano motivazionale, la familiarità con il dispositivo costituisce un importante incentivo, poiché riduce i fattori di distrazione legati alla mancanza di padronanza del software e incita i soggetti a raccontarsi. Inoltre, sembra possibile valorizzare conoscenze e competenze acquisite in altri ambiti della vita nell'ottica dell'ecologia socio-culturale (Pachler et al., 2010), la quale vede i dispositivi mobili come risorse culturali che l'individuo può adoperare per apprendere, supportando l'espressività, l'autorappresentazione, l'esplorazione e l'interazione con l'ambiente (naturale e sociale) circostante.

Sempre nel contesto universitario, Fanelli (2014) somministra un esercizio di narrativa autobiografica in cui chiede di redigere un racconto in forma scritta ed in lingua inglese di una esperienza lavorativa (vera o inventata) ad un gruppo di studenti iscritti ad un seminario durante un corso universitario di lingua inglese per scopi specialistici (*Business English*) di durata annuale. La finalità è quella di testare le possibilità educative e di apprendimento offerte dal Digital Storytelling. L'esito dell'esercizio in termini di feedback, pur non trattandosi di una vera e propria digital story, ossia, pur trattandosi di una storia che di digitale in questo primo step ha soltanto l'uso della scrittura online, mostra che il coinvolgere i ragazzi in un'attività di scrittura autobiografica che potrà essere ulteriormente sviluppata e trasformata in una vera e propria narrazione digitale ha rappresentato per gli stessi un forte incentivo allo svolgimento della stessa. Al termine dell'attività e nei successivi incontri seminariali, gli studenti hanno infatti dichiarato di non aver percepito l'esercizio come un compito per il quale sarebbero stati valutati, ma come la fase iniziale di un progetto più vasto e divertente. Si sono dimostrati entusiasti all'idea che in una fase seguente la loro esperienza lavorativa possa essere raccontata oralmente tramite una simulazione di *Job Interview* e persino trasformata in una storia digitale creata assemblando foto o realizzando un video. Un intervento di questo tipo sembra pertanto aver incrementato la motivazione degli studenti a narrare.

Uno studio (Banzato, 2014) che ha invece utilizzato il Digital Storytelling nella formazione iniziale dei docenti (di scuola inferiore e superiore), esplorando ed esaminando le percezioni e le riflessioni degli insegnanti sull'uso dello strumento, ha evidenziato che nonostante vengano esposti ostacoli per la sua applicazione all'interno del curriculum gli insegnanti dichiarano alcuni effetti positivi del metodo su sé stessi tra cui un maggior livello di motivazione e di impegno nella didattica.

Inoltre, dalle parole di alcuni intervistati, si evince che il percorso di DST è stato percepito utile anche per lo sviluppo di specifiche abilità/aspetti negli studenti, ossia la creatività e la motivazione a narrare.

A titolo esemplificativo, tre degli intervistati affermano quanto segue:

- “Ritengo che la didattica basata sulla narrazione possa essere molto stimolante per gli studenti. Coinvolgerli nella creazione di un DS consente di mettere in gioco le loro competenze, trasformando il loro ruolo da passivo ad attivo sviluppando creatività, anche grazie al lavoro di gruppo”.

- “In base alla mia esperienza personale, il DS è uno strumento molto utile: tra i principali punti di forza c'è la novità che tale risorsa rappresenta e che di certo entusiasma gli studenti, per i quali potrebbe diventare un mezzo alternativo di lavoro”.

- “Sicuramente si tratta di un dispositivo educativo innovativo, coinvolgente per gli studenti di oggi, stimolante per lo stesso insegnante, e atto a sviluppare la creatività degli studenti”.

Gli insegnanti osservano quindi una produzione originale di DS. Dalle indagini e dalle interviste emerge infatti l'impressione che la creazione di storie digitali possa incrementare la motivazione negli studenti e il loro impegno. Questi risultati vengono confermati anche da altre indagini: il DS coinvolge lo stesso autore che lo crea, che potrebbe essere l'idea dell'“effetto sedia del regista”, come “esprimersi creativamente o artisticamente”, motivo per cui la narrazione digitale affascina e motiva insegnanti e studenti (Dogan, Robin, 2008; Banaszewski, 2005; Paull, 2002). Infatti i risultati di questo studio, riguardo un'augmentata motivazione di docenti e alunni, vengono sostenuti dalla letteratura (Dogan, Robin, 2008) e rappresentano pertanto un'ulteriore conferma.

L'importanza della figura del formatore/docente, all'interno dei processi finalizzati ad incrementare motivazioni e convinzioni positive degli allievi/discenti, appare fondamentale.

Pietro Boscolo (2014) a tal proposito afferma quanto segue:

Pur importante come "materia", la scrittura scolastica risulta sacrificata da metodologie didattiche spesso obsolete e dallo scarso entusiasmo degli studenti, che nella composizione scritta vedono perlopiù solo una esercitazione fine a sé stessa e uno strumento di valutazione. Le scritture digitali offrono, a loro volta, nuove potenzialità d'uso della scrittura, sia rivendicandone la finora trascurata funzione comunicativa, sia proponendo o imponendo una diversa concezione di scrittura come abilità. Occorre una riflessione sui modi in cui gli studenti considerano lo scrivere e le sue funzioni, nella scuola e fuori, e sulle condizioni e modalità didattiche che possono incidere sulle loro convinzioni e motivazioni. Motivare a scrivere non significa rendere la scrittura «un'attività sempre piacevole, ma aiutare lo studente ad attribuire un significato positivo, cioè un valore, alle sue diverse forme e modalità». Questa è una fondamentale responsabilità di chi insegna a scrivere.

In materia di coinvolgimento nell'atto del narrare, sono rintracciabili riferimenti ad un maggior coinvolgimento di studenti con difficoltà nella lettura e/o nella scrittura grazie all'utilizzo

dello Storytelling Digitale. A riguardo Bull e Kajder (2004, p. 47) si esprimono così: «in particular, digital storytelling can be used to engage struggling readers and writers who have not yet experienced the power of personal expression». Da queste considerazioni si evince un'ampia flessibilità di questo strumento che il docente, adattandone l'uso in base ai casi specifici, può sfruttare con successo per coinvolgere gli studenti nella narrazione al di là di quale sia il loro livello di competenza linguistica.

Anche Gregori-Signes dichiara il potenziale adattivo del DS a favore di scopi linguistici come: “different registers (formal, informal, jargon, slang, formulaic expressions, specific vocabulary), different techniques of narration and dramatization, and more refined or general discursive structures of genres, to mention but a few (Gregori-Signes 2008, p. 44)”. Soprattutto grazie alla sua plasticità, a detta dell'autore questo strumento è in linea con quanto enunciato dal QCER (in termini di: innovazione dei materiali didattici, motivazione, creatività, flessibilità, nuova visione dei metodi tradizionali di apprendimento e insegnamento) e pertanto capace di coinvolgere un ampio range di soggetti dal punto di vista della narrazione.

A tal proposito, un recente studio ha utilizzato il Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'*inclusive education* e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza (Baschiera, 2014). È stato realizzato un laboratorio di narrazione digitale in due classi della secondaria di primo grado con elevata presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali. Gli studenti sono stati organizzati in gruppi eterogenei e formati ad utilizzare il Digital Storytelling quale ambiente di apprendimento cooperativo digitale, finalizzato all'inclusione sociale e all'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. Al termine del laboratorio è stata effettuata un'analisi dei processi formativi attivati durante il lavoro facendo ricorso a tecniche qualitative per verificare il percorso compiuto e le competenze comunicative raggiunte (osservazione partecipante, diario di bordo, focus group, questionari di autoanalisi, interviste) e quantitative per valutare l'esperienza (40 questionari). I risultati emersi dai post test evidenziano l'efficacia formativa ed educativa del DS. Le risorse interpersonali della Rete sembrano, infatti, stimolare l'apprendimento in quanto contesti informali aperti che fungono da zona di sviluppo prossimale (Petrucco, De Rossi, 2009) e aiutare l'allievo a sviluppare competenza. Andando ad agire sia sulla sfera emotiva sia su quella cognitiva, il DS è parso in grado di favorire apprendimento cognitivo, pensiero inventivo, meta-cognizione e riflessione, *visual literacy*, *technical literacy*, *Media Literacy* ed efficacia comunicativa. Per definire il metodo del DS, un gruppo di ricercatori australiani utilizza questi termini: «a set of collaborative digital media production techniques that have been used to facilitate social participation». Nonostante l'ambito al quale loro si riferiscono non sia quello scolastico, includere il DS nei *participatory media* ne implica la sua natura inclusiva in quanto strumento partecipativo atto ad aumentare il coinvolgimento dei soggetti in ambito formativo, espressivo, comunicativo nonché narrativo.

Anche Margiotta (2017), in una sua esposizione riguardo il legame tra formazione e narrazione in ambito inclusivo, afferma che il Digital Storytelling, per la sua flessibilità ed adattabilità, gioca un ruolo favorevole per lo sviluppo di competenze espressive e socio-relazionali negli alunni con difficoltà di apprendimento (i quali sono soliti sperimentare difficoltà nel comunicare con adulti e coetanei) sia nell'ambito propriamente del linguaggio sia nell'area della consapevolezza ed espressione del sé. Il metodo della narrazione digitale, a detta dello studioso, è propizio alla rimozione di quegli ostacoli che non di rado comportano rabbia o senso di impotenza in questi soggetti simboleggiando così un importante step per la realizzazione di una scuola veramente inclusiva ed atta a coinvolgere tutti gli alunni presenti. Un coinvolgimento, dunque, espressivo e pertanto narrativo.

Un'altra indagine in ambito scolastico (Moretti, 2014) ha dimostrato che anche il solo utilizzo di supporti didattici basati sulla narrazione digitale può incidere positivamente sull'apprendimento. Si tratta di uno studio esplorativo focalizzato sull'introduzione di illustrazioni *e-book* interattive nelle scuole primarie al fine di analizzare il processo di familiarizzazione degli studenti con l'innovativo formato di lettura. Il campione era composto da 82 bambini di quattro classi di quinta elementare a cui era stato affidato il compito di leggere un *e-book* utilizzando un dispositivo *tablet*. Gli alunni sono stati osservati individualmente mentre interagivano con l'*e-book*, sottoposti ad un test di comprensione dopo la sessione di lettura e ad un colloquio registrato a fine attività. Gli esiti hanno evidenziato plurime possibilità che l'*e-book* porta con sé, ossia: ascoltare la storia da una voce narrante, far apparire il testo insieme alla voce o meno, introdurre la musica di sottofondo, interagire in modo dinamico con le pagine toccando o scuotendo lo strumento, visionare l'*e-book* per intero in modo automatico. Tutti questi aspetti sono parsi influenzare sia la comprensione sia l'*engagement* dei lettori, che hanno infatti beneficiato dell'utilizzo dello strumento in termini di coinvolgimento. Si suppone cioè che gli studenti possano sentirsi maggiormente coinvolti (in termini didattici e/o espressivi), in conseguenza dell'interazione (durante il processo di insegnamento/apprendimento) con formati di esposizione/narrazione digitale.

In virtù delle indagini esposte, rappresentative degli ambiti toccati dalla ricerca in merito agli effetti (positivi) dell'utilizzo della narrazione digitale sull'abilità comunicativa, espressiva e narrativa (in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento), il presente studio intende porsi quale indagine in grado di verificare se esiste in aggiunta una correlazione tra gli effetti di uno stesso intervento (formativo-narrativo) e le diverse abitudini accademiche di due classi di studenti preadolescenti, colmando così il gap in materia. L'obiettivo fondante il percorso analitico-formativo (oltre che comparativo-sperimentale) è cioè investigare se sono presenti diversità in termini di effetti di un medesimo intervento formativo (centrato su attività narrative e di narrazione digitale) in virtù

del differente *background* accademico (approccio digitale VS approccio tradizionale) dei due gruppi, oltre a voler verificare simultaneamente se (aldilà delle differenze tra le due classi) l'intervento è in grado di influire positivamente sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alla loro abilità narrativa nonché sull'abilità narrativa in sé.

CAPITOLO 4

USO DELLE TECNOLOGIE NELL'EDUCAZIONE IN CLASSE E DIGITAL STORYTELLING

4.1 Le tecnologie nell'educazione: definizione e strumenti

Richey (1994) ha definito le tecnologie didattiche come "lo studio e la prassi etica di facilitare l'apprendimento e migliorare le prestazioni creando, utilizzando e gestendo adeguati processi tecnologici e le risorse". Entrando più nello specifico, l'Associazione per le Comunicazioni Educative e la Tecnologia (AECT) le denota come "la teoria e la pratica del design, dello sviluppo, dell'utilizzo, della gestione e della valutazione dei processi e delle risorse per l'apprendimento". In quanto tali, le tecnologie didattiche fanno riferimento a tutte le scienze dell'istruzione applicata valide ed affidabili (attrezzature, processi e procedure che derivano dalla ricerca scientifica). Le tecnologie educative rappresentano pertanto il processo di integrazione della tecnologia nell'istruzione in una maniera positiva, atta a promuovere un nuovo ambiente di apprendimento e una modalità per gli studenti di imparare a utilizzare la tecnologia come fosse un compito a loro familiare.

Le tecnologie dell'educazione sono definite, inoltre, da Calvani (2004) come una disciplina che studia i cambiamenti indotti dall'utilizzo dei media nel campo dell'apprendimento e che si propone di fornire le conoscenze teoriche e gli strumenti utili alla progettazione e all'allestimento di sistemi e ambienti formativi in diversi contesti (scuola, azienda, università). In altri termini, si occupano dell'impiego dei media per la didattica studiando come questi possono favorire l'apprendimento delle nozioni attraverso il loro utilizzo nonché tramite la vasta gamma di metodologie che comprendono.

Nella stessa visione si colloca anche Galliani (in Calvani, 2004), che adottando un'ottica "sistemica", le descrive come uno studio sistematico dei metodi e dei media per l'analisi, la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento, con lo scopo di risolvere problemi complessi inerenti persone, procedure, idee, organizzazione, risorse tecniche e finanziarie.

La scienza connessa e fondante quest'area di studio è l'*instructional design*¹⁷, ossia la materia che si occupa della progettazione e dell'elaborazione dei dispositivi multimediali per la formazione.

¹⁷ La progettazione della formazione (in lingua inglese *instructional design*, ID) è la scienza dell'elaborazione dei dispositivi multimediali per la formazione.

Tra le più importanti modalità formative sviluppate in seguito a questi studi rientrano l'*e-learning*¹⁸, il *collaborative learning*¹⁹ e la comunità di pratica.

Gli ambiti di applicazione delle tecnologie dell'educazione vanno dall'introduzione nelle scuole delle nuove tecnologie alla formazione degli insegnanti, dalla produzione di software alla progettazione di corsi online e alla costituzione di *learning communities*.

Nel leggere le righe successive è utile tenere a mente i concetti di multimedialità e di interattività, caratterizzanti questi nuovi ambienti formativi ad alto contenuto informatico.

Le tecnologie dell'educazione si sono sviluppate attraverso alcuni decenni a partire dalla metà del XX secolo. Come ogni area di studio, costruiscono riferimenti teorici, modelli e teorie adattandoli a mano a mano con il passare del tempo. Le tecnologie dell'educazione si sviluppano nel contesto statunitense dal secondo dopoguerra, applicando all'istruzione conoscenze scientifiche tratte dagli studi relativi alla psicologia sperimentale. La data di nascita usualmente indicata è il 1954, anno di pubblicazione di un celebre articolo di Skinner ("The science of learning and the art of teaching"). Skinner è il rappresentante primo del comportamentismo, orientamento dominante la psicologia scientifica a partire dagli anni '20 e basato sul presupposto che l'unica cosa studiabile è il comportamento esterno poiché niente si può dire di quello che si verifica nella scatola nera interna all'individuo ovvero nella sua mente. Con quell'articolo il comportamentismo propone al campo dell'istruzione una nuova applicazione della scienza chiamata "istruzione programmata".

Pertanto se in ambito internazionale i termini Educational Technology e Instructional Technology rappresentano da 50 anni aree di ricerca e applicazione molto accreditate, in Italia l'interesse aumenta a partire dagli anni '80 ed incrementa prepotentemente dalla rivoluzione informatica.

Nel contesto italiano ci si imbatte anche nella questione terminologica: vicino a termini usati tra pedagogisti come *tecniche didattiche* o *tecnologie educative* si afferma l'espressione *tecnologie didattiche* che è stata resa nota grazie alle attività effettuate dall'istituto del CNR (Genova), portatore di questo nome e centro di ricerca più attivo nel settore durante gli ultimi 20 anni. Questo istituto è inoltre sede della rivista TD ossia Tecnologie Didattiche.

Anche il Laboratorio di Tecnologie Audiovisive del Dipartimento di Scienze dell'Educazione

¹⁸ Il termine *e-learning* (noto anche come teleapprendimento) identifica il tipo di apprendimento che avviene tramite l'uso delle tecnologie multimediali e di Internet, per migliorare la qualità dell'apprendimento facilitando l'accesso alle risorse e ai servizi, così come anche agli scambi in remoto e alla collaborazione a distanza.

¹⁹ L'apprendimento collaborativo (*collaborative learning*) è una modalità di apprendimento che si basa sulla valorizzazione della collaborazione all'interno di un gruppo di allievi.

dell'Università Roma Tre si interessa, proprio a partire dalla metà degli anni ottanta, al rapporto fra media e formazione, ponendo enfasi a quella fase in cui la rete si impone come contesto, risorsa e strumentazione tecnologica per l'attività di formazione. Maragliano (2015), docente di Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento nella stessa università e autore di numerosi testi sull'argomento, qualche anno fa si esprime in merito al rapporto tra tecnologie e scuola descrivendo l'ideologia dominante con queste parole:

Il paese è molto indietro, soprattutto per quanto riguarda l'accesso alla Rete. Condizione fondamentale per la scuola è che gli insegnanti abbiano familiarità con la tecnologia. Questo non accade. Perché? Perché gli intellettuali, nella quasi totalità, hanno un atteggiamento critico nei confronti del digitale, atteggiamento dettato soprattutto da una sostanziale ignoranza. E quando una cosa non la si conosce, la si teme e la si osteggia. L'ideologia dominante, infatti, è basata ancora sulla carta come supporto e sul testo come modalità di trasmissione del pensiero e delle idee. E la scuola è lo specchio dell'ideologia dominante. È così l'editoria, soprattutto quella scolastica, che trova nelle adozioni dei testi cartacei il suo vero e proprio salvadanaio e sicuramente non ha interesse perché il digitale si diffonda e proliferi.

Anche quando di parla di formazione, Maragliano (2015) fornisce una prospettiva ampia affermando che:

Più che alla formazione, gli insegnanti dovrebbero essere spinti all'autoformazione per conoscere e usare le tecnologie, ma ciò non può accadere in un Paese che NON promuove il digitale. Se invece il digitale appartenesse alla loro quotidianità, come è per la maggior parte dei docenti europei, non ci sarebbe motivo di formare nessuno, dal momento che sarebbe naturale per un insegnante approfondire in chiave didattica il rapporto con le tecnologie a disposizione.

Nonostante una mentalità non ancora totalmente aperta alle innovazioni tecnologiche e digitali, l'uso di una varietà di strumenti atti a connettere insegnanti, allievi e contenuti ha permesso di superare le distanze territoriali e gli ostacoli spaziali esistenti nell'apprendimento e nell'insegnamento tradizionali. Si può parlare di una sorta di sistema aperto (quello relativo ai media) che cambia nel tempo, nello spazio e nei vari setting, e porta con sé sistemi nei quali la formazione è soprattutto in presenza con sistemi in cui la formazione è soprattutto a distanza. Il tema dell'apprendimento a distanza è in perenne evoluzione: si parla di FaD (ovvero di formazione a distanza), apprendimento online, *e-learning* e *blended learning*²⁰. Per apprendimento online (noto anche come apprendimento in linea, teleapprendimento, teledidattica e con il termine inglese *e-learning*) s'intende l'uso delle tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento facilitando

²⁰ Il termine *Blended learning*, o apprendimento misto o apprendimento ibrido, nella ricerca educativa si riferisce ad un mix di ambienti d'apprendimento diversi. Esso combina il metodo tradizionale frontale in aula con attività mediate dal computer (ad esempio *e-learning* e uso di DVD) e/o da sistemi mobili (come smartphone e tablet). Secondo i suoi fautori, la strategia crea un approccio più integrato tra docenti e discenti.

l'accesso alle risorse e ai servizi, così come anche agli scambi in remoto e alla collaborazione a distanza. Esiste tuttavia un certo pregiudizio che induce alcuni a ritenere il corso a distanza un surrogato del corso in presenza, privo di vantaggi come l'interazione e la possibilità di comunicare. Era forse giustificato porre questa critica ad una prima generazione di corsi in cui il computer veniva utilizzato solo per accedere al sito dell'ente di formazione, ma al giorno d'oggi le modalità sono cambiate. Si parla frequentemente di terza generazione e di formazione a distanza, in cui vengono utilizzate le potenzialità dell'*e-learning* per integrare la formazione in presenza, laddove per *blended learning* si intende una modalità che unisce l'apprendimento in presenza e l'apprendimento a distanza.

Trentin (2004) identifica l'*e-learning* come “una modalità d'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento basati sull'erogazione elettronica di contenuti, sull'apprendimento attivo e/o collaborativo”. Affinché si verifichi un tale processo è necessario che ci sia una persona o un gruppo di persone interessate ad apprendere contenuti impartiti in modalità elettronica da un ente/organizzazione/istituzione. Per favorire questa situazione si utilizza una piattaforma (l'infrastruttura tecnologica destinata ad accogliere e a gestire un corso on line) garantendo ed eventualmente integrando la messa a disposizione di ambienti e prodotti didattici. La piattaforma diviene in tal modo l'ambiente di apprendimento in cui gli alunni possono incontrarsi fra loro, incontrare i docenti in modo sincrono o asincrono e usufruire dei contenuti messi a disposizione. La tendenza a riprodurre le caratteristiche dell'aula può essere più o meno accentuata.

Non solo *e-learning*, le tecnologie dell'educazione rappresentano un ambito di ricerca molto ampio. Con il termine “tecnologie educative” si intende infatti lo studio e la prassi etica di facilitare l'apprendimento e migliorare le prestazioni creando, utilizzando e gestendo adeguati processi tecnologici e risorse tramite un vasto numero di strumenti.

All'interno di questo settore di ricerca è quindi incluso lo studio dei metodi didattici, che al giorno d'oggi grazie all'avvento della tecnologia si possono suddividere in metodi a distanza (a titolo esemplificativo gli esempi citati precedentemente) e metodi in presenza, basati sull'utilizzo di supporti tecnologici. Tra i più utilizzati: il Digital Storytelling (ovvero la narrazione basata sul digitale, utilizzata per favorire l'abilità narrativa e la creatività degli studenti), la lavagna LIM (ossia una lavagna interattiva multimediale ed elettronica su cui vengono proiettati contenuti digitali, utilizzata dai docenti per esporre gli argomenti delle lezioni); il computer (per definizione un dispositivo programmato per immagazzinare dati, elaborarli e trasmettere i risultati in forma

opportuna, eseguendo operazioni complesse a velocità elevata); l'*iPad* (microcomputer a metà fra uno smartphone e un computer portatile, dallo spessore ridottissimo e dallo schermo ampio e tattile, caratterizzato da un'elevata multifunzionalità) e infine l'*e-book* (ossia un testo memorizzato in formato digitale che riproduce graficamente l'impaginato di un libro a stampa).

Avere ben chiaro il panorama e il contesto nel quale si pone la metodologia chiave della presente ricerca è utile per comprendere meglio caratteristiche e potenzialità del Digital Storytelling.

In questa visione ad ampio raggio rientra il concetto di *literacy*, letteralmente tradotta con la parola “alfabetizzazione” e definita come il grado (minore o maggiore) di sviluppo delle capacità individuali di lettura, di scrittura e di far conto. Questo termine sta oggi subendo delle trasformazioni concettuali come conseguenza dell'avvento del digitale, dato che:

Se si assume che, nell'era digitale, la *literacy* implica la capacità di comprendere le informazioni in qualsiasi modo presentate, allora la *digital literacy* comporta l'abilità di comprendere non solo i testi, ma anche le immagini, suoni, video ecc. in un unico framework, come una sorta di nuovo linguaggio che integra diversi registri e codici semantici (Martin, 2006 in Banzato, 2011: *Digital Literacy: cultura ed educazione per la società della conoscenza*).

In virtù di questo “nuovo linguaggio” si evince che il mondo sta cambiando e che di conseguenza la scuola dovrebbe adeguarsi a questa metamorfosi. Sotto alcuni aspetti ciò sta accadendo: da molti anni il MIUR²¹ promuove infatti progetti per l'introduzione delle tecnologie in classe e la loro integrazione con le risorse tradizionali (alcuni esempi sono: Il piano nazionale di diffusione delle Lavagne Interattive Multimediali LIM; Il progetto Cl@ssi 2.0; il percorso iTEC) aventi l'obiettivo di diffondere la conoscenza sui nuovi modelli di apprendimento e formazione, dare alla scuola linee guida per l'inserimento delle nuove tecnologie, superare la diffusa resistenza al loro uso, favorire l'interattività tra docenti e studenti e tra studenti stessi.

In questo paragrafo è stata tracciata una breve panoramica sulle tecnologie dell'educazione, dando loro una definizione e delineandone tipi di metodologie. Un'esposizione che sarà certamente utile poiché una delle due classi incluse nella nostra indagine (gruppo digitale) le utilizza di norma durante la routine didattica. Inoltre, anche lo stesso percorso di ricerca prevede il loro utilizzo.

²¹ Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (abbreviato in MIUR) è il dicastero del governo italiano preposto all'amministrazione dell'istruzione, dell'università, della ricerca e dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica

4.2 I modelli didattici²² e le tecnologie

L'uso delle tecnologie digitali ha indotto un cambiamento, rispetto al passato, nei modelli didattici adottati per l'insegnamento in aula e in senso più ampio per la formazione. Il processo di insegnamento/apprendimento ha subito nelle ultime decine di anni una trasformazione: dal paradigma lineare si è passati al paradigma costruttivista e al paradigma interazionista.

Il decennio che intercorre tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del Duemila ha rappresentato un arco di tempo cruciale per l'introduzione dei media digitali all'interno del contesto scolastico.

Nell'indagine IARD²³ del 1999 (la seconda dopo quella del 1990) solo l'8,8% dei docenti delle scuole primarie, il 15,6% dei docenti delle secondarie di I grado e il 36,6% di quelli delle secondarie di II grado dichiaravano di aver navigato in Internet per questioni inerenti la didattica nei tre mesi prima della rilevazione. Nell'indagine del 2008 le percentuali aumentano rispettivamente all'86,6%, 89% e 92,6%. Una crescita del genere è la testimonianza di una diffusione a rapidità inedita nel progresso della tecnologia, che ha colpito in primis i lavoratori della conoscenza e della cultura oltre che ovviamente tutta la popolazione. È proprio in conseguenza di questo progresso che è variato il modo di fare didattica, comportando una variazione dei modelli adottati per l'insegnamento.

Da un lato, come rilevava Buzzi nella seconda indagine IARD sui docenti (Buzzi, 2000), la scuola smarrisce in modo sempre più esplicito il suo monopolio tradizionale della sapienza. Fonti di conoscenza concorrenti - primo tra tutti Internet - presentano una maggiore ricchezza e semplicità di accesso ai contenuti. Dall'altro, l'approccio scolastico al sapere - lineare, argomentativo e organizzato - entra in contrasto con le novizie logiche che caratterizzano modelli didattici sempre più connotati da ipertestualità, reticolarità e modularità indotti dalla digitalizzazione.

La moderna cultura digitale e l'ampia diffusione di *device* in tutte le aree della vita stanno variando le dinamiche sociali e produttive. Anche i linguaggi (gestuale, verbale, iconografico) si stanno

²² I modelli didattici sono schemi concettuali che intrecciano aspetti teleologici con aspetti metodologici. Schemi che permettono di progettare, realizzare e valutare il processo dell'insegnare e dell'apprendere, in uno specifico ambiente, in vista di conseguire determinati traguardi.

²³ L'Istituto IARD ha realizzato nel 1990 e nel 1999 due indagini iniziali di livello nazionale sugli insegnanti, le quali hanno rilevato in modo diacronico l'evoluzione nel tempo delle condizioni di lavoro, degli atteggiamenti e delle pratiche educative dei docenti. Una terza indagine, svolta nel 2008, ha avuto l'obiettivo di esaminare l'impatto di tali cambiamenti sulle politiche scolastiche, le strategie educative e le pratiche didattiche, a partire dalle opinioni e dalle esperienze dei docenti. Lo studio si è basato sull'analisi di un ampio campione di interviste (oltre 3.000) condotte sul campo ed ha consentito di ottenere dati comparativi (relativi al 1990, 1999 e 2008): sulle caratteristiche socio-demografiche degli insegnanti; sulla formazione iniziale e l'aggiornamento; sull'immagine della professione docente, riguardo al prestigio, al riconoscimento sociale e alla soddisfazione per i diversi livelli di insegnamento; sulla pratica didattica e la valutazione dell'apprendimento; sul rapporto tra scuola e società; sulle relazioni con famiglie, studenti e dirigente scolastico.

modificando. Si tende ad orientarsi verso una modalità comunicativa basata su interazione, produzione collaborativa dei contenuti e condivisione. Sta cambiando il “modo” in cui la conoscenza e la cultura si sviluppano, inducendo ad un modello di “cultura convergente”.

In questo contesto, per non essere impreparata di fronte ai cambiamenti societari e giovanili, la scuola deve fronteggiare tale cambiamento di paradigma. Il rapporto tra studenti e docenti si sta infatti evolvendo rapidamente, così come le modalità di accesso dei ragazzi alla conoscenza. Il rischio è che si crei un gap tra studenti (i “nativi digitali”²⁴) e adulti (gli “immigrati digitali”): un divario che è necessario superare, ridando alla scuola il suo ruolo di guida, anche attraverso le molteplici strade offerte dalle nuove tecnologie.

Vige un contrasto tra l’approccio lineare, sequenziale, strutturato, argomentativo e deduttivo dell’insegnamento scolastico tradizionale e le logiche di ipertestualità, reticolarità ed esplorazione introdotte da Internet. La facilità di accesso all’informazione e la libertà esplorativa che il Web permette, donano una padronanza e autonomia che la “scuola della trasmissione” non includeva.

Per far fronte alla diffidenza di molti insegnanti, che tendono a confinare in spazi e progetti specifici e occasionali l’utilizzo delle nuove tecnologie, è necessario sfruttare l’interattività²⁵ pedagogica e tecnologica delle lavagne LIM e delle altre tecnologie oggi disponibili (Smith et al., 2005), per considerarle delle nuove forme di sostegno per l’intersoggettività (Hennessy et al., 2007), cioè dei nuovi modi di costruzione sociale della conoscenza che facilitano i processi di negoziazione dei significati e delle idee, che sviluppano un dialogo e un pensiero riflessivo sulla conoscenza e che migliorano la reciproca comprensione delle norme sociali (Guimarães et al., 2000). Il pieno potenziale della tecnologia si realizza, infatti, quando essa migliora l’efficacia di un ambiente di apprendimento, quando favorisce e sostiene l’apprendimento profondo e significativo, quando realizza un approccio didattico attivo, costruttivo, collaborativo, autentico ed intenzionale (Jonassen, 2008; Scardamalia e Bereiter, 2006).

²⁴ “Nativo digitale” (dall’inglese *digital native*) è un’espressione coniata da Mark Prensky nel suo articolo *Digital Natives, Digital Immigrants*, pubblicato nel 2001. Il termine è stato più volte rivisto dallo stesso autore ed è stato oggetto di diverse critiche soprattutto perché nessuna delle proposte di Prensky è stata supportata da dati scientifici. Nella sua prima stesura il termine identifica una persona che è cresciuta con le tecnologie digitali (computer, Internet, telefoni cellulari e MP3) facendo riferimento alle persone nate (negli USA) dopo il 1985, come nuovo gruppo di studenti che accede al sistema dell’educazione. Per contro, chi non è nativo digitale ma utilizza le tecnologie sarebbe un immigrato digitale. La nozione è stata infine superata e rifiutata dallo stesso Prensky che ha pubblicato su TD qualche anno fa una revisione di questo concetto. Per rispondere alle diverse critiche che mettevano in evidenza il fatto che i più giovani non presentavano tutti diffuse competenze digitali, Prensky ha proposto il concetto di “saggezza digitale” e ultimamente quello di “residente digitale” e “visitatore digitale”.

²⁵ Con l’aggettivo “interattivo” viene definito tutto quello che è capace di agire in correlazione o reciprocità con uno o più altri. Particolarmente, nella tecnica, quello che è in grado di attivare un segnale di ritorno.

In un classico contributo su questo argomento, Calvani (2010) dà una definizione “ampia” di competenza digitale, includendo oltre al possesso di attività procedurali di base anche componenti più complesse (capacità di comunicazione e *problem-solving*).

L'introduzione delle tecnologie nella didattica, all'interno dell'utilizzo dell'*e-learning* (contesto/ambiente in cui lo strumento del Digital Storytelling può essere adoperato), induce a tanti modelli quante sono le teorie di apprendimento. La maggior parte degli studiosi propone tuttavia soprattutto due modelli di *e-learning*, basati su altrettante teorie: il modello comportamentista (che fornisce materiali autoistruzionali ed è utilizzato in ambito addestrativo o per la formazione iniziale) ed il modello costruttivista (che porta ad acquisire conoscenze complesse e favorisce la collaborazione fra pari, con gruppi di apprendimento facilitati da un tutor). Entrambi i modelli sono connotati da quelle novizie logiche, citate precedentemente, basate sull'ipertestualità, la reticolarità e la modularità quali prodotti della digitalizzazione della scuola.

La differenza tra i due modelli riguarda l'interazione, che passa dall'essere un'interazione con i contenuti all'essere un'interazione con i formatori e fra pari. Nel primo modello le modalità sono asincrone, nel secondo modello sincrone. Ad ognuno corrisponde una piattaforma che, nel primo caso, comporta solo l'erogazione dei contenuti in modalità testuale, mentre nel secondo promuove un alto livello di interazione. Tuttavia, non è l'adozione di un modello specifico o di una piattaforma per l'apprendimento in rete a garantire l'efficacia del processo. È necessario considerare altre variabili, come ad esempio: le caratteristiche dell'organizzazione che eroga il corso e i bisogni di apprendimento dei partecipanti.

Per un ricercatore che decide di rapportarsi ad un campione di studenti tratto dalla popolazione più ampia degli attuali nativi digitali è oggi importante avere ben chiare le caratteristiche di questi due modelli didattici (modello comportamentista e modello costruttivista), anche in base agli esiti delle indagini svolte negli ultimi anni, che sottostanno in modo preponderante ai moderni processi di insegnamento-apprendimento basati sulle tecnologie.

4.3 Media Education e Digital Literacy

Dal punto di vista teorico, per avere ben chiara l'area di studio in cui si inserisce la nostra indagine è utile esporre due concetti fondamentali: quello di *Media Education* e di *Digital Literacy*.

In un'era in cui i media sono divenuti onnipresenti e inevitabili, profondamente radicati nel tessuto sociale e nella vita quotidiana, la *Media Education* (ME) o Educazione ai Media è intesa come lo sviluppo della capacità di comprendere e utilizzare in modo opportuno i mezzi di comunicazione di massa. La ME fa riferimento alla comprensione critica dei media non solo in quanto strumenti, ma anche e soprattutto in quanto forma di linguaggio e cultura (nonché modalità per narrare e narrarsi).

La ME importa a sua volta il concetto di *Digital Literacy*, ovvero l'alfabetizzazione digitale.

La *Digital Literacy* implica l'abilità di comprendere testi, ma anche immagini, video, suoni e via dicendo, e di ricondurli all'interno di un'unica cornice, come se si trattasse di una sorta di nuovo linguaggio che integra registri diversi (Martin, 2006). Le risorse digitali, al contrario della stampa, sono dinamiche e interattive, utilizzano un linguaggio multimediale che dev'essere assimilato, compreso e reso gestibile.

Il tema della *Digital Literacy* è stato ampiamente discusso dalla letteratura specializzata, presente e passata. Numerosi sono infatti gli studiosi che ne hanno dato una definizione configurandolo in ultimo come una sorta di "termine ad ombrello" che racchiude in sé una serie di altre *literacies* (tra le quali l'*ICT literacy*, l'*information literacy* e la *Media Literacy*). Alle varie definizioni si aggiungono, a seconda dell'interpretazione, dimensioni etiche, politiche e filosofiche.

Eshet e Alkalai (2004), ad esempio, definiscono la *Digital Literacy* come un insieme di abilità cognitive, motorie, sociali ed emozionali, ossia capacità di:

- Decifrare interfaccia grafiche;
- Riorganizzare, riordinare e manipolare vari elementi cioè essere creativi;
- Rimanere orientati tra i domini di una conoscenza complessa;
- Cercare, valutare e governare le informazioni;
- Condividere, attraverso i media, non solo conoscenze ma anche emozioni. Ciò implica lo sviluppo di capacità analitiche e critiche che consentono di sopravvivere agli ostacoli posti dalla comunicazione di massa nello spazio virtuale.

Secondo Martin (2006) la competenza digitale è l'abilità di utilizzare opportunamente gli strumenti digitali per accedere, integrare, gestire, valutare e sintetizzare tali strumenti nonché per costruire nuove conoscenze, comunicare con gli altri e creare azioni sociali costruttive.

Fini e Ranieri (2009) sottolineano invece la natura stratificata delle competenze relative alla *Digital Literacy* e ne enfatizzano gli aspetti etici. Essi ritengono che le competenze digitali includono una dimensione tecnologica, una cognitiva ed una etico-sociale. Quest'ultima riguarda il sapersi rapportare con gli altri in modo appropriato all'interno del *cyberspazio*.

Jeckins et al., (2006) propongono un concetto di *Digital Literacy* fondato su competenze sociali e culturali, etiche e creative. Gli autori descrivono undici competenze, tra cui il *multitasking* (capacità di analizzare/scansionare il proprio ambiente e di focalizzare l'attenzione sui dettagli salienti) e la navigazione trans-mediale (capacità di seguire il flusso di storie e informazioni attraverso media diversi).

Nel 2006 il Parlamento Europeo e il Consiglio pubblicano la Raccomandazione 2006/952 (2006a) sulla protezione dei minori e la dignità umana (20 dicembre 2006). In questa si evidenzia l'importanza della formazione degli insegnanti nel campo della *Media Literacy* e dell'introduzione della stessa *Media Literacy* nei curricula scolastici, per proteggere i bambini e promuovere un utilizzo responsabile dei media. A tal proposito circa dieci anni fa veniva scritto che, nonostante la *Digital Literacy* rappresenti un tema molto discusso nella letteratura e goda di un ampio sostegno nelle politiche dell'Unione Europea del decennio precedente, il suo impatto all'interno del mondo della formazione e dell'educazione era stato fino a quel momento modesto (UNESCO, 2008).

Oggi giorno, per una formazione alle pratiche digitali che possa definirsi tale è necessaria una *literacy* pedagogica capace di generare alternative alle pratiche tradizionali (basate sul modello trasmissivo) tramite l'adozione di un'ottica didattica basata su paradigmi collaborativi e costruttivisti.

La presente ricerca si posiziona all'interno del contesto appena descritto, connotato dall'esordio di queste novizie forme di alfabetizzazione e di formazione. Sarà pertanto utile rilevare gli effetti della narrazione e della narrazione digitale sulla formazione (in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento narrativo) dei moderni preadolescenti (nativi digitali) per dar spazio a nuove considerazioni e a innovative prospettive di ricerca future.

4.4 Storytelling e Digital Storytelling: peculiarità e differenze

La parola storytelling rappresenta, per definizione, l'atto del narrare. Il Digital Storytelling, invece, come è facile intuire, consiste nell'organizzare contenuti (selezionati dal web, prodotti dallo studente o dallo storyteller stesso) in un sistema coerente, retto da una struttura narrativa, in modo da ottenere un racconto costituito da molteplici elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, mappe).

Il termine sta cioè ad indicare la pratica del racconto che si avvale delle strategie narrative consentite dalle tecnologie digitali (come ad esempio: l'integrazione di differenti linguaggi mediali, l'utilizzo di meccanismi narrativi derivanti dalle pratiche d'uso dei social media, la circolazione delle storie tramite dinamiche caratteristiche della comunicazione in rete con effetto virale).

L'espressione nasce nel contesto educativo per denotare la pratica in cui i narratori sono studenti che raccontano esperienze personali, o avventure immaginarie, mantenendo il proprio punto di vista, improvvisando e avvalendosi dell'uso di video. Più recentemente, il DS è stato utilizzato anche in ambito formativo, in primis all'interno delle organizzazioni e delle aziende.

Da queste esperienze didattiche e di formazione ha iniziato a diffondersi l'idea che lo storytelling non consenta solo un utilizzo educativo/formativo ma rappresenti anche un buon metodo nell'ambito della comunicazione aziendale (per parlare in pubblico, per organizzare le riunioni, per mettere in atto strategie di comunicazione pubblicitaria) al fine di favorire l'immedesimazione degli interlocutori. Ne è un esempio il video di Michael Wesch *The machine is us/ing us*²⁶ (2007), nel quale il docente di etnografia digitale della Kansas State University descrive l'impatto antropologico del web 2.0 utilizzando le stesse tecnologie del web partecipativo.

La definizione di "narrazione breve" inizialmente utilizzata per lo Storytelling Digitale proviene da un laboratorio di produzione di Dana Atchley dell'American Film Institute, datato 1993. Il termine è stato poi adattato e perfezionato da Joe Lambert a metà degli anni '90, che lo ha definito un "metodo di formazione".

Joe Lambert e Dana Atchley, fondatori del Center of Digital Storytelling (CDS) a Berkeley, in California, hanno individuato 7 elementi alla base di ogni Storytelling Digitale.

Il primo è il punto di vista: tutte le storie dovrebbero essere personali e autentiche e mantenere in ogni

²⁶ È un video dalla durata di 4 minuti e mezzo in cui Michael Wesch (2007) spiega: cos'è il web 2.0, la trasformazione del testo in ipertesto, la sinergia tra forma e contenuto, le potenzialità offerte da Internet per collegare pensieri, immagini e soprattutto persone. Rappresenta una guida per chi sta iniziando a conoscere le nuove dinamiche della comunicazione e un comodo ripasso per chi già utilizza da tempo questi strumenti.

sua parte la prospettiva dell'autore, esprimendo le sue intenzioni e i suoi obiettivi.

In secondo luogo è necessaria la presenza di una “*dramatic question*”, vale a dire che è necessario esporre qualcosa che valga la pena di essere raccontato e proporre ad inizio storia domande sorprendenti alle quali si fornirà replica alla fine del racconto.

Inoltre, una storia deve possedere contenuti emotivi coinvolgenti. Fattore, quest'ultimo, legato alla scelta di raccontare la storia con il proprio punto di vista, scegliendo di commentare i momenti salienti della narrazione utilizzando una specifica colonna sonora.

Il quarto e il quinto elemento sono infatti l'utilizzo della propria voce e della colonna sonora, entrambi dall'alto potere coinvolgente.

Il sesto elemento è il riferimento all'economia della narrazione, che richiama a non usare un numero elevato di immagini e parole.

Infine, è necessario un ritmo adeguato alle modalità narrative della storia in base a quanto velocemente o lentamente prosegue la storia stessa. La vitalità è un fattore senz'altro essenziale per una storia che possa considerarsi buona.

Il passaggio dallo storytelling al Digital Storytelling non è solo uno dei cambiamenti avvenuti in seguito all'avvento delle nuove tecnologie, ma rappresenta anche uno step fondante il percorso di formazione e di ricerca esposto nella presente tesi. A tal proposito è quindi opportuno esporre una breve panoramica su alcune peculiarità e differenze tra queste due modalità di narrazione.

Lo storytelling costituisce una delle arti più antiche, dato che esisteva già nelle grotte degli uomini primitivi. Esso rappresentava lo strumento primo per trasmettere il sapere, per educare le genti, per colmare le lunghe notti che le persone dovevano trascorrere davanti al fuoco. La sua valenza è plurima: culturale, religiosa, educativa e di intrattenimento. Attraverso le storie l'uomo racconta la propria visione della realtà. Spesso le persone, pur vivendo in contesti simili, raccontano storie diverse poiché il modo di vivere e di leggere gli eventi è soggettivo e individuale.

Il Digital Storytelling, dal canto suo, costituisce una metodologia, uno strumento molto importante, che l'insegnante così come le aziende dovrebbe al giorno d'oggi includere tra i propri metodi di lavoro (didattici, di marketing, di formazione) mossi dalla consapevolezza che lo storytelling rappresenta da sempre un'attività vicina all'uomo.

De Rossi e Petrucco (2013) hanno esposto a tal proposito alcune importanti considerazioni etimologiche, culturali e formative:

- Lo storytelling ha da sempre rappresentato un'attività che ha intrattenuto e contemporaneamente ha contribuito a tramandare la conoscenza.
- Lo storytelling è stato in grado di creare rapporti educativi, sociali, religiosi ed emotivi tra colui che ascolta e colui che narra.
- Lo storytelling ha contribuito a creare identificazioni culturali all'interno di gruppi sociali di vario genere.
- Il *digital*, oggi, ha la possibilità di ampliare la divulgazione di storie, di processi, di esperienze. Esso riesce a far giungere informazioni e narrazioni in qualsiasi posto e con facilità.
- Il *digital* offre l'opportunità a chiunque lo desideri di diventare non solo consumatore ma anche produttore.

Una delle maggiori differenze tra la forma tradizionale e la forma digitale di narrazione consiste soprattutto nell'audience/risonanza che possiede. Il focus della seconda forma è il computer e la rete. Grazie a questo supporto più persone rispetto al passato possono narrare ed essere fruitori di narrazioni, le quali senza alcun ostacolo giungono facilmente da una parte all'altra del globo.

Al giorno d'oggi, i media digitali non fanno altro che amplificare le nostre storie (Ohler, 2008), dandogli un respiro più ampio, un respiro "collettivo". Le narrazioni assumono così nuove forme. I nuovi narratori realizzano storie capaci di permettere ai loro fruitori il passaggio dalle storie "tradizionali" (fondate sul primato del testo sull'immagine, dell'autore sul lettore, del singolo sulla comunità di lettori) alle storie "partecipate", fondate su confronto, partecipazione e compresenza di forme di espressione diverse. La narrazione assume sempre più la forma di una pratica di alfabetizzazione non soltanto mediale ma soprattutto sociale, di partecipazione allo sviluppo dell'immaginario collettivo inteso come bacino immaginativo nel quale coabitano e si confondono ideatori e spettatori, creatori e attori del nuovo sapere alla base dell'intelligenza collettiva (Levy, 2002, p. 128).

Qualunque sia il suo formato, la sua modalità, lo storytelling riveste dunque un'importanza come occasione di pratica di partecipazione sociale a narrazioni condivise (Petrucco, De Rossi, 2009). Laddove, in un contesto dalla così ampia portata, la scuola appare impegnata a trovare una propria espansione anche all'interno di questi spazi e a fornire un valido supporto agli studenti per un utilizzo critico e consapevole delle nuove tecnologie narrative.

L'abilità di leggere, comprendere e usufruire in modo attivo e cosciente dei nuovi *media* diviene nella società attuale una questione essenziale se si vuole beneficiare di tutte le possibilità che questi offrono. Le *literacies* che si sviluppano in un Digital Storytelling, a detta di Ohler (2008), corrispondono al DAOW, acronimo delle principali *literacies* coinvolte: *digital, art, oral e writing*. Per costruire un Digital Storytelling è necessario un uso del computer e di Internet corretto e consapevole, volto a creare un buon prodotto, che sappia esprimere al meglio il significato che si intendeva trasmettere in sede di progettazione.

In virtù di questo aspetto la narrazione può assumere grande importanza in ambito educativo e formativo (all'interno di un processo di insegnamento-apprendimento basato sull'interazione alunni-insegnante e alunni-alunni e sull'organizzazione della conoscenza in più contesti) poiché in grado di formare la cosiddetta “zona di sviluppo prossimale”²⁷ (Vygotskij, 2008). Infatti, tramite questa metodologia l'alunno entra in relazione con altre persone (pari e adulti).

4.5 La valenza pedagogica del Digital Storytelling

Essendo lo storytelling una componente fondamentale dei nostri processi di motivazione e interpretazione del mondo, ne consegue l'utilità di renderlo struttura fondante dell'approccio didattico, capace di stimolare la motivazione all'apprendimento. Al giorno d'oggi, data la sua valenza digitale, esso può rappresentare anche un'opportunità rilevante per lo sviluppo della Media Literacy²⁸.

Da un punto di vista didattico un approccio attraverso lo storytelling e in particolare basato sulla produzione di narrazioni multimediali (Digital Storytelling) aggiunge al metodo di insegnamento una buona dose di efficacia comunicativa. Le dimensioni dell'emozionalità e dei contesti specifici, infatti, lo rendono altamente incisivo. L'ottica narrativa, in questo caso, viene fatta ricadere all'interno della visione chiamata *Problem Based Learning* la quale cerca di ancorare la didattica ai problemi concreti. Introdurre, ad esempio, una lezione attraverso il racconto di un'esperienza realmente vissuta rende da una parte più semplice la comprensione di alcuni concetti astratti e dall'altra fornisce una motivazione concreta allo studio di quella specifica disciplina.

In questo senso la potenza comunicativa data dall'utilizzo di supporti video può rappresentare

²⁷ Nella teoria di Lev Vygotskij la zona di sviluppo prossimo (ZSP) serve a spiegare come l'apprendimento del bambino si svolga con l'aiuto degli altri. La ZSP è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o pari con un livello di competenza maggiore.

²⁸ La *Media Literacy* (o alfabetizzazione mediatica) si riferisce alle competenze, alle conoscenze e alla comprensione che consentono ai consumatori di utilizzare i media in modo efficace e sicuro.

uno strumento ancora più efficace. Come già accennato sopra, le dimensioni attivabili mentre si produce e si condivide (in particolare) un Digital Storytelling all'interno di un'attività didattica sono molteplici. Proprio a causa delle sue proprietà intrinseche un vero Digital Storytelling non ha mai le caratteristiche di un classico documentario ma grazie all'inclusione della dimensione emotiva e intenzionale stimola e motiva gli apprendimenti. Allo stesso modo, nella vita quotidiana, l'apprendimento è basato certo sui contenuti ma in primis su attività intenzionali e significative atte a risolvere problemi. Questi aspetti, che ancorano le nozioni accademiche alla concretezza del reale, rappresentano il valore aggiunto del Digital Storytelling a livello educativo, formativo e pedagogico.

Precisamente, Jonassen (2007) definisce apprendimento significativo un processo che sia attivo, intenzionale, autentico e costruttivo. Werby (2012) afferma che “realizzare narrazioni attraverso l'uso di strumenti multimediali nei vari contesti didattici disciplinari può soddisfare tutti questi requisiti”.

Per definizione, il Digital Storytelling presenta alcune caratteristiche/peculiarità che lo distinguono da altri metodi e che forniscono implicitamente indicazioni per un suo corretto utilizzo:

- Attivo: implica che gli studenti siano coinvolti in modo attivo nella realizzazione dell'artefatto digitale sia a livello tecnico sia durante la stesura dello *storyboard*, e che diventino al tempo stesso protagonisti e interpreti dei video creati.
- Intenzionale: è sempre chiaro chi è il target (studenti a loro pari, insegnanti, comunità) e le molteplici finalità (disciplinari, sociali, etiche, partecipative).
- Cooperativo: permette agli studenti di contribuire alla realizzazione dell'artefatto, valorizzando al meglio i propri talenti, le proprie abilità ed intelligenze specifiche (Gardner, 2010). Contempla infatti la possibilità di dar vita ad una modalità di lavoro cooperativo in cui vengono assegnati ruoli e attività differenti a soggetti diversi per stimolare il riconoscimento dell'importanza dell'interdipendenza.
- Autentico: i contenuti disciplinari non sono più de-contestualizzati ma inseriti in un processo di *problem-solving* che si pone obiettivi concreti, non circoscritti al mero apprendimento formale e disciplinare.
- Costruttivo: agli studenti, per la creazione del loro prodotto digitale, è chiesto di ri-elaborare le conoscenze precedenti sull'argomento re-mediandole attraverso la modalità del video narrativo.

In questo processo di apprendimento costruttivo e aperto al sociale, di conseguenza, anche il concetto di valutazione cambia: dall'essere un protocollo formale diviene un procedimento sociale e

distribuito. Viene valutato non soltanto il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento ma si valutano anche gli effetti che il video ha generato nell'audience di riferimento. L'insegnante, in tal modo, rimane certamente un elemento importante del processo valutativo ma non è più l'unico poiché ora è mediatore e interprete dei processi sociali innescati dalla produzione della narrazione digitale da parte dei suoi studenti.

Il Digital Storytelling assume quindi un'alta valenza pedagogica all'interno dei nuovi contesti scolastici, dalle caratteristiche multimediali e tecnologiche.

I suoi punti di forza sono (Marini, 2014):

- Apre gli studenti al mondo esterno.
- Permette loro di far esperienza di una didattica costruttivista e collaborativa.
- Fornisce la possibilità di apprendere in modo autentico (contestualizzato nel reale).
- Rende gli studenti più attivi nel loro apprendimento nonché maggiormente competenti nell'utilizzo delle nuove tecnologie.
- Ha un carattere fortemente gratificante.
- Offre un accesso più semplice a concetti astratti e complessi.
- In quanto meccanismo narrativo supportato da elementi multimediali è in grado di generare processi ermeneutico - interpretativi e correlazioni concettuali significative.
- Facilita la memorizzazione sul piano cognitivo, come argomenta Christopher Penn nel post dal titolo *Rilievo cognitivo dello storytelling* (2014).
- Garantisce un notevole grado di coinvolgimento, il quale rafforza le variabili motivazionali e l'impegno.
- È in grado di veicolare messaggi significativi di forte impatto strutturati secondo una logica di causa-effetto.
- In base al meccanismo della inter-testualità, grazie al quale una storia genera altre storie, favorisce lo scambio collaborativo delle conoscenze, il confronto dialogico, lo spirito critico e la ricerca di nuove interpretazioni e punti di vista su un problema e/o tema.
- Agevola la *networked knowledge* (conoscenza connettiva) e la *combinatorial creativity* (creatività combinatoria).

Le tecnologie didattiche in generale, in modo particolare i *mobile devices*, possono infatti favorire il rinnovamento della didattica e costituire un valido aiuto alla lotta della dispersione (Rivoltella, 2012).

Le sue criticità, invece, tipiche soprattutto del contesto italiano e segnalate da un gruppo di insegnanti intervistati dopo la creazione di una narrazione digitale in laboratorio, riguardano (Banzato, 2014):

- I limiti di tempo: le ore dedicate alle attività basate sul Digital Storytelling sono poche poiché il programma didattico da svolgere è molto vasto e non rimane così tempo a sufficienza per formare gli alunni all'utilizzo del digitale.
- Il curriculum: collegandosi al punto precedente si conclude che il curriculum non consente pertanto di accogliere come auspicato nelle direttive ministeriali ed europee l'innovazione digitale. In termini simili ma in merito al curriculum del TFA, Luzzatto (2011) afferma: "Il TFA si colloca in un sistema di formazione degli insegnanti, istituito con un Decreto del settembre 2010, che appare molto arretrato se confrontato con le esigenze della scuola e con il quadro internazionale".
- L'accesso alla tecnologia: la scuola sembra resistere ai cambiamenti e gli insegnanti e gli studenti ne pagano le conseguenze. Nelle scuole ci sono ancora dei problemi di accesso ai laboratori e di supporto tecnico. Sembra venire meno un sostegno alla formazione che consenta agli insegnanti di avere abbastanza tempo per esplorare le potenzialità del Digital Storytelling e dei suoi usi in classe. I docenti necessiterebbero dell'appoggio dei dirigenti scolastici, grazie al quale attività fondate sulla narrazione digitale siano incoraggiate e non osteggiate per motivi di "produttività".

Nello specifico, è opportuno avere ben presenti le potenzialità pedagogiche e i limiti del metodo del Digital Storytelling poiché rappresenta una delle metodologie formative utilizzate nell'indagine qui presentata. Ci si è domandati se e in che modo, all'interno di uno specifico percorso formativo, è in grado di favorire l'incremento delle credenze di autoefficacia, della motivazione e del coinvolgimento in ambito narrativo degli alunni preadolescenti presi in esame.

4.6 Digital Storytelling e formazione

Le potenzialità educative del Digital Storytelling, come accennato nel paragrafo precedente, sono numerose. I supporti digitali forniscono innovative vie espositive, connettive e riflessive in grado di giocare un ruolo importante a favore della formazione e del superamento del *digital divide*²⁹.

²⁹ Il divario digitale o *digital divide* è il divario esistente tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell'informazione (in particolare *personal computer* e Internet) e chi ne è escluso, in modo parziale o totale. I motivi di esclusione comprendono diverse variabili: condizioni economiche, livello d'istruzione, qualità delle infrastrutture, differenze di età o di sesso, appartenenza a diversi gruppi etnici, provenienza geografica.

Nel 2011 Dreon-Richard-Landis, in *Digital storytelling: A tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation*, esprimono la visione secondo cui nella scuola media il Digital Storytelling unisce gli interessi degli studenti ed il curriculum accademico della classe. Edith Ackermann, presso l'università di Cambridge, in *Bambini digitali, strumenti narrativi, scrittura dialogica* (2001) conclude che certi aspetti della narrazione orale aiutano i bambini di tre anni a sviluppare le abilità che riguardano il linguaggio scritto e che pertanto il digitale può rappresentare uno strumento atto a superare alcuni ostacoli nella scrittura. Inoltre, in *Teaching critical thinking through online discussion* (MacKnight, 2010) si afferma che l'insegnamento tramite attività di discussione/narrazione online può contribuire alla crescita intellettuale e all'incremento della tendenza a riflettere in modo critico.

Mameli (2015) dichiara che modelli di interazione reali tra docente e studente in aula sono rilevabili tramite analisi che indagano le loro relazioni in rete. Anche Hawe (2008), analizzando la densità delle relazioni, rileva il medesimo dato nell'ambito delle relazioni tra staff ed insegnanti. Tale corrispondenza rivelatrice, tra online/digitale e reale, si può estendere anche all'ambito narrativo.

Daher (2015), analizzando gli effetti della didattica 2.0³⁰ in un campione di soggetti di età tra i 24 ed i 53 anni, afferma che l'utilizzo di Facebook a scopi didattici può favorire la formazione dei soggetti. Altri studi confermano una tendenza degli studenti a voler sperimentare i social network per fini educativi (fuori dall'aula) poiché rappresentano un contesto che percepiscono come familiare in quanto di loro uso comune (Cabero, 2014). Hagit (2012) rileva un miglioramento nell'apprendimento di un campione di studenti che hanno utilizzato Facebook (per esprimersi) come alternativa al sistema di gestione LMS (in quanto contesto più intensivo, collaborativo ed attivo nell'ambito di gruppi chiusi composti da allievi che mirano ad apprendere e docenti/formatori che impartiscono nozioni). Infatti gli ambienti digitali sembrano poter arricchire la visione e l'espressione riguardo il contesto reale, come dimostrano alcuni studi sugli strumenti *mobile* (Sanduik, 2012), ed agevolare l'intrecciarsi e l'articolarsi delle identità all'interno del tipo di narrazione comune ed interattiva che essi consentono (Johansens, 2010).

Kaare (2008) osserva che il Digital Storytelling favorisce una didattica più sistematica della religione poiché consente un dialogo portatore di benefici per entrambe le parti: più vigilanza sui

³⁰ Il termine Web 2.0 non mira a rappresentare l'evoluzione del Web mediante lo sviluppo delle tecnologie, ma dal punto di vista del ruolo degli utenti. Tra un tradizionale sito di *e-commerce* e Facebook non ci sono differenze sostanziali di standard e tecnologie: c'è però una sostanziale differenza nell'aspettativa che gli utenti hanno del sito. Il primo anche senza utenti continua ad esistere: sia che venga visitato da una persona che da un milione di utenti le sue pagine dinamiche che presentano i cataloghi dell'azienda esistono, perché i contenuti (i prodotti da vendere) sono forniti dal possessore del sito. Invece nel secondo caso, se togliamo gli utenti e i contenuti da essi inseriti, semplicemente Facebook non esiste più. La distinzione tra Web 1.0 e Web 2.0 ha quindi a che vedere con queste differenze: non tanto con l'evoluzione tecnologica, ma con il modo con cui si gestisce e si progetta il ruolo dell'utente sui sistemi Web. Indica un nuovo punto di vista su come il Web può essere usato, è un'attitudine, non una tecnologia (Kelly, 2008), e si riferisce al modo con cui gli utenti guardano al Web popolandolo con propri contenuti e a cambi cumulativi (non a salti tecnologici) nel modo in cui le società del settore e gli utenti finali usano il Web.

giovani da parte degli adulti e maggiore vicinanza al tema della religione da parte dei giovani stessi. Clarke (2004) giunge ad una conclusione affine nell'ambito dell'insegnamento archeologico. Braman (2009) afferma che quando l'educazione tradizionale fallisce gli *youth media* possono essere in grado di agevolare educatori, adulti e *policy makers* nel favorire cambiamenti sociali (in termini di valori e visioni socialmente condivise).

In particolare, la lettura di *storybooks* digitali favorisce lo sviluppo del linguaggio e l'atteggiamento positivo verso la lettura in bambini di età prescolare (Kotaman, 2013), motivo per cui i bibliotecari provvedono all'integrazione nei loro ambienti di questi nuovi software capaci di incoraggiare i giovani a esprimere sé stessi e a riflettere riguardo i propri prodotti (Wawro, 2012).

Inoltre, in soggetti di prima infanzia il gioco-drama tramite Digital Storytelling promuove riflessioni più evolute (in termini di pensiero di ordine superiore) e induce ad un incremento delle abilità sociali (Wright, 2008). All'interno di un contesto comunitario (è stata presa in esame una comunità indigena) il racconto digitale si rivela, invece, un ottimo metodo di analisi per coinvolgere le persone ed ottenere dati di ricerca (Willox, 2012).

Si evince pertanto che la pedagogia contemporanea, che pone le sue basi su metodi dalla valenza digitale, sembra in grado di integrare *critical thought* e *creative practice* (Benmayor, 2008) e di favorire la collaborazione tra le persone, poiché il suo essere comune e in compresenza favorirà la relazione con i dilemmi di tutti i personaggi presenti nelle storie narrate (Yiannis, 2010). In un contributo datato 1996 Hermans parla a tal proposito di un passaggio dal processo informativo all'interscambio dialogico per quanto concerne l'unione tra la metafora del computer e quella narrativa insita nel recente progresso.

Vasudevan (2010) analizza le potenzialità multimodali offerte dallo Storytelling Digitale per il ripensamento delle pratiche in aula e conclude che la narrazione digitale permette agli studenti di meditare sul passato, documentare il presente e proiettarsi verso il futuro attraverso l'utilizzo di molteplici vie espressive incrementando così l'autoefficacia e la motivazione a narrare.

Durante l'adolescenza è utile considerare le potenzialità didattiche che hanno piattaforme digitali quali Twitter: l'uso sociale dei media induce ad una maggiore comunicazione/narrazione tra studenti, dirigenti e staff (Clark, 2014) e ad un vantaggio per tutte le parti incluse in un contesto di indagine (soggetti, partecipanti e ricercatore) se il racconto digitale viene utilizzato come metodo di formazione e analisi all'interno di una ricerca empirica (Palewonsky, 2011). Questa metodologia risulta infatti favorire la riflessione, la discussione/esposizione delle proprie idee nonché un supporto adeguato alle esigenze dei soggetti.

Secondo Squire (2012) i *mobile media devices*³¹ sono in grado di amplificare l'apprendimento poiché lo estendono anche al di fuori del contesto scolastico dando la possibilità di partecipare in modo più ampio al mondo ma anche di mostrarsi/narrarsi (Nelson, 2008) attraverso rappresentazioni personali ricche di mondi testuali dal vasto potere coinvolgente. A tal proposito Brombley (2010) parla di “*participation revolution*” per indicare quel processo innescato dai media sociali che modifica la geografia e induce a re-immaginare le identità regionali in seguito a pubbliche e virtuali attività culturali: il senso di appartenenza non è più sentito come una questione territoriale ma è ora basato sull'accesso alle informazioni online. Il coinvolgimento nel narrare sé stessi rivolgendosi ad un contesto ampio di conseguenza aumenta. A tal proposito Ballatore (2015) afferma che il nuovo universo narrativo fa sì che i media vengano letti sia come elementi di innovazione sia di perdita degli aspetti caratteristici del vecchio Umanesimo.

Khimji (2012) indaga le narrazioni a scuola in bambini di 5-6 anni e conclude che rappresentano un ottimo metodo per comprendere le prospettive socioculturali dei soggetti, in quanto tramite il racconto gli alunni sono soliti esprimere visioni e valori personali. Nell'ambito della formazione giornalistica (il cui scopo è formare i soggetti ad esprimersi/narrare) Ying Roselyn Du (2014) mostra che sia le tecniche didattiche tradizionali sia le tecniche didattiche informatiche favoriscono allo stesso modo l'apprendimento delle nozioni essenziali (Ying Roselyn Du, 2014). Nell'ambito della formazione degli insegnanti, diversamente, è emerso che l'uso del digital video è portatore di un valore curricolare maggiore rispetto alle tecniche di formazione tradizionali (Bruce, 2015). Infatti, a titolo ulteriormente esemplificativo, uno studio di Tokmak (2013) sulla didattica della matematica dimostra che la tecnologia può effettivamente fungere da supporto formativo in quanto i docenti sottoposti ad un training sull'uso di storie digitali ottengono risultati più alti (in una rilevazione post training finalizzata ad analizzare le competenze di insegnamento/esposizione/narrazione acquisite) rispetto ai docenti che hanno affrontato un training sulla narrazione non digitale. Il primo gruppo ha prodotto cioè narrazioni più chiare ed efficaci quando è stato chiesto ai partecipanti di creare un racconto come se dovessero, tramite questo, impartire nozioni ai propri alunni.

Inoltre, semplici interventi individualizzati (basati sulla rivisitazione di storie passate, racconti personali e risposte a determinate domande sulle storie) in soggetti prescolari inducono a maggiori abilità narrative e ad una più alta capacità di comprendere alcuni concetti (Spencer, 2013). Progetti focalizzati sulla narrazione digitale, invece, rivelano che le tecnologie informatiche promuovono l'interesse ad apprendere e l'abilità di problem solving poiché stimolano modalità di pensiero più complesse (Hung, 2011) che inducono anche ad una maggiore sensazione di autoefficacia

³¹ In informatica ed elettronica con il termine dispositivi mobili (in inglese *mobile devices*) si intendono tutti quei dispositivi elettronici che sono pienamente utilizzabili seguendo la mobilità dell'utente (telefoni cellulari, palmari, smartphone, tablet, laptop, lettori MP3, ricevitori GPS).

nell'esprimersi. Infatti, l'utilizzo del Digital Storytelling sembra in grado di incrementare oltre all'abilità di lettura e alla motivazione verso l'apprendimento anche la competenza nello scrivere e la creatività (Morgan, Hani, 2014).

Nonostante i vantaggi emersi dalle indagini che analizzano le conseguenze dell'uso delle tecnologie, una ricerca rileva che alcuni docenti si sono detti non pronti all'integrazione delle storie digitali nel loro repertorio di strumenti didattici (Condy, 2012). Diversamente, sembra essenziale che tutti gli educatori che hanno l'intenzione di insegnare l'uso del Digital Storytelling ai propri studenti forniscano loro risorse digitali, possibilità di accedere al web, indicazioni precise e occasioni per discutere con i pari al fine di riflettere ed apprendere reciprocamente all'interno di un processo di *peer review* (Robin, 2008). Tale insegnamento appare utile poiché quanto più gli allievi saranno abili nelle storie digitali tanto più i docenti potranno considerare l'utilizzo di software sofisticati in grado di favorire nei giovani lo sviluppo delle abilità del 21° secolo (informatiche, *critical reading*, *critical thinking*, *oral communication* e *written communication*), indispensabili per esprimersi all'interno dell'attuale società della conoscenza. Il raggiungimento di queste abilità ha rappresentato l'obiettivo di un intervento messo in atto da Gregory (2009) tramite un approccio multidimensionale alla narrazione, ovvero finalizzato a formare i soggetti affinché siano in grado di narrare tramite plurime vie/dimensioni. Un'altra ricerca che confronta storie tradizionali e storie digitali mette in evidenza un maggiore impegno e coinvolgimento nel produrre narrazioni ed una più alta efficacia nella scrittura per i soggetti che si cimentano nella creazione di storie digitali (Yan, 2011).

Dai risultati delle ricerche qui descritte si conclude che gli ambienti digitali sono in grado di facilitare e motivare i soggetti a narrarsi poiché consentono di raccontarsi attraverso molteplici vie.

Un'indagine mostra che in conseguenza ai feedback ottenuti tramite il confronto con gli uditori negli autori delle storie digitali aumenta il desiderio di volersi migliorare (Thesen, 2011) e pertanto anche la loro motivazione a narrare. Le applicazioni esistenti per smartphone a favore della narrazione (ovvero della creazione di storie digitali), aventi fini pedagogici, sono molteplici (Nelson, 2011). Per un loro utilizzo ottimale ci sono due condizioni necessarie affinché la loro applicazione favorisca la formazione: un'apertura dell'interesse dei docenti e la messa a disposizione da parte dell'istituto delle tecnologie idonee a creare storie digitali partendo dagli scritti degli allievi (Chase, 2010).

Secondo la letteratura altri effetti formativi inerenti l'utilizzo del Digital Storytelling sono i seguenti. Un'indagine pilota su studenti di medicina rivela che la narrazione digitale stimola una riflessione più

profonda e significativa sul materiale collezionato, selezionato e presentato (Sandars, 2009).

Un altro studio riguardante gli effetti di audiolibri e Digital Storytelling come metodo di insegnamento mostra che questi strumenti incrementano la comunicazione con l'audience e favoriscono l'alfabetizzazione dei soggetti più ostili alla lettura (Hett, 2012) poiché facilitano la loro espressione.

Bolch (2008) evidenzia, in seguito all'utilizzo di tecnologie visive narrative in un campione studenti americani di scuola elementare, oltre a miglioramenti in termini di pensiero di ordine superiore, alfabetizzazione visiva, collaborazione, condivisione, anche un accrescimento della motivazione verso l'apprendimento. Si suppone che l'effetto del distacco dal classico contesto scolastico agisca come fattore favorevole al coinvolgimento dei soggetti.

Infatti, secondo Honeyfond (2013), la forza degli artefatti multimediali invita il lettore a vedere e mostrare/esprimere/raccontare sia il reale sia l'immaginario e ne consiglia l'uso già nei primi anni di età, quando l'esplorazione di magici mondi di conoscenza è un'azione frequente.

In una classe di studi sociali (Raymond, 2013) strumenti di collaborazione digitale (con obiettivi, ruoli definiti e risorse per informare gli altri dei prodotti) si sono rivelati utili per dar vita ad ambienti di istruzione online ma anche per promuovere l'apprendimento *face to face*, ampliando in tal modo la formazione degli studenti e le loro abilità sociali e comunicative.

Valkanova (2007) esaminando 37 alunni della scuola primaria conclude che il "fare film" sulle proprie esperienze è un mezzo per agevolare la riflessione su ciò che si sta imparando e per fare maggiormente propri i contenuti di una determinata disciplina. La produzione di film/storie, che includono elementi digitali, sembra rappresentare un'azione capace di incrementare il coinvolgimento verso i contenuti.

La creazione di storie digitali è anche in grado di favorire gli scrittori più resistenti in virtù delle plurime modalità di comunicazione offerte dai nuovi mezzi e dell'attrazione che essi esercitano negli adolescenti (Sylvester, 2009). Nello specifico, il loro utilizzo durante l'insegnamento delle materie artistiche rappresenta un mezzo sia per connettere le aule con il mondo esterno sia per facilitare l'espressione/narrazione e la costruzione autonoma della conoscenza (Bull, 2005).

Kordaki e Gousiou (2017) hanno condotto un'indagine decennale con lo scopo di analizzare le potenzialità didattiche del software *Digital Card Games*. L'analisi si è basata su 1297 paper, 10 grandi banche dati elettroniche e 50 documenti sull'adozione dello strumento, dopo che era stato chiesto ai soggetti di scegliere se utilizzarlo o meno. Lo studio rileva un frequente impiego di questa metodologia didattica per l'insegnamento/apprendimento di molte discipline, a tutti i livelli di istruzione. I designer la propongono come contesto di apprendimento significativo, familiare,

innovativo e appagante in grado di promuovere esperienze educative basate su approcci didattici dalla valenza sociale e costruttivista. Tra gli effetti positivi dell'intervento messo in atto sono emersi vantaggi in termini di maggiore acquisizione dei concetti, più sviluppata abilità di problem solving, maturazione positiva del processo decisionale e della capacità di formulare ipotesi. Alla fine dell'intervento l'atteggiamento dei partecipanti verso l'utilizzo del *Digital Card Games* è risultato essere più favorevole e la tendenza a collaborare aumentata. In conclusione, le abilità di pensiero essenziali e le competenze sociali incrementano più delle altre come conseguenza del percorso svolto.

Chou, Chang e Lu (2015) analizzano gli effetti dell'utilizzo di alcuni strumenti di presentazione digitale (volti a creare una sorta di Digital Storytelling finalizzato alla formazione) sulla performance di apprendimento di 78 studenti (frequentanti il 5° grado di una scuola pubblica elementare del Taiwan), mettendo a confronto tre diversi tipi di tecnologie. Il disegno di ricerca è quasi-sperimentale e la durata del percorso è stata di quattro settimane. È stato effettuato un pre e un post test ed erano presenti un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. Sono stati comparati gli esiti di tre classi, sottoposte a tre diversi tipi di trattamento/istruzione/modalità di esposizione dei contenuti: PowerPoint³², Prezi³³ e approccio tradizionale. Dalle conclusioni emerge che, rispetto alla prassi tradizionale, Prezi è un mezzo di istruzione più efficace in termini di acquisizione delle conoscenze mentre PowerPoint si è dimostrato più utile nel mantenimento a lungo termine dell'apprendimento. Tra l'utilizzo dei due dispositivi digitali non emergono invece differenze significative da nessuno dei test effettuati. L'innovativa non linearità della presentazione (tipica di Prezi) non sembra apportare migliorie significative in termini di acquisizione delle conoscenze.

Secondo Fisher e Frey (2017) l'inclusione degli strumenti digitali tra i metodi educativi favorisce in maniera importante il passaggio dal vecchio paradigma educativo (trasmissivo) al nuovo (costruttivista). Le tecnologie digitali fungono infatti per insegnanti e studenti come mezzi per aumentare il loro coinvolgimento nel processo di insegnamento-apprendimento, nella comprensione dei concetti e nell'espressione personale. Queste metodologie sembrano capaci, inoltre, di aiutare bambini con problemi di comunicazione e di mobilità a superare le barriere presenti nell'ambiente (in quanto consentono loro di creare prodotti e utilizzare spazi di accesso indipendentemente dalle limitazioni fisiche). Tra i programmi che favoriscono questo processo gli autori citano *Pinterest*³⁴,

³² *Microsoft Office PowerPoint* è il programma di presentazione prodotto da Microsoft, utilizzato principalmente per proiettare e quindi comunicare su schermo progetti, idee e contenuti potendo incorporare testo, immagini, grafici, filmati, audio e potendo presentare tutto questo con animazioni di alto livello.

³³ *Prezi* è un programma di presentazione che permette di disporre gli elementi che desideriamo mostrare (immagini, testi, video) in un unico grande spazio, come fosse la tela di un quadro, e di creare una presentazione dinamica, inquadrando di volta in volta i concetti che vogliamo focalizzare (anziché basarsi su semplici slides mostrate in successione, come fa appunto *PowerPoint*).

³⁴ *Pinterest* è un social network basato sulla condivisione di fotografie, video ed immagini, che permette agli utenti di

*Natural Reader*³⁵ e *Google Text-to-Speech*³⁶.

Le indagini presentate nel presente paragrafo mirano ad esporre le potenzialità formative delle tecnologie didattiche, in particolare del metodo della narrazione digitale (Digital Storytelling). La rassegna è senz'altro utile per comprendere meglio il contesto nel quale si posiziona la corrente ricerca, il cui obiettivo è proprio rilevare il potenziale didattico che può avere la narrazione e la narrazione digitale (in particolare gli effetti in termini di credenze di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento in ambito narrativo) in un campione di alunni preadolescenti.

Da quanto finora esposto si evince che è importante fare ricerche su questo metodo per alcuni fattori:

- Per lo sviluppo di future ulteriori ricerche finalizzate a colmare i gap presenti nella letteratura scientifica in materia di Digital Storytelling.
- Per dare un maggiore sostegno sperimentale alle conclusioni delle precedenti ricerche riguardanti il Digital Storytelling.
- Per avere ben chiari i potenziali effetti del Digital Storytelling sulla formazione dei soggetti, in quanto tale consapevolezza può contribuire ad un suo migliore utilizzo in riferimento alla specificità delle esigenze formative.
- Perché comprendere e delineare peculiarità, vantaggi e limiti del metodo della narrazione digitale può incitare le scuole resistenti ai cambiamenti verso un'apertura all'inclusione delle tecnologie didattiche nei curriculum scolastici.
- Perché la *Digital Literacy*, insita e agevolata dall'utilizzo del Digital Storytelling, è una componente indispensabile per apprendere e vivere nell'attuale società della conoscenza e in quanto tale va sollecitata e allenata a partire da considerazioni e pratiche basate su solide basi sperimentali.

creare bacheche in cui catalogare le immagini comunemente presenti nelle pagine web in base a temi predefiniti o da loro generati. Il nome deriva dall'unione delle parole inglesi *pin* (appendere) e *interest* (interesse).

³⁵ *Free NaturalReader* è un software di *text to speech* con voci naturali, che riesce a convertire in voce il testo di testi in Microsoft Word, di pagine Web, PDF ed email.

³⁶ *Google Text to Speech* è un motore di sintesi vocale progettato da Google che permette di trasformare un testo scritto in "parlato".

CAPITOLO 5

ADOZIONE DEI LIBRI DI TESTO E INNOVAZIONE TECNOLOGICA

5.1 Aspetti normativi nel contesto italiano

La nostra ricerca mira ad indagare gli effetti di un percorso formativo, basato sul Digital Storytelling, in termini di credenze di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento in ambito narrativo in un campione di preadolescenti.

Gli studenti facevano parte di due gruppi: classe digitale e classe tradizionale. Questa distinzione rimanda ad un diverso background scolastico. Nel primo caso i soggetti erano soliti apprendere tramite supporti digitali (computer, LIM, Digital Storytelling, piattaforme online), mentre nel secondo caso erano soliti affrontare una didattica fondata prevalentemente sulle tradizionali pratiche di istruzione e di apprendimento che non contemplano il digitale. In virtù di questa distinzione/caratterizzazione verranno di seguito esposti alcuni aspetti normativi riguardanti la recente introduzione delle tecnologie negli ambienti scolastici italiani.

Il processo tramite il quale viene prodotta, distribuita e scambiata la conoscenza scientifica sta infatti subendo, negli ultimi anni, una profonda trasformazione sollecitata in gran parte dallo sviluppo delle tecnologie in rete. Internet ha avviato un processo di rinnovamento del sistema della comunicazione³⁷, conducendo a nuove possibilità di disseminazione della conoscenza basate non solo sulle modalità tradizionali ma sempre più sul paradigma dell'accesso aperto (Banzato, 2011). Di pari passo anche i libri stanno mutando le proprie forme, dal loro essere cartacei stanno assumendo nei tempi recenti una valenza sempre più digitale.

È dunque importante, data la suddetta differenza tra i background delle due classi che hanno partecipato alla nostra ricerca, approfondire dal punto di vista normativo una delle caratteristiche peculiari della nuova didattica: la digitalizzazione dei libri di testo.

La normativa informa, con la Circolare del 9 aprile 2014 del direttore generale del Ministero Cristina Palumbo, che ha preso avvio la digitalizzazione della scuola italiana.

³⁷ Per comunicazione (dal latino cum = con; munire = legare, costruire; communico = mettere in comune, far partecipare) si intende il processo e le modalità di trasmissione di un'informazione da una persona a un'altra (o da un luogo a un altro) attraverso lo scambio di un messaggio elaborato secondo le regole di un determinato codice.

Le regole impartite per l'adozione dei testi in tutti gli ordini di scuola sono state infatti molto differenti da quelle degli anni precedenti:

1. L'adozione dei testi tradizionali degli editori è facoltativa e non più obbligatoria;
2. Viene abolito il blocco di 6 e 5 anni nel mantenere l'adozione dei testi e pertanto diviene possibile adottare nuovi testi anche prima di questo termine;
3. I nuovi testi adottati devono obbligatoriamente essere in formato digitale o misto, non possono più essere adottati nuovi testi in formato analogico;
4. Le scuole possono, come alternativa o complemento delle adozioni dei corsi tradizionali degli editori, predisporre materiali digitali autonomamente.

In tempi recenti, con la nota 5371 del 16 maggio 2017 sull'adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2017/2018, il MIUR conferma le indicazioni degli anni precedenti; ma a differenza di prima non definisce la tempistica per l'adozione dei libri di testo da parte dei Collegi dei docenti e non stabilisce i termini entro cui le istituzioni scolastiche dovranno comunicare le scelte. Quanto alle altre indicazioni, anche per l'a.a. 2017/2018 l'adozione dei libri di testo nelle scuole di ogni ordine e grado continua ad essere regolamentata dalle istruzioni impartite con la nota ministeriale 2581 del 9 aprile 2014, ossia:

1. Il collegio dei docenti può adottare libri di testo, ovvero strumenti alternativi, coerentemente al piano dell'offerta formativa, all'ordinamento scolastico e al limite di spesa stabilito per ciascuna classe di corso.
2. Le scuole possono elaborare autonomamente materiale didattico digitale. L'elaborazione di ogni prodotto è affidata ad un docente supervisore che garantisce la qualità dell'opera sotto il profilo scientifico e didattico. Le linee guida per l'elaborazione di questi materiali non sono state ancora adottate dal MIUR.
3. Le scuole possono confermare i testi già in uso oppure provvedere all'adozione di nuovi testi per le classi prime e quarte della scuola primaria, per le classi prime della scuola secondaria di primo grado, per le classi prime e terze e (nei casi previsti dagli ordinamenti) quinte della scuola secondaria di secondo grado.
4. I testi consigliati possono essere indicati dal collegio dei docenti solo nel caso in cui rivestano carattere monografico o di approfondimento delle discipline di riferimento. L'eventuale adozione di singoli contenuti digitali integrativi deve rientrare nella casistica dei testi consigliati.
5. Le specifiche tecniche relative alla parte cartacea dei libri di testo, di cui all'allegato DM

781/13, sono riferiti esclusivamente alla scuola primaria.

Nell'ambito della letteratura del settore, invece, Biagetti (2014) delinea l'evoluzione delle biblioteche digitali (dai *repositories* di testi alle biblioteche di seconda generazione) basate su un'architettura *service-oriented* e su reti P2P e Grid, in grado di integrare in un unico spazio informativo documenti provenienti da istituzioni diverse. Dal contributo dell'autrice emerge che le peculiarità delle biblioteche digitali semantiche di ultima generazione sono l'utilizzo degli elementi fondativi del *Semantic web* (RDF e ontologie) e l'apporto dei *collaborative filtering systems*³⁸.

Viene inoltre posto l'accento sulla necessità di realizzare indici semantici adeguati rispetto alle necessità degli utenti, in particolare nell'ambito delle Scienze umane, invitando quindi la ricerca futura a focalizzare l'attenzione sullo studio delle strategie di indicizzazione per un arricchimento delle funzioni di ricerca semantica.

Le informazioni presenti nel presente paragrafo consentono di avere chiaro il contesto normativo, in cui si colloca il campione preso in esame, relativo all'adozione dei supporti tecnologici utilizzati al giorno d'oggi per la didattica. Vengono fornite inoltre brevi nozioni sulle prospettive attuali e future di ricerca in merito alla digitalizzazione delle biblioteche ovvero del modo di raccontare/narrare/trasmettere contenuti. Questi aspetti appaiono vicini all'oggetto della nostra indagine, la quale contempla nello specifico l'utilizzo del Digital Storytelling per fini formativi.

5.2 Un confronto transnazionale

Per acquisire una visuale più ampia sulla didattica vigente è opportuno fare rimando ad una sintetica e generale panoramica, datata 2012, sull'adozione dei libri di testo nelle scuole europee: il Rapporto Eurydice³⁹ ha offerto uno sguardo sulla condotta di insegnanti e scuole di diversi Paesi europei in riferimento all'adozione dei libri di testo.

Questo breve rapporto sull'adozione dei libri di testo è stato creato dopo una particolare richiesta all'unità italiana di Eurydice ad opera del MIUR. L'unità italiana, attraverso l'*extranet* della rete

³⁸ Per *collaborative filtering* (l'inglese di "filtraggio collaborativo", spesso abbreviato con le lettere "CF") si intende una classe di strumenti e meccanismi che consentono il recupero di informazioni predittive relativamente agli interessi di un insieme dato di utenti, a partire da una massa ampia e tuttavia indifferenziata di conoscenza.

³⁹ *Eurydice* è la rete europea di informazione sull'istruzione. È formata da un'unità europea che coordina la rete e da una serie di unità nazionali. Lo scopo della rete *Eurydice* è di fornire ai decisori politici degli stati membri dell'Unione europea informazioni aggiornate e affidabili sulle quali basare le decisioni politiche nel settore dell'istruzione.

Eurydice, ha somministrato i seguenti due quesiti ai colleghi delle altre unità operanti in tutti i Paesi europei che partecipano al programma LLP:

- 1) Le scuole/insegnanti sono obbligati nei vostri Paesi ad adottare libri di testo? Oppure possono anche decidere di non adottare alcun libro di testo?
- 2) Se le scuole/insegnanti decidono di non adottare libri di testo, che tipo di materiale didattico alternativo possono usare?

La seguente tabella, tratta dal Rapporto, sintetizza quanto emerso dall'indagine.

Tabella 5. L'adozione dei libri di testo nel contesto europeo.

PAESI	OBBLIGO ADOZIONE LIBRI DI TESTO	PRASSI
Austria	No	In genere vengono adottati.
Belgio	No	Adozione non diffusa, in particolare per scienze e matematica.
Danimarca	No	In genere vengono adottati.
Finlandia	No	Numerosi testi in formato <i>e-book</i> .
Francia	No	In genere vengono adottati. Dal 2009, sperimentazione <i>e-book</i> .
Germania	No	In genere vengono adottati. Piattaforma di un'associazione di editori di libri di testo digitali per prepararne l'introduzione.
Inghilterra	No	Uso diffuso di strumenti tecnologici di supporto.
Irlanda	No	In genere vengono adottati.
Norvegia	No	Nessuna prassi
Polonia	No	Scelta su lista di libri approvati dal Ministero.
Portogallo	No	In genere vengono adottati. In caso contrario

		obbligo di comunicazione al Ministero.
Repubblica ceca	No	In genere vengono adottati.
Spagna	No	In genere vengono adottati. Libri di testo digitali sono piuttosto comuni in Andalusia, Catalogna e Estremadura.
Slovenia	No	Scelta su lista di libri approvati dal Ministero.
Svezia	No	In aumento l'uso di supporti digitali.
Cipro	Sì	Libri approvati dal Ministero dell'istruzione.
Grecia	Sì	Libri approvati dal Ministero dell'istruzione.
Malta	Sì	Libri approvati dal Ministero dell'istruzione.

Dalla tabella emergono alcune informazioni rilevanti riguardo differenze e similitudini tra le condotte messe in atto dai diversi Paesi.

Si evince che, diversamente da quello che si potrebbe supporre, in alcuni Paesi gli insegnanti e/o le scuole non hanno l'obbligo di adottare libri di testo, anche se poi nella pratica vengono inclusi. L'utilizzo di materiali alternativi, nel caso in cui vengano esclusi i libri di testo, è risultato essere quasi sempre a completa discrezione degli insegnanti, delle scuole o delle autorità locali (si parla di *education providers*, ossia soggetti erogatori dell'istruzione. A titolo esemplificativo: il caso dei Paesi nordici). Gli unici Paesi europei a imporre agli insegnanti l'utilizzo di libri di testo sono Grecia, Cipro e Malta, i quali sono, inoltre, i soli in cui la scelta dei libri di testo viene effettuata a livello centrale. La tendenza generale mostra tuttavia un aumento nell'utilizzo di testi in formato *e-book* e di strumenti tecnologici come supporto alla didattica.

A titolo esemplificativo della situazione che lega i libri e la digitalizzazione in ambito globale un intervento di Roncaglia (2009), in cui vengono presentate e discusse le caratteristiche, la situazione attuale e le prospettive future del progetto di digitalizzazione libraria avviato da Google (*Google Book Search*), dopo cinque anni dalla sua presentazione (ottobre 2004, Fiera del libro di Francoforte).

La conclusione tratta, in virtù dell'esperienza di quei cinque anni, è stata che:

La digitalizzazione libraria è un'impresa costosa, complessa, per molti versi controversa, ma preziosa e necessaria: portare in rete il nostro patrimonio librario vuol dire garantirne vitalità e fruizione anche nell'era del digitale, allargarne la reperibilità, renderlo (per la prima volta) pienamente integrato e ricercabile. E questo anche in vista della disponibilità di dispositivi di lettura in ambiente elettronico che cominciano lentamente ad avvicinarsi alle caratteristiche di perfezione ergonomica proprie del libro a stampa.

A detta di Roncaglia si tratta di una scelta/impresa corretta sia dal punto di vista culturale sia da quello economico, anche se molto dispendiosa su entrambi i fronti, che comporta un *work in progress*, un lavoro costante, dato che le medesime opere saranno con tutta probabilità digitalizzate più volte, anche da persone differenti e con differenti criteri. In questo lavoro contribuiranno soggetti pubblici e privati, che dovranno apprendere a convivere ma anche a collaborare. In questo lavoro Google ha e continuerà ad avere negli anni successivi un ruolo importante, il quale necessita di partner in grado non solo di porgergli libri da digitalizzare ma anche capaci di incalzarlo e orientarne in modo adeguato le scelte (giuridiche ma anche tecniche e culturali). Allo stesso modo i governi europei dovranno fare scelte non di arroccamento bensì di adozione di standard e politiche condivise.

Si conclude che la rete può concedersi di possedere molte biblioteche digitali nate da progetti diversi, ma soltanto se riguardano iniziative portate avanti con criteri di sostenibilità economica di lungo periodo. Per il raggiungimento di questi obiettivi, l'autore afferma infine che l'apertura alla collaborazione e l'utilizzo dell'argomentazione razionale sono mezzi da preferire alle guerre legali.

Dal presente paragrafo, avente un fine esclusivamente conoscitivo, si evince che nell'ultimo decennio la digitalizzazione dei libri di testo e della scuola stessa (nonché delle modalità tramite le quali impartisce nozioni e si narra) è una caratteristica peculiare di molte scuole europee oltre che italiane. Caratteristica che si sta espandendo anche all'universo librario in senso lato.

5.3 La digitalizzazione dei libri di testo

Come si legge in un contributo in materia (Anichini, 2013), risalente ai medesimi anni in cui venne pubblicato il Rapporto (9 aprile 2014), con l'introduzione delle nuove tecnologie in ambito scolastico va tenuto conto che:

L'ingresso del libro digitale nella scuola ripropone la questione più generale del manuale di studio. In attesa di ricerche che valutino l'efficacia del digitale nei confronti del cartaceo (o viceversa), è necessario recuperare un'attenzione alle finalità educative, alle motivazioni didattiche che hanno indotto, negli anni, a sostenere l'adozione del libro di testo, facendone uno degli strumenti privilegiati dei percorsi di formazione. Il testo digitale, fin dalla sua comparsa, ha sollevato una serie di questioni, insite nella sua stessa natura, che possono avere profonde ripercussioni sulla formazione. Ci obbliga, infatti, a riflettere su: l'evidenza di una pluralità di 'letture' possibili, riconducibili a diverse tipologie e forme testuali; il rapporto tra lettura e scrittura; la nuova idea di autorialità e di "narrazione"; la questione dei nuovi modelli di rappresentazione della conoscenza; il tema dei nuovi linguaggi e della formazione alla lettura digitale.

Carioli (2014) aggiunge che al potenziale in termini di scoperta, di sviluppo della creatività e di apprendimento della lettura attuata in contesto online, vanno sommate anche le complessità insite nella comprensione dei testi in Internet, complessità che rendono arduo concentrarsi ed esaminare nel profondo un testo in questo contesto. Azioni, queste ultime, che potrebbero indurre in difficoltà gli studenti/giovani lettori che si trovano agli albori del loro itinere di alfabetizzazione.

Tante delle *new literacy skills*⁴⁰ essenziali per attuare una lettura online si fondano su abilità critico-valutative e autoregolamentative che si sviluppano solo nel corso della vita e in seguito a plurime esperienze di lettura. Infatti, è noto che un gran numero delle competenze implicate nell'attività del leggere necessitano di essere insegnate esplicitamente - "non siamo nati per leggere" (Wolf, 2012) - afferma la ricerca neuroscientifica - e che il supporto tecnologico, libro o *device* digitale che sia, influisce molto in tutto. Sostenendo che il medium condiziona non solo i contenuti, ma muta anche il modo di leggerli, la Wolf invita a considerare il fatto che una lettura significativa - attenta, riflessiva, che induca a una comprensione e a un giudizio critico ed estetico - di testi online, non può che essere il risultato di adeguate strategie in grado di considerare le potenzialità biologiche della mente di un bambino e il bisogno di tempo e di cura che tali potenzialità necessitano per dispiegarsi. Altresì, invita a valutare cosa è più appropriato serbare alla lettura in Internet - ineguagliabile *repository* di capitale informativo - e cosa è opportuno leggere su testi, anche digitali, che mantengono le caratteristiche della pagina stampata. La pagina stampata viene infatti considerata

⁴⁰ Le *new literacy skills* sono le capacità e le abilità necessarie per il 21esimo secolo. Dette anche *21st century skills* rappresentano un insieme di abilità, capacità, competenze di cui gli studenti hanno oggi bisogno per accedere ed agire con successo nell'odierna società della conoscenza.

come un'area conoscitiva che agevola i meccanismi cognitivi più lenti e contemplativi, tipici della *deep reading*⁴¹, messi in pericolo dalla diffusione della lettura superficiale tipica del web ma da preservare al pari di un'opera d'arte (Annie Murphy Paul, 2013).

A tal proposito, Nardi (2015) analizza tramite una rassegna della letteratura nazionale e internazionale le differenze tra lettura digitale e lettura tradizionale in termini di implicazioni cognitive al fine di valutare se la lettura di un testo digitale, in particolare nei lettori non esperti, renda più difficile la comprensione ed esiga nuove competenze rispetto a quella di un testo tradizionale.

La conclusione è che emergono sia opportunità di innovazione sia fattori di rischio, come l'impovertimento e l'abbassamento dei livelli cognitivi, ed il monito esposto dall'autore è di essere pertanto cauti verso l'introduzione nella scuola (molte volte noncurante dei correlati neurologici, cognitivi e culturali che la lettura sequenziale su carta porta con sé) dei libri in formato digitale.

Una propensione verso le innovazioni tecnologiche con uno sguardo attento ai naturali meccanismi di sviluppo dell'essere umano rappresenta quindi la formula che molti studiosi suggeriscono ad insegnanti ed educatori per la progettazione e l'implementazione delle odierne pratiche didattiche.

Dopo aver fornito sommarie informazioni sul contesto italiano ed europeo (in merito all'introduzione delle tecnologie nella didattica) e aver delineato brevemente i punti su cui va posta attenzione a livello educativo (in virtù della digitalizzazione dei libri di testo) gli esiti dell'azione investigativa svolta all'interno delle due classi prese in esame (una caratterizzata da un approccio didattico prevalentemente digitale e un'altra da un approccio basato soprattutto su pratiche tradizionali) forniranno nuovi dati in materia.

⁴¹ “La *lettura intensa* - al contrario della lettura superficiale che facciamo sul web - è una pratica messa seriamente in pericolo, che dovremmo preservare tanto quanto faremmo per un edificio storico o un'importante opera d'arte” (Annie Murphy Paul, 2013, *Save The Readers! A Defense of "Deep Reading"*).

CAPITOLO 6

LA RICERCA

6.1 Linee guida e obiettivi della ricerca

Questo capitolo è dedicato a delineare il percorso di ricerca dal titolo: *La narrazione e la narrazione digitale nella formazione scolastica. Gli effetti, in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento, di un intervento formativo con alunni preadolescenti.*

Nello specifico, vengono descritti gli obiettivi dell'indagine, le domande e le ipotesi di partenza, la metodologia della ricerca. Dopo una rassegna della letteratura, in merito agli effetti dell'utilizzo della narrazione digitale sull'abilità narrativa (in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento), il presente studio si è posto quale indagine finalizzata a colmare il gap rilevato, ossia: investigare se sono presenti diversità in termini di effetti di un medesimo intervento formativo (centrato su attività narrative e di narrazione digitale) in virtù del differente background accademico (approccio digitale VS approccio tradizionale) di due gruppi classe (classe sperimentale e classe di controllo).

Le ipotesi di partenza sono state tre: la prima ipotesi mira a verificare se esiste una correlazione tra gli effetti dell'intervento ed il diverso background accademico delle due classi (digitale VS tradizionale); la seconda ipotesi mira a verificare se l'intervento formativo influisce positivamente sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative; la terza ipotesi mira a verificare gli effetti dell'intervento sull'abilità narrativa degli studenti.

Il percorso è da definirsi di tipo descrittivo-esplorativo oltre che formativo. Sono stati utilizzati metodi di formazione centrati sulla narrazione e sulla narrazione digitale e somministrati alcuni questionari per indagare le differenze tra pre e post attività formativa.

Le premesse teoriche hanno incluso un'analisi della letteratura di ricerca che ha indagato l'utilizzo della narrazione a scopi didattici, con e senza l'uso di supporti digitali. Sono state inoltre descritte le caratteristiche degli schemi narrativi (Thorndyke, 1977) e dei costrutti inerenti l'autoefficacia, la motivazione ed il coinvolgimento. Una panoramica sulle tecnologie dell'educazione, sullo strumento del Digital Storytelling e un cenno alla recente digitalizzazione dei libri di testo hanno infine concluso l'esposizione teorica.

In uno scenario che unisce la formazione, la narrazione e le nuove tecnologie la presente indagine si è quindi focalizzata sul tema del confronto tra due diversi metodi narrativi (tradizionale e digitale) attraverso analisi quali-quantitative.

L'obiettivo primario è stato quello di indagare sull'esistenza o meno di differenze tra le due classi in termini di efficacia di uno stesso intervento formativo, basato su attività narrative e di narrazione digitale, tenendo conto del differente background accademico (approccio digitale VS approccio tradizionale) di due gruppi di soggetti preadolescenti.

In subordine il secondo obiettivo è stato di tipo metodologico, volto a chiarire la metodologia didattico/narrativa più idonea per ottimizzare i processi di potenziamento della competenza narrativa all'interno del sistema scolastico analizzato, in virtù della progressiva evoluzione del percorso formativo messo in atto (che parte da metodi di narrazione tradizionale per giungere poi a metodi di narrazione di tipo digitale).

6.2 Domande e ipotesi di ricerca

Il percorso di ricerca svolto ha preso avvio dalla formulazione di alcune domande ed ipotesi, alle quali tramite l'indagine si è cercato rispettivamente di fornire una replica alle prime e una conferma/disconferma alle seconde.

Domande di ricerca

Gli interrogativi di partenza sono stati tre. Essi hanno riguardato il rapporto tra effetti dell'intervento e background accademico delle due classi (digitale e tradizionale), le conseguenze del percorso in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento nonché le conseguenze in termini di incremento delle abilità narrative in senso stretto.

A partire dall'analisi della letteratura si pensa ci siano differenze tra i due gruppi in quanto le prime indagini su soggetti nativi digitali, che apprendono in un contesto scolastico, hanno rilevato alcuni specifici effetti positivi dell'utilizzo delle tecnologie didattiche in termini di apprendimento degli studenti. Pertanto si suppone che un medesimo intervento di narrazione digitale possa indurre effetti diversi a seconda del background accademico dei soggetti ovvero dell'alta o bassa familiarità con gli strumenti tecnologici. Per fornire una replica sono stati utilizzati strumenti di formazione e di analisi sia quantitativi sia qualitativi.

Le domande di ricerca sono state formulate come nei tre seguenti punti:

1) *C'è una relazione tra gli effetti dell'intervento formativo di storytelling e di Digital Storytelling ed*

il diverso tipo di metodologie utilizzate solitamente dalle due classi nella propria routine didattica in virtù dell'alta o bassa familiarità con gli strumenti tecnologici?

2) È possibile incrementare l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative attraverso un intervento formativo di storytelling e di Digital Storytelling?

3) L'intervento formativo di storytelling e di Digital Storytelling influisce sull'abilità narrativa degli studenti?

Ipotesi di ricerca

Le ipotesi di ricerca, corrispondenti alle precedenti domande e divise ognuna in ipotesi affermativa e ipotesi nulla, sono state descritte così:

1)

H1) Esiste una relazione positiva tra gli effetti dell'intervento ed il diverso tipo di metodologie utilizzate solitamente dalle due classi nella propria routine didattica.

H0) Il diverso tipo di metodologie utilizzate solitamente dalle due classi nella propria routine didattica non è una variabile che influisce sugli effetti dell'intervento.

2)

H1) L'intervento formativo influisce positivamente sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative.

H0) L'intervento formativo non ha un'influenza sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative.

3)

H1) L'intervento formativo influisce positivamente sull'abilità narrativa degli studenti.

H0) L'intervento formativo non ha un'influenza sull'abilità narrativa degli studenti.

6.3 Le aree indagate

L'obiettivo è stato quello di strutturare un questionario di autopercezione a domande aperte e un questionario indagante le frequenze di utilizzo, da sottoporre agli studenti nel pre e nel post (tramite la ricerca si è andati a verificare la validità di questi due questionari). Oltre ai suddetti due strumenti sono stati somministrati altri tre questionari già validati, i cui item sono stati adattati al tema della narrazione.

Le aree indagate sono:

A) *Self-efficacy*: l'*autoefficacia* si riferisce alla credenza nella propria capacità di organizzare ed eseguire delle serie di azioni atte ad ottenere un certo risultato (Bandura, 1997). Bandura ritiene che le credenze di autoefficacia determinino cosa le persone provano e pensano, come si motivano e quali comportamenti attuano (Bandura, 1994). All'interno della presente indagine ci si è focalizzati sull'*autoefficacia* riguardo le abilità narrative/condotta narrativa.

B) *Motivazione*: la *motivazione* o comportamento motivato è la spinta che porta un individuo a raggiungere determinati obiettivi. È il motore delle azioni, un concetto introdotto da James e Hull nell'ambito della psicologia generale. La classificazione teorica in merito a tale costrutto, alla quale si è fatto riferimento per il perfezionamento del dispositivo utilizzato, ha condotto a due categorie: *motivazione intrinseca* e *motivazione estrinseca* (Deci e Rayan, 1985). La prima spinge a svolgere delle attività per sé stessi, senza cercare una ricompensa esterna; la seconda, invece, dipende dall'ottenimento di adeguate ricompense. All'interno del progetto qui descritto ci si è riferiti alle motivazioni intrinseche ed estrinseche che stanno alla base della narrazione ovvero dell'azione del narrare.

C) *Coinvolgimento*: nell'ambito della psicologia il termine *coinvolgimento* indica uno stato di coscienza in cui la persona è totalmente immersa nello svolgimento di un'attività. Questa condizione è caratterizzata da: focalizzazione sull'obiettivo, *motivazione intrinseca*, positività e gratificazione nello svolgimento di un particolare compito (Csíkszentmihályi, 1975). In questa indagine ci è riferiti al coinvolgimento nell'atto del narrare.

D) *Abilità narrativa*: si riferisce alla capacità di esporre fatti, eventi o argomenti, attraverso una modalità per lo più ordinata e in funzione di determinate istanze di ordine stilistico o storico. Altresì, la narrazione viene definita come “il processo di strutturazione di un racconto che si realizza come

pratica sociale in cui due o più persone mettono in comune una storia" (Jedlowski⁴²), dove, in termini differenti, l'*atto del narrare* è cioè una pratica inscrivibile in modo esclusivo al contesto della relazione tra un narratore e il suo pubblico/interlocutore⁴³.

6.4 La metodologia della ricerca

6.4.1 Fasi e tempistiche

Le fasi operative dell'indagine sono state quattro:

- 1) Focus group di familiarizzazione: 6 aprile 2016 - 4 maggio 2016 - 18 maggio 2016.
- 2) Somministrazione questionari pre attività formativa: novembre 2016.
- 3) Attività formativa basata su compiti narrativi e di narrazione digitale: da novembre 2016 a marzo 2017.
- 4) Somministrazione questionari post attività formativa: marzo 2017.

1) Attività di familiarizzazione

- *Focus group 1*

Nel primo focus group sono stati introdotti i topic della ricerca alle due classi. Lo scambio dialogico, svolto appunto attraverso la tecnica del focus group, ha riguardato i seguenti argomenti: la narrazione in generale, la narrazione tramite i social network e le tecnologie, le modalità d'uso dei social network e le modalità di narrazione utilizzate solitamente dagli studenti. Gli obiettivi sono stati due: introdurre la tematica agli alunni e raccogliere le prime informazioni su abitudini e mentalità del campione. Il contesto è stato quello dell'aula scolastica e la durata è stata di un'ora. La seduta si è svolta il giorno mercoledì 6 aprile 2016, prima nella classe di digitale (dalle 11 alle 12) e successivamente nella classe tradizionale (dalle 12 alle 13). I ragazzi hanno ascoltato la ricercatrice, risposto alle sue domande e si sono espressi esponendo ad alta voce le proprie opinioni personali. Il clima generale in entrambi i gruppi è stato positivo in termini di livello espressivo dei soggetti e di recettività ai quesiti posti. La docente di lettere ha presenziato durante tutta la durata dell'incontro.

⁴² Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.

⁴³ Mittica, M. P. (2013). *Narrazione e pensiero. Comunità narrative*. Online magazine dell'Università di Urbino Carlo Bo. *UNIURBPOST*.

- *Focus group 2*

Nel secondo focus group è stato chiesto agli studenti se ricordavano gli argomenti trattati durante l'incontro precedente. La ricercatrice ha poi esposto alla classe una storia dal titolo "Una breve storia Zen: il Saggio e le domande" e gli alunni sono stati invitati ad esprimere (tramite scrittura) la loro opinione riguardo la storia che avevano ascoltato. Infine, si sono confrontati oralmente in merito alla propensione personale a raccontarsi tramite modalità di narrazione cartacee o modalità di narrazione digitali. Gli obiettivi sono stati tre: verificare se i ragazzi ricordavano gli argomenti affrontati nel primo focus group, farli esprimere attraverso una narrazione scritta, verificare la loro preferenza tra le diverse modalità di narrazione in base alle risposte fornite nel confronto verbale. L'intervento è stato svolto in aula e la durata è stata di un'ora. La seduta si è svolta il giorno mercoledì 4 maggio 2016, prima nella classe digitale (dalle 11 alle 12) e successivamente nella classe tradizionale (dalle 12 alle 13). I ragazzi si sono mostrati recettivi e il clima generale in entrambi i gruppi è stato, anche in questo caso, positivo in termini di livello espressivo personale. La docente di lettere ha presenziato durante l'intera durata dell'incontro.

- *Focus group 3*

Nel terzo focus group è stato esposto alla classe un filmato. Gli obiettivi sono stati: richiamare gli argomenti trattati durante l'incontro precedente, intervistare gli studenti sulle loro abitudini televisive e mediatiche, registrare le risposte degli alunni quando è stato chiesto loro di esplicitare il consiglio che avrebbero dato ad uno dei due protagonisti a loro scelta in riferimento all'episodio visionato nel filmato (l'episodio riguardava l'emarginazione di un giovane studente, come conseguenza del suo non essere dedito ai nuovi mezzi tecnologici, da parte di alcuni compagni di classe tra i quali una studentessa che alla fine del filmato decide di divergere dalla visione del resto del gruppo e di socializzare con il giovane alunno). L'intervento è stato svolto in aula e la durata è stata di un'ora. La seduta si è svolta il giorno mercoledì 18 maggio 2016, prima nella classe di digitale (dalle 11 alle 12) e successivamente nella classe tradizionale (dalle 12 alle 13). Anche in questo terzo incontro i ragazzi hanno mostrato alta recettività di fronte alle consegne, un buon livello espressivo e sono parsi nel complesso molto coinvolti. La docente di lettere ha presenziato durante tutta la durata dell'incontro.

2) Somministrazione questionari pre attività formativa: novembre 2016.

Il questionario è composto da cinque aree. Le prime tre aree sono inerenti l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento mentre la quarta e la quinta indagano rispettivamente le frequenze di utilizzo delle ICT (Information and Communication Technology) e l'autopercezione (riguardo capacità e tendenze personali nell'utilizzo dei mezzi tecnologici). I primi tre questionari sono già

validati ed adattati riferendoli all'azione del narrare mentre il terzo e il quarto sono stati creati ex novo per questa ricerca. Gli item, dieci per area più un item conclusivo, possono essere consultati nella sezione "allegati".

La somministrazione/compilazione è stata collettiva ed è durata circa un'ora, includendo il tempo dedicato alla consegna delle copie cartacee dei questionari e il ritiro di questi una volta compilati dagli studenti. È avvenuta in classe, in un ambiente tranquillo. Oltre agli alunni, la ricercatrice e la docente di lettere erano presenti durante l'intera durata dell'incontro.

3) Attività formativa basata su compiti narrativi: da novembre 2016 a marzo 2017.

Questo step dell'indagine comprende alcune semplici attività di storytelling e di Digital Storytelling per far esercitare i soggetti e rilevare le loro abilità e modalità narrative, da quelle relative alla scrittura su carta a quelle riferite alla scrittura tramite supporti digitali. Entrambe le classi, che divergono per il background accademico che le contraddistingue (digitale VS tradizionale), sono state sottoposte al medesimo tipo di attività formativa.

Gli step formativi (successivamente descritti più nel dettaglio) possono essere riassunti secondo il seguente elenco numerato:

1A. Esposizione di un'immagine e formulazione del seguente quesito: *qual è la tua interpretazione di questa immagine? Dillo in forma scritta.*

1B. In base alla stessa immagine mostrata la volta precedente invito ad inventare una nuova storia e a riportarla per iscritto.

2A. Esposizione della seguente consegna: *descrivi un'incomprensione (litigio) che hai affrontato nella tua vita di persona o tramite i mezzi di comunicazione (come il computer o il telefono cellulare). Racconta se l'hai risolta e come l'hai risolta.*

2B. Risposta per iscritto ad alcune domande (tratte dai quesiti narratologici di Propp) in riferimento al testo prodotto la volta precedente.

3A. Esplicitazione delle indicazioni per la strutturazione di un prodotto digitale tramite il programma *Windows Movie Maker*.

3B. Creazione di un breve Digital Storytelling sulla storia scritta la volta precedente utilizzando il programma *Windows Movie Maker*.

3C. Discussione comune sulle singole storie.

Le suddette fasi formative attuate, che hanno visto il progressivo inserimento di ambienti digitali per svolgere le attività di narrazione, vengono nello specifico descritte così:

1) Narrazione a partire dall'esposizione di una foto.

Durante la prima sezione formativa, che ha compreso due sedute di un'ora ciascuna, è stata proposta un'immagine raffigurante un episodio sul quale ognuno è stato invitato ad esprimere in forma scritta la propria interpretazione (primo incontro/fase) e in seguito a creare una nuova storia (secondo incontro/fase) sulla base della medesima raffigurazione.

Aspetto 1 (introduzione dell'attività): i gruppi ricevono l'immagine tramite l'esposizione della stessa sulla lavagna Lim.

Aspetto 2 (metodologia del compito): i gruppi vengono invitati a consegnare i contenuti prodotti e scritti su carta direttamente al ricercatore nel *real time* del contesto classe.

Aspetto 3 (formativo): i gruppi ricevono alcuni criteri per sviluppare una narrazione partendo da un'immagine.

Obiettivo didattico: analizzare le interpretazioni esplicitate dai due gruppi.

Obiettivo di ricerca: rilevare le differenze nelle produzioni degli studenti.

2) Proposta di un tema ed invito a raccontarsi tramite azioni di storytelling.

L'intervento è stato suddiviso in due momenti dalla durata di un'ora ciascuno: narrazione di un litigio passato e risposta ad alcuni quesiti. Nello specifico, la consegna ha previsto la stesura di un racconto di circa quindici righe. È stato richiesto agli studenti di raccontare un episodio di incomprensione avuto in passato (di persona o tramite i mezzi tecnologici) e di dire poi se l'hanno risolto e come l'hanno risolto. Successivamente, è stato anche richiesto agli alunni di individuare (secondo incontro/fase) all'interno dei loro prodotti (primo incontro/fase) alcuni elementi in risposta ad una serie di quesiti derivanti dalla narratologia di Propp⁴⁴, per far luce sul rapporto che lega il soggetto agli avvenimenti da lui narrati. I suddetti quesiti riguardavano principalmente l'origine e i presupposti del litigio, la sua dinamica, le conseguenze ed eventuali modalità utilizzate per la risoluzione ed il superamento del momento di crisi. Le domande sono state formulate a voce dalla ricercatrice e la classe è stata invitata a rispondere ai quesiti su un foglio bianco appositamente predisposto e

⁴⁴ La narratologia è una definizione di Tzvetan Todorov, risalente alla fine degli anni sessanta e presentata per la prima volta nella *Grammaire du Décaméron* (Paris, Mouton, 1969). Si deve a Vladimir Propp l'averla resa poi una disciplina importante anche nella scuola italiana il quale, a partire dalla *Morfologia della fiaba*, andò a decostruire la struttura del racconto popolare fino ad estrapolarne il succo in 31 funzioni.

consegnato ad ogni singolo studente all'inizio dell'incontro. Presenti per tutta la durata dell'attività sia la ricercatrice sia la docente ordinaria. All'inizio dell'ora è stato concesso qualche minuto aggiuntivo affinché gli studenti assenti durante l'incontro precedente potessero stendere i loro contributi.

Aspetto 1 (introduzione dell'attività): agli studenti viene indicato il tema dei loro prodotti tramite l'utilizzo della lavagna Lim.

Aspetto 2 (metodologia del compito): i soggetti di ambedue i gruppi stendono i testi direttamente su carta e li consegnano alla ricercatrice una volta terminato l'incontro.

Aspetto 3 (formativo): gli studenti ricevono precisi suggerimenti su come stendere ed esaminare dettagliatamente un testo.

Obiettivo didattico: analizzare le narrazioni di entrambi i gruppi.

Obiettivo di ricerca: rilevare le differenze tra le narrazioni dei due gruppi in termini di competenze narrative e di consapevolezza delle strutture sottostanti ai testi prodotti.

3) Momenti specifici di storytelling digitale.

L'obiettivo del terzo step formativo, che ha incluso tre incontri della durata di un'ora, è stato quello di mettere alla prova l'abilità narrativa degli studenti con gli strumenti/ambienti digitali. Il fine è stato quello di rilevare come le due classi sono in grado di creare una narrazione tramite lo strumento dello Storytelling Digitale. Il compito è stato individuale e ogni studente ha avuto di fronte a sé un computer, con il medesimo programma installato.

La consegna ha riguardato la creazione di un breve Digital Storytelling (secondo incontro/fase) in grado di esporre la storia scritta durante il primo incontro della fase formativa precedente. Si è poi discusso insieme riguardo le singole narrazioni in un contesto di focus group (terzo incontro/fase). Le indicazioni per la strutturazione dei prodotti finali sono state fornite nel primo dei tre incontri (a titolo esemplificativo: cos'è un Digital Storytelling, modalità d'uso dello strumento, fasi per la creazione di una narrazione digitale, potenzialità, punti di forza e limiti). Il reperimento delle immagini essenziali per la strutturazione dello Storytelling Digitale (una delle fasi più importanti del processo) è avvenuto tra il primo e il secondo incontro di questo terzo step formativo. Il periodo ha compreso indicativamente una settimana, durante la quale gli studenti sono stati invitati a ricercare individualmente, a casa, immagini, disegni e fotografie in grado di rappresentare e raffigurare i propri singoli episodi.

Aspetto 1 (introduzione dell'attività): i gruppi ricevono la descrizione del compito tramite la lavagna

Lim presente in aula.

Aspetto 2 (metodologia del compito): gli studenti vengono invitati ad inviare (via mail) il materiale digitale direttamente al ricercatore alla fine dell'attività.

Aspetto 3 (formativo): ambedue le classi ricevono spiegazioni tecniche riguardo le modalità idonee a creare un perfetto Digital Storytelling, in accordo con le prassi richieste per l'utilizzo del software *Windows Movie Maker*.

Obiettivo didattico: analizzare i prodotti digitali.

Obiettivo di ricerca: rilevare le differenze tra le narrazioni digitali dei due gruppi in termini di competenze narrative.

4) Somministrazione questionari post attività formativa: marzo 2017.

Sono stati somministrati nuovamente i questionari utilizzati durante la seconda fase dell'analisi. Lo scopo è rilevare le differenze dal pre al post attività formativa per evidenziare gli eventuali effetti che l'intervento formativo di storytelling e di Digital Storytelling ha avuto nei due gruppi in virtù del diverso background accademico.

6.4.2 I metodi

I metodi di ricerca utilizzati hanno incluso diverse tipologie di strumenti:

- Qualitativi: focus group, attività formative di narrazione, attività formative di Digital Storytelling, interviste semi strutturate.
- Quali-quantitativi: questionari a domande aperte, procedure di analisi dei prodotti testuali e digitali.
- Quantitativi: questionari a domande chiuse.

Le rilevazioni sono state effettuate mediante questionari in forma cartacea. La ricercatrice era presente durante la loro compilazione, avvenuta prima e dopo le attività formative.

6.4.3 *Gli strumenti*

Gli strumenti di ricerca adoperati, catalogabili all'interno delle precedenti tre tipologie di metodi, sono stati i seguenti:

- Focus group: utile nella fase di familiarizzazione.
- Questionari: indagano le variazioni tra il pre e il post intervento per quanto riguarda l'autoefficacia, la motivazione ed il coinvolgimento in merito alle abilità narrative. Utili per replicare alla prima e alla seconda domanda di ricerca.

La scala di Autoefficacia rispetto alla narrazione è una versione creata dall'adattamento di due strumenti. Il primo è denominato ITALIAN ADAPTATION OF THE GENERAL SELF-EFFICACY SCALE (GSE) SELF-EFFICACY GENERALIZZATA (Lucio Sabilia, Ralf Schwarzer, Matthias Jerusalem, 1995), adattato negli item 1, 2, 3, 6, 7, 10. È stato precedentemente utilizzato soprattutto in ambito clinico (con pazienti post-infartuati: Scignaro, M. 2008) e in ambito lavorativo (per l'analisi dei responsi psicologici alle situazioni di stress lavorativo in ambienti ad alta immersione digitale: Venturini, 2013). Il secondo strumento è il NEW GENERAL SELF-EFFICACY SCALE (NGSE) (Gilad Chen, Stanley M. Gully, Dov Eden, 2009), adattato negli item 1, 3, 4, 6 e utilizzato in ambito scolastico (ad esempio per indagare come le differenze di genere influenzano le credenze di self-efficacy all'interno di un laboratorio di programmazione, rivolto ad adolescenti tra i 10 e i 12 anni, progettato su metodi didattici narrativi: Banzato, M. 2017).

La scala di Motivazione rispetto alla narrazione è una versione creata dall'adattamento di tre strumenti. Il primo è denominato THE WORK PREFERENCE INVENTORY (WPI): ASSESSING INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATIONAL ORIENTATIONS (Amabile, Hill, Hennessey, Tighe, 1994, 1995), adattato negli item: 12, 27. È stato in precedenza utilizzato nell'ambito dell'apprendimento/istruzione (durante l'analisi delle performance degli studenti: Moneta, G. B. 2002), in ambito professionale (nello studio delle attitudini verso il denaro e dell'orientamento motivazionale verso il lavoro di un campione di giovani lavoratori brasiliani: Monteiro, D. L. C. 2013) e in ambito clinico (nella valutazione della personalità e della salute mentale dei pazienti: Guevara, J. E. 2011). Il secondo è il MOTIVATION SOURCES INVENTORY (MSI) (John E. Barbuto Jr., Richard W. School, 1998), modificato negli item 51, 18, 34, 25. È stato utilizzato soprattutto all'interno di contesti professionali (per studiare la motivazione al lavoro come predittore

dell'utilizzo di tattiche di leadership: Barbuto Jr, J. E. 2001) e scolastici (per esplorare la relazione tra stile di apprendimento e motivazione in un campione di studenti di college: Fritz, S. 2004). Il terzo è denominato THE INTRINSIC MOTIVATION INVENTORY (IMI) (Ryan, 1982), adattato negli item numero 2 (area interesse/piacere), 1 (area competenza percepita), 2 (area valore/attività), 9 (area questionario di valutazione del compito). Il suo utilizzo primario è stato nell'ambito dell'attività fisica (è stata indagata la relazione tra la percezione di un clima volto all'incremento della motivazione intrinseca e il livello di autoefficacia dei soggetti: Kauussanu, M. 1998).

La scala di Coinvolgimento rispetto alla narrazione è una versione creata dall'adattamento dello STUDENT ENGAGEMENT QUESTIONNAIRE (SEQ)/AUSTRALASIAN SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (AUSSE) (Hamish Coates, Kylie Hillman, 2007), adattato in dieci item non indicabili poiché privi di numerazione nello strumento originale. Lo strumento è stato in precedenza utilizzato prevalentemente nell'ambito della formazione universitaria (ad esempio per indagare l'importanza dei fattori esterni nelle intenzioni di partenza di un campione di studenti in procinto di entrare nel mondo universitario: Ella R. Kahu, 2011).

- Percorso formativo basato su attività narrative e di Digital Storytelling.

L'obiettivo è stato quello di introdurre il tema della narrazione e della narrazione digitale ad un gruppo di alunni preadolescenti frequentanti due classi seconde di una scuola secondaria di primo grado situata nel comune di Bologna. Il percorso formativo è durato cinque mesi (dal novembre del primo semestre al marzo del secondo semestre dell'A.A. 2016-2017) ed ha compreso un totale di sette incontri dalla durata di circa un'ora e mezza ciascuno.

- Interviste ai docenti e intervista agli studenti.

Le interviste sono state somministrate prima, durante e dopo l'intervento formativo. Il loro scopo è stato quello di indagare il background accademico degli studenti e di ottenere testimonianze in prima persona su aspettative ed effetti dell'intervento. Forniscono inoltre dati per replicare alla seconda e alla terza domanda di ricerca.

- Procedure di analisi dei prodotti testuali e digitali:

A) Analisi delle associazioni e delle co-occorrenze tramite il software *T-Lab*⁴⁵.

⁴⁵ *T-Lab* è un software costituito da un insieme di strumenti linguistici, statistici e grafici per l'analisi dei testi che possono essere utilizzati nelle seguenti pratiche di ricerca: Analisi di Contenuto, Sentiment Analysis, Analisi Semantica, Analisi Tematica, *Text Mining*, *Perceptual Mapping*, Analisi del Discorso, *Network Text Analysis*, *Document Clustering*, *Text*

L'analisi dei testi è stata di tipo testuale-lessicale: il testo è stato analizzato tramite lo studio lessicale, che ha permesso di individuare le parole tema e/o parole chiave (quelle che compaiono con più frequenza nel corpus e che sono in grado di sintetizzarne il contenuto) e le associazioni presenti tra queste e altre parole. Successivamente è stata effettuata l'analisi di alcune co-occorrenze, che sono le quantità risultanti dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi contesti elementari (EC, *elementary contexts*).

B) Griglia basata sulle categorie teorizzate Thorndike.

L'analisi dei testi è stata effettuata attraverso una griglia di valutazione creata tramite le categorie narrative teorizzate da Thorndike (1989). Le categorie/elementi degli schermi narrativi prese in considerazione sono state le seguenti: scena, tema, trama con i protagonisti principali e una catena causale di eventi, soluzione della storia. Rispetto alla versione originale è stata operata un'opera di selezione. Le categorie adattate ai fini della ricerca si possono riassumere così: luogo, tempo, personaggi, situazione iniziale (es. sto camminando per andare a scuola), situazione problematica 1 (es. mi inciampo e cado), situazione problematica 2 (es. mi accorgo che mi fa male la caviglia e non mi posso alzare), soluzione (es. arriva Maria che mi aiuta e torno a casa).

C) Griglia di valutazione delle competenze a partire dalle categorie teorizzate da Tessaro (2011).

L'analisi dei testi è stata effettuata attraverso una griglia di valutazione delle competenze, creata a partire dal modello teorizzato da Tessaro, che prevede: competenze⁴⁶ cognitive, metacognitive, relazionali e agentive, oltre alla descrizione di cinque profili/livelli di sviluppo per ogni competenza (esordiente, praticante, standard, rilevante, eccellente) e cinque rispettivi indicatori (imitazione consapevole, adattamento al contesto, realizzazione diretta allo scopo, specificità personale, innovazione creativa).

All'interno della presente ricerca i suddetti profili/livelli di sviluppo e i rispettivi indicatori vengono sintetizzati attraverso una valutazione numerica, che include in aggiunta una valutazione della competenza emotiva di ciascun soggetto. I testi narrativi vengono analizzati anche dal punto di vista

Summarization.

⁴⁶ In accordo con la definizione dell'EQF (2006), il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli, il termine "Competenze" indica "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia" (Tessaro, 2011).

emotivo in quanto testi dalla valenza autobiografica, nei quali l'emozione è il motore scatenante delle azioni e delle riflessioni narrate. Nella parte finale delle narrazioni, gli esiti (soluzioni) degli episodi descritti sono inclusi tra le azioni agentive. Il lavoro di analisi è stato effettuato per verbi o per interi gruppi di parole (che sono indicatori di una specifica competenza) attraverso la verifica della loro frequenza all'interno dei testi, per poi valutare in base a tale frequenza il livello di competenza raggiunto dai soggetti analizzati (presi singolarmente o per classe).

La scala di valutazione del livello di ogni competenza può essere sintetizzata in base ai seguenti criteri che descrivono le frequenze di comparsa degli indicatori di competenza all'interno dei testi:

- 1) Livello esordiente: da 0 a 5 volte.
- 2) Livello praticante: 6 volte.
- 3) Livello standard: 7/8 volte.
- 4) Livello rilevante: 9 volte.
- 5) Livello eccellente: 10 volte o maggiore di 10.

Per una descrizione più precisa del modello di riferimento adottato, la seguente tabella (Tessaro, 2011) esplicita con precisione le caratteristiche dei quattro profili/livelli di sviluppo della competenza inclusi nella teorizzazione di partenza, descrivendo l'abilità nella lettura. Tale descrizione rimane fedele a quanto esposto dallo stesso Tessaro nel suo contributo intitolato "Il formarsi della competenza".

Tabella 6.1. I profili di competenza nell'abilità di lettura (Tessaro, 2011).

INDICATORI DI PROCESSO	DESCRITTORI E/O QUALIFICATORI DI SVILUPPO
Profilo 1: Esordiente	
- Comprendere e interpretare - Individuare informazioni - Riflettere e valutare	- Riconosce lo scopo dell'autore nel caso in cui le informazioni siano in evidenza. - Riconosce una o più informazioni indipendenti formulate in modo esplicito. - Stabilisce una semplice connessione tra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana.
Profilo 2: Praticante	
- Comprendere e interpretare	- Identifica l'idea principale del testo e interpreta il

<ul style="list-style-type: none"> - Individuare informazioni - Riflettere e valutare 	<p>significato di una porzione del testo, nel caso in cui le informazioni non siano evidenti.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizza una o più informazioni e gestisce informazioni che possono essere confuse con quelle richieste. - Stabilisce paragoni tra il testo e conoscenze extratestuali e spiega un aspetto del testo attingendo alla propria opinione personale.
Profilo 3: Standard	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere e interpretare - Individuare informazioni - Riflettere e valutare 	<ul style="list-style-type: none"> - Integra diverse parti del testo al fine di identificarne l'idea principale e di interpretare il significato di una porzione del testo. - Localizza, riconosce e gestisce le relazioni tra le informazioni più pertinenti, che possono essere confuse con quelle richieste. - Stabilisce connessioni e paragoni e fornisce spiegazioni di un aspetto del testo e lo valuta. Dimostra una comprensione dettagliata del testo mettendolo in relazione con nozioni comuni e non comuni della vita quotidiana.
Profilo 4: Rilevante	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere e interpretare - Individuare informazioni - Riflettere e valutare 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizza inferenze complesse basate sul testo per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo insieme. - Localizza e, eventualmente, ordina e integra più informazioni non immediatamente evidenti. Inferisce quali delle informazioni del testo sono pertinenti rispetto al compito da svolgere. - Si serve di nozioni di carattere formale e di cultura generale per formulare ipotesi sul testo e per valutarlo criticamente. Dimostra di comprendere in modo dettagliato il testo.
Profilo 5: Eccellente	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere e interpretare - Individuare informazioni - Riflettere e valutare 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimostra una piena e approfondita comprensione del testo, utilizzando inferenze complesse. - Localizza e, eventualmente, ordina e integra più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali possono essere di carattere extratestuale. Inferisce quali delle informazioni del testo sono pertinenti rispetto al compito, discriminandole tra diverse informazioni plausibili. - Valuta criticamente e formula ipotesi basandosi su conoscenze specifiche. Sa affrontare concetti contrari alle aspettative, basandosi su una conoscenza approfondita del testo.

Per ognuno dei cinque profili/livelli di sviluppo della competenza (esordiente, praticante, standard, rilevante, eccellente) il modello contempla cinque rispettivi indicatori, descritti di seguito. La figura mira a far meglio comprendere la corrispondenza tra i profili di competenza e i rispettivi indicatori.

Figura 6.1. Gli indicatori di competenza (Tessaro, 2011).



I 5 livelli/indicatori di competenza sono stati descritti così:

1. Imitazione consapevole: di fronte ad una situazione nuova, la persona non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma deve appurare la pertinenza della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione.

2. Adeguamento al contesto: il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto già sa e sa fare rispetto al contesto in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione. L'adattamento di quanto già conosciuto al nuovo è la seconda tappa di sviluppo della competenza.

3. Esecuzione conforme: è l'indicatore che definisce lo standard di accettabilità della competenza. I due processi precedenti potevano anche portare al raggiungimento del risultato voluto, ma non era competenza a pieno titolo. Il soggetto non è semplicemente ri-produttivo, ma inizia a sviluppare la direzione di senso dell'agire, diventa pro-duttivo, agisce per qualcosa con l'intenzionalità del progetto.

4. Specificità personale: il soggetto è in grado di personalizzare la competenza standard, di darle un'impronta e un'identità. La persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità.

5. Innovazione creativa: è la capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi

nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente.

Tabella 6.2. I fattori di sviluppo della competenza (Tessaro, in *Quaderni di Orientamento*, 2011)

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE	PRATICANTE	STANDARD	RILEVANTE	ECCELLENTE
INDICATORE DI SVILUPPO	Imitazione consapevole	Adeguamento al contesto	Esecuzione conforme	Specificità personale	Innovazione creativa
SITUAZIONE (ambito di azione)	Personale	Prossimale	Sociale	Generale	Universale
TEMPIFICAZIONE	Quotidiana Continuità	Frequenza	Periodicità	Rarità	Novità Unicità
PROBLEM SOLVING	Dati nascosti desumibili dal "contesto".	Dati nascosti desumibili dall'apprendimento o pregresso.	Dati mancanti e procedure codificate.	Dati mancanti e strategie algoritmiche.	Dati mancanti e strategie euristiche.

D) Analisi dei prodotti digitali.

L'analisi di ogni narrazione digitale è stata effettuata attraverso una griglia di valutazione creata facendo riferimento alle maggiori componenti di un prodotto digitale. Le caratteristiche di testo, immagini, tecnologia utilizzata, contenuti musicali e contenuti vocali sono state oggetto dell'indagine.

E) Analisi empatica dei testi/prodotti digitali.

L'analisi empatica degli studenti è stata effettuata tramite un'indagine quali-quantitativa dei segnali emozionali⁴⁷, in cui le narrazioni e i Digital Storytelling sono stati oggetto di una differente classificazione: in livelli empatici su base numerica dei testi analizzati per le narrazioni, mentre solo in base al criterio della presenza/assenza di segnali emozionali per i prodotti digitali.

L'applicazione del metodo della valutazione empatica⁴⁸ ha permesso di ridurre la casistica degli esiti testuali prodotti (ossia delle risposte/repliche differenti) attraverso l'assimilazione degli stessi in

⁴⁷ Bonino (1994).

⁴⁸ Con il termine *empatia* si intende la capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo e con i pensieri delle altre persone, sulla base della comprensione dei loro segnali emozionali, dell'assunzione della loro prospettiva soggettiva e della condivisione dei loro sentimenti (Bonino, 1994).

macro-sottogruppi di appartenenza (quattro per le narrazioni e due per i Digital Storytelling).

Le valutazioni sono state effettuate sulla base della valenza empatica delle parole (aggettivi, verbi e avverbi) in relazione alla loro frequenza nelle narrazioni e, in termini complessivi, sulla base della valenza empatica di immagini, parole, intonazione della voce e colonne sonore utilizzate nei Digital Storytelling.

Per quanto riguarda l'analisi empatica delle narrazioni, la misurazione del numero (frequenza) di elementi empatici/segnali emozionali (aggettivi, verbi, avverbi) presenti in ogni singolo testo ha permesso di sintetizzare le categorie empatiche, in cui vengono fatti rientrare i testi degli studenti, nei seguenti quattro livelli:

1) Bassa empatia: da 0 a 1 elemento che denotano capacità empatica (Bonino, 1994).

2) Media empatia: 2 elementi che denotano capacità empatica (Bonino, 1994).

3) Buona empatia: 3 elementi che denotano capacità empatica (Bonino, 1994).

4) Alta empatia: 4 elementi che denotano capacità empatica (Bonino, 1994).

Invece, per quanto riguarda l'analisi dei Digital Storytelling, la presenza o assenza di elementi empatici/segnali emozionali (immagini, parole, intonazione della voce, colonne sonore utilizzate) rilevati in ogni singolo video ha permesso di sintetizzare le categorie empatiche, in cui vengono assimilati i video degli studenti, nei seguenti due livelli di appartenenza:

1) Assenza di elementi empatici: nessun elemento che denota capacità empatica (Bonino, 1994).

2) Presenza di elementi empatici: da 1 a più elementi che denotano capacità empatica (Bonino, 1994).

Quindi, i testi e le narrazioni digitali dei 48 soggetti del campione di ricerca (22 soggetti del gruppo digitale e 26 soggetti del gruppo tradizionale) sono stati categorizzati rispettivamente tramite l'assimilazione nei suddetti quattro e due sottogruppi (e non descritti singolarmente) sulla base delle informazioni empatiche emerse dalla valutazione del coinvolgimento e della reazione emotiva all'episodio del litigio vissuto.

Il criterio per la determinazione del livello empatico è stato definito prendendo spunto da diverse fonti basate su ricerche in differenti ambiti: educativo, pedagogico e psicologico/psicoanalitico.

Le fonti di partenza sono stati gli studi condotti da Bonino, Lo Coco e Tani (1994, 1998) in ambito educativo, con particolare attenzione alla loro finalità di comprendere l'essenza dell'empatia stessa, che seppur proposta come un modello complesso e multidimensionale viene in essi così sintetizzata:

Con il termine *empatia* si intende la capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo e con i pensieri delle altre persone, sulla base della comprensione dei loro segnali emozionali, dell'assunzione della loro prospettiva soggettiva e della condivisione dei loro sentimenti.

Le autrici Bonino, Lo Coco e Tani hanno rivolto le proprie originali ricerche agli studenti affinché questi possano ripensare alla loro esperienza di vita e agli educatori affinché possano trarre spunti di riflessione teorica e di ricerca per meglio comprendere e indirizzare la propria esperienza professionale.

Ulteriori fonti di riferimento sono state la procedura e i criteri utilizzati dallo psicologo Salvatore (2001) all'interno del suo Laboratorio pilota, nonché il suo modo di approcciarsi all'ambiente scolastico. I criteri originari del Salvatore (2001) sono stati utilizzati come linee guida dello scopo di ricerca oggetto della presente tesi. L'autore aveva l'obiettivo di introdurre maggiormente la psicologia nella scuola per incrementare la capacità narrativa, il dialogo e l'apertura degli studenti. Al termine dei suoi interventi impartiva a tal fine consigli didattici e di ricerca. La sua è un'analisi di quello che c'è per proporre altro, ovvero si tratta di un approccio che scava tramite la lente psicologica per fornire nuove soluzioni operative.

Infatti proprio in tal senso è stata condotta l'analisi empatica dei testi/video prodotti nella presente indagine, volta a valutare la capacità empatica degli studenti attraverso l'analisi psicologica delle loro risposte (che a titolo esemplificativo ma non esaustivo tra le tante sono state: "Ci siamo messi d'accordo"; "Siamo in pace fra di noi"; "Leggendomi nel pensiero"). Quindi, l'approccio dello psicologo Salvatore (2001) e alcune sotto domande da lui utilizzate nelle sue interviste a docenti e a dirigenti scolastici (come per esempio: "... In che modo i protagonisti hanno litigato? ... L'autore ha un approccio superficiale, demotivato o empatico alla vicenda? ... L'autore è portato all'empatia? ...") hanno ispirato sia l'analisi empatica per ciascuna classe presa singolarmente nell'ambito delle due attività (attività 2A e attività 3B) sia l'analisi empatica di confronto finale tra le due classi (classe digitale e classe tradizionale) e le rispettive attività (attività 2A e attività 3B) attraverso la

formulazione di tre importanti quesiti con le relative risposte.

- 1) Cosa si evince nel complesso in seguito all'analisi testuale/empatica dei testi degli studenti?
- 2) Che approccio didattico sarebbe utile utilizzare con queste classi in virtù di quanto emerso?
- 3) Quali metodi sarebbero idonei con queste classi per futuri interventi?

Un'altra fonte di ricerca è rappresentata dal testo *La psichiatria psicoanalitica diretta* (Rosen, 1974), in cui l'autore ha esposto il suo metodo terapeutico a base psicoanalitica, che, seppur da lui utilizzato nel trattamento dei pazienti psicotici, fornisce la descrizione di procedimento tecnici atti a consentire un abile uso delle interpretazioni da parte dello psicoanalista.

Tra le descrizioni sintetiche di tali procedimenti la più attinente al tema della presente ricerca è quella che riguarda la "partecipazione nella psicosi", secondo la quale lo psicoanalista diretto assume temporaneamente un ruolo volto ad ottenere l'attenzione del paziente e a creare una migliore opportunità per fare interpretazioni al fine di entrare in contatto con lui e con i suoi discorsi.

Questa metodologia procedimentale del Rosen (1974) ha motivato la ricercatrice sin dall'impostazione iniziale della ricerca in quanto volta a catturare l'attenzione degli studenti: nella fase di familiarizzazione con la formulazione di quesiti stimolo (riguardo le abitudini narrative in ambito digitale e non); nella fase 2A dell'attività formativa con la richiesta di narrare in merito ad un argomento stimolo (narrazione sul litigio); nella fase 3B dell'attività formativa con la somministrazione di un compito stimolo (compito di Digital Storytelling).

Tuttavia, l'influenza dell'approccio del Rosen (1974) si è manifestata soprattutto nell'ambito della scelta da parte della ricercatrice di aggiungere tra le analisi testuali/digitali proposte - basate su analisi che hanno utilizzato associazioni, co-occorrenze, categorie e specifici indicatori - anche un tipo di analisi quali-quantitativa definita analisi empatica, basata sull'interpretazione dei prodotti testuali e digitali al fine di entrare nella psicologia dei ragazzi analizzati in quanto nativi digitali. Infatti, in linea con Cicognani (2002b, p.17), per condurre un'analisi come la presente su un campione di preadolescenti nativi digitali - intesi come oggetti sociali complessi - "occorre un'attività di interpretazione e di concettualizzazione che non può essere affidata (o non può essere affidata solamente) agli strumenti di misurazione convenzionali, ma richiede inevitabilmente l'intervento del ricercatore e delle sue capacità e risorse interpretative".

Il tema dell'empatia ha costituito poi un elemento particolarmente stimolante per la ricercatrice nell'ulteriore analisi degli audio/video prodotti dagli studenti all'interno dei Digital Storytelling, piuttosto che con i soli descrittori basati su specifici indicatori. A tal proposito, dal testo *Esercizi di empatia* di Boella (2006) è stato possibile comprendere meglio alcuni dei comportamenti che individuano il coinvolgimento empatico (una relazione di tipo empatico), come per esempio il timbro, il suono e la modulazione della voce.

Anche la proposta di Bellingreri (2005, 2013), riguardo la formulazione di una Pedagogia dell'empatia, in cui viene data forte rilevanza educativa alla natura formativa dell'empatia al fine di istituire l'empatia stessa come categoria pedagogica, ha rappresentato un riferimento in grado di dare supporto alle finalità formative ed educative della presente ricerca nonché agli scopi dell'analisi dei Digital Storytelling prodotti dagli studenti.

Inoltre, sebbene in apparente contrasto con la matrice psicoanalitica delle fonti citate finora nell'ambito del metodo empatico, per l'analisi empatica dei testi/narrazioni digitali, sono stati utili anche i contributi di Perconti (2008, 2006, 2003) il quale, pur partendo da un modello non psicologistico, ritiene che le operazioni che sottostanno alla lettura della mente (nel nostro caso quella degli studenti all'interno dei litigi narrati) e che fanno riferimento al modello del "mettersi nei panni di", abbiano una chiara base linguistica. Quindi, secondo Perconti "nell'uso delle espressioni indicali⁴⁹ entra in gioco la capacità di assumere la prospettiva altrui; mostrando che l'uso degli indicali è basato sulla capacità di assumere la prospettiva della mente delle altre persone". Perconti, cioè, propone di considerare le espressioni indicali come appartenenti alla classe di espressioni linguistiche in cui ritroviamo anche gli aggettivi, gli avverbi, le congiunzioni e le preposizioni. In altri termini, leggere la mente e usare gli indicali sono modi di esercitare la stessa capacità empatica.

In riferimento e in conseguenza delle teorizzazioni di Perconti, quindi sulla base delle stesse, una ricerca dottorale (Cardinali, 2010) ha mirato a sostenere la costruzione di un modello di analisi del processo empatico che consenta l'elaborazione di una scala di valutazione del quoziente di relazionalità all'interno delle comunità di apprendimento in rete. Le dimensioni dentro cui la Cardinali ha selezionato gli indicatori utili alla misurazione del suddetto quoziente di relazionalità sono state tre: cognitive, relazionali e linguistiche. Nello specifico, l'analisi della dimensione linguistica ha compreso quattro sotto-dimensioni (1. deittico-contestuale; 2. metalinguistica; 3.

⁴⁹La teoria di Kaplan (1977) riguarda le espressioni che vengono generalmente chiamate "indicali", cioè quelle espressioni il cui riferimento dipende dal contesto d'uso e il cui significato fornisce una regola per determinare il riferimento sulla base di certi aspetti del contesto.

didattico-discorsiva; 4. metaforica) con i rispettivi indicatori (1. indicali e deittici, saluti, incitazioni, auguri; 2. segnali discorsi, scarti performativi, domande e richieste di aiuto, ripetizioni e parafrasi; 3. circostanziali temporali e/o bibliografici; 4. metafore). Il suo lavoro ha portato all'elaborazione di grafici che hanno evidenziato il trend temporale della frequenza degli indicatori delle quattro sotto-dimensioni delle categorizzazioni. Per ogni dimensione è stata poi calcolata una linea di tendenza secondo una scala Likert da 1 a 5, sia per le modalità che esprimono un basso livello di empatia (punteggi da 1 a 3) sia per quelle che esprimono un alto livello di empatia (punteggi da 4 a 5).

Similmente, solo in relazione alla metodologia di analisi e non in relazione agli scopi dell'indagine della Cardinali (2010), nell'analisi empatica della presente ricerca è avvenuta un'assimilazione semplificata delle narrazioni prodotte dagli studenti in macro-sottogruppi empatici di appartenenza (quattro per le narrazioni testuali: bassa, media, buona e alta empatia; due per i Digital Storytelling: presenza/assenza di elementi empatici) in base alla frequenza/presenza di segnali emozionali/elementi empatici rilevati (aggettivi, verbi, avverbi/immagini, parole, intonazione della voce e colonne sonore).

Riassumendo, in chiave sintetica, ogni strumento su citato (oltre ai metodi narrativi utilizzati all'interno dell'attività formativa) risponde ad una o più domande di ricerca:

1. Prima domanda di ricerca: i questionari pre attività formativa e i questionari post attività formativa aiutano a stabilire se c'è una relazione tra gli effetti dell'intervento formativo di storytelling e di Digital Storytelling ed il diverso tipo di metodologie utilizzate solitamente dalle due classi (classe digitale e classe tradizionale) nella propria routine didattica (in virtù dell'alta o bassa familiarità con gli strumenti tecnologici).
2. Seconda domanda di ricerca: i questionari e le analisi dei prodotti testuali e digitali aiutano a stabilire se è possibile incrementare l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative attraverso un intervento formativo di storytelling e di Digital Storytelling.
3. Terza domanda di ricerca: i questionari, le analisi dei prodotti testuali e digitali e le interviste a docenti e studenti aiutano a stabilire se l'intervento formativo di storytelling e di Digital Storytelling influisce sull'abilità narrativa degli studenti.

6.5 Il panel di indagine: anagrafica ed esperienza pregressa

La scelta di considerare due gruppi di soggetti preadolescenti nasce dall'importanza che questo periodo riveste nello sviluppo cognitivo, emotivo e valoriale. La preadolescenza è infatti importante per quel processo che proseguirà più o meno per l'intera adolescenza: la costruzione della propria identità. Tra i 9 e i 12 anni avviene un processo che porta all'individualizzazione e alla conquista dell'autonomia da parte di un soggetto che, attraverso un percorso di distacco dalle figure genitoriali, sta formando la propria identità nonché definendo un'immagine di sé.

In virtù di quanto detto è estremamente importante che all'interno del contesto scolastico la relazione studente-insegnante sia mediata dal gruppo classe, ambito in cui l'individuo sperimenta con intensità la definizione di sé e i rapporti con gli altri. Dunque, nell'interagire con i giovani che attraversano questo periodo cruciale dell'esistenza, sarà da privilegiare la dimensione interiore a quella concreta e quotidiana.

In un momento preliminare all'azione sul campo è stato somministrato ad un campione di comodo il materiale previsto dalle fasi dell'indagine, per quanto concerne sia i questionari sia l'attività formativa. La durata (tre ore) è da intendersi rappresentativa nonché funzionale a testare la fattibilità dell'itinerario progettato. Coloro coinvolti in questo step sono stati avvisati dello scopo insito nella sezione di lavoro. Il campione di prova era composto da cinque soggetti (femmine) aventi la stessa età degli alunni sottoposti alla ricerca, frequentanti la classe seconda della scuola secondaria di primo grado.

Il campione della presente ricerca è invece formato da 48 studenti appartenenti a due classi seconde, denominate per praticità “classe digitale” e “classe tradizionale”, di una scuola secondaria di primo grado situata nel comune di Bologna. Il dirigente scolastico e alcuni docenti vengono coinvolti di frequente in molte iniziative (congressi, sperimentazioni) nell'ambito delle tecnologie didattiche. Alcune classi dell'istituto adottano un approccio totalmente 2.0 alla didattica mentre altre basano la propria didattica su metodologie classiche. Le insegnanti di lettere di ambedue le classi sono state coinvolte nell'indagine: hanno presenziato durante tutte le attività e sono state sottoposte a tre interviste.

Il gruppo digitale comprende 22 soggetti, tra i quali 1 studente certificato a causa di un disturbo di apprendimento e altri 2 studenti stranieri. Le femmine sono 11, così come i maschi.

Il gruppo tradizionale, invece, è composto da 26 soggetti tra i quali 6 stranieri. Le femmine

sono 8 e i maschi 18. Gli alunni di entrambe le classi avevano un'età di 12 anni nel momento in cui è iniziata la ricerca.

La scuola possiede da più di un decennio un sito web (non più attivo ma tuttora visibile). Un secondo sito (attualmente attivo) è stato recentemente completato e rinnovato. Da tre anni viene utilizzato il registro elettronico anche come forma di comunicazione con le famiglie.

Nella quotidianità scolastica la classe digitale svolge molte attività didattiche tramite l'ausilio di supporti digitali. L'istituto mette a disposizione di questi studenti vari ambienti *e-learning* (Moodle, Google Apps for Edu, vari blog) realizzati e gestiti totalmente dai docenti per le attività di didattica attiva e cooperativa. La classe è fornita di LIM con connessione ad Internet e Wi-Fi. Sono inoltre presenti nell'istituto: un laboratorio con 25 PC, un laboratorio di musica dotato di una LIM e dal maggio del 2015 un'Aul@ 3.0. Questi alunni vengono inoltre sensibilizzati riguardo alcune specifiche tematiche inerenti i rischi insiti nel contesto online (ad esempio bullismo e cyberbullismo). I docenti della classe digitale sono oggetto sia di una formazione interna per migliorare la didattica con le ICT sia di una formazione esterna attraverso la costituzione di una Rete di scuole del territorio atta a fornire servizi ed esperienze. Viene promossa una trasformazione del modello tradizionale di fare scuola, dove la lezione diventi compito a casa mentre il tempo in classe sia usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, l'insegnante non assume il ruolo di attore protagonista ma diventa piuttosto una sorta di "mentor", il regista dell'azione pedagogica. Questo tipo di approccio ricade sotto l'etichetta di *Flipped classroom*. Grazie a tale impostazione innovativa nonché digitale delle attività, l'istituto negli ultimi anni ha promosso e partecipato a diversi progetti a livello regionale, nazionale ed internazionale. In particolare, è stato parte attiva delle seguenti azioni ministeriali: Avanguardie Educative (2015-2016), promosso da Indire; Lavorare nell'Aul@ 3.0 (2015-16); *Girls code is Better* (2015-2016); *GoLab* (2015-2016); Festival della Didattica Digitale di Lucca (25-27 febbraio 2016); Scuola 2. @ (2013-2014). In quest'ultima iniziativa l'istituto era stato scelto insieme ad altri 32 in tutta Italia.

Il gruppo classe di controllo, invece, è meno formato rispetto al gruppo sperimentale in materia di ICT e utilizza in primis i tradizionali strumenti/metodologie di apprendimento ed insegnamento (ad esempio: esposizioni delle nozioni oralmente o tramite la tradizionale lavagna dotata di gessi per scrivere, scambio di opinioni in presenza, modalità di narrazione su carta). Tuttavia, anche per questi studenti vengono messi a disposizione strumenti didattici digitali, sebbene il loro uso sia minore se messo a confronto con quello della classe sperimentale. Le attività didattiche basate sul digitale e sull'utilizzo delle ICT come strumenti fondanti la lezione /esercitazione occupano due ore settimanali per il gruppo di tradizionale e otto ore settimanali per il gruppo digitale. Inoltre, gli studenti del gruppo

digitale utilizzano le ICT per studiare con una frequenza costante mentre gli studenti del gruppo tradizionale no.

Alcuni recenti studi sostengono il potere inclusivo della multimodalità e di questi ambienti didattici digitali basati sull'utilizzo delle ICT. Riguardo la *flipped classroom* (nella quale per definizione l'insegnante fornisce alcuni materiali per un'esplorazione autonoma dell'argomento di studio, come ad esempio: libri, presentazioni, siti web, video tutorial) e la didattica inclusiva (che include corsi multimediali soprattutto a distanza tramite internet) Cavicchi (2015) afferma che:

Un ambiente online, ad esempio, offre una personalizzazione ed una dinamicità che un libro sull'argomento, per quanto possa essere ottimo, non può offrire. L'ambiente *e-learning* offre una multicanalità comunicativa ed una multimodalità di risorse, permettendo un apprendimento che sfrutti pienamente le tipologie di intelligenza prevalenti in ciascuno, le strategie ed i punti di forza peculiari di ognuno, le diversità di ogni individuo. Il libro non è una risorsa con una struttura aperta e reticolare, un ambiente online sì.

CAPITOLO 7

I RISULTATI STATISTICI DELLA RICERCA

7.1 Analisi statistica dei dati

La parte statistica dei questionari, relativa alle aree inerenti l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento, è stata analizzata facendo riferimento ad alcuni quesiti di partenza ai quali si è cercato di dare risposta. Le domande poste ai fini della ricerca possono essere riassunte in alcuni punti chiave:

- 1) Esistono delle differenze nelle credenze di self-efficacy tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) prima e dopo l'intervento formativo basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale?
- 2) Esistono delle differenze nelle credenze di motivazione tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) prima e dopo l'intervento formativo basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale?
- 3) Esistono delle differenze nelle credenze di coinvolgimento tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) prima e dopo dell'intervento formativo basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale?

Per rispondere ai precedenti interrogativi, di seguito ulteriormente suddivisi, viene riportata l'analisi dei dati raccolti tramite la somministrazione dei questionari: nella prima parte sono state evidenziate le differenze tra i due gruppi riscontrate nel pre-test e nel post-test nelle tre aree oggetto di studio, mentre nella seconda parte tali differenze sono state testate con alcuni test statistici⁵⁰.

Per una lettura corretta di tabelle e grafici va precisato che le diciture “gruppo sperimentale” e “gruppo di controllo” corrispondono rispettivamente a “gruppo digitale” e “gruppo tradizionale”.

I principali indicatori utilizzati per l'indagine sono stati i seguenti:

- Media: l'indicatore della media corrisponde alla somma dei valori osservati divisa per il

⁵⁰ In statistica la *significatività* è la possibilità rilevante che compaia un determinato valore. Ci si riferisce ad essa anche con l'espressione *statisticamente differente da zero*. Ciò non significa che la *significatività* sia rilevante o vasta, ma solo che è diversa dal numero limite. Il livello di significatività di un test è dato solitamente da una verifica del test d'ipotesi. Nel caso più semplice è definita come la probabilità di accettare o rigettare l'ipotesi nulla.

numero di osservazioni.

- **Mediana:** l'indice di mediana rispetto alla media è un indice meno sensibile ai valori estremi o anomali ed è calcolabile anche per caratteri qualitativi ordinali. La mediana è il valore che divide a metà la distribuzione dopo aver ordinato le osservazioni dalla più grande alla più piccola. Quando il numero degli intervistati (n) è dispari la mediana è il valore rappresentato dall'unità che dopo l'ordinamento occupa la posizione $(n+1)/2$; viceversa se il numero degli intervistati è pari, la mediana si ottiene dal valore medio tra l'unità che occupa la posizione $(n/2)$ e quella che occupa la posizione $[(n/2)+1]$.
- **Moda:** è la modalità di distribuzione che si presenta con la massima frequenza. In questo lavoro è stata calcolata ma i risultati ottenuti a riguardo non sono significativamente diversi da quelli della mediana. Di seguito sono riportate le somme delle mode di ogni area.

Confronto pre-test

Nel pre-test il gruppo digitale risulta composto da 18 soggetti, divisi in 10 maschi e 8 femmine. Il gruppo tradizionale è invece formato da 24 soggetti, di cui 16 maschi e 8 femmine.

1) Esistono delle differenze nelle credenze di self-efficacy tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) prima dell'intervento formativo basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale?

Tabella 7.1. Pre-test: area autoefficacia.

Quesito	Varianza	Media gruppo digitale	Mediana gruppo digitale	Mediana gruppo tradizionale	Media gruppo tradizionale	Varianza
1) Se mi metto di impegno sono in grado di raccontare storie difficili	0,44	3,76	4,0	4,0	3,63	0,68
2) Se qualcuno mi distrae riesco lo stesso a raccontare quello che voglio	0,59	3,33	3,0	3,0	2,83	1,06
3) Per me è facile raccontare ciò che desidero	1,39	3,72	3,5	4,0	3,67	1,54
4) Se mi impegno sono sicuro di poter esprimere a parole quello che penso	0,85	3,83	3,5	4,0	4,08	0,69
5) Sono tranquillo quando racconto cose difficili perché so di poterlo fare	0,77	3,22	3,5	3,0	3,08	1,73

6) So raccontare tutto quello che mi succede	1,55	3,39	3,5	4,0	3,92	1,12
7) Quando qualcuno mi chiede di raccontare cose difficili sono sicuro di saperlo fare	0,77	3,22	3,0	3,0	3,29	0,91
8) In generale, penso che i miei racconti siano interessanti per gli altri	0,35	3,33	3,0	3,0	3,29	1,17
9) Penso di saper raccontare tutto quello che voglio raccontare	0,97	3,71	4,0	4,0	3,92	1,04
10) Penso di saper raccontare bene molte cose diverse (ad esempio: quello che ho fatto a scuola, un pomeriggio con gli amici, un film che ho visto)	0,58	4,11	4,0	5,0	4,00	1,74

La consegna data agli studenti era quella di segnare un grado di accordo da 1 a 5 (da completamente in disaccordo a completamente d'accordo) in risposta alle affermazioni contenute nel questionario.

Nella tabella 7.1 sono riportati valori medi e mediani per ogni item dell'area di autoefficacia. Da un rapido confronto tra il gruppo digitale e quello tradizionale non emergono particolari differenze tra i due gruppi in nessun item: in 5 quesiti su 10 le mediane dei due gruppi risultano essere identiche, in 4 quesiti la differenza tra le due mediane non supera il mezzo punto di mediana, mentre in un solo item risulta esserci una differenza di un punto di mediana. Questi dati portano ad affermare che nonostante vi siano differenze interne ai due gruppi, soprattutto nel gruppo tradizionale, non vi sono particolari differenze tra i due gruppi (gruppo digitale e gruppo tradizionale).

Figura 7.1. Pre-test: area autoefficacia.



Nella figura 7.1 possiamo meglio apprezzare quanto citato nella tabella 7.1: l'unico quesito che riporta una differenza interessante tra i due gruppi è l'item 10.

Tabella 7.2. Pre-Test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area di autoefficacia.

Area	Indice	Gruppo digitale	Gruppo tradizionale	Differenza (Gr. digitale - Gr. tradizionale)
Autoefficacia	Somma Medie	35.64	35.70	-0.06
	Somma Mediane	35	37	-2
	Dev. Standard	0.30	0.42	-
	Somma Mode	37	39	-

Dalla tabella 7.2 si evince che nella situazione che precede l'attività formativa nell'area di autoefficacia il gruppo tradizionale ottiene un punteggio totale più alto rispetto al gruppo digitale: la somma delle mediane è infatti 37 per il gruppo tradizionale, mentre per il gruppo digitale questa è 35. Se consideriamo invece la somma delle medie la differenza tra i due gruppi è pressoché zero.

2) *Esistono delle differenze nelle credenze di motivazione tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) prima dell'intervento formativo basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale?*

Tabella 7.3. Pre-test: area motivazione.

Quesito	Varianza	Media gruppo digitale	Mediana gruppo digitale	Mediana gruppo tradizionale	Media gruppo tradizionale	Varianza
11) Preferisco raccontare per me stesso	1,40	3,18	3,0	3,0	3,29	1,17
12) Mi sento meglio quando posso decidere di raccontare quello che voglio	0,58	4,11	4,0	5,0	4,42	1,21
13) Preferisco raccontare quando gli altri mi indicano l'argomento da raccontare	0,73	3,44	3,0	3,0	3,17	1,36
14) Per decidere cosa raccontare mi domando: "qual è l'argomento più divertente?"	1,63	3,11	2,5	3,5	3,21	1,48
15) Mi impegno di più in una narrazione se so che agli altri piace quello	0,38	4,44	4,5	4,5	4,08	1,21

che sto raccontando						
16) Cerco di raccontare cose che mi interessano	1,00	4,00	4,0	5,0	4,33	0,75
17) Questa attività narrativa sarà divertente	0,42	3,22	3,0	4,0	3,79	0,26
18) Penso che sarò bravo in questa attività narrativa	0,73	3,44	3,0	3,0	3,25	0,80
19) Credo che fare questa attività narrativa mi sarà utile perché mi aiuterà a	1,03	3,80	4,0	4,0	4,14	0,60
20) Mi sento rilassato prima di iniziare questo compito narrativo	1,53	3,33	3,0	4,0	3,92	1,56

La consegna data agli studenti era anche in questo caso quella di segnare un grado di accordo da 1 a 5 (da completamente in disaccordo a completamente d'accordo) in risposta alle affermazioni contenute nel questionario.

Nella tabella 7.3 sono riportati i valori medi e mediani per ogni item dell'area motivazionale. Da un rapido confronto tra il gruppo digitale e quello tradizionale non emergono particolari differenze: in 5 quesiti su 10 le mediane dei due gruppi risultano identiche, mentre negli altri 5 quesiti la differenza risulta essere di un punto di mediana a favore del gruppo tradizionale. I quesiti che mostrano un'alta variabilità di risposta entro i gruppi sono i quesiti 14 e 20 per entrambi i gruppi.

Figura 7.2. Pre-test: area motivazione.



Nella figura 7.2 possiamo apprezzare il confronto tra la mediana del gruppo digitale e quella del gruppo tradizionale per tutti gli item dell'area motivazionale. Le differenze maggiori si riscontrano nei quesiti 12, 14, 16, 17 e 20.

Tabella 7.4. Pre-test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area motivazione.

Area	Indice	Gruppo digitale	Gruppo tradizionale	Differenza (Gr. digitale - Gr. tradizionale)
Motivazione	Somma Medie	36.09	39.77	-3.68
	Somma Mediane	34	39	-5
	Dev. Standard	0.45	0.49	-
	Somma Mode	36	42	-

Dalla tabella 7.4 si evince che nella situazione che precede l'attività formativa nell'area motivazionale il gruppo tradizionale ottiene un punteggio totale più alto rispetto al gruppo digitale. La somma delle mediane è infatti 39 per il gruppo tradizionale, mentre per il gruppo digitale questa è 34. Esistono quindi cinque punti di gap tra i due gruppi. Se consideriamo invece la somma delle medie di ogni item otteniamo una differenza di 3.68 punti sempre a favore del gruppo tradizionale. I dati evidenziano una sostanziale differenza nel pre-test tra i due gruppi nell'ambito motivazionale.

3) Ci sono/esistono delle differenze nelle credenze di coinvolgimento tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) prima dell'intervento formativo basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale?

Tabella 7.5. Pre-test: area coinvolgimento.

Quesito	Varianza	Media gruppo digitale	Mediana gruppo digitale	Mediana gruppo tradizionale	Media gruppo tradizionale	Varianza
21) Durante l'anno scolastico in corso quanto spesso hai creato una storia digitale?	0,47	4,33	4,0	2,0	2,17	1,06
22) Durante l'anno scolastico in corso quanto le verifiche in classe ti hanno stimolato a raccontare al meglio?	0,94	2,67	2,5	3,0	3,29	1,09
23) Hai intenzione di aiutare qualche tuo compagno a creare un racconto?	1,88	3,00	3,5	4,0	3,04	2,04
24) Se crei dei racconti al di fuori della scuola, quanto	1,32	2,83	3,0	3,0	3,00	1,65

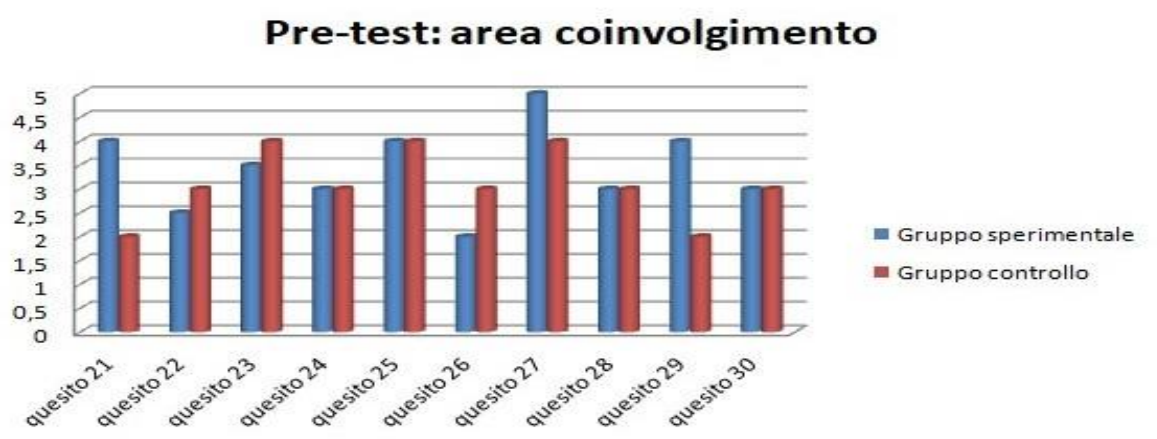
questi riguardano gli argomenti trattati a lezione?						
25) Quanto la tua esperienza in questa scuola ti ha permesso di imparare meglio ad usare il computer per raccontare?	0,06	4,06	4,0	4,0	3,46	0,95
26) Durante il prossimo anno scolastico hai intenzione di creare racconti al di fuori dei compiti assegnati dalla professoressa?	1,29	2,33	2,0	3,0	2,58	1,99
27) Come valuti i consigli che hai ricevuto dalla tua professoressa di lettere su come narrare?	0,37	4,61	5,0	4,0	4,33	0,32
28) Su cosa si sono basati soprattutto i tuoi racconti durante l'anno scolastico in corso?	0,53	2,94	3,0	3,0	3,00	0,87
29) Quanto dei tuoi racconti viene realizzato con l'aiuto del computer?	0,50	4,31	4,0	2,0	2,29	2,04
30) Dove preferisci essere quando racconti?	1,51	3,59	3,0	3,0	3,00	2,00

La consegna data agli studenti era quella di segnare un grado di accordo da 1 a 5 (in questa sezione di volta in volta sono stati precisati i criteri delle diverse valutazioni: ad esempio, nel quesito 30 le cinque gradazioni corrispondevano ad un luogo o ad una situazione sociale) in risposta alle affermazioni contenute nel questionario.

Nella tabella 7.5 sono riportati i valori medi e mediani per ogni item dell'area di coinvolgimento.

In 4 quesiti su 10 risulta coincidere la mediana del gruppo digitale con quella del gruppo tradizionale, in 2 quesiti la differenza tra le due mediane non supera il mezzo punto di mediana mentre in 2 quesiti la differenza tra i due gruppi è di due punti di mediana a favore del gruppo digitale. Nei due quesiti rimanenti la differenza tra le mediane dei due gruppi è di un punto. In quest'area il gruppo tradizionale mostra un'ampia disomogeneità di risposta al suo interno, ben 4 quesiti riportano un valore della varianza attorno al 2: il 23, il 26, il 29 ed il 30. Per il gruppo tradizionale il quesito che presenta più variabilità di risposta è il numero 23, dove la varianza assume valore 1,88.

Figura 7.3. Pre test: area coinvolgimento.



Nell'area del coinvolgimento i valori maggiori sono stati riscontrati nel gruppo digitale. In particolare il gap maggiore tra le mediane dei due gruppi si è avuto nei quesiti 21 e 29.

Tabella 7.6 Pre test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area coinvolgimento.

Area	Indice	Gruppo digitale	Gruppo tradizionale	Differenza (Gr. digitale - Gr. tradizionale)
Coinvolgimento	Somma Medie	34.68	30.17	4.51
	Somma Mediane	34	31	3
	Dev. Standard	0.81	0.62	-
	Somma Mode	37	27	-

La tabella 7.6 mostra una sostanziale differenza di tre punti tra la somma delle mediane del gruppo digitale e la somma delle mediane del gruppo tradizionale. Se invece utilizziamo l'indice della media tale differenza si attesta a 4,51 punti. I soggetti del gruppo digitale risultano quindi maggiormente coinvolti nelle aree narrative investigate rispetto agli alunni del gruppo tradizionale.

Confronto post-test

Nel post-test il gruppo digitale risulta composto da 20 soggetti, divisi in 12 maschi e 8 femmine. Il gruppo tradizionale è invece formato da 22 soggetti, di cui 8 femmine e 14 maschi.

1) *Esistono delle differenze nelle credenze di self-efficacy tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) dopo l'intervento di attività di narrazione digitale?*

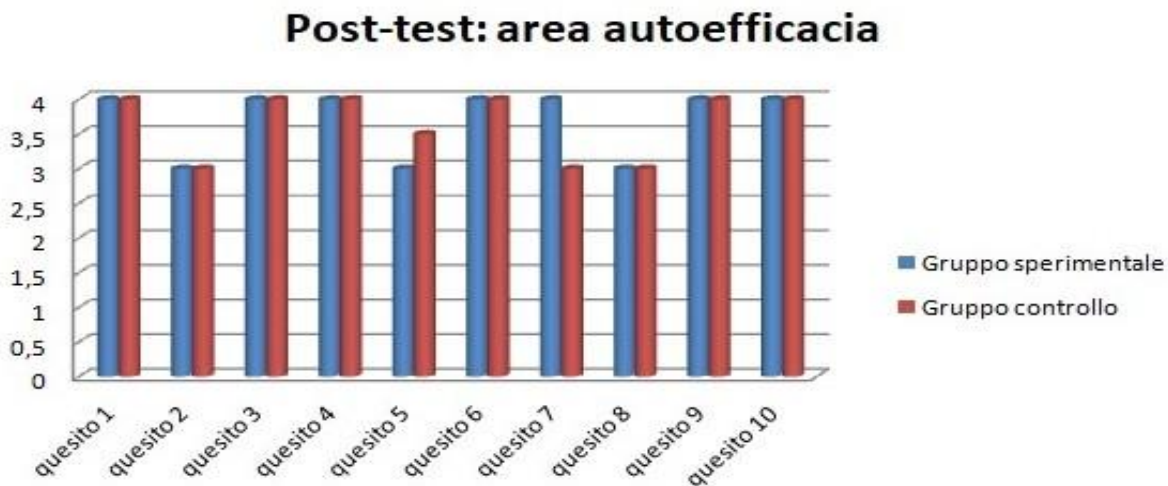
Tabella 7.7. Post-test: area autoefficacia.

Quesito	Varianza	Media gruppo digitale	Mediana gruppo digitale	Mediana gruppo tradizionale	Media gruppo tradizionale	Varianza
1) Preferisco raccontare per me stesso	1,08	3,85	4,0	4,0	3,86	0,60
2) Mi sento meglio quando posso decidere di raccontare quello che voglio	0,73	3,21	3,0	3,0	3,05	1,66
3) Preferisco raccontare quando gli altri mi indicano l'argomento da raccontare	1,61	3,65	4,0	4,0	4,05	0,71
4) Per decidere cosa raccontare mi domando: "qual è l'argomento più divertente?"	0,74	4,00	4,0	4,0	3,77	1,14
5) Mi impegno di più in una narrazione se so che agli altri piace quello che sto raccontando	0,96	3,30	3,0	3,5	3,23	1,61
6) Cerco di raccontare cose che mi interessano	0,89	3,55	4,0	4,0	3,91	0,47
7) Questa attività narrativa sarà divertente	0,79	3,45	4,0	3,0	3,18	0,82
8) Penso che sarò bravo in questa attività narrativa	1,25	3,10	3,0	3,0	3,41	0,73
9) Credo che fare questa attività narrativa mi sarà utile perché mi aiuterà a	1,14	3,75	4,0	4,0	4,18	0,73
10) Mi sento rilassato prima di iniziare questo compito narrativo	0,87	4,15	4,0	4,0	4,18	0,44

Dalla tabella 7.7 si evince che in ben 8 quesiti su 10 i valori della mediana del gruppo digitale coincidono con i valori della mediana del gruppo tradizionale, un quesito mostra una differenza di mezzo punto di mediana mentre un altro quesito mostra una differenza tra i due gruppi di un punto di

mediana. I quesiti che mostrano una maggiore variabilità all'interno dei due gruppi sono: il quesito 3 per quanto riguarda il gruppo digitale (con il valore 1,61) e i quesiti 2 e 5 per quanto riguarda il gruppo tradizionale.

Figura 7.4. Post test: area autoefficacia.



La figura 7.4 mostra un sostanziale equilibrio delle mediane dell'area di autoefficacia dei due gruppi, spezzato dal quesito 7 in cui il gruppo digitale ha riportato un punteggio maggiore.

Tabella 7.8. Post- test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area autoefficacia.

Area	Indice	Gruppo Digitale	Gruppo tradizionale	Differenza (Gr. digitale - Gr. tradizionale)
Autoefficacia	Somma Medie	36.01	36.82	-0.81
	Somma Mediane	37	37,5	0,5
	Dev. standard	0.34	0.43	-
	Somma Mode	39	39	-

La tabella 7.8 mostra una sostanziale uguaglianza tra la somma delle mediane del gruppo digitale e le somme delle mediane del gruppo tradizionale. Questo risultato si poteva già intuire dalla tabella 7.7 dove la quasi totalità dei valori delle mediane coincideva per entrambi i gruppi.

2) *Esistono delle differenze nelle credenze di motivazione tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) dopo l'intervento di attività di narrazione digitale?*

Tabella 7.9. Post-test: area motivazione.

Quesito	Varianza	Media gruppo digitale	Mediana gruppo digitale	Mediana gruppo tradizionale	Media gruppo tradizionale	Varianza
11) Preferisco raccontare per me stesso	0,72	3,75	4,0	3,0	3,00	1,90
12) Mi sento meglio quando posso decidere di raccontare quello che voglio	0,68	4,55	5,0	5,0	4,43	0,46
13) Preferisco raccontare quando gli altri mi indicano l'argomento da raccontare	0,49	3,47	3,0	3,0	3,14	0,79
14) Per decidere cosa raccontare mi domando: "qual è l'argomento più divertente?"	1,27	2,70	3,0	4,0	3,23	1,52
15) Mi impegno di più in una narrazione se so che agli altri piace quello che sto raccontando	0,62	4,25	4,0	4,0	3,86	1,55
16) Cerco di raccontare cose che mi interessano	0,33	4,30	4,0	4,0	4,14	0,89
17) Questa attività narrativa sarà divertente	0,30	4,25	4,0	4,0	4,18	0,73
18) Penso che sarò bravo in questa attività narrativa	0,32	4,00	4,0	4,0	3,50	1,12
19) Credo che fare questa attività narrativa mi sarà utile perché mi aiuterà a	0,85	4,30	4,0	4,0	3,85	1,29
20) Mi sento rilassato prima di iniziare questo compito narrativo	0,59	4,20	4,0	4,5	4,32	0,61

Dalla tabella 7.9 si può notare che 7 quesiti su 10 totali assumono lo stesso valore di mediana, un quesito riporta una differenza di 0,5 punti tra le mediane dei due gruppi mentre due quesiti riportano una differenza di un punto di mediana.

Il gruppo digitale mostra al suo interno una variabilità di risposta più contenuta rispetto al gruppo tradizionale: il quesito 14 è quello che risulta essere il più variabile nelle risposte del gruppo digitale riportando un valore della varianza pari a 1,27. Nel gruppo tradizionale spicca il valore 1,90 della varianza del quesito 11. Oltre a questo, sono 4 gli item dove la varianza supera il valore 1.

Figura 7.5. Post test: area motivazione.



Come la figura 7.4 anche la figura 7.5 relativa alle mediane dei due gruppi nell'area motivazione mostra un sostanziale equilibrio dei valori, eccezion fatta per i quesiti 11 e 14. L'area motivazione nel post-test è quella che ha ottenuto i punteggi più alti.

Tabella 7.10. Post-test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area motivazione.

Area	Indice	Gruppo Digitale	Gruppo tradizionale	Differenza (Gr. digitale – Gr. tradizionale)
Motivazione	Somma Medie	39,77	39,64	0,13
	Somma Mediane	39	39,5	-0,5
	Dev. Standard	0,54	0,52	-
	Somma Mode	39	42	-

Sommando le mediane di tutti gli item dell'area motivazione per entrambi i gruppi otteniamo un gap di 0,5 punti mediani. La differenza tra i due gruppi si è ridotta notevolmente rispetto ai 5 punti riscontrati nel pre-test: ciò è dovuto al miglioramento delle valutazioni date dal gruppo digitale. Infatti, i risultati provenienti dal gruppo tradizionale sono rimasti pressoché invariati rispetto al pre-test.

3) Ci sono/esistono delle differenze nelle credenze di coinvolgimento tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B) dopo l'intervento di attività di narrazione digitale?

Tabella 7.11. Post-test: area coinvolgimento.

Quesito	Varianza	Media gruppo digitale	Mediana gruppo digitale	Mediana gruppo tradizionale	Media gruppo tradizionale	Varianza
21) Durante l'anno scolastico in corso quanto spesso hai creato una storia digitale?	1,20	3,60	4,0	2,0	2,23	0,95
22) Durante l'anno scolastico in corso quanto le verifiche in classe ti hanno stimolato a raccontare al meglio?	0,91	3,80	4,0	3,0	3,00	0,86
23) Hai intenzione di aiutare qualche tuo compagno a creare un racconto?	2,20	3,10	3,5	2,5	2,55	2,07
24) Se crei dei racconti al di fuori della scuola, quanto questi riguardano gli argomenti trattati a lezione?	1,42	2,50	2,0	2,5	2,50	1,88
25) Quanto la tua esperienza in questa scuola ti ha permesso di imparare meglio ad usare il computer per raccontare?	0,16	3,95	4,0	4,0	3,59	0,82
26) Durante il prossimo anno scolastico hai intenzione di creare racconti al di fuori dei compiti assegnati dalla professoressa?	1,82	3,15	3,5	2,0	2,18	1,49
27) Come valuti i consigli che hai ricevuto dalla tua professoressa di lettere su come narrare?	0,34	4,65	5,0	4,0	4,32	0,51
28) Su cosa si sono basati soprattutto i tuoi racconti durante l'anno scolastico in corso?	0,42	3,00	3,0	3,0	3,14	1,46
29) Quanto dei tuoi racconti viene realizzato con l'aiuto del computer?	1,04	3,75	4,0	2,0	2,45	2,05
30) Dove preferisci essere quando racconti?	2,34	3,89	5,0	3,5	3,50	2,17

L'area del coinvolgimento è quella che mostra la maggior differenza tra le mediane dei due gruppi. Solo in due quesiti su dieci, infatti, la mediana del gruppo digitale assume lo stesso valore di quella del gruppo tradizionale. In un quesito il distacco tra le due mediane si attesta sullo 0,5 mentre in 4

quesiti la differenza tra le due mediane supera il punto. Come accaduto nel confronto pre-test anche nel post-test l'area di coinvolgimento si dimostra l'ambito dove i due gruppi hanno mostrato la maggiore variabilità di risposta al loro interno: nel gruppo digitale la varianza dei quesiti 23 e 30 è rispettivamente 2,20 e 2,34; nel gruppo tradizionale sono tre i quesiti dove la varianza assume un valore superiore a 2, cioè i quesiti 23, 29 e 30.

Figura 7.6. Post test: area coinvolgimento.

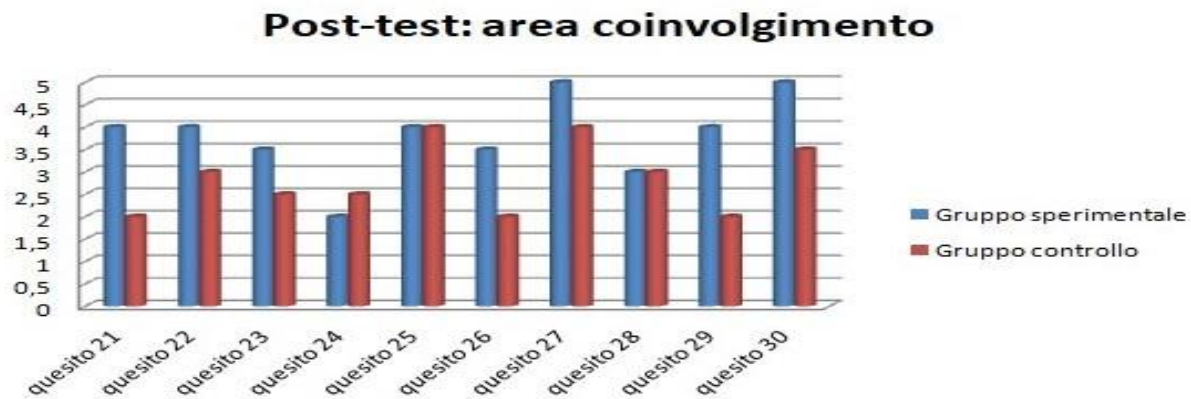


Tabella 7.12. Post-test: principali indici descrittivi dei due gruppi nell'area coinvolgimento.

Area	Indice	Gruppo Digitale	Gruppo tradizionale	Delta (Gr. digitale - Gr. tradizionale)
Coinvolgimento	Somma Medie	35,39	29,45	5,96
	Somma Mediane	38	28,5	9,5
	Dev. standard	0,61	0,69	-
	Somma Mode	38	26	-

Dalla tabella 7.12 emerge una netta differenza tra le somme degli indici dei due gruppi: se consideriamo la mediana la differenza è di ben 9,5 punti, mentre considerando la media il gap si assesta sui 5,96 punti a favore del gruppo digitale. L'area di coinvolgimento nel post-test è quella che ha messo in evidenza una maggiore differenza tra i due gruppi.

A titolo conclusivo è stato opportuno porsi altri tre quesiti. Le repliche a questi sono state utili a fini sommari.

Quesito 1

La variazione nelle credenze di self-efficacy ottenuta dal confronto tra i risultati raccolti prima e dopo l'intervento di attività di narrazione e di narrazione digitale, rivela differenze significative tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B)?

L'analisi inferenziale punta a determinare se le differenze evidenziate dai due gruppi nel post-test sono dovute all'attività di narrazione digitale affrontata nell'intervallo temporale dal gruppo digitale o se questa differenza vi era già nel pre-test ed è quindi frutto di altre variabili non considerate in questo lavoro. Siamo andati pertanto a verificare se ci sono differenze statisticamente significative nel pre-test tra il gruppo digitale e quello tradizionale e, successivamente, abbiamo verificato se vi sono differenze statisticamente significative nel gruppo digitale tra il pre-test ed il post-test.

Per effettuare la nostra analisi è stato utilizzato il test di *Wilcoxon-Mann-Whitney* per campioni indipendenti, il quale combina i dati dei due gruppi in una serie unica, disponendo i valori in ordine crescente. Dopo aver fatto ciò, è stato attribuito il rango ad ogni valore nella serie unita dei due campioni. Successivamente si è proceduto al calcolo della somma dei ranghi (chiamata T) del gruppo con numerosità minore e si è andati a confrontare il valore calcolato con quelli presenti nella tavola dei valori critici di T per questo test. L'ipotesi nulla H_0 , quando vera, afferma che i due campioni provengono dalla medesima popolazione, ossia che la mediana della popolazione dalla quale è estratto il gruppo digitale è uguale alla mediana della popolazione dalla quale è estratto il gruppo tradizionale: non vi è dunque alcuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi.

Utilizzando il test descritto abbiamo confrontato i dati dei due gruppi oggetto di studio rilevati nel pre-test ottenendo un T calcolato pari ad 89, valore superiore a quello critico riportato nella tavola di riferimento. Accettiamo quindi l'ipotesi nulla di uguaglianza delle mediane con probabilità $\alpha=0,5$.

Tabella 7.13. Test area autoefficacia: confronto tra gruppo digitale e gruppo tradizionale.

	Valore
T calcolato	89
T critico	82
P-value	0,05

Dal confronto tra il gruppo digitale ed il gruppo tradizionale effettuato sui dati raccolti prima dello svolgimento dell'attività formativa basata sulla narrazione non emergono differenze significative tra i due gruppi. Abbiamo proseguito dunque la nostra analisi nell'area dell'autoefficacia unendo i due gruppi e verificando se c'erano differenze tra il pre-test ed il post-test nel gruppo unito.

Abbiamo utilizzato questa volta il test *T di Wilcoxon* implementato per campioni dipendenti. Tale test si giova dell'informazione relativa al rango e attribuisce un peso maggiore alle differenze più grandi. L'ipotesi nulla da testare afferma che la mediana è pari a zero.

Per ottenere il T calcolato, bisogna calcolare la colonna contenente le differenze tra le osservazioni del pre-test e quelle rilevate nel post-test, eliminando dall'analisi le differenze che risultano nulle. Successivamente le differenze, considerate in valore assoluto, verranno trasformate nel loro rango. Ad ogni rango verrà poi attribuito il segno della differenza corrispondente e si procederà sommando i ranghi con segno positivo e quelli con segno negativo. Il totale che risulterà minore sarà il valore del T calcolato.

Per campioni piccoli (numerosità < 25) la significatività è fornita da tavole che riportano i valori critici di T in rapporto alla numerosità del campione. Per N=6 (la numerosità si riduce alle osservazioni che hanno una differenza diversa da zero) ed alfa=0,05 il valore critico è 0. Essendo il T osservato maggiore del valore critico viene accettata l'ipotesi nulla: non esiste dunque una differenza significativa nel valore mediano dell'area di autoefficacia.

Tabella 7.14. Confronto tra pre-test e post-test a gruppo compatto.

	P=0,05	P=0,10
T osservato	7	-
T critico	0	0

Quesito 2

La variazione nelle credenze di motivazione ottenuta dal confronto tra i risultati raccolti prima e dopo l'intervento di attività di narrazione e di narrazione digitale, rivela differenze significative tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B)?

Come nel caso precedente abbiamo utilizzato il test di *Wilcoxon-Mann-Whitney*, spiegato nel punto sopra, ottenendo il medesimo T pari a 89, valore superiore a quello riportato nella tavola di riferimento. Accettiamo quindi l'ipotesi nulla di uguaglianza delle mediane con probabilità alfa=0,5.

Tabella 7.15. Test area motivazione: confronto tra gruppo digitale e gruppo tradizionale.

	Valore
T calcolato	89
T critico	82
p-value	0,05

Dal confronto tra il gruppo digitale ed il gruppo tradizionale effettuato sui dati raccolti prima dello svolgimento dell'attività formativa sulla narrazione e sulla narrazione digitale non emergono differenze significative tra i due gruppi. Proseguiamo dunque la nostra analisi nell'area della motivazione unendo i due gruppi e verificando se vi siano differenze tra il pre-test ed il post-test nel gruppo unito.

Per $N=12$ (la numerosità si riduce alle osservazioni che hanno una differenza diversa da zero) ed $\alpha=0,05$ il valore critico è 13. Essendo il T osservato maggiore del valore critico viene accettata l'ipotesi nulla: non esiste dunque una differenza significativa nel valore mediano dell'area di motivazione.

Tabella 7.16. Confronto tra pre-test e post-test a gruppo compatto.

	P=0,05	P=0,10
T osservato	22	-
T critico	13	17

Dalla tabella 7.16 si evince inoltre che per la statistica accettiamo l'ipotesi nulla anche alla probabilità di 0,10.

Quesito 3

La variazione nelle credenze di coinvolgimento ottenuta dal confronto tra i risultati raccolti prima e dopo l'intervento di attività di narrazione e di narrazione digitale, rivela differenze significative tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B)?

Come nei casi precedenti utilizziamo il test di *Wilcoxon-Mann-Whitney* ottenendo un T calcolato pari a 107, valore superiore a quello riportato nella tavola di riferimento. Accettiamo quindi l'ipotesi nulla di uguaglianza delle mediane con probabilità $\alpha=0,5$.

Tabella 7.17. Test area coinvolgimento: confronto tra gruppo digitale e gruppo tradizionale.

	Valore
T calcolato	107
T critico	82
p-value	0,05

Dal confronto tra il gruppo digitale ed il gruppo tradizionale effettuato sui dati raccolti prima dello svolgimento dell'attività formativa non emergono differenze significative tra i due gruppi. Proseguiamo dunque la nostra analisi nell'area di coinvolgimento unendo i due gruppi e verificando se vi siano differenze tra il pre-test ed il post-test nel gruppo unito. Per $N=7$ (la numerosità si riduce alle osservazioni che hanno una differenza diversa da zero) ed $\alpha=0,05$ il valore critico è 3.

Essendo il T osservato maggiore del valore critico viene accettata l'ipotesi nulla: non esiste dunque una differenza significativa nel valore mediano dell'area di motivazione.

Tabella 7.18. Confronto tra pre-test e post-test a gruppo compatto.

	P =0,05	P=0,10
T osservato	7,5	-
T critico	3	5

Nel campione considerato risultano evidenti i miglioramenti che il gruppo digitale ha avuto nelle tre aree prese in considerazione, i quali indicano una tendenza anche se non c'è significatività statistica. Le medie e le mediane, infatti, aumentano.

A titolo sommario vengono di seguito riportati i valori che rappresentano le suddette tendenze.

Nell'area relativa all'autoefficacia le medie pre del gruppo digitale sono 35.64 e le medie post sono 36.01, mentre le mediane pre sono 35 e le mediane post sono 37. Le medie pre del gruppo tradizionale sono 35.7 e le medie post sono 36.82, mentre le mediane pre sono 37 e le mediane post sono 37.5. Nell'area relativa alla motivazione le medie pre del gruppo digitale sono 36.09 e le medie post sono 39.77, mentre le mediane pre sono 34 e le mediane post sono 39. Le medie pre del gruppo tradizionale sono 39.77 e le medie post sono 39.64, mentre le mediane pre sono 39 e le mediane post sono 39.5. Nell'area relativa al coinvolgimento le medie pre del gruppo digitale sono 34.68 e le medie post sono 35.39, mentre le mediane pre sono 34 e le mediane post sono 38. Le medie pre del gruppo tradizionale sono 30.17 e le medie post sono 29.45, mentre le mediane pre sono 31 e le mediane post sono 28.5.

Successivamente vengono riportati i grafici delle tre aree oggetto d'interesse del solo gruppo digitale per il confronto tra il pre-test ed il post-test.

Figura 7.7. Gruppo digitale: confronto tra pre-test e post-test (autoefficacia)



Nell'area di autoefficacia abbiamo un valore più alto della mediana nella rilevazione post-test rispetto al pre-test in 4 item su 10, in particolare l'item 7 ha un miglioramento di un punto di mediana (testualmente il quesito 7: *quando qualcuno mi chiede di raccontare cose difficili sono sicuro di saperlo fare*). Gli studenti, al termine dell'attività si mostrano più sicuri delle proprie capacità di narrare argomenti difficili rispetto a quanto lo fossero all'inizio del percorso formativo. Inoltre (testualmente il quesito 4: *se mi impegno sono sicuro di poter esprimere a parole (oralmente) quello che penso*) la classe digitale dimostra anche una maggiore sicurezza nella propria capacità di esprimersi oralmente ovvero di dire a parole i propri pensieri. In un solo item si è notato un lieve peggioramento. Gli altri quesiti sono rimasti invariati.

Figura 7.8 Gruppo digitale: confronto tra pre-test e post-test (motivazione)



Nella figura 7.8 sono riportati gli istogrammi relativi ai quesiti dell'area di motivazione. I quesiti dove il valore della mediana è maggiore nel post-test rispetto al pre-test sono 6, in particolare il quesito 12 ha riportato un valore mediano pari a 5 (testualmente il quesito 12: *mi sento meglio quando posso decidere di raccontare quello che voglio*). Una possibile motivazione alla base di quest'aumento della motivazione verso il narrare argomenti scelti da loro stessi potrebbe essere la preferenza sviluppata, in seguito alle consegne (sempre focalizzate su specifici focus) fornite durante l'attività, nei confronti della libera narrazione. L'aumento dei valori riferiti al quesito 18 (testualmente: *penso di essere stato bravo in questa attività narrativa*) lascia trasparire un incremento della loro motivazione intrinseca (a narrare), dopo essersi cimentati nell'attività formativa, nonché una maggiore credenza nella propria abilità narrativa. L'item 19 (testualmente: *credo che fare questa attività narrativa mi sia stato utile perché mi ha aiutato a*) mostra una maggiore credenza al termine del percorso rispetto che all'inizio, sull'utilità dello stesso. L'unico quesito che ha visto un calo del valore mediano rilevato è il quesito numero 15 (testualmente: *mi impegno di più in una narrazione se so che agli altri piace quello che sto raccontando*).

Figura 7.9. Gruppo digitale: confronto tra pre-test e post-test (coinvolgimento)



Nell'area di coinvolgimento sono 3 i quesiti che hanno ottenuto un valore mediano maggiore nel post-test rispetto al pre-test. La differenza in questi 3 item è più marcata e supera il punto di mediana: si tratta del quesito 22, 26 e 30 (testualmente il quesito 22: *durante l'anno scolastico in corso quanto le verifiche in classe ti hanno stimolato a raccontare al meglio?*; testualmente il quesito 26: *durante il prossimo anno scolastico hai intenzione di creare racconti al di fuori dei compiti assegnati dalla professoressa?*; testualmente il quesito 30: *dove preferisci essere quando racconti?*).

Considerando i valori dei tre item citati emerge che gli alunni dopo l'attività di narrazione digitale si sentono maggiormente stimolati a raccontare al meglio le storie da loro create. Inoltre, essi hanno intenzione di creare racconti al di là dei compiti assegnati dalla professoressa in classe, anche al di

fuori del contesto scolastico e in particolare quando sono da soli.

7.2 Riassunto delle informazioni emerse dall'analisi statistica

Analisi dei questionari

Le informazioni emerse dall'analisi dei questionari possono essere riassunte esponendo le repliche che hanno permesso di fornire agli interrogativi che ci si era posti prima dell'inizio dell'indagine.

Si è voluto indagare riguardo le differenze nei tre ambiti presi in esame (autoefficacia, motivazione e coinvolgimento) tra le due classi, sia nel momento precedente sia nel momento successivo all'attività formativa. Ci si è poi domandati se la variazione ottenuta dal confronto tra i dati raccolti prima e i dati raccolti dopo rivelasse differenze significative tra i due gruppi (digitale e tradizionale).

Riassumendo, le risposte ai quesiti possono essere sintetizzate così:

1. Esistono lievi differenze nelle credenze di self-efficacy tra il gruppo digitale e il gruppo tradizionale prima dell'intervento formativo.
2. La motivazione del gruppo tradizionale prima dell'intervento è più alta rispetto a quella del gruppo digitale.
3. Il coinvolgimento del gruppo digitale prima dell'intervento è più alto rispetto a quello del gruppo tradizionale.
4. L'attività sembra aver avuto un impatto più alto sulle credenze di autoefficacia del gruppo digitale (rispetto a quello riscontrato sulle credenze di autoefficacia del gruppo tradizionale), il quale nonostante l'assenza di significatività è migliorato sensibilmente in tutte le categorie.
5. La motivazione di entrambi i gruppi è migliorata dopo l'intervento. Quella del gruppo tradizionale continua ad essere più alta rispetto a quella del gruppo digitale sebbene la differenza tra i due gruppi risulti minore (rispetto al momento precedente l'attività) in virtù dell'ampio miglioramento riscontrato tra gli studenti del gruppo digitale.
6. Il coinvolgimento del gruppo digitale dopo l'intervento continua ad essere più alto rispetto a quello del gruppo tradizionale e la differenza tra i due gruppi risulta ora ancora più accentuata (rispetto al momento precedente l'attività) in virtù del miglioramento riscontrato tra gli studenti del gruppo digitale.

Come si evince dai punti precedenti, nel gruppo digitale sono stati riscontrati evidenti miglioramenti in tutte e tre le aree indagate. Le medie e le mediane del gruppo digitale, infatti, mostrano in ognuno dei tre casi un incremento nel punteggio.

CAPITOLO 8

I RISULTATI QUALITATIVI DELLA RICERCA

8.1 Analisi qualitativa dei prodotti

8.1.1 Analisi dei focus group di familiarizzazione

Topic del focus group 1: A) narrazione in generale; B) narrazione con social network e tecnologie; C) frequenza nell'utilizzo delle modalità di narrazione digitale.

- *Diversità nei contenuti delle risposte*

A) Entrambi i gruppi hanno fornito diverse definizioni del termine narrazione e hanno affermato di provare solitamente piacere raccontando sebbene il livello di piacevolezza dipenda da alcuni fattori (l'argomento da raccontare, la sua complessità, l'interlocutore al quale ci si rivolge, l'umore quotidiano). In base alla tipologia di interlocutore (familiari o amici) i soggetti variano quindi l'argomento oggetto del loro racconto. Non sono state rilevate particolari differenze tra le risposte dei due gruppi durante questo primo momento conversazionale.

B) Nel gruppo digitale la maggior parte dei soggetti dichiara di partecipare con un'elevata frequenza ai social network e di utilizzare spesso il computer per finalità inerenti l'apprendimento. Esprimersi attraverso Facebook è percepita da molti come un'azione più semplice rispetto al raccontarsi all'interno di un tema in classe. Al contrario, nel gruppo tradizionale la maggior parte dei soggetti si è dichiarata tecnologicamente poco attiva e favorevole all'utilizzo di metodologie di narrazione classiche (a titolo esemplificativo: quasi tutti preferiscono scrivere a mano). Vengono comunque espresse alcune motivazioni a favore dell'uso del computer, come ad esempio il fatto che aiuta a commettere meno errori. La narrazione tramite i social network e la tecnologia è pertanto più frequente e maggiormente apprezzata tra i soggetti del gruppo digitale.

C) Nel gruppo digitale su 24 soggetti 21 possiedono uno smartphone, 3 sono iscritti a Facebook, 9 a Instagram e 19 utilizzano l'applicazione WhatsApp tramite il proprio mobile phone.

Nel gruppo tradizionale su 26 soggetti 20 possiedono uno smartphone, 2 sono iscritti a Facebook, 6 a Instagram e 20 utilizzano WhatsApp tramite il telefono cellulare. Le frequenze dichiarate riguardo l'utilizzo delle diverse modalità di narrazione digitale sono pressoché simili tra i due gruppi, nonostante nella seconda area di discussione sia emersa una maggiore propensione/atteggiamento positivo verso l'uso della tecnologia tra i soggetti del gruppo digitale.

Tabella 8.1. Frequenza nell'utilizzo delle modalità di narrazione digitale.

<i>Frequenze di utilizzo</i>	Possiedono uno smarthphone	Iscritti a Facebook	Iscritti a Instagram	Utilizzano WhatsApp tramite il telefono cellulare
<i>Classi</i>				
Gruppo digitale	21	3	9	19
Gruppo tradizionale	20	2	6	20

- *Livello partecipativo alla discussione*

Tra i soggetti del gruppo digitale intervengono quasi tutti mentre tra i soggetti del gruppo tradizionale soltanto coloro (meno della metà) che hanno dichiarato un utilizzo frequente delle tecnologie. La partecipazione alla discussione è stata alta nel primo gruppo e bassa nel secondo gruppo. La passione del gruppo tradizionale per i temi trattati è stata quasi sempre inferiore e la conversazione con il gruppo digitale più fluente (soprattutto per quanto riguarda le parti sulla narrazione con social network e tecnologie e sulla frequenza nell'utilizzo delle modalità di narrazione digitale). In entrambi i gruppi è stato possibile rilevare tre diverse tipologie di soggetti: coloro che hanno partecipato intervenendo costantemente e mantenendo un'attenzione elevata (3 per gruppo), coloro che sono intervenuti in modo discontinuo (la maggior parte), coloro che hanno espresso le proprie considerazioni solo se direttamente sollecitati (una piccola parte).

Topic del focus group 2: commento alla storia esposta.

- *Diversità nei contenuti delle risposte*

In entrambi i gruppi le repliche hanno visto comparire per la maggior parte reazioni di tipo scritto e raramente di tipo grafico. Quasi tutti hanno interpretato il testo esprimendo considerazioni riguardo l'agire dei singoli protagonisti e in poche occasioni è stato fornito un proprio parere personale sull'intero episodio in toto. In ambedue le classi tra gli studenti italiani (la maggior parte) sono emersi livelli differenti di espressione mentre tra gli alunni stranieri (la minor parte) sono state riscontrate difficoltà nell'esprimersi. Sono stati rilevati sia testi con evidenti carenze grammaticali sia contenuti dal lessico ricchissimo (soprattutto tra le ragazze, i cui scritti hanno mostrato una maggiore ampiezza terminologica). La differenza più evidente tra i due gruppi ha riguardato la tipologia di argomentazioni esposte nel momento in cui è stato chiesto di esprimersi sulla vicenda. Tra i soggetti del gruppo digitale alcuni hanno dato la propria interpretazione dell'episodio, altri ne hanno fatto un breve riassunto ed altri ancora si sono pronunciati riguardo l'insegnamento che la storia mirava ad impartire ai lettori. Le considerazioni del gruppo tradizionale sono state caratterizzate da un livello metacognitivo più alto poiché in molti casi a partire dal testo in questione sono state espresse anche riflessioni generali riguardo le norme di condotta. Un'altra differenza tra i due gruppi ha riguardato il livello di discrepanza tra i testi dei maschi e quelli delle femmine. Nel gruppo digitale la discrepanza tra sesso maschile e sesso femminile è stata bassa mentre nel gruppo tradizionale più evidente, in quanto le femmine hanno incluso più elementi narrativi e strutturato le riflessioni in modo più completo rispetto ai maschi. I contenuti dei testi del gruppo tradizionale sono risultati più variegati e la strutturazione degli scritti più completa, soprattutto per quanto riguarda quelli delle femmine.

- *Livello partecipativo alla discussione*

I soggetti del gruppo tradizionale (gruppo B) hanno avuto una condotta più attiva e partecipe rispetto a quella dei soggetti del gruppo digitale (gruppo A). Durante il secondo incontro sono stati questi ultimi a dimostrarsi più passivi e meno coinvolti sia rispetto ai soggetti del gruppo tradizionale sia rispetto alla loro stessa condotta durante il primo incontro. La partecipazione del gruppo tradizionale al compito (basato sull'esposizione orale di un racconto) è stata dunque maggiore e la conversazione con il gruppo digitale meno fluente.

Topic del focus group 3: commento al video trasmesso.

- *Diversità nei contenuti delle risposte*

In entrambi i gruppi le repliche hanno compreso per la maggior parte dei casi contenuti sia testuali sia grafici. I soggetti del gruppo digitale quasi sempre si sono espressi riguardo il consiglio che avrebbero dato ad entrambi i protagonisti della vicenda ed hanno esposto considerazioni generali sull'insegnamento che la vicenda mirava ad impartire. I soggetti del gruppo tradizionale si sono invece concentrati quasi sempre su uno solo dei due protagonisti ed hanno prodotto contenuti meno diversificati per quanto riguarda le tipologie di considerazioni espresse.

- *Livello di partecipativo alla discussione*

I soggetti del gruppo digitale (gruppo A) si sono dimostrati più attenti e coinvolti rispetto ai soggetti del gruppo tradizionale (gruppo B). Il coinvolgimento, il livello di attività e la motivazione del gruppo digitale per il compito (basato sull'esposizione di una storia tramite supporti tecnologici) sono stati maggiori e la conversazione con il gruppo tradizionale meno fluente. Anche nella parte introduttiva dell'incontro, quando ambedue le classi sono state interrogate sulle proprie abitudini televisive, il gruppo tradizionale si è dimostrato meno reattivo e più generico nella tipologia di risposte fornite.

Confronto tra gruppi e tra focus group

La variazione nei contenuti delle risposte e nella partecipazione ottenuta dal confronto tra i risultati raccolti nei primi tre focus group di familiarizzazione rivela differenze significative tra il gruppo digitale (gruppo A) e tradizionale (gruppo B)? Ossia, alcuni focus group evidenziano più discrepanza tra i gruppi rispetto ad altri? È stato utile valutare le differenze tra i due gruppi in base all'attività.

Per quanto riguarda i contenuti delle risposte una discrepanza tra i due gruppi è stata rilevata soprattutto nel secondo e nel terzo focus group. Ossia: quando l'attività ha compreso supporti non digitali il gruppo tradizionale si è dimostrato più abile nei feedback forniti. Diversamente, nel compito che ha incluso supporti tecnologici sono stati i soggetti del gruppo digitale ad esplicitare repliche più articolate. In particolare, la più ampia differenza tra gruppi è stata riscontrata nel terzo focus group (commento al video trasmesso). Per quanto riguarda il livello di partecipazione emergono in tutti e tre i focus group differenze tra i due gruppi. Nello specifico, la discrepanza più significativa tra il gruppo digitale e il gruppo tradizionale è stata rilevata durante la seconda e la terza parte del primo

incontro (ossia durante le discussioni riguardanti la narrazione con i social network e le tecnologie e le modalità di narrazione utilizzate) a favore del gruppo digitale che si è mostrato più partecipe.

8.1.2 Analisi dei prodotti testuali

Per l'analisi dei prodotti testuali e digitali sono state utilizzate cinque tipologie di metodi:

- A) Analisi delle associazioni e delle co-occorrenze tramite il software *T-Lab*;
- B) Analisi e comparazione tramite una griglia basata sulle categorie di Thorndike (1989);
- C) Analisi e comparazione tramite una griglia basata sulle categorie di Tessaro (2012);
- D) Analisi dei prodotti digitali tramite una griglia basata su specifici indicatori che corrispondono agli elementi principali che compongono un Digital Storytelling;
- E) Analisi empatica dei prodotti testuali e digitali tramite indagine quali-quantitativa dei segnali emozionali: tramite livelli empatici su base numerica per le narrazioni e tramite il criterio della presenza/assenza di segnali emozionali per i prodotti digitali.

I prodotti dei soggetti che in tabella appaiono contrassegnati da un asterisco vicino al rispettivo numero non sono confrontabili (al fine di verificare all'interno di uno stesso soggetto la differenza in termini di performance narrativa da un'attività ad un'altra) poiché erano assenti in una delle attività analizzate. I valori di questi vengono comunque conteggiati per trarre considerazioni globali sull'andamento della classe. I prodotti dei soggetti che in tabella appaiono contrassegnati da una lettera (A, B, C) vicino al rispettivo numero sono non solo confrontabili come tutti gli altri (esclusi quelli contrassegnati da un asterisco) al fine di verificare all'interno di uno stesso soggetto la differenza in termini di performance narrativa da un'attività ad un'altra ma rappresentano coloro che sono stati anche sottoposti all'intervista finale post attività. Nel paragrafo dedicato alla descrizione delle interviste e degli esiti di queste verranno espone nel dettaglio anche le informazioni emerse dall'analisi e dal confronto testuale dei prodotti dei tre soggetti.

A) Analisi delle associazioni e delle co-occorrenze tramite il software T-Lab

Analisi delle associazioni e delle co-occorrenze: analisi e comparazione tra i testi della narrazione scritta (FG2), i testi della narrazione scritta (2A) e i testi della narrazione digitale (3B).

All'interno di questa analisi sono stati presi in considerazione tre testi e non due (come nelle altre analisi) poiché si è ritenuto importante ottenere dati riguardo le co-occorrenze presenti nei testi prodotti tramite l'analisi dell'intero itinere, che inizia con una narrazione testuale e si conclude con una narrazione digitale.

Per l'analisi e la comparazione linguistica dei tre testi (descrizione della storia zen, narrazione di un litigio, testo del Digital Storytelling) è stato utilizzato il software *T-Lab*. L'analisi effettuata è stata di tipo testuale-lessicale: il testo è stato analizzato tramite lo studio del vocabolario utilizzato, finalizzato ad individuare le parole tema e/o parole chiave del testo (quelle che compaiono con maggiore frequenza nel corpus e che sono in grado di sintetizzarne il contenuto) e le associazioni presenti tra queste e altre parole. Successivamente è stata effettuata l'analisi di alcune co-occorrenze: le co-occorrenze sono quantità risultanti dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi contesti elementari (EC, *elementary contexts*). L'obiettivo è stato pertanto quello di ottenere informazioni qualitative in grado di suggerire i topic argomentativi e riflessivi comparsi con più frequenza nelle narrazioni e nelle riflessioni degli studenti esaminati.

Verranno di seguito presentati gli esiti delle analisi dei tre testi per entrambe le classi.

- *FG2, classe digitale: narrazione scritta.*

Il corpus dei testi prodotti durante il FG2 dagli studenti del gruppo digitale contano 864 occorrenze in tutto, con 323 forme diverse e 227 lemmi.

Le parole tema, che compaiono con maggiore frequenza nel corpus, sono 20: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono - come è naturale visto il contesto della narrazione - <persone> (14 occorrenze in tutto), <saggio> (8 occorrenze), <città> (8 occorrenze), <racconto> (6 occorrenze), <persona> (5 occorrenze), <storia> (4 occorrenze), <piacere> (4 occorrenze), <nostro> (4 occorrenze), <utile> (4 occorrenze), <amico> (3 occorrenze), <gentile> (3 occorrenze), <ragazzo> (3 occorrenze), <nuovo> (2 occorrenze). Tra i verbi i lemmi più frequenti che compaiono sono <vedere> (10 occorrenze), <cambiare> (8 occorrenze), <rispondere> (4 occorrenze), <piacere> (4 occorrenze), <comportare> (4 occorrenze), <capire> (4 occorrenze), <trovare> (3 occorrenze), <abitare> (2 occorrenze).

Il punto di partenza per capire in che modo è stato affrontato e discusso il tema oggetto del racconto è dunque quello di esaminare il contesto d'uso di alcuni specifici lemmi da considerarsi più importanti di altri, poiché sono presenti con una maggiore frequenza e sintetizzano il contenuto del

testo. Tramite i grafici sottostanti, relativi alle associazioni di alcune parole alle parole chiave, è possibile intuire una serie di informazioni importanti per comprendere l'abilità narrativa e le visioni degli alunni.

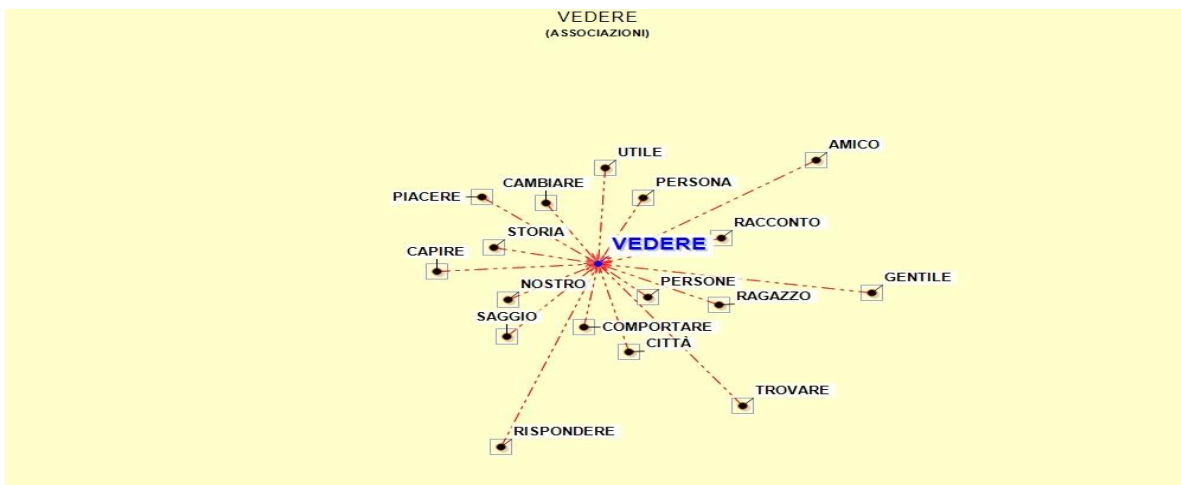
La parola *persone*, che nel testo compare 14 volte, rivela forti associazioni con i verbi *vedere*, *capire* e *abitare*.

Figura 8.1. Associazioni del termine *persona*.



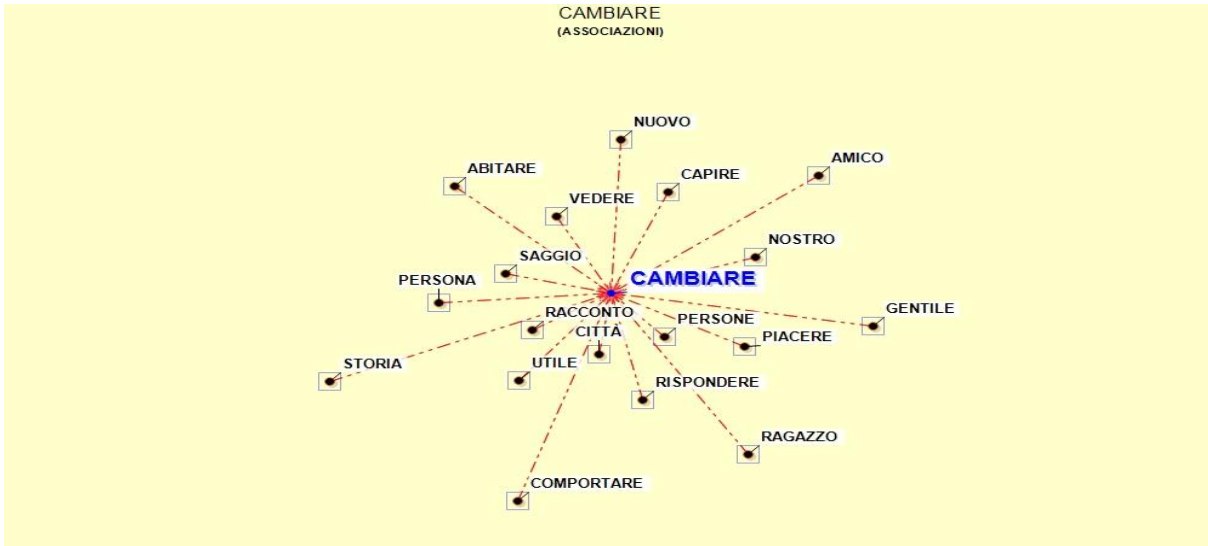
La parola *vedere*, che nel testo compare 8 volte, rileva una forte relazione con i sostantivi che indicano alcune figure fisiche ovvero *persone*, *persona* e *ragazzo*.

Figura 8.2. Associazioni del verbo *vedere*.



La parola *cambiare*, infine, che nel testo compare 8 volte, mostra forti associazioni con i verbi *capire*, *vedere* e con il sostantivo *città*.

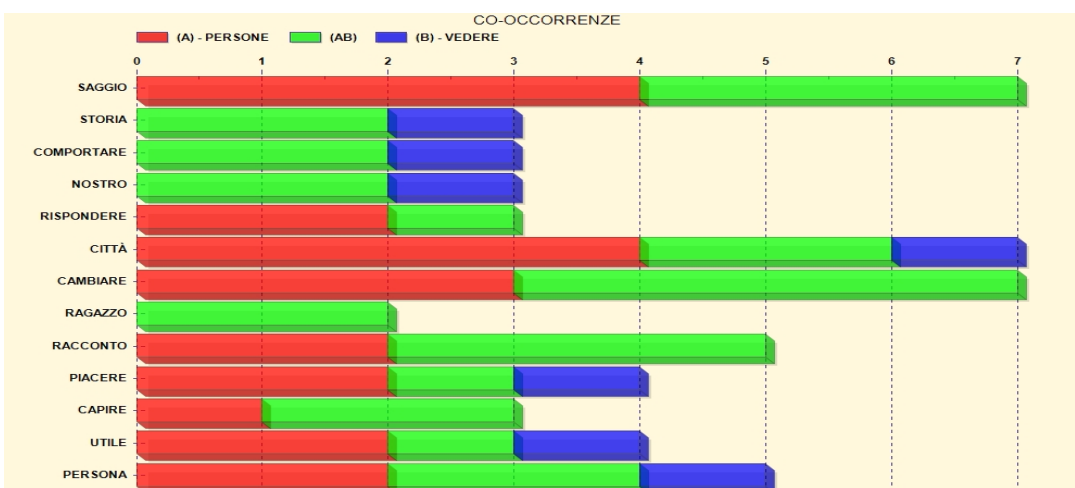
Figura 8.3. Associazioni del verbo *cambiare*.



Diversamente, i grafici seguenti raffigurano le co-occorrenze tra coppie di parole scelte in base alla significativa relazione tematica che intercorre tra le due.

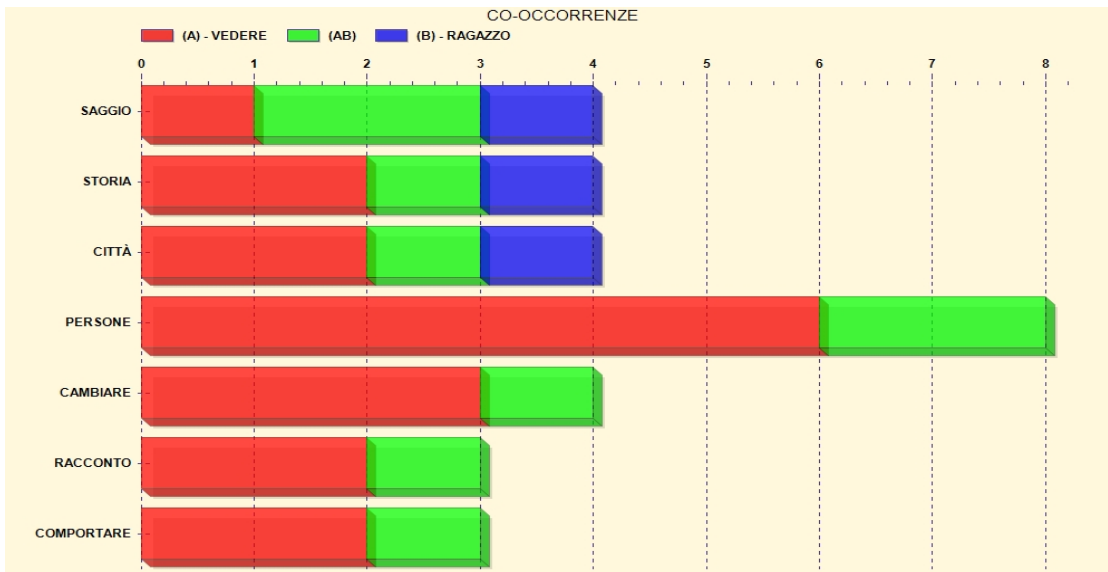
Il grafico a barre 8.4 mostra le co-occorrenze tra la parola *persone* e il verbo *vedere*.

Figura 8.4. Co-occorrenze tra *persone* e *vedere*.



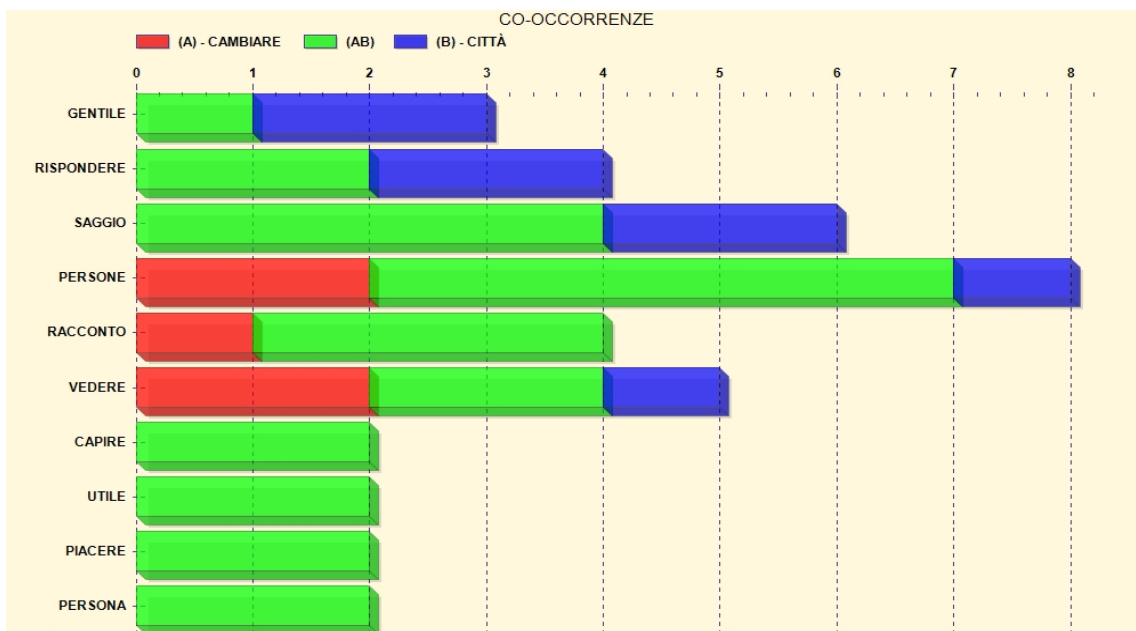
Il grafico 8.5 espone le co-occorrenze tra il verbo *vedere* e il sostantivo *ragazzo*.

Figura 8.5. Co-occorrenze tra *vedere* e *ragazzo*.



Il grafico 8.6 rappresenta le co-occorrenze tra il verbo *cambiare* e il sostantivo *città*.

Figura 8.6. Co-occorrenze tra *cambiare* e *città*.



- *FG2, classe tradizionale: narrazione scritta.*

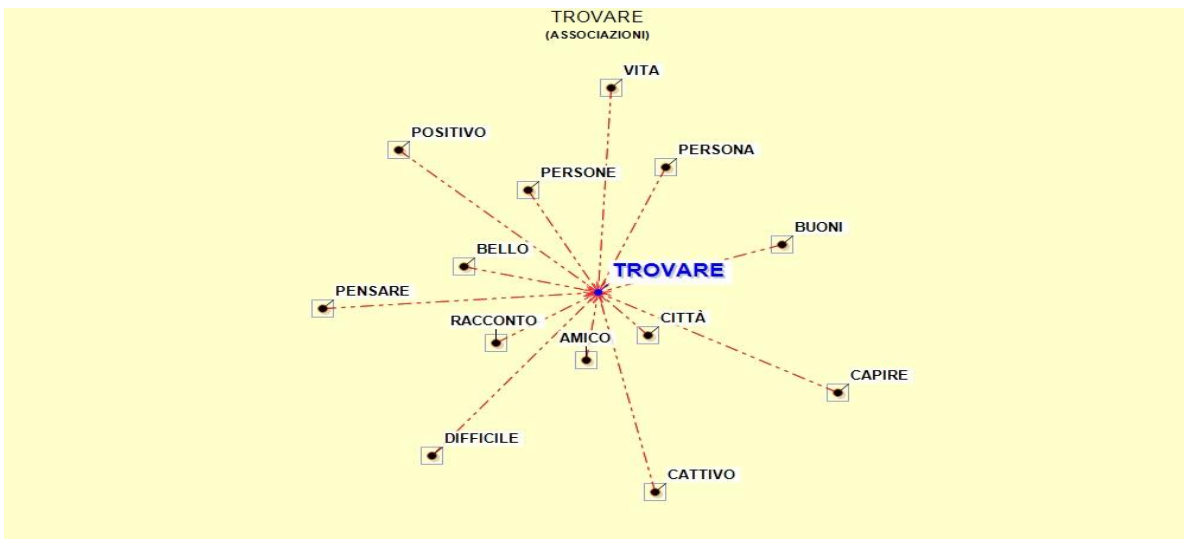
Il corpus dei testi prodotti durante il FG2 dagli studenti del gruppo tradizionale contano 817 occorrenze in tutto, con 335 forme diverse e 246 lemmi.

Le parole tema, ossia quelle che compaiono con maggiore frequenza nel corpus, sono 18: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono <persona> (7 occorrenze in tutto), <racconto> (7 occorrenze), <saggio> (6 occorrenze), <persone> (5 occorrenze), <città> (5 occorrenze), <cuore> (4 occorrenze), <difficile> (4 occorrenze), <amico> (4 occorrenze), <bello> (4 occorrenze), <capire> (4 occorrenze), <cattivo> (4 occorrenze), <positivo> (4 occorrenze), <vita> (4 occorrenze). Tra i verbi i lemmi che compaiono con più frequenza sono <trovare> (8 occorrenze), <pensare> (4 occorrenze), <capire> (4 occorrenze), <rispondere> (2 occorrenze), <usare> (1 occorrenza).

Come per il gruppo digitale, tramite i grafici sottostanti (relativi alle associazioni di alcune parole con specifiche parole chiave) verranno esposte alcune informazioni importanti per comprendere le visioni degli alunni.

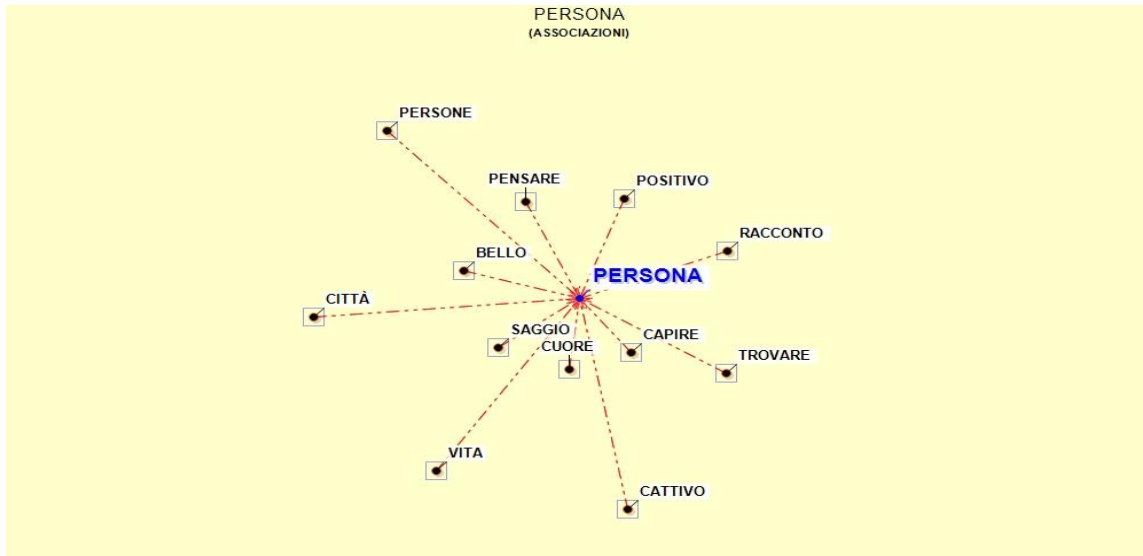
La parola *trovare*, che nel testo compare 8 volte, mostra forti associazioni con i sostantivi *persona*, *amico* e *città*.

Figura 8.7. Associazioni del verbo *trovare*.



La parola *persona*, che nel testo compare 7 volte, fa rilevare forti legami con il verbo *pensare*, con l'aggettivo *positivo* e con la parola *saggio*.

Figura 8.8. Associazioni del termine *persona*.



Il termine *racconto*, comparso per 7 volte nel corpus del testo, mostra rilevanti associazioni con il termine *cuore* e con gli aggettivi *difficile* e *bello*.

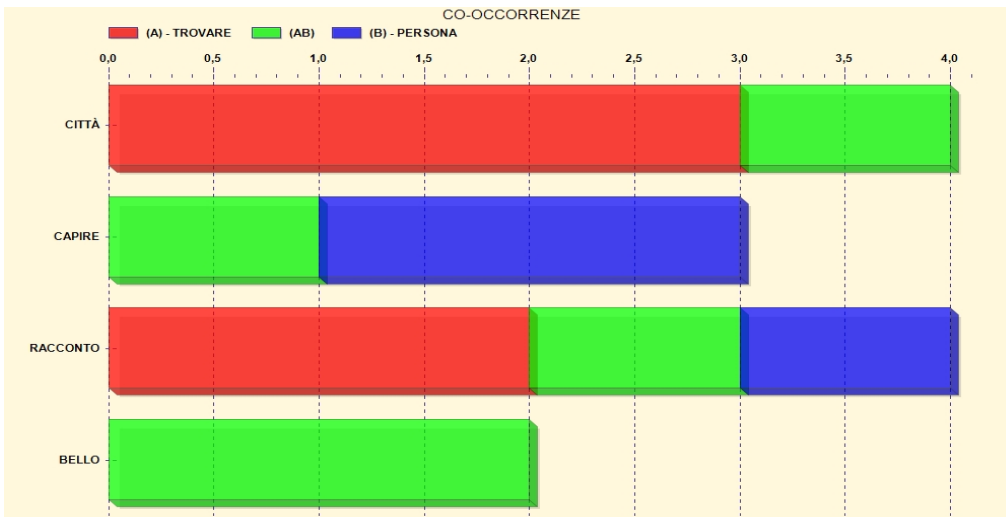
Figura 8.9. Associazioni del termine *racconto*.



Il secondo aspetto, quello delle co-occorrenze, viene rappresentato dai successivi grafici. Questi mostrano le co-occorrenze tra coppie di parole, scelte ancora una volta in base alla relazione tematica che intercorre tra due specifici lemmi.

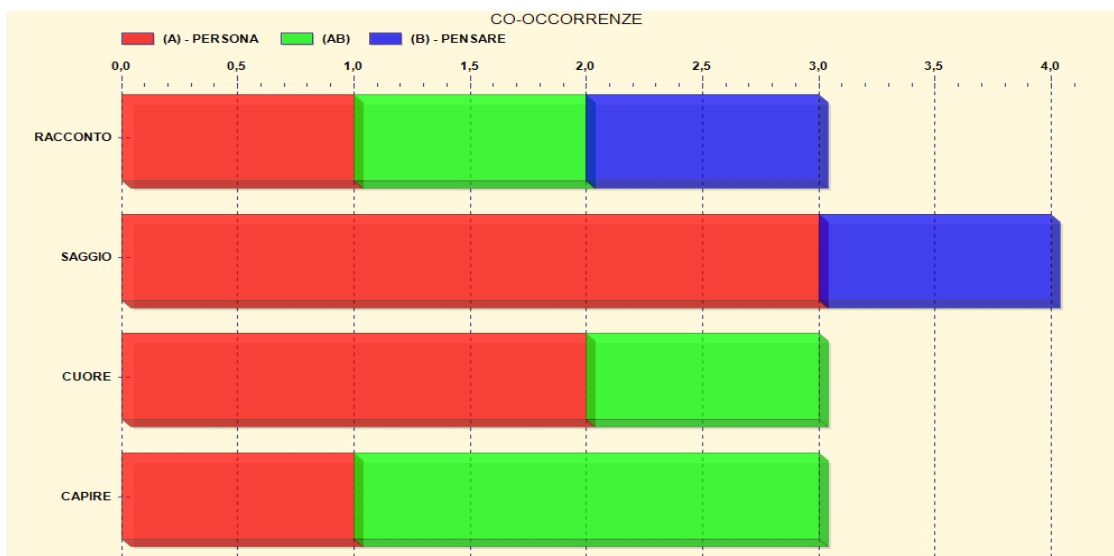
Il grafico 8.10 mostra le co-occorrenze tra il verbo *trovare* e il sostantivo *persona*.

Figura 8.10. Co-occorrenze tra *trovare* e *persona*.



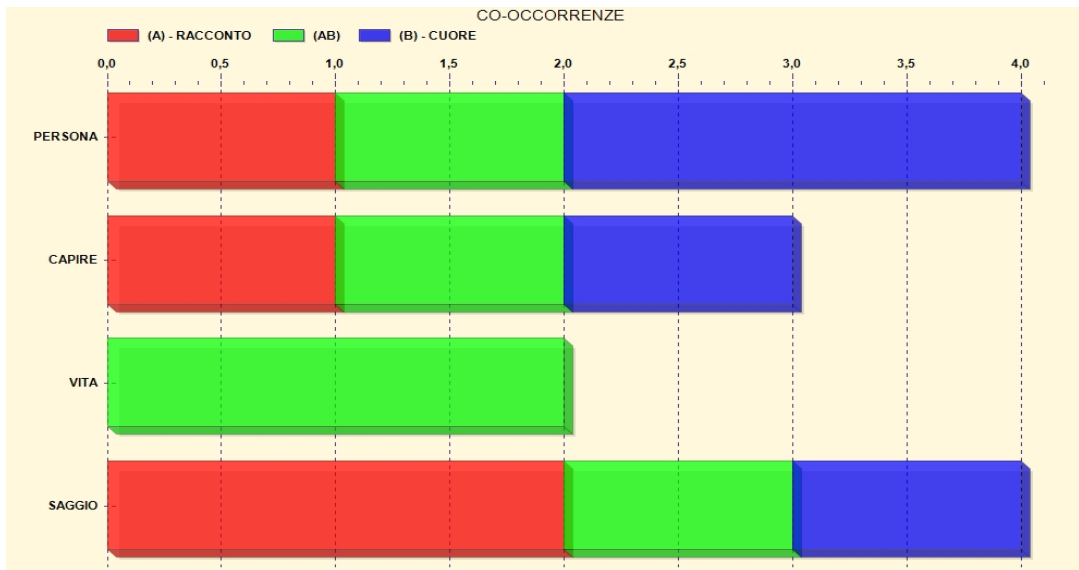
Il grafico 8.11 rappresenta le co-occorrenze tra il sostantivo *persona* e il verbo *pensare*.

Figura 8.11. Co-occorrenze tra *persona* e *pensare*.



Il grafico 8.12 mostra le co-occorrenze tra i sostantivi *racconto* e *cuore*.

Figura 8.12. Co-occorrenze tra *racconto* e *cuore*.



- *Attività 2A, classe digitale: narrazione scritta.*

Il corpus dei testi prodotti durante l'attività 2A dagli studenti del gruppo digitale contano 2255 occorrenze in tutto, con 784 forme diverse e 558 lemmi.

Le parole tema, che compaiono con maggiore frequenza nel corpus, sono 41: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono - come è naturale visto il contesto della narrazione - <litigio> (13 occorrenze in tutto), <amico> (10 occorrenze), <giorno> (10 occorrenze), <telefono> (8 occorrenze), <persona> (7 occorrenze), <sorella> (7 occorrenze), <compagno> (7 occorrenze), <messaggio> (6 occorrenze), <scusa> (5 occorrenze), <amica> (5 occorrenze), <fratello> (5 occorrenze), <genitore> (5 occorrenze), <volta> (5 occorrenze), <volte> (5 occorrenze), <grande> (4 occorrenze), <amiche> (4 occorrenze), <piccolo> (4 occorrenze), <madre> (3 occorrenze), <partita> (3 occorrenze), <migliore> (3 occorrenze), <classe> (3 occorrenze), <computer> (3 occorrenze). Tra i verbi, i lemmi più frequenti che compaiono sono <litigare> (16 occorrenze), <iniziare> (8 occorrenze), <chiedere> (8 occorrenze), <risolvere> (8 occorrenze), <arrabbiare> (6 occorrenze), <pensare> (5 occorrenze), <uscire> (4 occorrenze), <vedere> (4 occorrenze), <arrivare> (4 occorrenze), <capire> (4 occorrenze), <smettere> (4 occorrenze), <parlare> (4 occorrenze), <entrare> (4 occorrenze), <lasciare> (4 occorrenze), <insultare> (3 occorrenze), <riuscire> (2 occorrenze), <usare> (2 occorrenze).

Anche in questo caso è stato esaminato il contesto d'uso di alcuni specifici lemmi ritenuti più importanti di altri con lo scopo di rilevare come i soggetti hanno affrontato il tema. Tramite i grafici sottostanti, che mostrano le associazioni di alcune parole alle parole chiave, si possono intuire importanti informazioni.

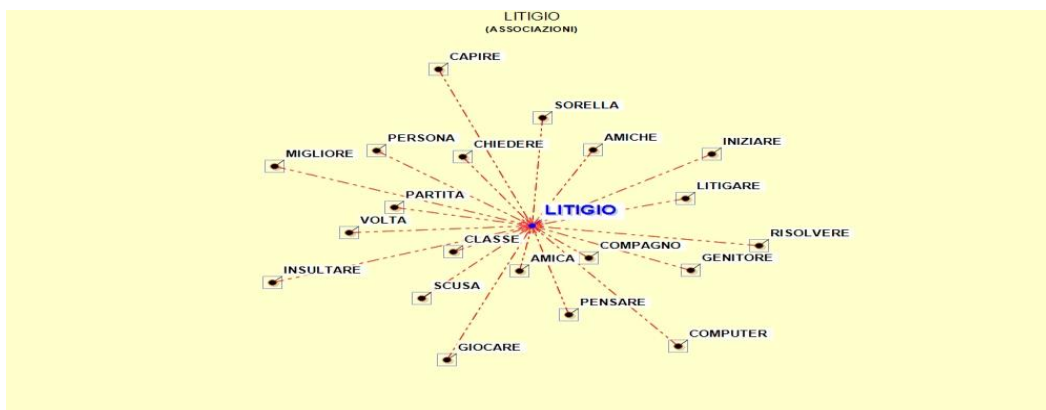
Il verbo *litigare*, che nel testo compare 16 volte, mostra forti associazioni con i sostantivi *amico*, *messaggio*, *telefono*. I ragazzi sono immersi in un contesto in cui la maggior parte delle relazioni e delle discussioni avviene con gli amici più che con i familiari, attraverso il telefono e a volte tramite il computer.

Figura 8.13. Associazioni del verbo *litigare*.



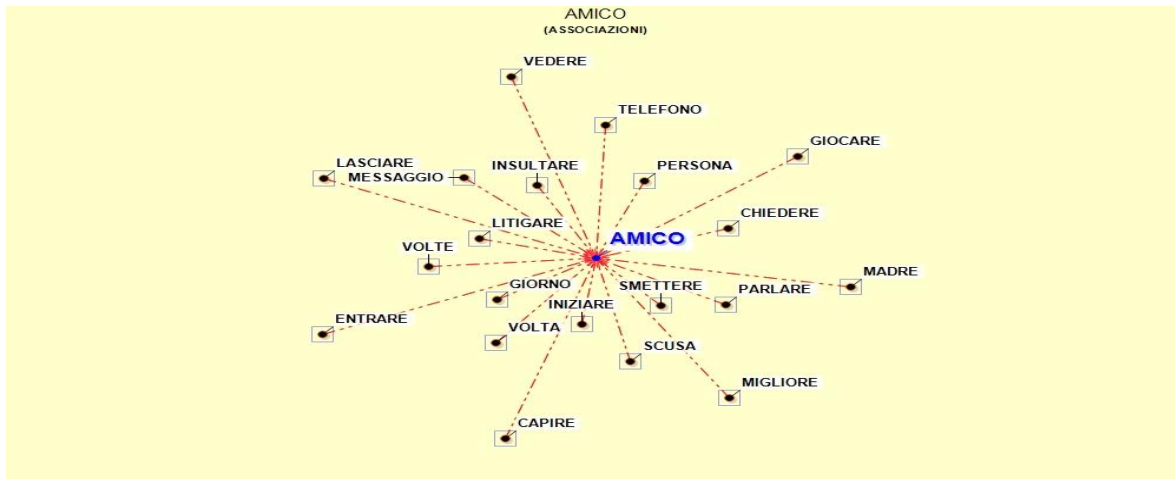
Il termine *litigio*, che nel testo compare 13 volte, è fortemente associato al sostantivo *amica*, *compagno* e *classe*. Lieve l'associazione con il termine *computer*. Anche questo secondo grafico mostra quindi un'alta frequenza di interazioni e di litigi con i pari, all'interno della classe, e tramite i mezzi tecnologici. La maggior parte delle volte le vicende finiscono con una risoluzione positiva. I soggetti tendono a chiedere scusa.

Figura 8.14. Associazioni del termine *litigio*.



Il termine *amico*, che nel testo compare 10 volte, è fortemente associato ai predicati *insultare*, *iniziare* e *smettere*. Gli amici vengono visti come le principali figure di riferimento. Con loro si parla, si gioca, si discute e ci si telefona.

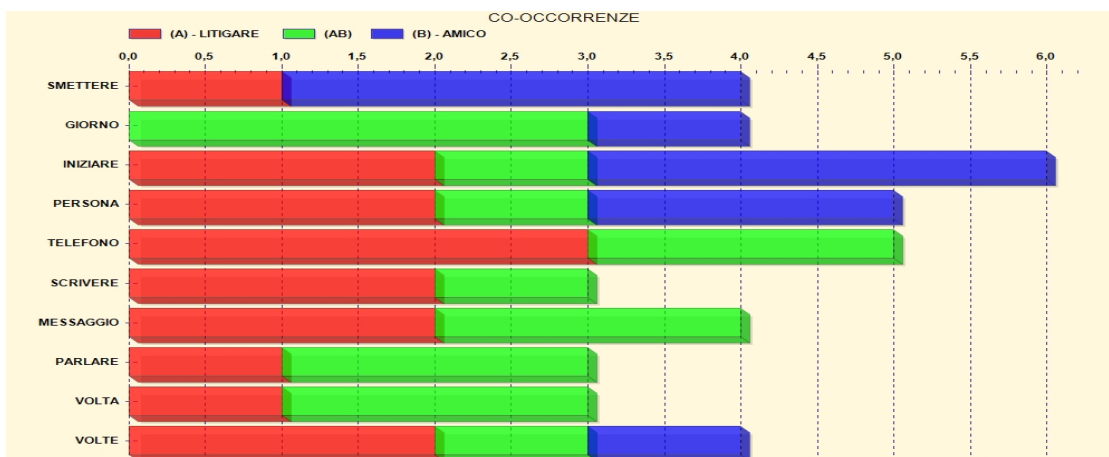
Figura 8.15. Associazioni del termine *amico*.



La seconda area di analisi, quella delle co-occorrenze, viene di nuovo rappresentata da alcuni grafici che mostrano le co-occorrenze tra coppie di parole.

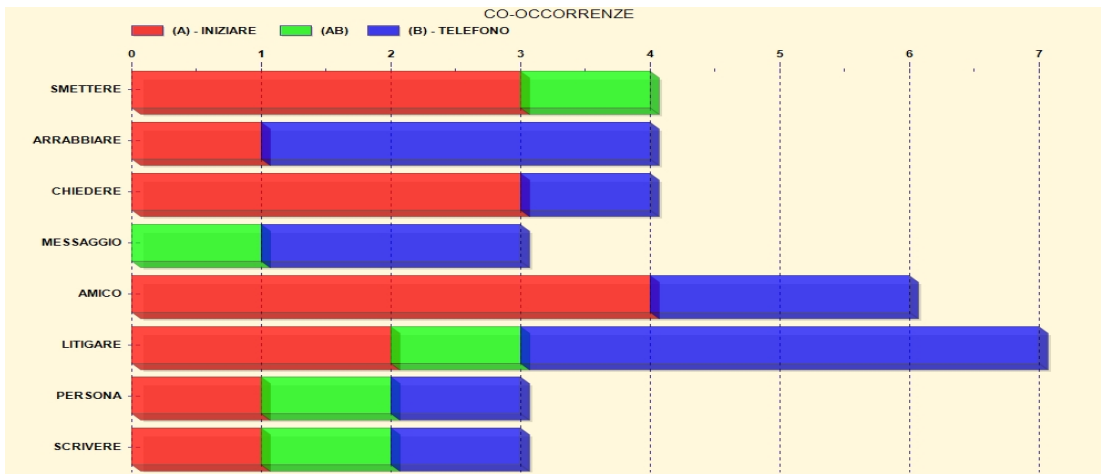
Il grafico 8.16 mostra le co-occorrenze tra il verbo *litigare* e il sostantivo *amico*.

Figura 8.16. Co-occorrenze tra *litigare* e *amico*.



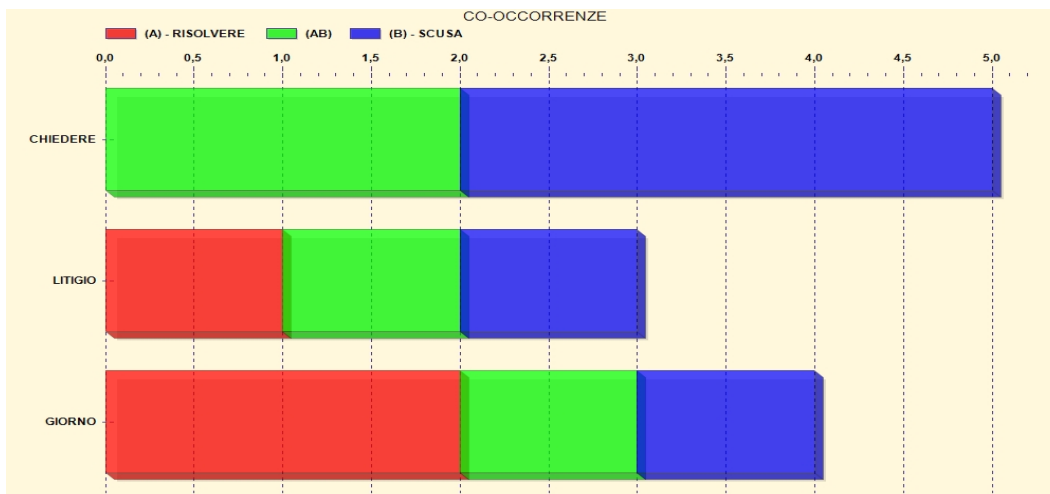
Il grafico 8.17 espone le co-occorrenze tra il predicato *iniziare* e il termine *telefono*.

Figura 8.17. Co-occorrenze tra *iniziare* e *telefono*.



Il grafico 8.18 mostra le co-occorrenze tra il predicato *risolvere* e il sostantivo *scusa*.

Figura 8.18. Co-occorrenze tra *risolvere* e *scusa*.



- Attività 2A, classe tradizionale: narrazione scritta.

Il corpus dei testi prodotti durante l'attività 2A dagli studenti del gruppo tradizionale contano 1946 occorrenze in tutto, con 720 forme diverse e 528 lemmi.

Le parole tema, che compaiono con maggiore frequenza nel corpus, sono 29: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono <compagno> (11 occorrenze in tutto), <amico> (8 occorrenze), <volta> (6 occorrenze), <giorno> (6 occorrenze), <litigio> (5 occorrenze), <nostro> (5 occorrenze), <subito> (4 occorrenze), <pace> (4 occorrenze), <messaggio> (4 occorrenze), <classe> (4 occorrenze),

<doccia> (3 occorrenze), <suono> (2 occorrenze), <Federico> (2 occorrenze). Tra i verbi i lemmi più frequenti che compaiono sono <arrabbiare> (11 occorrenze), <parlare> (7 occorrenze), <prendere> (7 occorrenze), <rispondere> (6 occorrenze), <chiarire> (6 occorrenze), <finire> (5 occorrenze), <mettere> (5 occorrenze), <succedere> (5 occorrenze), <pensare> (4 occorrenze), <giocare> (4 occorrenze), <litigare> (4 occorrenze), <capire> (4 occorrenze), <continuare> (4 occorrenze), <riuscire> (3 occorrenze), <sputare> (3 occorrenze).

La prima analisi riguarda l'esame del contesto d'uso di alcuni specifici lemmi da considerarsi più importanti di altri. Lo scopo, anche per questo gruppo, è rilevare come i soggetti hanno affrontato il tema che gli è stato proposto. Di nuovo, tramite alcuni grafici verranno mostrate le associazioni di alcune parole alle parole chiave per permettere di intuire informazioni importanti riguardo il punto di vista degli alunni.

Il verbo *arrabbiare*, che nel testo compare 11 volte, mostra forti associazioni con i sostantivi *amico*, *compagno* e *litigio*. Lievi associazioni con il termine *messaggio* e stavolta nessuna con il termine *telefono*. I ragazzi utilizzano poco i mezzi tecnologici. La maggior parte delle discussioni e dei litigi avviene con gli amici.

Figura 8.19. Associazioni del verbo *arrabbiare*.



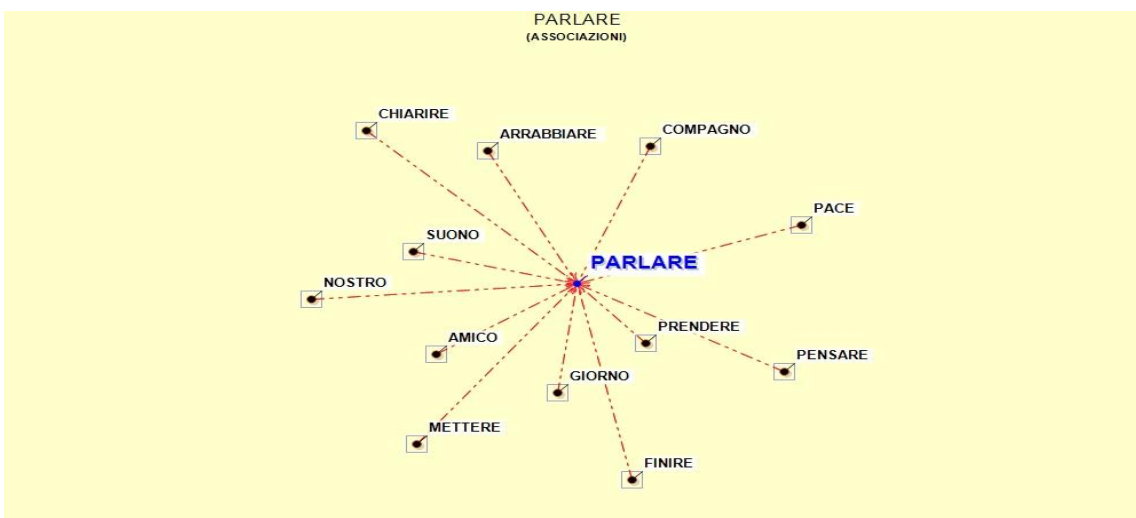
Il termine *compagno* mostra forti associazioni con il sostantivo *classe*, con il predicato *arrabbiare* e buone associazioni con il verbo *litigare*. Il contesto di relazioni con i compagni di classe è pertanto caratterizzato da un'ampia frequenza di litigi. Si tende molto a discutere. Le relazioni con gli adulti sembrano passare in secondo piano. Sembra esserci una scarsa connessione tra il mondo dei pari e quello adulto.

Figura 8.20. Associazioni del termine *compagno*.



Il verbo *parlare* mostra associazioni, sebbene non forti, con il termine *pace*, con il predicato *arrabbiare* e con i sostantivi *amico* e *compagno*. I litigi citati sembrano finire spesso con un chiarimento, con un segno di pace. Anche per quanto riguarda questo aspetto, prevalgono le interazioni con gli amici e con i compagni di classe.

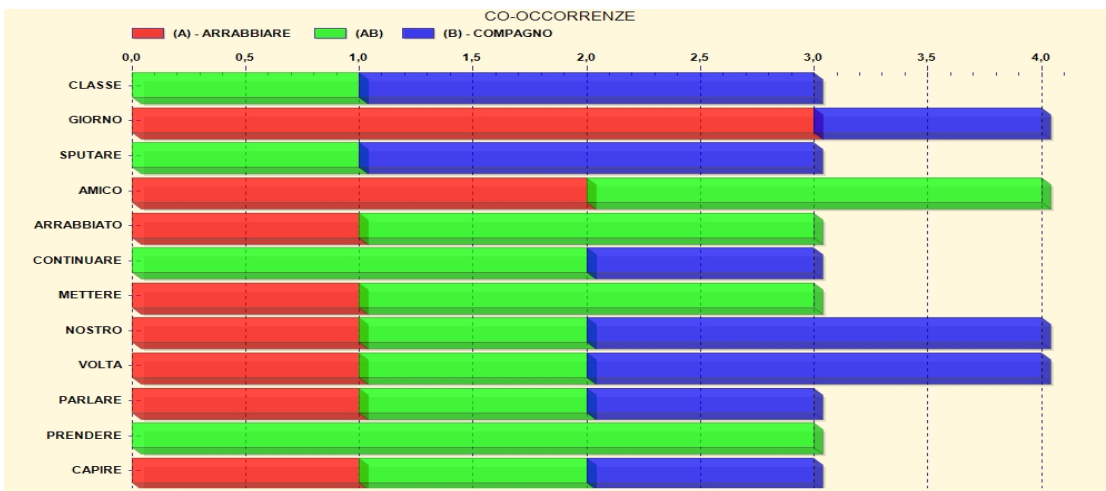
Figura 8.21. Associazioni del verbo *parlare*.



La seconda area di analisi è di nuovo rappresentata dall'analisi delle co-occorrenze tra alcune coppie di parole, scelte in base alla relazione tematica che intercorre tra le due.

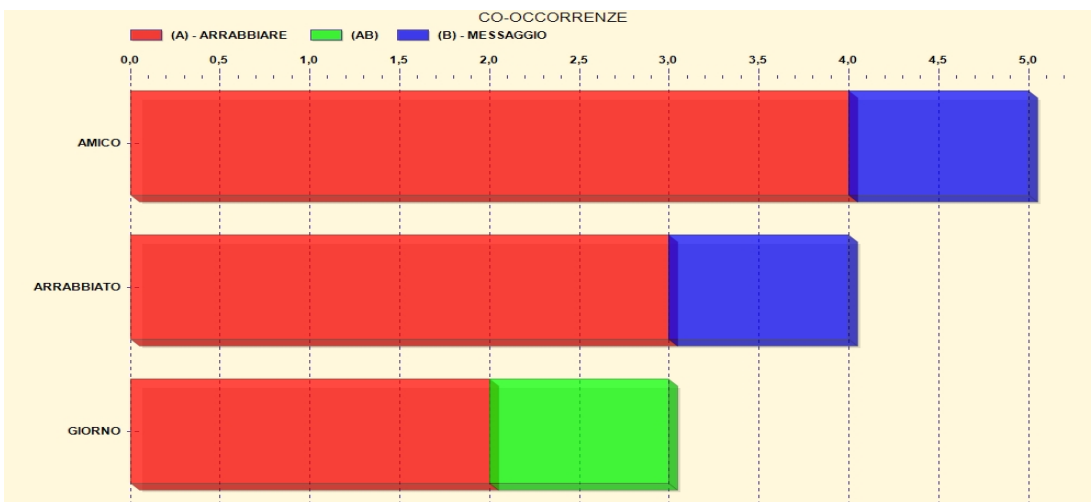
Il grafico 8.22 mostra le co-occorrenze tra il verbo *arrabbiare* e il sostantivo *compagno*.

Figura 8.22. Co-occorrenze tra *arrabbiare* e *compagno*.



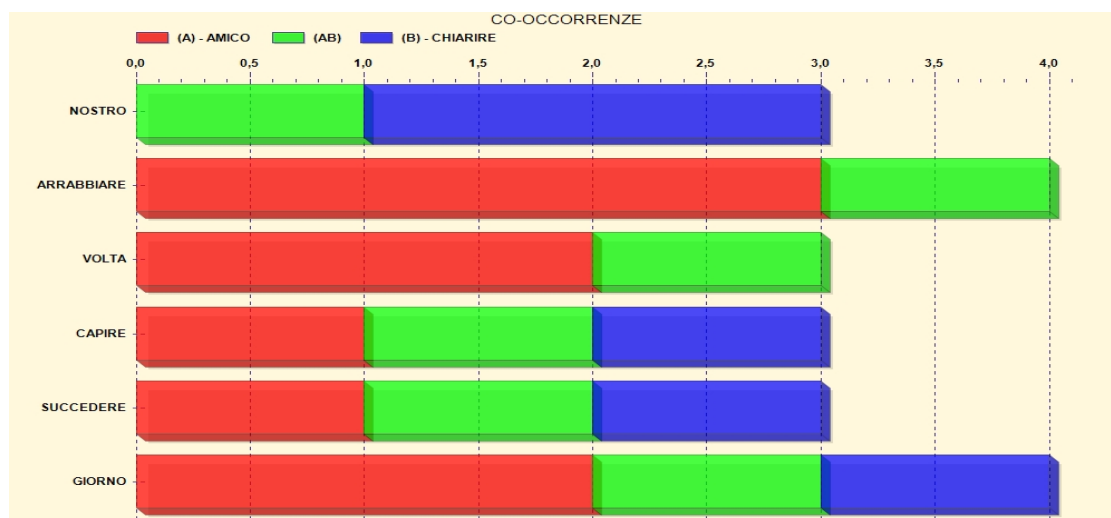
Il grafico 8.23 mostra le co-occorrenze tra il verbo *arrabbiare* e il sostantivo *messaggio*.

Figura 8.23. Co-occorrenze tra *arrabbiare* e *messaggio*.



Il grafico 8.24 mostra le co-occorrenze tra il nome *amico* e il predicato *chiarire*.

Figura 8.24. Co-occorrenze tra *amico* e *chiarire*.



- *Attività 3B, classe digitale: narrazione digitale.*

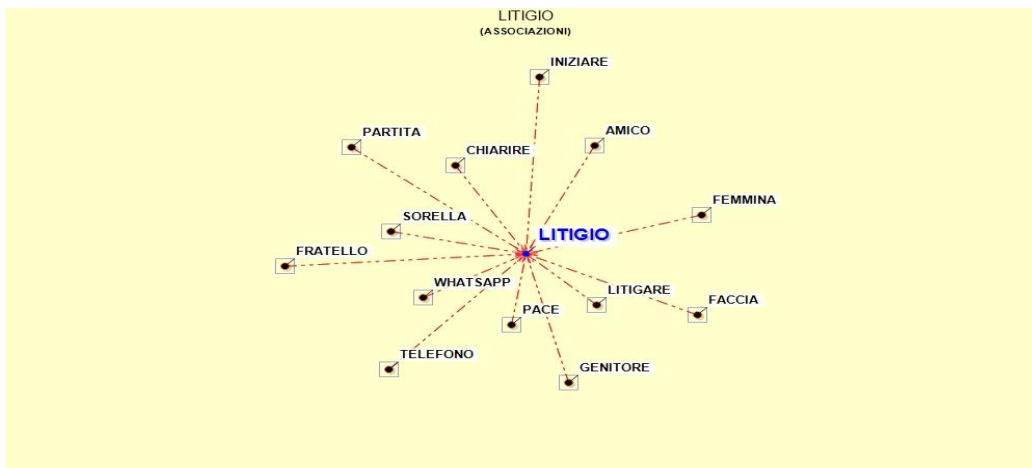
Il corpus dei testi prodotti durante l'attività 3B dagli studenti del gruppo digitale contano 980 occorrenze in tutto, con 408 forme diverse e 315 lemmi.

Le parole tema, che compaiono con maggiore frequenza nel corpus, sono 14: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono <litigio> (19 occorrenze in tutto), <pace> (8 occorrenze), <amico> (7 occorrenze), <whatsapp> (7 occorrenze), <telefono> (6 occorrenze), <genitore> (5 occorrenze), <femmina> (4 occorrenze), <sorella> (4 occorrenze), <fratello> (3 occorrenze), <partita> (3 occorrenze), <faccia> (2 occorrenze). Tra i verbi i lemmi più frequenti che compaiono sono <litigare> (12 occorrenze), <chiarire> (5 occorrenze), <iniziare> (4 occorrenze).

Al fine di rilevare come i soggetti hanno affrontato il tema che gli è stato proposto è stato analizzato il contesto d'uso di alcuni specifici lemmi. I grafici sottostanti mostrano le associazioni di alcune parole alle parole chiave.

Il termine *litigio*, che nel testo compare 19 volte, mostra forti associazioni con il termine *whatsapp* e con il sostantivo *pace*. Associazioni, sebbene più lievi, anche con il termine *telefono*. A conferma di quanto detto precedentemente, le relazioni tramite i mezzi tecnologici rappresentano una delle prime caratteristiche del mondo di questi ragazzi.

Figura 8.25. Associazioni del termine *litigio*.



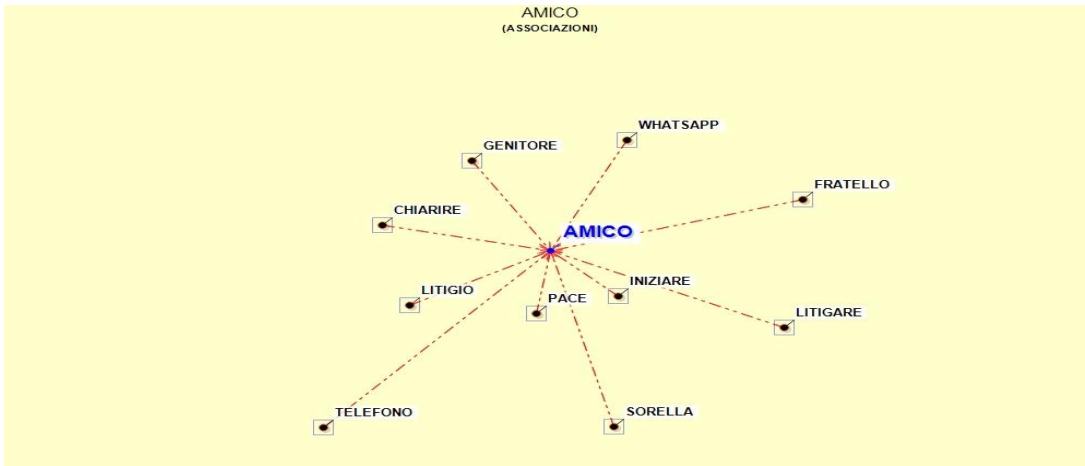
Il verbo *litigare*, che nel testo compare 12 volte, è fortemente associato ai termini *whatsapp*, *telefono* e al predicato *chiarire*. Si litiga dunque per telefono, tramite le chat virtuali, ma spesso si tende a fare pace.

Figura 8.26. Associazioni del verbo *litigare*.



Il termine *amico*, che nel testo compare 7 volte, è fortemente associato ai termini *litigio* e *pace*. Associazioni presenti anche se minori con il sostantivo *telefono* e il termine *Whatsapp*. Molto frequenti i litigi con gli amici così come le risoluzioni positive di questi.

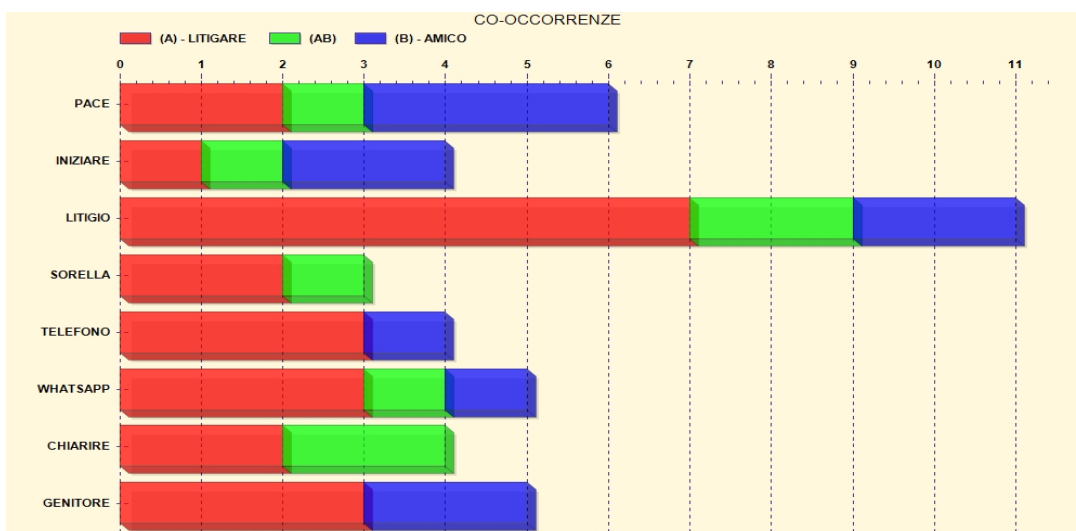
Figura 8.27. Associazioni del termine *amico*.



L'analisi delle co-occorrenze viene invece rappresentata dai grafici seguenti.

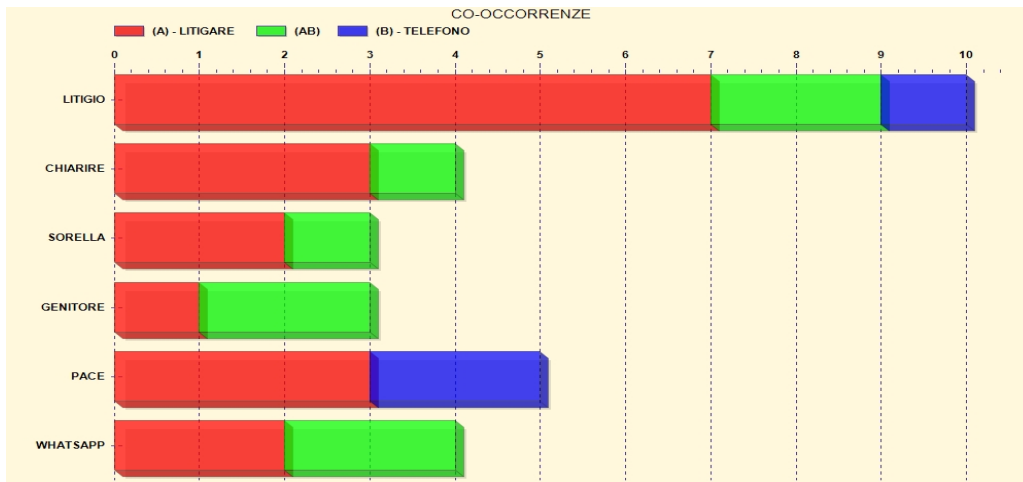
Il grafico 8.28 mostra le co-occorrenze tra il verbo *litigare* e il sostantivo *amico*.

Figura 8.28. Co-occorrenze tra *litigare* e *amico*.



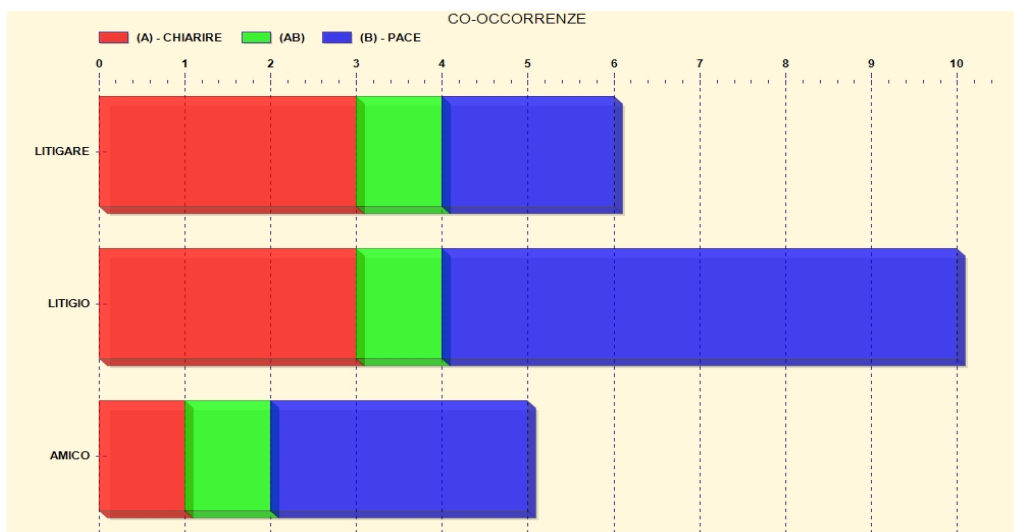
Il grafico 8.29 espone le co-occorrenze tra il predicato *litigare* e il termine *telefono*.

Figura 8.29. Co-occorrenze tra *litigare* e *telefono*.



Il grafico 8.30 mostra le co-occorrenze tra il verbo *chiarire* e il termine *pace*.

Figura 8.30. Co-occorrenze tra *chiarire* e *pace*.



- *Attività 3B, classe tradizionale: narrazione digitale.*

Il corpus dei testi prodotti durante l'attività 3B dagli studenti del gruppo tradizionale contano 752 occorrenze in tutto, con 340 forme diverse e 262 lemmi.

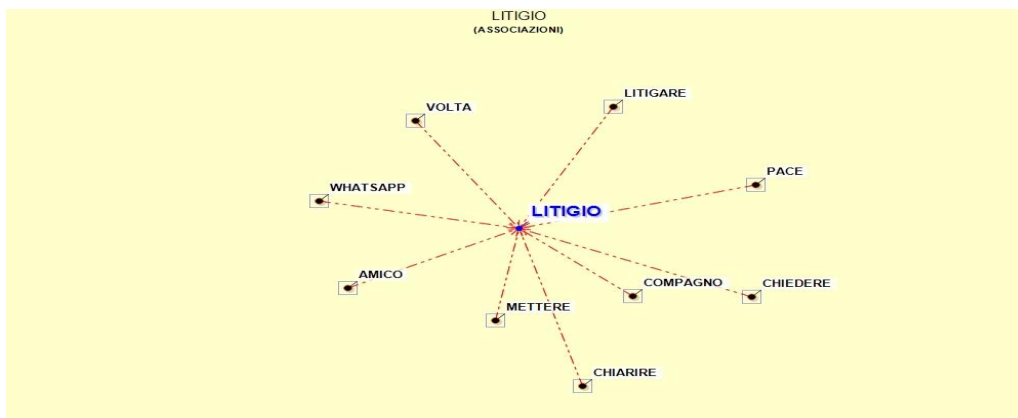
Le parole tema, che compaiono con maggiore frequenza nel corpus, sono 10: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono <litigio> (12 occorrenze in tutto), <pace> (6 occorrenze), <compagno> (5 occorrenze), <volta> (5 occorrenze), <whatsapp> (4 occorrenze), <amico> (4 occorrenze). Tra i verbi

i lemmi più frequenti che compaiono sono <litigare> (6 occorrenze), <chiarire> (4 occorrenze), <chiedere> (3 occorrenze), <mettere> (3 occorrenze).

L'analisi del contesto d'uso di alcuni specifici lemmi, ossia delle associazioni di alcune parole alle parole chiave, è rappresentata dai seguenti grafici.

Il termine *litigio*, che nel testo compare 12 volte, mostra buone associazioni con i sostantivi *compagno*, *amico* e *pace*. Discrete associazioni anche con il termine *Whatsapp*. I litigi di questi ragazzi avvengono con gli amici e i compagni di classe, spesso fanno pace, a volte utilizzano le chat virtuali.

Figura 8.31. Associazioni del termine *litigio*.



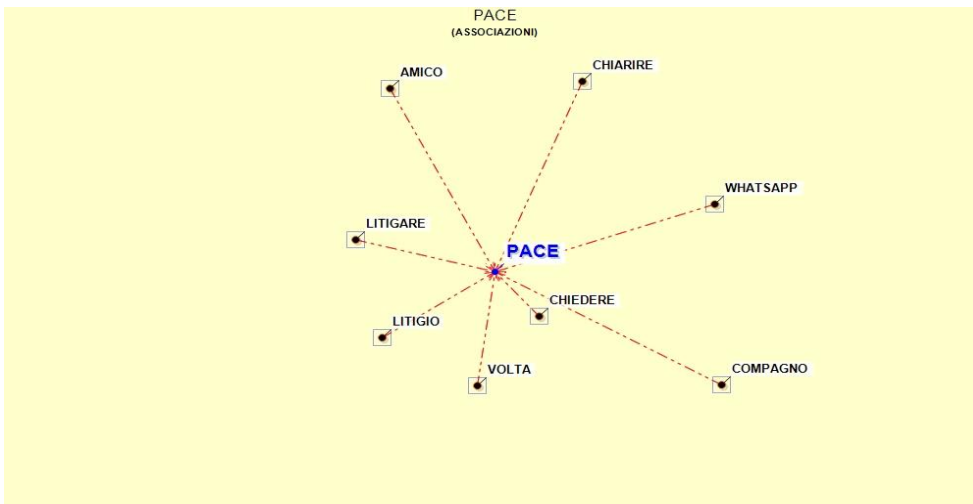
Il termine *compagno* mostra forti associazioni con i predicati *litigare* e *chiarire*. È associato, sebbene in modo minore, anche con il termine *pace*. I compagni di classe rappresentano una delle principali aree relazionali di questi ragazzi.

Figura 8.32. Associazioni del termine *compagno*.



Il termine *pace* mostra forti associazioni con il predicato *chiedere*. Si associa in misura minore al verbo *litigare* e alla parola *litigio*. Qualche associazione anche con il termine *whatsapp*. I litigi terminano spesso in modo positivo. I ragazzi tendono a fare pace tra loro e a chiedere scusa, dopo aver litigato.

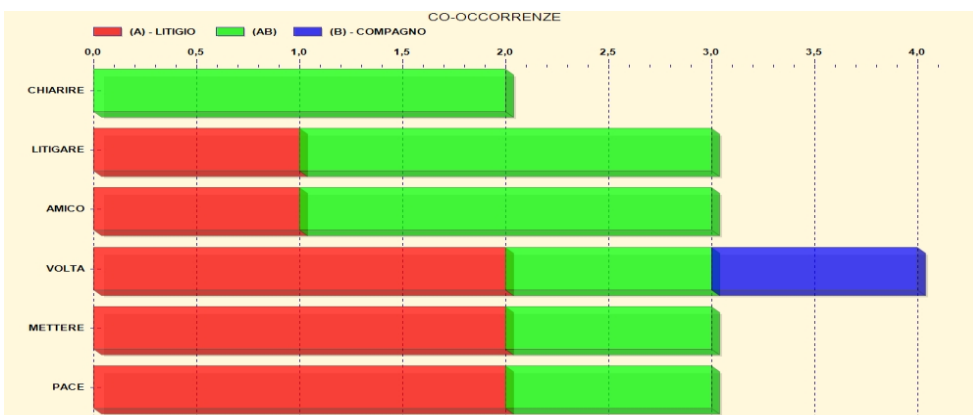
Figura 8.33. Associazioni del termine *pace*.



La seconda area di analisi descrive di nuovo le co-occorrenze tramite appositi grafici. Questi mostrano, ancora una volta, le co-occorrenze tra coppie di parole, selezionate in base alla relazione tematica che intercorre tra due specifici lemmi.

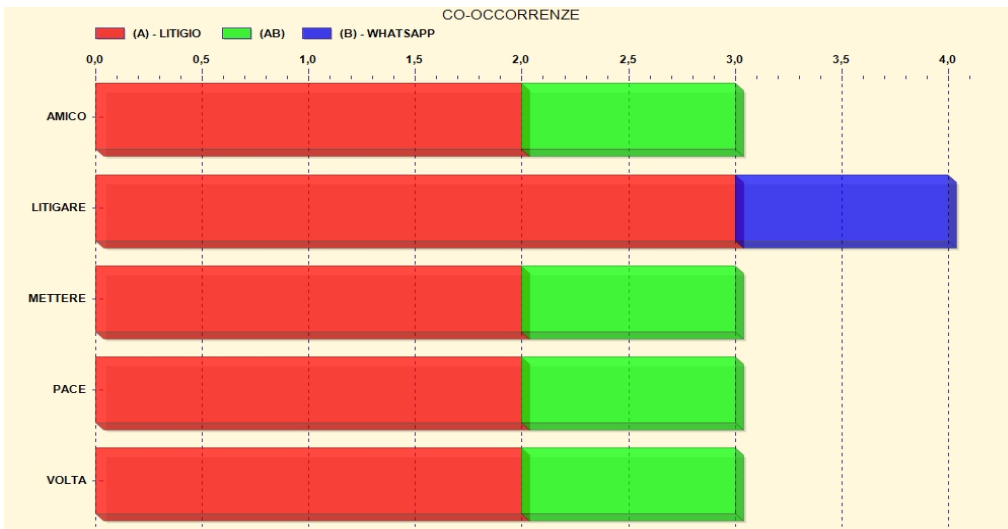
Il grafico 8.34 mostra le co-occorrenze tra i termini *litigio* e *compagno*.

Figura 8.34. Co-occorrenze tra *litigio* e *compagno*.



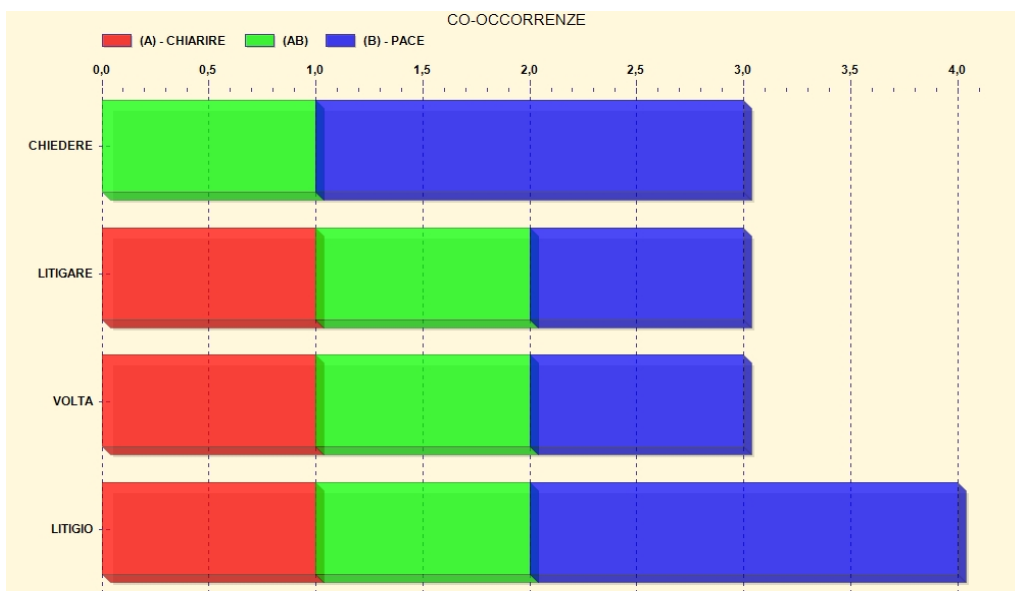
Il grafico 8.35 mostra le co-occorrenze tra i termini *litigio* e *WhatsApp*.

Figura 8.35. Co-occorrenze tra *litigio* e *WhatsApp*.



Il grafico 8.36 mostra le co-occorrenze tra il verbo *chiarire* e il termine *pace*.

Figura 8.36. Co-occorrenze tra *chiarire* e *pace*.



- *Analisi e comparazione tramite una griglia basata sulle categorie di Thorndike (1989)*

B1) Analisi e comparazione tra il testo della narrazione scritta (2A) e il testo della narrazione digitale (3B).

L'indagine si focalizza ora su due testi e non più su tre in quanto lo scopo principale dell'analisi è quello di indagare se e come i soggetti modificano e adattano i loro testi quando si trovano a dover agire in un contesto diverso, com'è quello della scrittura digitale rispetto alla scrittura cartacea. L'analisi di ogni testo e la comparazione tra il testo della narrazione scritta e il testo della narrazione digitale è stata effettuata attraverso una griglia di valutazione creata tramite le categorie teorizzate da Thorndike (1989). Le tabelle presentano nella prima colonna gli studenti e nella prima riga le categorie. In ogni tabella è riportata la frequenza con la quale ogni categoria è presente in ogni singolo testo. Il lavoro di analisi è stato effettuato per periodi, in base a quante volte un determinato elemento compare al suo interno.

Attività 2A. Gruppo digitale. 19 soggetti su 22 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze della classe digitale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 2A.

Tabella 8.2. Analisi B1. Attività 2A. Classe digitale.

<i>Attività</i> 2A. <i>Classe</i> <i>digitale.</i>	Catego rie	Luogo	Tempo	Persona ggi	Situazio ne iniziale	Situazio ne proble matica 1	Situazio ne proble matica 2	Soluzione
Sogg etto								
1		1	4	2	1	1	0	1
2 (C)		2	11	2	1	1	0	1
3		0	5	3	1	3	0	3
4		1	2	2	3	2	0	2
5		0	3	2	2	1	0	1
6		0	6	4	1	1	2	2

7		1	7	4	3	2	2	2
8		1	5	2	1	2	3	0
9		1	6	2	1	1	0	1
10		2	4	4	1	2	1	0
11		1	8	7	1	1	1	5
12 (B)		2	6	2	4	1	1	1
13		1	9	4	1	2	1	6
14		2	5	2	1	2	2	3
15 (A)		2	5	3	1	2	2	2
16		1	5	4	1	2	1	1
17		0	8	3	3	1	1	1
18		0	8	4	1	2	1	1
19*		4	7	7	1	1	1	1
Frequenza totale per categoria		22	112	63	29	30	19	34

Esiti

L'obiettivo principale per cui sono state realizzate queste attività narrative e le rispettive analisi testuali è stato quello di indagare la presenza degli elementi fondamentali di uno schema narrativo nei testi prodotti dagli studenti. I risultati dell'analisi sono stati sintetizzati in base alla frequenza delle categorie di analisi all'interno dei testi.

I soggetti del gruppo digitale utilizzano 22 volte la categoria luogo, 112 volte la categoria tempo, 63 volte la categoria personaggi. Presentano 29 volte una situazione iniziale, 30 volte una situazione problematica 1, 19 volte una situazione problematica 2 e 34 volte forniscono una soluzione della vicenda esposta. Sono 5 i soggetti che non inseriscono nei loro testi alcun riferimento ai luoghi, 7 quelli che non introducono una seconda situazione problematica e solo 2 quelli che non danno una soluzione alla vicenda narrata. Solo i testi dei soggetti 3, 5 e 6 presentano il valore nullo in due categorie (luogo e situazione problematica 2).

Complessivamente le categorie compaiono con elevata frequenza all'interno dei prodotti e gli

schemi narrativi includono quasi sempre tutti i costituenti enunciati da Thorndike.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente durante l'attività 2A, contenente la segnalazione delle rispettive categorie secondo la seguente leggenda: parentesi quadre per indicare [situazione iniziale], [situazione problematica 1], [situazione problematica 2], [soluzione]; l'indice luogo segnalato in viola; l'indice tempo segnalato in blu; l'indice personaggi segnalato in rosso.

Soggetto 1

Un litigio che ho avuto di recente con i miei compagni è avvenuto nel gruppo whatsapp della classe in merito ad una partita di pallavolo persa dalla classe poche ore prima. La discussione è partita dal fatto che alcuni hanno giocato molto male [situazione iniziale] e siamo andati avanti per un'ora ad passarci la colpa [situazione problematica 1] finché non ci siamo messi d'accordo [soluzione] nel fatto che quando ci alleniamo o giochiamo una partita dobbiamo essere più seri e concentrati e non dobbiamo accanirci su chi sbaglia ma aiutarlo a migliorare.

Attività 2A. Gruppo tradizionale. 20 soggetti su 26 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze della classe tradizionale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 2A.

Tabella 8.3. Analisi B1. Attività 2A. Classe tradizionale.

Attività 2A. Classe tradizionale	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Soggetto								
1		1	1	3	1	2	0	0
2		0	6	3	2	2	0	2
3 (A)		0	4	2	1	2	0	0
4		2	3	2	2	2	0	1

5		0	6	4	1	1	1	2
6		1	2	2	0	2	1	0
7		0	4	2	1	1	1	2
8		1	7	2	2	5	0	2
9		1	5	5	2	1	3	2
10		5	2	2	1	1	0	2
11		0	7	2	3	2	0	3
12 (B)		0	7	3	1	4	1	3
13		1	6	5	2	3	0	2
14		0	1	12	1	0	0	0
15		5	3	6	3	2	2	3
16		2	2	2	1	1	0	2
17		3	2	2	1	1	1	0
18		1	5	2	1	2	1	1
19		1	3	4	2	3	0	2
20 (C)		3	6	3	1	4	0	0
Frequenza totale per categoria		27	82	68	29	41	11	29

Esiti

I soggetti del gruppo tradizionale utilizzano 27 volte la categoria luogo, 82 volte la categoria tempo, 68 volte la categoria personaggi. Presentano 29 volte una situazione iniziale, 41 volte una situazione problematica 1, 11 volte una situazione problematica 2 e 29 volte forniscono una soluzione della vicenda esposta. Sono 7 i soggetti che non inseriscono nei loro testi alcun riferimento ai luoghi (soggetto 2, 3, 5, 7, 11, 12, 14), 1 soggetto non descrive una situazione iniziale (soggetto 6), 1 soggetto

non introduce una situazione problematica 1 (soggetto 14), 12 soggetti non descrivono una seconda situazione problematica (soggetti 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20) e 6 soggetti non forniscono una soluzione alla vicenda narrata (soggetti 1, 3, 6, 14, 17, 20). I testi di 5 soggetti presentano il valore nullo in due categorie (soggetti 1, 2, 6, 11, 20), il testo di un soggetto presenta il valore nullo in tre categorie (soggetto 3) e il testo di un altro soggetto presenta il valore nullo in ben 4 categorie (soggetto 14).

Complessivamente le categorie compaiono con elevata frequenza all'interno dei prodotti e in un buon numero di testi sono presenti quasi tutti i costituenti degli schemi narrativi teorizzati da Thorndike. Gli aggettivi di elevata, buona e bassa frequenza indicano rispettivamente una presenza: maggiore di 60, minore di 60 ma maggiore di 30, minore di 30.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente studenti durante l'attività 2A:

Soggetto 1

Una volta ho avuto una discussione con un mio compagno di classe su un gruppo di Whatsapp sul Fantacalcio [situazione problematica 1], perché questo mio compagno continuava a gufare le partite (facendolo a posta per cercare di vincere) [situazione iniziale], allora io e anche altri miei amici ci siamo un po' arrabbiati [situazione problematica 1] perché facendo questo lui vinceva e noi c'è la prendevamo.

Confronto delle frequenze complessive per categoria nei testi prodotti durante l'attività 2A: gruppo digitale VS gruppo tradizionale

I testi dei due gruppi presentano nel complesso lo stesso numero di situazioni iniziali (29). Il gruppo tradizionale inserisce 27 volte la categoria luogo contro le 22 volte del gruppo digitale. Il gruppo digitale utilizza 112 volte la categoria tempo contro le 82 volte del gruppo tradizionale. Il gruppo tradizionale inserisce 68 volte la categoria personaggi contro le 63 volte del gruppo digitale. Per quanto riguarda la categoria situazione problematica 1 il gruppo tradizionale ne introduce 41 mentre quello digitale 30. Il gruppo digitale, per inverso, inserisce con più frequenza la categoria situazione problematica 2: 19 volte contro le 11 volte del gruppo tradizionale. La categoria relativa alla soluzione è utilizzata 34 volte dal gruppo digitale e 29 volte da quello tradizionale.

In sintesi, le frequenze presentano la stessa prevalenza in una categoria (situazione iniziale), mentre

nelle restanti sei per tre volte (tempo, situazione problematica 2, soluzione) hanno una frequenza maggiore quelle del gruppo digitale e per altre tre volte (luogo, personaggi, situazione problematica 1) hanno una frequenza maggiore quelle del gruppo tradizionale. La classe tradizionale include un numero maggiore di soggetti che mostrano il valore nullo in più di una categoria: 7 soggetti contro i 3 del gruppo digitale.

Non sono state rilevate ampie discrepanze tra i due gruppi per quanto riguarda le frequenze complessive per categoria. In alcune categorie prevale il gruppo digitale e in altre il gruppo tradizionale. In una categoria si equivalgono. Gli schemi narrativi degli studenti del gruppo digitale contengono comunque più costituenti, sebbene si tratta di un vantaggio minimo. Questi studenti nella propria routine didattica sono soliti apprendere con maggiore frequenza utilizzando supporti tecnologici rispetto a quanto fanno gli studenti tradizionali. Si ipotizza pertanto che i primi abbiano sviluppato, anche tramite questo modo di agire, un'abilità narrativa più elevata e siano in grado di combinare meglio immagini e testi.

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per categoria all'interno dei testi prodotti durante l'attività 2A, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.4. Analisi B1. Attività 2A. Confronto tra classi.

Attività 2A. Classi.	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione Iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Classe digitale		22	112	63	29	30	19	34
Classe tradizionale		27	82	68	29	41	11	29

Attività 3B. Gruppo digitale. 21 soggetti su 22 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze della classe digitale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 3B.

Tabella 8.5. Analisi B1. Attività 3B. Classe digitale.

<i>Attività 3B. Classe digitale.</i>	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Soggetto								
1		3	3	2	1	2	0	1
2 (C)		0	1	2	2	1	0	0
3		0	0	2	1	1	0	0
4		0	0	1	1	1	0	0
5		0	0	2	1	2	0	1
6		0	4	2	3	1	1	2
7		2	6	5	1	5	0	5
8		0	0	0	0	0	0	0
9		1	3	2	1	1	0	1
10		1	3	4	1	2	0	1
11		0	6	5	0	4	0	4
12 (B)		1	1	1	2	1	1	0
13		0	5	4	1	1	1	4
14		0	4	2	1	2	0	3
15 (A)		0	0	0	0	1	0	0
16		1	3	5	1	1	0	3
17		2	3	2	2	1	1	0
18		1	2	3	0	1	1	2

19*		2	3	2	1	2	0	2
20*		2	4	2	1	3	0	2
21*		1	6	3	1	4	0	2
Frequenza totale per categoria		17	57	51	22	37	5	33

Esiti

I soggetti del gruppo digitale utilizzano 17 volte la categoria luogo, 57 volte la categoria tempo, 51 volte la categoria personaggi. Presentano 22 volte una situazione iniziale, 37 volte una situazione problematica 1, 5 volte una situazione problematica 2 e 33 volte forniscono una soluzione della vicenda esposta. Sono 10 i soggetti che non inseriscono nei loro testi alcun riferimento al luogo, 5 i soggetti che non inseriscono alcun riferimento al tempo, 3 i soggetti che non descrivono una situazione iniziale, 16 quelli che non introducono una seconda situazione problematica e 7 quelli che non danno una soluzione alla vicenda narrata. I testi di 9 soggetti presentano il valore nullo in più di una categoria. I testi di due soggetti (soggetto 6 e 14) presentano il valore nullo in due categorie. I testi di quattro soggetti (soggetto 2, 3, 5, 11) presentano il valore nullo in tre categorie. Il testo di un soggetto (soggetto 4) presenta il valore nullo in quattro categorie. Il testo un soggetto (soggetto 15) presenta il valore nullo in cinque categorie. Non è incluso nelle precedenti considerazioni il soggetto (soggetto 8) che non mostra alcuna categoria all'interno del proprio testo, essendo la sua narrazione priva di contenuto testuale o con un contenuto testuale molto ridotto.

Complessivamente le categorie compaiono con una discreta frequenza all'interno dei prodotti e in alcuni testi non sono presenti tutti i costituenti di uno schema narrativo. Quasi nessuno pone seconde situazioni problematiche, pochi i riferimenti ai luoghi.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente studenti durante l'attività 3B:

Soggetto 1

Litigio su Whatsapp. Dopo la partita di pallavolo persa 2 a 0 [situazione iniziale]. Eravamo tutti arrabbiati [situazione problematica 1]. Con gli altri e con noi stessi. La discussione si è poi spostata su whatsapp. Più precisamente sul gruppo della classe. Sul quale abbiamo continuato a litigare [situazione problematica 1]. Finché dopo 1 e 30 di litigio ci siamo riappacificati [soluzione].

Attività 3B. Gruppo tradizionale. 25 soggetti su 26 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze della classe tradizionale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 3B.

Tabella 8.6. Analisi B1. Attività 3B. Classe tradizionale.

Attività 3B. Classe tradizionale.	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Soggetto								
1		1	0	0	0	1	0	0
2		2	3	2	2	1	0	2
3 (A)		3	3	3	2	3	0	0
4		2	4	3	1	1	0	3
5		2	12	4	0	3	1	3
6		0	0	0	0	0	0	0
7		1	0	2	0	1	0	0
8		0	0	0	0	0	0	0
9		1	0	0	1	1	0	0

10		0	2	2	1	1	0	2
11		0	0	0	0	0	0	0
12 (B)		1	4	2	1	2	0	1
13		0	2	5	1	1	0	2
14		0	0	0	0	0	0	0
15		1	0	0	1	1	0	0
16		0	4	2	1	1	0	2
17		1	3	2	2	2	0	1
18		0	2	2	1	2	0	0
19		0	1	3	2	3	0	1
20 (C)		1	3	3	1	1	1	0
21*		0	0	0	0	0	0	0
22*		1	4	2	1	1	0	1
23*		0	0	0	0	0	0	0
24*		0	0	0	0	0	0	0
25*		1	3	2	1	1	0	2
Frequenza totale per categoria		18	50	39	19	27	2	18

Esiti

I soggetti del gruppo tradizionale utilizzano 18 volte la categoria luogo, 50 volte la categoria tempo, 39 volte la categoria personaggi. Presentano 19 volte una situazione iniziale, 27 volte una situazione problematica 1, 2 volte una situazione problematica 2 e 18 volte forniscono una soluzione della vicenda esposta. Sono 6 i soggetti che non inseriscono nei loro testi alcun riferimento al luogo, 4 i soggetti che non inseriscono alcun riferimento al tempo, 2 i soggetti che non fanno riferimento ad

alcun personaggio, 3 i soggetti che non descrivono una situazione iniziale, 15 quelli che non introducono una seconda situazione problematica e 6 quelli che non danno una soluzione alla vicenda narrata. I testi di nove soggetti presentano il valore nullo in più di una categoria. I testi di quattro soggetti (soggetto 3, 10, 13, 16) presentano il valore nullo in due categorie. Il testo di un soggetto (soggetto 18) presenta il valore nullo in tre categorie. I testi di due soggetti (soggetto 7 e 9) presentano il valore nullo in quattro categorie. I testi di altri due soggetti (soggetto 1 e 15) presentano il valore nullo in 5 categorie. Non sono stati inclusi nelle precedenti considerazioni i 7 soggetti (soggetto 6, 8, 11, 14, 21, 23, 24) che non mostrano alcuna categoria all'interno del proprio testo, essendo la loro narrazione priva di contenuto testuale o con un contenuto testuale molto ridotto.

Complessivamente le categorie compaiono con una bassa frequenza all'interno dei prodotti e quasi mai sono presenti tutti i costituenti di uno schema narrativo all'interno di un testo. Anche in questo caso quasi nessuno pone seconde situazioni problematiche, sono pochi i riferimenti ai luoghi così come le descrizioni di situazioni iniziali.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente studenti durante l'attività 3B:

Soggetto 2

Litigi col cellulare. Una volta mi erano arrivati tanti messaggi su WhatsApp [situazione iniziale]. Ho chiesto cosa era successo senza leggere la conversazione [situazione iniziale]. Un mio amico mi ha scritto in chat privata insultandomi [situazione problematica 1]. Alla fine mi ha chiesto scusa [soluzione]. Il giorno dopo. Abbiamo fatto pace [soluzione].

Confronto delle frequenze complessive per categoria nei testi prodotti durante l'attività 3B: gruppo digitale VS gruppo tradizionale

Quasi tutte le categorie utilizzate per l'analisi dei testi mostrano un vantaggio a favore della classe digitale. Solo nella categoria luogo la classe tradizionale fa rilevare 18 riferimenti contro i 17 della classe digitale. Il gruppo digitale cita 57 riferimenti al tempo e il gruppo tradizionale 50. Il gruppo digitale si riferisce 51 volte alla categoria personaggi mentre il gruppo tradizionale lo fa 39 volte. Il gruppo digitale presenta 22 situazioni iniziali e il gruppo tradizionale ne descrive 19. Il gruppo digitale descrive 37 situazioni problematiche 1 contro le 27 del gruppo tradizionale. Il gruppo digitale include 5 situazioni problematiche 2 contro le 2 descritte dal gruppo tradizionale. Il gruppo digitale

include nei propri testi 33 soluzioni mentre il gruppo tradizionale 18.

In sintesi, le frequenze presentano complessivamente una prevalenza maggiore (in sei categorie su sette) all'interno dei testi prodotti dalla classe digitale. I soggetti che mostrano un valore nullo in più di una categoria sono 9 per il gruppo digitale e 11 per il gruppo tradizionale. Nel gruppo tradizionale le categorie nulle sono di più all'interno dello stesso soggetto. Il gruppo digitale rileva infine un solo soggetto che pone un contenuto testuale esiguo o assente all'interno del proprio prodotto digitale contro i nove soggetti del gruppo tradizionale.

Sono state rilevate ampie discrepanze tra i due gruppi per quanto riguarda le frequenze complessive per categoria. Il gruppo digitale mostra frequenze più alte rispetto al gruppo tradizionale in quasi tutte le categorie. Gli schemi narrativi appaiono pertanto più completi nelle loro costituenti tra gli studenti del gruppo digitale.

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per categoria all'interno dei testi prodotti durante l'attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.7. Analisi B1. Attività 3B. Confronto tra classi.

Attività 3B.	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Classi.								
Classe digitale		17	57	51	22	37	5	33
Classe tradizionale		18	50	39	19	27	2	18

B2) Analisi e comparazione tra le immagini presenti nelle narrazioni digitali (3B).

L'analisi delle immagini presenti nelle narrazioni digitali è stata effettuata attraverso una griglia di valutazione creata a partire dalle categorie teorizzate da Thorndike (1989). Come nell'analisi B1, le categorie selezionate e ridotte all'osso sono le medesime. In ogni tabella è riportata la frequenza con la quale ogni categoria compare nelle immagini contenute all'interno delle singole narrazioni digitali. Il lavoro di analisi è stato effettuato per diapositive.

La seguente tabella riporta le frequenze della classe digitale all'interno delle immagini contenute nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B.

Tabella 8.8. Analisi B2. Attività 3B. Classe digitale (immagini).

<i>Attività 3B. Classe digitale.</i>	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Soggetto								
1		1	0	4	1	1	0	1
2 (C)		1	0	4	1	1	0	1
3		0	0	4	1	2	0	1
4		0	0	1	1	4	0	2
5		0	0	1	1	2	0	1
6		0	0	2	1	1	0	2
7		1	0	5	1	4	1	2
8		0	1	1	1	1	1	1
9		0	0	1	1	1	0	1
10		1	0	4	0	3	1	2
11		0	0	1	0	3	0	2
12 (B)		1	0	3	1	3	0	1

13		0	0	1	1	1	0	3
14		0	0	1	1	1	1	2
15 (A)		1	0	1	1	3	0	2
16		1	0	3	1	1	0	1
17		1	0	2	1	1	1	1
18		0	0	4	0	1	1	2
19*		1	0	1	1	1	0	2
20*		1	0	1	1	2	0	1
21*		1	0	2	1	3	0	2
Frequenza totale per categoria		11	1	47	18	40	6	33

Esiti

L'obiettivo principale per il quale sono state realizzate queste attività narrative e le rispettive analisi è stato quello di indagare la completezza degli schemi narrativi in possesso degli studenti. I risultati dell'analisi saranno sintetizzati in base alla frequenza delle categorie all'interno delle immagini contenute nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B. Le rispettive analisi ed il confronto tra testo ed immagini sono stati realizzati per indagare come i soggetti si adeguano e variano la propria performance narrativa (e i loro schemi) passando da un ambiente ad un altro, dal cartaceo al digitale. I soggetti del gruppo digitale utilizzano 11 volte la categoria luogo, 1 volta la categoria tempo, 47 volte la categoria personaggi. Presentano 18 volte una situazione iniziale, 40 volte una situazione problematica 1, 6 volte una situazione problematica 2 e 33 volte forniscono una soluzione della vicenda esposta. Sono 10 i soggetti che non inseriscono nei loro prodotti alcun riferimento ai luoghi (soggetto 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 18), 20 soggetti non inseriscono nei loro prodotti un riferimento al tempo (tutti tranne il soggetto 8), 3 soggetti non descrivono una situazione iniziale (soggetto 10, 11, 18), 15 soggetti non descrivono una seconda situazione problematica (tutti tranne i soggetti 7, 8,

10, 14, 17, 18). I prodotti di 10 soggetti presentano il valore nullo in due categorie (soggetto 1, 2, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21), i prodotti di 7 soggetti presentano il valore nullo in tre categorie (soggetto 3, 4, 5, 6, 9, 13, 18) e il prodotto di un solo soggetto presenta il valore nullo in ben 4 categorie (soggetto 11).

Complessivamente le categorie compaiono con una buona frequenza all'interno dei prodotti e i costituenti degli schemi narrativi sono spesso tutti presenti all'interno dello stesso prodotto digitale. Scarsi soprattutto i riferimenti al tempo. Basso l'inserimento di seconde situazioni problematiche.

La seguente tabella riporta le frequenze della classe tradizionale all'interno delle immagini contenute nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B.

Tabella 8.9. Analisi B2. Attività 3B. Classe tradizionale (immagini).

<i>Attività 3B. Classe tradizionale.</i>	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Soggetto								
1		1	0	1	1	1	0	1
2		0	0	1	2	1	0	2
3 (A)		2	1	2	1	1	1	0
4		0	0	1	1	0	0	1
5		1	0	3	1	3	0	2
6		3	0	0	1	2	0	1
7		1	0	2	0	3	0	4
8		1	0	4	1	3	1	1
9		1	0	2	1	1	1	1
10		0	0	1	1	1	0	2
11		1	0	4	0	2	0	3
12 (B)		1	0	1	1	1	0	2

13		1	0	4	1	1	0	2
14		2	0	2	2	0	0	0
15		2	0	2	1	0	0	0
16		0	0	1	1	1	0	2
17		1	0	2	1	2	0	1
18		0	1	2	1	1	0	0
19		1	0	3	2	2	1	1
20 (C)		1	0	1	1	1	1	0
21*		1	0	2	1	1	0	0
22*		1	0	1*	0	1	0	1
23*		1	0	2	1	1	1	1
24*		1	0	2	1	1	0	2
25*		1	0	2	0	1	0	3
Frequenza totale per categoria		25	2	48	24	32	6	33

Esiti

I soggetti del gruppo tradizionale utilizzano 25 volte la categoria luogo, 2 volte la categoria tempo, 48 volte la categoria personaggi. Presentano 24 volte una situazione iniziale, 32 volte una situazione problematica 1, 6 volte una situazione problematica 2 e 33 volte forniscono una soluzione della vicenda esposta. Sono 4 i soggetti che non inseriscono nei loro testi alcun riferimento ai luoghi (soggetto 2, 4, 10, 18), 23 soggetti non inseriscono nei loro testi un riferimento al tempo (tutti tranne il soggetto 3 e 18), 1 soggetto non fa riferimento ad alcun personaggio (soggetto 6), 4 soggetti non descrivono una situazione iniziale (soggetto 7, 11, 22, 25), 3 soggetti non descrivono una situazione problematica 1 (soggetto 4, 14, 15), 19 soggetti non descrivono una situazione problematica 2 (tutti

tranne i soggetti 3, 8, 9, 19, 20, 23) e 6 soggetti non danno alcuna soluzione alla vicenda esposta (soggetto 3, 14, 15, 18, 20, 21). I testi di 8 soggetti presentano il valore nullo in due categorie (soggetto 1, 5, 12, 13, 16, 17, 20, 24), il testo di 9 soggetti presenta il valore nullo in tre categorie (soggetto 3, 4, 5, 6, 9, 13, 18) e il testo di 3 soggetti presenta il valore nullo in ben 4 categorie (soggetto 4, 14, 15).

Complessivamente le categorie compaiono con una buona frequenza all'interno dei prodotti e le costituenti di uno schema narrativo sono soltanto in pochi casi tutte presenti nello stesso prodotto digitale. Anche in questo caso sono scarsi soprattutto i riferimenti al tempo. Basso l'inserimento di situazioni problematiche seconde.

Confronto delle frequenze complessive per categoria all'interno delle immagini contenute nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B: gruppo digitale VS gruppo tradizionale

I prodotti dei due gruppi presentano nel complesso lo stesso numero di situazioni problematiche 2 (6) e di soluzioni (33). Il gruppo tradizionale inserisce 25 volte la categoria luogo contro le 11 volte del gruppo digitale. Il gruppo tradizionale utilizza 2 volta la categoria tempo mentre il gruppo digitale una 1 sola volta. Il gruppo tradizionale inserisce 48 volte la categoria personaggi contro le 47 volte del gruppo digitale. Il gruppo tradizionale espone 24 situazioni iniziali mentre il gruppo digitale 18. Per quanto riguarda la categoria situazione problematica 1 il gruppo digitale ne introduce 40 mentre quello tradizionale 32. In sintesi le frequenze presentano la stessa prevalenza in due categorie (situazione problematica 1 e soluzione), mentre nelle restanti cinque per quattro volte (luogo, tempo, personaggi, situazione iniziale) mostrano frequenze più alte nel gruppo tradizionale e per una volta (situazione problematica 1) mostrano frequenze più alte nel gruppo digitale. La classe tradizionale include un numero maggiore di soggetti che mostrano il valore nullo in più di una categoria: 20 soggetti contro i 18 del gruppo digitale.

Sono state rilevate, all'interno dei prodotti del gruppo tradizionale, un maggior numero di frequenze complessive per categoria sebbene non si tratti di un'ampia discrepanza. Nella maggior parte delle categorie il gruppo tradizionale presenta valori più alti rispetto al gruppo digitale. In due categorie si equivalgono. In una soltanto mostra valori più elevati il gruppo digitale. La completezza, in termini di costituenti, degli schemi narrativi tramite immagini appare pertanto più elevata per il gruppo tradizionale, sebbene in questo gruppo sia presente un numero maggiore di soggetti che mostrano il valore zero in più di una categoria.

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per categoria all'interno delle immagini contenute nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.10. Analisi B2. Attività 3B. Confronto tra classi (immagini).

Attività 3B. Classi.	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Classe digitale		11	1	47	18	40	6	33
Classe tradizionale		25	2	48	24	32	6	33

Confronto delle frequenze complessive per categoria all'interno delle immagini e dei testi contenuti nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B: gruppo digitale VS gruppo tradizionale.

I prodotti dei due gruppi non presentano in nessuna delle categorie lo stesso valore. Il gruppo tradizionale mostra il valore più alto in due categorie ovvero nella categoria luogo e nella categoria situazione. In tutte le altre categorie (tempo, personaggi, situazione problematica 1, situazione problematica 2, soluzione) è invece il gruppo digitale a prevalere. La completezza, in termini di costituenti, degli schemi narrativi tramite immagini e testi appare pertanto più elevata per il gruppo digitale.

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per categoria all'interno delle immagini e dei testi contenuti nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.11. Analisi B2. Attività 3B. Confronto tra classi (immagini e testi).

Attività 3B.	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problema tica 1	Situazione problema tica 2	Soluzione
Classi.								
Classe digitale		28	58	98	40	77	11	66
Classe tradizionale		43	52	87	43	59	8	51

C) Analisi e comparazione tramite una griglia basata sulle categorie di Tessaro

L'analisi di ogni testo e la comparazione tra il testo della narrazione scritta (2A) e il testo della narrazione digitale (3B) è stata in questo caso effettuata attraverso una griglia di valutazione creata a partire dal modello delle competenze teorizzato da Tessaro (2012). All'interno della presente ricerca i profili/livelli di sviluppo e i rispettivi indicatori teorizzati da Tessaro vengono sintetizzati attraverso una valutazione numerica. Il lavoro di analisi mira a verificare la frequenza di questi indicatori all'interno dei testi e a stabilire in base a tale frequenza a che livello di competenza sono i soggetti.

La scala di valutazione del livello di ogni competenza può essere sintetizzata in base ai seguenti criteri che descrivono le frequenze di comparsa degli indicatori di competenza all'interno dei periodi:

- 1) Livello esordiente: da 0 a 5 volte.
- 2) Livello praticante: 6 volte.
- 3) Livello standard: 7/8 volte.
- 4) Livello rilevante: 9 volte.

5) Livello eccellente: 10 volte o maggiore di 10.

A titolo dimostrativo i seguenti esempi:

- verbi cognitivi (es. camminare, suonare, ballare, telefonare etc...);
- verbi metacognitivi (es. pensare, credere, riflettere, valutare etc...);
- verbi di relazione (es. ho litigato con... etc...);
- verbi di emozione (es. essere felice, aver paura etc...);
- verbi agentivi (es. arriva Maria che mi aiuta e torno a casa);

Le tabelle presentano nella prima colonna gli studenti e nella prima riga le categorie. In ogni tabella è riportata la frequenza con la quale ogni categoria è presente in ogni singolo testo.

Attività 2A. Gruppo digitale. 19 soggetti su 22 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze delle competenze di narrazione della classe digitale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 2A.

Tabella 8.12. Analisi C. Attività 2A. Classe digitale.

Attività 2A. Classe digitale.	Competenze				
	Soggetto	Cognitive	Metacognit ive	Relazionali	Agentive (soluzioni)
1	4 (ES)	0 (ES)	3 (ES)	2 (ES)	0 (ES)
2 (C)	5 (ES)	2 (ES)	7 (S)	1 (ES)	3 (ES)
3	3 (ES)	1 (ES)	4 (ES)	2 (ES)	0 (ES)
4	10 (EC)	0 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	2 (ES)
5	4 (ES)	1 (ES)	4 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
6	4 (ES)	4 (ES)	4 (ES)	2 (ES)	1 (ES)

7	13 (ES)	1 (ES)	3 (ES)	3 (ES)	0 (ES)
8	5 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
9	7 (S)	0 (ES)	3 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
10	5 (ES)	1 (ES)	3 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
11	5 (ES)	2 (ES)	7 (ES)	3 (ES)	0 (ES)
12 (B)	12 (ES)	2 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	2 (ES)
13	6 (P)	2 (ES)	4 (ES)	6 (P)	0 (ES)
14	9 (R)	0 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	2 (ES)
15 (A)	6 (P)	0 (ES)	7 (S)	1 (ES)	0 (ES)
16	5 (ES)	5 (ES)	2 (ES)	0 (ES)	3 (ES)
17	6 (P)	0 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
18	6 (P)	0 (ES)	7 (S)	1 (ES)	1 (ES)
19*	10 (P)	3 (ES)	4 (ES)	4 (ES)	3 (ES)
Frequenza totale per competenza	125	24	66	29	17
Soggetti per livello di competenza					
Esordiente	12	19	16	18	19
Praticante	4	0	0	1	0
Standard	1	0	3	0	0
Rilevante	1	0	0	0	0
Eccellente	1	0	0	0	0

Esiti

L'obiettivo principale per cui sono state realizzate queste attività narrative e le rispettive analisi testuali è stato quello di indagare in che modo gli studenti si narrano e quali indici inseriscono nei

propri testi. I risultati dell'analisi sono stati sintetizzati in base alla frequenza dei diversi indici (ossia degli elementi che denotano una specifica categoria) all'interno dei testi. Tra i soggetti del gruppo digitale i verbi relativi alla sfera cognitiva sono stati rilevati 125 volte, i verbi relativi alla sfera metacognitiva sono stati rilevati 24 volte, i verbi relativi alla sfera relazionale sono stati rilevati 66 volte, i verbi relativi alla sfera agentiva (soluzioni) sono stati rilevati 29 volte e i verbi relativi alla sfera emotiva sono stati rilevati 17 volte. Tutti i soggetti mostrano qualche indice cognitivo. Sono 8 i soggetti che non mostrano indici metacognitivi, 3 i soggetti che non mostrano alcun indice relazionale, 5 i soggetti che non mostrano alcuna indice agentivo (soluzioni) e 11 i soggetti che non mostrano alcun indice emotivo. I testi di 8 soggetti presentano il valore nullo in più di una categoria. I testi di 6 soggetti (soggetto 1, 4, 10, 12, 15, 17) presentano il valore nullo in due categorie, il testo di un soggetto (soggetto 9) presenta il valore nullo in tre categorie e il testo di un altro soggetto (soggetto 8) presenta il valore nullo in quattro categorie.

Complessivamente gli indici delle diverse categorie compaiono con una buona frequenza all'interno dei prodotti. Nello specifico, gli indici rilevati con maggiore frequenza sono quelli cognitivi mentre quelli emersi in misura minore sono quelli emotivi.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente durante l'attività 2A, contenenti la segnalazione delle rispettive competenze secondo la seguente leggenda: l'indice **cognitivo** segnalato in azzurro; l'indice **metacognitivo** segnalato in blu; l'indice **relazionale** segnalato in viola; l'indice **agentivo** segnalato in verde; l'indice **emotivo** segnalato in rosso.

Soggetto 1

Un litigio che **ho avuto di recente con i miei compagni** è avvenuto nel gruppo whatsapp della classe in merito ad una partita di pallavolo persa dalla classe poche ore prima. La discussione è partita dal fatto che alcuni **hanno giocato** molto male e siamo andati avanti per un'ora ad **passarci la colpa** finché non **ci siamo messi d'accordo** nel fatto che quando **ci alleniamo** o **giochiamo** una partita **dobbiamo essere più seri e concentrati** e **non dobbiamo accanirci su chi sbaglia** ma **aiutarlo a migliorare**.

Attività 2A. Gruppo tradizionale. 20 soggetti su 26 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze delle competenze di narrazione della classe tradizionale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 2A.

Tabella 8.13. Analisi C. Attività 2A. Classe tradizionale.

Attività 2A. Classe tradizional e.	Competenze					
	Soggetto	Cognitive	Metacogniti ve	Relaziona li	Agentive (soluzioni)	Emotive
1		3 (ES)	0 (ES)	2 (ES)	0 (ES)	1 (ES)
2		8 (S)	1 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
3 (A)		4 (ES)	5 (ES)	2 (ES)	0 (ES)	1 (ES)
4		5 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
5		2 (ES)	2 (ES)	4 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
6		1 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	0 (ES)	1 (ES)
7		4 (ES)	1 (ES)	3 (ES)	2 (ES)	1 (ES)
8		12 (EC)	1 (ES)	3 (ES)	2 (ES)	2 (ES)
9		18 (EC)	0 (ES)	2 (ES)	2 (ES)	1 (ES)
10		6 (P)	0 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
11		13 (EC)	2 (ES)	5 (ES)	2 (ES)	1 (ES)
12 (B)		3 (ES)	4 (ES)	5 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
13		4 (ES)	1 (ES)	2 (ES)	2 (ES)	1 (ES)
14		1 (ES)	2 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
15		11 (EC)	0 (ES)	4 (ES)	3 (ES)	2 (ES)
16		1 (ES)	0 (ES)	2 (ES)	2 (ES)	2 (ES)
17		12 (EC)	1 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
18		4 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
19		6 (P)	0 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	1 (ES)

20 (C)		11 (EC)	4 (ES)	1 (ES)	0 (ES)	5 (ES)
Frequenza totale per competenza		129	24	43	21	21
Soggetti per livello di competenza						
Esordiente		11	20	20	20	20
Praticante		2	0	0	0	0
Standard		1	0	0	0	0
Rilevante		0	0	0	0	0
Eccellente		6	0	0	0	0

Esiti

Tra i soggetti del gruppo tradizionale i verbi indicanti azioni relative alla sfera cognitiva sono stati rilevati 129 volte, quelli relativi alla sfera metacognitiva sono stati rilevati 24 volte, quelli relativi alla sfera relazionale sono stati rilevati 43 volte, quelli relativi alla sfera agentiva (soluzioni) sono stati rilevati 21 volte e quelli relativi alla competenza emotiva sono stati rilevati 21 volte. Tutti i soggetti mostrano qualche indice cognitivo. Sono 8 i soggetti che non mostrano indici metacognitivi, 1 solo soggetto non mostra alcun indice relazionale, 7 soggetti non mostrano alcun indice agentivo (soluzioni) e 6 soggetti non mostrano alcun indice emotivo. I testi di 7 soggetti presentano il valore nullo in più di una categoria. I testi di sei soggetti (soggetto 2, 4, 6, 10, 14, 18) presentano il valore nullo in due categorie e il testo di un soggetto (soggetto 17) presenta il valore nullo in tre categorie. Complessivamente le diverse categorie sono presenti con una buona frequenza all'interno dei prodotti. Nello specifico, anche in questo caso la categoria rilevata con maggiore frequenza è quella cognitiva mentre la categoria emersa in misura minore è quella emotiva (stavolta in ugual misura di quella agentiva).

Attività 2A. Gruppo tradizionale. 20 soggetti su 26 soggetti presenti.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente durante l'attività 2A:

Soggetto 1

Una volta **ho avuto una discussione con un mio compagno** di classe su un gruppo di Whatsapp sul Fantacalcio, perché questo mio compagno **continuava a gufare** le partite (facendolo a posta per **cercare di vincere**), allora **io e anche altri miei amici ci siamo un po' arrabbiati** perché facendo questo **lui vinceva** e noi c'è la prendevamo.

Confronto delle frequenze complessive per competenza nei testi prodotti durante l'attività 2A: gruppo digitale VS gruppo tradizionale

I testi dei due gruppi presentano nel complesso lo stesso numero di verbi indicanti azioni relative alla sfera metacognitiva (24). Il gruppo tradizionale utilizza 129 volte verbi indicanti azioni relative alla sfera cognitiva contro le 125 volte del gruppo digitale. Il gruppo digitale utilizza 66 volte verbi indicanti azioni relative alla sfera relazionale contro le 43 volte del gruppo tradizionale. Il gruppo digitale inserisce 29 volte verbi indicanti azioni relative alla sfera agentiva contro le 21 volte del gruppo tradizionale. Per quanto riguarda la competenza emotiva il gruppo tradizionale la utilizza per 21 volte e il gruppo digitale per 17 volte. In sintesi, le frequenze presentano la stessa prevalenza in un ambito (metacognitivo) mentre nei restanti quattro emerge che in due ambiti (relazionale e agentivo) sono utilizzate con maggiore frequenza dal gruppo digitale mentre in altri due ambiti (cognitivo ed emotivo) sono utilizzate con maggiore frequenza dal gruppo tradizionale. La classe digitale include un numero maggiore di soggetti che mostrano il valore nullo in più di una categoria: 8 soggetti contro i 7 del gruppo tradizionale.

Non sono state rilevate ampie discrepanze tra i due gruppi per quanto riguarda le frequenze complessive per ambito. In alcuni ambiti le frequenze sono più alte per il gruppo digitale e in altri per il gruppo tradizionale. In una categoria si equivalgono. La discrepanza maggiore tra i due gruppi è emersa nell'area delle competenze relazionali. Il gruppo digitale dimostra una maggiore facilità ad esprimersi in termini relazionali, interattivi, ad includere nei propri testi episodi narrativi che contemplano la presenza di più persone. L'approccio alla didattica di questo gruppo, dalla valenza digitale e tecnologica, si presume possa agire a favore dello sviluppo di una visione meno

individualistica e più interattiva rispetto a quanto faccia la didattica tradizionale della quale è oggetto il gruppo di confronto. Dalle informazioni appena descritte si evince che il livello di esaustività narrativa esplicitato sia buono in entrambe le classi.

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per competenza all'interno dei testi prodotti durante l'attività 2A, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.14. Analisi C. Attività 2A. Confronto tra classi.

Attività 2A. Classi.	Competenze	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
<i>Classe digitale</i>		125	24	66	29	17
Soggetti per livello di competenza		ES = 12 P = 4 S = 1 R = 1 EC = 1	ES = 19 P = 0 S = 0 R = 0 EC = 0	ES = 16 P = 0 S = 3 R = 0 EC = 0	ES = 18 P = 1 S = 0 R = 0 EC = 0	ES = 19 P = 0 S = 0 R = 0 EC = 0
<i>Classe tradizionale</i>		129	24	43	21	21
Soggetti per livello di competenza		ES = 11 P = 2 S = 1 R = 0 EC = 6	ES = 20 P = 0 S = 0 R = 0 EC = 0	ES = 20 P = 0 S = 0 R = 0 EC = 0	ES = 20 P = 0 S = 0 R = 0 EC = 0	ES = 20 P = 0 S = 0 R = 0 EC = 0

Attività 3B. Gruppo digitale. 21 soggetti su 22 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze delle competenze di narrazione della classe digitale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 3B.

Tabella 8.15. Analisi C. Attività 3B. Classe digitale.

Attività 3B. Classe digitale.	Competenze					
	Soggetto	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
1		0 (ES)	0 (ES)	4 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
2 (C)		0 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
3		1 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
4		1 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
5		0 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
6		1 (ES)	1 (ES)	3 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
7		5 (ES)	1 (ES)	5 (ES)	3 (ES)	1 (ES)
8		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
9		4 (ES)	0 (ES)	2 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
10		2 (ES)	0 (ES)	4 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
11		2 (ES)	1 (ES)	3 (ES)	3 (ES)	0 (ES)
12 (B)		3 (ES)	3 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
13		1 (ES)	1 (ES)	3 (ES)	3 (ES)	0 (ES)
14		6 (P)	0 (ES)	3 (ES)	2 (ES)	1 (ES)
15 (A)		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
16		6 (P)	2 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
17		5 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
18		0 (ES)	0 (ES)	5 (ES)	2 (ES)	1 (ES)
19*		6 (P)	0 (ES)	6 (P)	1 (ES)	0 (ES)

20*		1 (ES)	0 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
21*		0 (ES)	0 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
Frequenza totale per competenza		44	10	46	20	8
Soggetti per livello di competenza						
Esordiente		18	21	20	21	21
Praticante		3	0	1	0	0
Standard		0	0	0	0	0
Rilevante		0	0	0	0	0
Eccellente		0	0	0	0	0

Esiti

Tra i soggetti del gruppo digitale verbi indicanti azioni relative alla sfera cognitiva sono stati rilevati 44 volte, verbi indicanti azioni relative alla sfera metacognitiva sono stati rilevati 10 volte, verbi indicanti azioni relative alla sfera relazionale sono stati rilevati 46 volte, verbi indicanti azioni relative alla sfera agentiva (soluzioni) sono stati rilevati 20 volte e verbi indicanti azioni relative alla sfera

emotiva sono stati rilevati 8 volte. Sono 6 i soggetti che non mostrano alcun indice cognitivo, 14 i soggetti che non mostrano indici metacognitivi, 5 i soggetti che non mostrano alcun indice relazionale, 9 i soggetti che non mostrano alcun indice agentivo (soluzioni) e 13 i soggetti che non mostrano alcun indice emotivo. I testi di 12 soggetti presentano il valore nullo in più di un'area. I testi di 6 soggetti (soggetto 1, 5, 10, 18, 19, 20) presentano il valore nullo in due aree, i testi di 3 soggetti (soggetto 9, 10, 12) presentano il valore nullo in tre aree e i testi di 3 soggetti (soggetto 2, 3, 4) presenta il valore nullo in quattro aree.

Complessivamente gli indici delle diverse aree compaiono con una buona frequenza all'interno dei prodotti e pertanto la competenza di narrazione della classe appare buona. Nello specifico, gli indici rilevati con maggiore frequenza sono quelli cognitivi mentre quelli emersi in misura minore sono quelli emotivi. Due soggetti non mostrano alcuna categoria all'interno dei loro prodotti, essendo le loro narrazioni prive di contenuto testuale o con un contenuto testuale molto ridotto.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente durante l'attività 3B:

Soggetto 1

Litigio su Whatsapp. Dopo la partita di pallavolo persa 2 a 0. Eravamo tutti **arrabbiati**. **Con gli altri e con noi stessi**. La discussione si è poi spostata su whatsapp. Più precisamente sul gruppo della classe. Sul quale **abbiamo continuato a litigare**. **Finché dopo 1 e 30 di litigio ci siamo riappacificati**.

Attività 3B. Gruppo tradizionale. 25 soggetti su 26 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta le frequenze delle competenze di narrazione della classe tradizionale all'interno dei testi prodotti durante l'attività 3B.

Tabella 8.16. Analisi C. Attività 3B. Classe tradizionale.

Attività 3B. Classe tradizionale.	Competenze					
	Soggetto	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentitive (soluzioni)	Emotive
1		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
2		4 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
3 (A)		2 (ES)	1 (ES)	2 (ES)	0 (ES)	3 (ES)
4		2 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	2 (ES)	0 (ES)
5		4 (ES)	1 (ES)	5 (ES)	2 (ES)	5 (ES)
6		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
7		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
8		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
9		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
10		1 (ES)	1 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
11		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
12 (B)		3 (ES)	2 (ES)	2 (ES)	2 (ES)	0 (ES)
13		2 (ES)	0 (ES)	2 (ES)	2 (ES)	0 (ES)
14		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
15		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
16		3 (ES)	0 (ES)	4 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
17		4 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
18		3 (ES)	1 (ES)	1 (ES)	0 (ES)	0 (ES)

19		6 (P)	0 (ES)	3 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
20 (C)		1 (ES)	0 (ES)	1 (ES)	0 (ES)	4 (ES)
21*		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
22*		0 (ES)	0 (ES)	2 (ES)	1 (ES)	0 (ES)
23*		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
24*		0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)	0 (ES)
25*		1 (ES)	0 (ES)	3 (ES)	1 (ES)	1 (ES)
Frequenza totale per compe- tenza		36	8	30	15	14
Soggetti per livello di compe- tenza						
Esordiente		24	25	25	25	25
Praticante		1	0	0	0	0
Standard		0	0	0	0	0
Rilevante		0	0	0	0	0
Eccellente		0	0	0	0	0

Esiti

Tra i soggetti del gruppo tradizionale verbi indicanti azioni relative alla sfera cognitiva sono stati rilevati 36 volte, verbi indicanti azioni relative alla sfera metacognitiva sono stati rilevati 8 volte, verbi indicanti azioni relative alla sfera relazionale sono stati rilevati 30 volte, verbi indicanti azioni relative alla sfera agentiva (soluzioni) sono stati rilevati 15 volte e verbi indicanti azioni relative alla sfera emotiva sono stati rilevati 14 volte. Sono 12 i soggetti che non mostrano alcun indice cognitivo, 19 quelli che non mostrano indici metacognitivo, 11 i soggetti che non mostrano alcun indice relazionale, 14 i soggetti che non mostrano alcun indice agentivo (soluzioni) e 20 i soggetti che non mostrano alcun indice emotivo. I testi di 6 soggetti presentano il valore nullo in più di una categoria. I testi di 5 soggetti (soggetto 2, 13, 16, 19, 20) presentano il valore nullo in due categorie e il testo di un soggetto (soggetto 22) presenta il valore nullo in tre categorie.

Complessivamente le diverse categorie compaiono con una discreta frequenza all'interno dei prodotti. Nello specifico, la categoria rilevata con maggiore frequenza è quella cognitiva mentre la categoria emersa in misura minore è quella emotiva. Undici soggetti (soggetto 1, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 21, 23, 24) non mostrano alcuna categoria all'interno dei loro prodotti, essendo le loro narrazioni prive di contenuto testuale o con un contenuto testuale molto ridotto.

Di seguito, a titolo esemplificativo, un testo prodotto da uno studente durante l'attività 3B:

Soggetto 2

Litigi col cellulare. Una volta mi erano arrivati tanti messaggi su WhatsApp. **Ho chiesto** cosa era successo senza **leggere** la conversazione. Un mio amico **mi ha scritto** in chat privata **insultandomi**. **Alla fine mi ha chiesto scusa**. Il giorno dopo. **Abbiamo fatto pace**.

Confronto delle frequenze complessive per competenza nei testi prodotti durante l'attività 3B: gruppo digitale VS gruppo tradizionale

Quasi tutte le categorie utilizzate per l'analisi dei testi mostrano valori più alti per la classe digitale. Solo nella categoria emotiva la classe tradizionale fa rilevare 14 riferimenti contro gli 8 della classe digitale. Il gruppo digitale fa rilevare 44 riferimenti relativi alla sfera cognitiva e il gruppo tradizionale

36. Il gruppo digitale mostra 10 riferimenti relativi alla sfera metacognitiva e il gruppo tradizionale 8. Il gruppo digitale mostra 46 volte un indice relazionale mentre il gruppo tradizionale lo fa per 30 volte. I testi del gruppo digitale presentano per 20 volte un indice agentivo (soluzioni) e quelli del gruppo tradizionale per 15 volte. In sintesi, le frequenze risultano complessivamente più alte (in quattro aree su cinque) all'interno dei testi prodotti dalla classe digitale. Tuttavia i soggetti che mostrano un valore nullo in più di una categoria sono 12 per il gruppo digitale e 6 per il gruppo tradizionale. Nel gruppo digitale le categorie nulle all'interno dello stesso soggetto sono di più. Il gruppo digitale rileva infine 2 soli soggetti che pongono un contenuto testuale esiguo o assente all'interno del proprio prodotto digitale contro gli 11 soggetti del gruppo tradizionale.

Sono state rilevate ampie discrepanze tra i due gruppi per quanto riguarda le frequenze complessive per categoria. Il gruppo digitale prevale sul gruppo tradizionale in quasi tutte le aree. Si presume, anche in questo caso, che l'approccio didattico utilizzato solitamente dalla classe digitale possa indurre questi soggetti ad una abilità narrativa più sviluppata. I testi di questi alunni contengono infatti in quasi tutte le aree più indici rispetto a quelli presenti nei testi degli studenti tradizionali i quali sono soliti utilizzare durante la routine didattica metodologie di studio classiche, ovvero basate su supporti cartacei che non includono l'utilizzo della tecnologia.

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per competenza all'interno dei testi prodotti durante l'attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.17. Analisi C. Attività 3B. Confronto tra classi.

Attività 3B. Classi.	Competenze	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
<i>Classe digitale</i>		44	10	46	20	8
Soggetti per livello di competenza		ES=18 P=3 S=0 R=0 EC=0	ES=21 P=0 S=0 R=0 EC=0	ES=20 P=1 S=0 R=0 EC=0	ES=21 P=0 S=0 R=0 EC=0	ES=21 P=0 S=0 R=0 EC=0

<i>Classe tradizionale</i>		36	8	30	15	14
Soggetti per livello di competenza		ES=24 P=1 S=0 R=0 EC=0	ES=25 P=0 S=0 R=0 EC=0	ES=25 P=0 S=0 R=0 EC=0	ES=25 P=0 S=0 R=0 EC=0	ES=25 P=0 S=0 R=0 EC=0

D) Analisi dei prodotti digitali tramite una griglia basata su specifici indicatori che corrispondono agli elementi principali che compongono un Digital Storytelling.

L'analisi di ogni narrazione digitale è stata effettuata attraverso una griglia di valutazione (Ursoleo, 2017) compilata facendo riferimento alle maggiori componenti di un prodotto digitale (3B). Le tabelle presentano nella prima colonna gli studenti e nella prima riga le categorie. In ogni tabella è riportata la valutazione della qualità con la quale ogni singola componente si presenta in ogni singolo prodotto. Le categorie di risposta o livelli di valutazione sono quattro: originale, buono, medio, povero.

La seguente tabella illustra quanto appena descritto e lo spiega nel dettaglio.

Tabella 8.18. Analisi D. Descrizione categorie.

	Descrizione indici	Originale	Buono	Medio	Povero
Indici					
Narrazione: chiarezza e sinteticità		La narrazione appare estremamente sintetica ed essenziale. Il linguaggio è molto chiaro.	La narrazione è sintetica. Il linguaggio è chiaro.	La narrazione è chiara ma non sintetica. O viceversa.	La narrazione non è né chiara né sintetica.
Narrazione: coerenza/organizzazione della storia		La struttura della storia è molto ben organizzata e la storia è presentata in modo logico. Lo spettatore segue facilmente gli sviluppi della storia.	La struttura della storia è ben organizzata e la storia è presentata in modo logico. Si riescono a seguire gli sviluppi della storia.	La struttura della storia non sempre è presentata in modo logico. Si riescono a seguire gli sviluppi della storia ma con difficoltà.	La struttura della storia non è presentata in modo logico. Non si riescono a seguire gli sviluppi della storia.
Immagine: contenuto/ appropriatezza		Le immagini utilizzate dimostrano un'ottima scelta e riflessione per rendere il tema trattato.	Le immagini utilizzate dimostrano una buona scelta e riflessione per rendere il tema trattato.	Le immagini utilizzate dimostrano una media scelta e riflessione per rendere il tema trattato.	Le immagini utilizzate dimostrano una povera scelta e riflessione per rendere il tema trattato.
Sequenze: immagini-chiave e coerenza		Sono presenti tutte le immagini chiave. Le immagini in sequenza sono coerenti al testo lungo tutta la storia.	Sono presenti tutte le immagini chiave. Le immagini in sequenza sono coerenti al testo lungo quasi tutta la storia.	Mancano alcune immagini chiave. Alcune immagini in sequenza non sono coerenti al testo.	Mancano molte immagini chiave. Le immagini in sequenza non sono coerenti al testo.
Uso della tecnologia: multimodalità e montaggio		Vengono utilizzate tutte le modalità di espressione tecnologicament e possibili. Il video scorre molto	Vengono utilizzate più di due modalità di espressione tecnologicament e possibili. Il video scorre bene e	Vengono utilizzate due modalità di espressione tecnologicament e possibili. Il video scorre abbastanza bene	Viene utilizzata una sola modalità tra le modalità di espressione tecnologicament e possibili. Il video non

		bene e la storia è stata montata in modo eccellente.	la storia è stata montata in modo buono.	e la storia è stata montata in modo medio.	scorre bene ed è confuso.
Musica: qualità e coerenza		Se la musica è stata utilizzata, è stata mixata molto bene ed oltre ad essere coerente con la narrazione aggiunge significato alla storia.	La musica è stata mixata bene, è coerente con la narrazione ma non aggiunge molto significato alla storia.	La musica è stata mixata abbastanza bene, è poco coerente con la narrazione e aggiunge poco significato alla storia.	La musica non è stata mixata bene, non è coerente con la narrazione e non aggiunge significato alla storia.
Voce: pronuncia e coerenza		L'articolazione delle parole è chiara ed è coerente con il contenuto.	L'articolazione delle parole è abbastanza chiara ed è abbastanza coerente con il contenuto.	L'articolazione delle parole non è molto chiara ed è poco coerente con il contenuto.	L'articolazione delle parole non è chiara e non è coerente con il contenuto.

La seguente tabella riporta i livelli di valutazione degli indici in riferimento alle narrazioni digitali prodotte dalla classe digitale durante l'attività 3B.

Tabella 8.19. Analisi D. Attività 3B. Classe digitale.

<i>Attività 3B. Class e digitale.</i>	<i>Indici</i>	Narrazione: chiarezza e sinteticità	Narrazione: coerenza/organizzazione della storia	Immagine: contenuto/appropriatezza	Sequenze: immagini chiave e coerenza	Uso della tecnologia: multimodalità e montaggio	Musica: qualità e coerenza	Voce: pronuncia e coerenza
Soggetto								
1		Buono	Buono	Originale	Buono	Buono	Medio	//
2 (C)		Buono	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	//
3		//	Buono	Buono	Buono	Medio	//	Buono
4		//	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	//
5		Buono	Buono	Medio	Buono	Medio	//	//

6		Buono	Buono	Buono	Buono	Buono	Buono	//
7		Originale	Originale	Originale	Originale	Buono	Originale	//
8		Povero	Buono	Buono	Buono	Medio	//	//
9		Buono	Medio	Medio	Medio	Medio	//	//
10		Originale	Originale	Originale	Originale	Buono	Originale	//
11		Originale	Originale	Originale	Originale	Buono	Originale	//
12		Originale	Originale	Originale	Originale	Buono	Originale	//
(B)								
13		Buono	Buono	Buono	Buono	Medio	//	//
14		Buono	Buono	Medio	Buono	Buono	Buono	//
15		//	Buono	Buono	Buono	Buono	Buono	Buono
(A)								
16		Medio	Medio	Buono	Buono	Buono	Medio	//
17		Medio	Medio	Medio	Medio	Buono	Povero	//
18		Medio	Medio	Medio	Medio	Buono	Medio	//
19*		Buono	Buono	Buono	Medio	Buono	Medio	//
20*		Medio	Buono	Buono	Buono	Medio	//	//
21*		Originale	Buono	Originale	Buono	Buono	Buono	//
Freq uenz a di valut azion e di ogni indic e		Originale: 5 Buono: 8 Medio: 4 Povero: 1	Originale: 4 Buono: 11 Medio: 6 Povero:0	Originale: 6 Buono: 8 Medio: 7 Povero: 0	Originale: 4 Buono: 11 Medio: 6 Povero: 0	Originale : 0 Buono: 13 Medio: 8 Povero: 0	Originale: 4 Buono: 4 Medio: 6 Povero: 1 Povero:	Originale: 0 Buono: 2 Medio: 0 Povero: 0

Esiti

L'obiettivo principale per il quale è stata realizzata questa attività di Digital Storytelling e la rispettiva analisi dei prodotti è stato quello di far esercitare i soggetti nella creazione di una narrazione digitale e valutare poi la qualità dei loro prodotti, confrontando gli esiti di questa analisi (con un'attenzione particolare ai contenuti testuali e figurativi) con i risultati delle precedenti analisi di testi e immagini. I risultati di questo quarto step dell'indagine sono stati sintetizzati in base al livello (originale, buono, medio, povero) con il quale ogni indice è stato valutato.

Tra i soggetti del gruppo digitale la narrazione (chiarezza e sinteticità) è stata valutata 5 volte originale, 8 volte buona, 4 volte media e 1 volta povera, mentre la narrazione (coerenza/organizzazione della storia) è stata valutata 4 volte originale, 11 volte buona, 6 volte media e nemmeno una volta povera. L'immagine (contenuto/appropriatezza) è stata ritenuta 6 volte originale, 8 volte buona, 7 volte media e zero volte povera. Le sequenze (immagini-chiave e coerenza) sono state valutate 4 volte originali, 11 volte buone, 6 volte medie ma mai povere. L'uso della tecnologia (multimodalità e montaggio) non è stato valutato mai originale e povero, 13 volte buono e 6 volte medio. La musica (qualità e coerenza) per 4 volte viene definita originale, per altre 4 volte buona, per 6 volte media e una sola volta povera. La voce (pronuncia e coerenza), negli unici due casi in cui è stata inserita, viene valutata come buona. Sono 3 i soggetti che non inseriscono alcun contenuto scritto, 7 quelli che non utilizzano contenuti musicali e 23 quelli che non inseriscono una registrazione vocale nella propria storia digitale.

Complessivamente gli indici vengono valutati in modo positivo ovvero prevalgono i valori alti della scala (originale compare per 23 volte, buono compare per 57 volte, medio compare per 37 volte e povero compare per 1 volta). Le narrazioni appaiono per la maggior parte comprensibili e narrativamente ben strutturate.

La seguente tabella riporta i livelli di valutazione degli indici in riferimento alle narrazioni digitali prodotte dalla classe tradizionale durante l'attività 3B.

Tabella 8.20. Analisi D. Attività 3B. Classe tradizionale.

<i>Attività 3B. Classe tradizionale.</i>	Indici	Narrazione: chiarezza e sinteticità	Narrazione: coerenza/organizzazione della storia	Immagine: contenuto/apropriatezza	Sequenze: immagini chiave e coerenza	Uso della tecnologia: multimodalità e montaggio	Musica: qualità e coerenza	Voce: pronuncia e coerenza
Soggetto								
1		//	Buono	Buono	Medio	Medio	Buono	//
2		Buono	Buono	Medio	Medio	Buono	Buono	//
3 (A)		Buono	Medio	Medio	Medio	Medio	//	//
4		Povero	Povero	Povero	Povero	Medio	//	//
5		Buono	Buono	Buono	Buono	Buono	Buono	//
6		//	Povero	Povero	Povero	Medio	//	Medio
7		//	Medio	Medio	Medio	Medio	//	Buono
8		//	Medio	Medio	Medio	Povero	//	//
9		//	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Buono
10		Buono	Buono	Buono	Buono	Medio	//	//
11		//	Medio	Medio	Medio	Povero	//	//
12 (B)		Buono	Buono	Buono	Buono	Medio	//	//
13		Medio	Medio	Buono	Buono	Medio	//	//
14		//	Povero	Povero	Povero	Medio	Povero	//
15		//	Buono	Medio	Medio	Buono	Medio	Medio
16		Buono	Buono	Buono	Buono	Medio	//	//
17		Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	//
18		Medio	Medio	Buono	Buono	Medio	//	//
19		Buono	Originale	Originale	Originale	Buono	Buono	//
20 (C)		Medio	Medio	Buono	Medio	Medio	//	//
21*		//	Buono	Buono	Buono	Povero	//	//

22*		Medio	Medio	Buono	Medio	Medio	//	//
23*		//	Buono	Buono	Buono	Povero	//	//
24*		//	Buono	Buono	Buono	Medio	Buono	//
25*		Buono	Buono	Buono	Buono	Medio	//	//
Frequenza di valutazione di ogni indice		Originale: 0 Buono: 8 Medio: 5 Povero: 1	Originale: 1 Buono: 11 Medio: 10 Povero: 3	Originale: 1 Buono: 13 Medio: 8 Povero: 3	Originale: 1 Buono: 10 Medio: 11 Povero: 3	Originale: 0 Buono: 4 Medio: 17 Povero: 4	Original e: 0 Buono: 2 Medio: 2 Povero: 3 Povero: 1	Originale: 0 Buono: 2 Medio: 2 Povero: 0

Esiti

Tra i soggetti del gruppo tradizionale la narrazione (chiarezza e sinteticità) non è stata valutata mai originale, 8 volte buona, 5 volte media e 1 volta povera, mentre la narrazione (coerenza/organizzazione della storia) è stata valutata 1 volta originale, 11 volte buona, 10 volte media e 3 volte povera. L'immagine (contenuto/appropriatezza) è stata ritenuta 1 volta originale, 13 volte buona, 8 volte media e 3 volte povera. Le sequenze (immagini chiave e coerenza) sono state valutate 1 volta originali, 10 volte buone, 11 volte medie e 3 volte povere. L'uso della tecnologia (multimodalità e montaggio) non è stato valutato mai originale, 4 volte è stato valutato buono, 17 volte medio e 4 volte povero. La musica (qualità e coerenza) mai viene definita originale, 5 volte viene considerata buona, 3 volte media e una sola volta povera. La voce (pronuncia e coerenza), nei quattro casi in cui è stata inserita, viene valutata 2 volte buona e 2 volte media. Sono 11 i soggetti che non inseriscono alcun contenuto scritto, 16 quelli che non utilizzano contenuti musicali e 21 quelli che non inseriscono una registrazione vocale nella propria storia digitale.

Complessivamente gli indici vengono valutati prevalentemente tramite i valori medi della scala (medio e buono).

Confronto delle frequenze complessive di valutazione di ogni indice nelle storie digitali prodotte durante l'attività 3B: gruppo digitale VS gruppo tradizionale

Mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale per quanto riguarda i livelli di valutazione complessivi degli indici, in riferimento alle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B, emergono alcune discrepanze. Il gruppo digitale ottiene valutazioni più positive (prevalgono le valutazioni originale e buono rispetto alle valutazioni medio e povero che prevalgono invece tra i soggetti tradizionali) in tutti gli indici utilizzati per la valutazione.

A titolo conclusivo e sommario la seguente descrizione.

La narrazione (chiarezza e sinteticità) tra i soggetti del gruppo digitale è stata valutata 5 volte originale, 8 volte buona, 4 volte media e 1 volta povera, mentre tra i soggetti del gruppo tradizionale non è stata valutata mai originale, 8 volte buona, 5 volte media e 1 volta povera. La narrazione (coerenza/organizzazione della storia) è stata valutata 4 volte originale, 11 volte buona, 6 volte media e nemmeno una volta povera per i soggetti del gruppo digitale mentre 1 volta originale, 11 volte buona, 10 volte media e 3 volte povera per i soggetti del gruppo tradizionale. L'immagine (contenuto/appropriatezza) all'interno del gruppo digitale è stata ritenuta 6 volte originale, 8 volte buona, 7 volte media e zero volte povera mentre all'interno del gruppo tradizionale è stata ritenuta 1 volta originale, 13 volte buona, 8 volte media e 3 volte povera. Le sequenze (immagini-chiave e coerenza) sono state valutate 4 volte originali, 11 volte buone, 6 volte medie ma mai povere riferendosi ai prodotti del gruppo digitale mentre 1 volta originali, 10 volte buone, 11 volte medie e 3 volte povere riferendosi ai prodotti del gruppo tradizionale. L'uso della tecnologia (multimodalità e montaggio) tra i soggetti digitali non è stato valutato mai originale e povero, è stato valutato 13 volte buono e 8 volte medio mentre tra i soggetti tradizionali non è stato valutato mai originale ma è stato valutato 4 volte buono, 17 volte medio e 4 volte povero. La musica (qualità e coerenza) per 4 volte viene definita originale, per altre 4 buona, per 6 volte media e una sola volta povera in riferimento ai prodotti del gruppo digitale, mentre mai viene definita originale, 5 volte viene considerata buona, 3 volte media e una sola volta povera in riferimento ai prodotti del gruppo tradizionale. La voce (pronuncia e coerenza), negli unici due casi in cui i soggetti digitali la inseriscono, viene valutata come buona mentre nei quattro casi in cui i soggetti tradizionali ne fanno uso viene valutata 2 volte buona e 2 volte media.

Coloro che non inseriscono alcun contenuto scritto sono di più nel gruppo tradizionale: 11 soggetti contro i 3 soggetti del gruppo digitale. Anche per quanto riguarda la mancanza di contenuti musicali il gruppo tradizionale prevale su quello digitale: 16 contro 6. Coloro che non inseriscono una

registrazione vocale sono però maggiori nel gruppo digitale, ovvero 23 soggetti contro i 21 soggetti del gruppo tradizionale.

Entrambi i gruppi producono narrazioni digitali comprensibili. Quelle del gruppo digitale appaiono però più chiare e maggiormente strutturate. Le potenzialità tecnologiche, soprattutto i contenuti musicali, vengono utilizzate con più frequenza dai soggetti digitali. Sono infatti soltanto 9 i soggetti del gruppo tradizionale che utilizzano contenuti musicali contro i 15 del gruppo digitale.

Quando i soggetti si sono trovati a dover rielaborare la loro narrazione scritta (prodotta durante la fase 2A) per adattarla al formato digitale gli studenti di entrambi i gruppi hanno modificato il proprio testo. La totalità dei partecipanti ha reso i contenuti testuali più sintetici, riassumendo alcune parti del racconto e omettendone altre. Di fronte ad un ambiente nuovo (qual è quello digitale) hanno pertanto risolto il “l’esercizio” di narrare la medesima vicenda tramite un formato diverso attuando un lavoro di adattamento, modifica e sintesi del testo.

La seguente tabella riporta i livelli di valutazione complessivi degli indici in riferimento alle narrazioni digitali prodotte durante l’attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.21. Analisi D. Attività 3B. Confronto tra classi.

<i>Attività 3B. Classi.</i>	Frequenza di valutazione di ogni indice	Narrazione: chiarezza e sinteticità	Narrazione: coerenza/organizzazione della storia	Immagine: contenuto/appropriatezza	Sequenze: immagini chiave e coerenza	Uso della tecnologia: multi modalità e montaggio	Musica: qualità e coerenza	Voce: pronuncia e coerenza
Classe digitale		Originale: 5 Buono: 8 Medio: 4 Povero: 1	Originale: 4 Buono: 11 Medio: 6 Povero: 0	Originale: 6 Buono: 8 Medio: 7 Povero: 0	Originale: 4 Buono: 11 Medio: 6 Povero: 0	Originale: 0 Buono: 13 Medio: 8 Povero: 0	Originale: 4 Buono: 4 Medio: 6 Povero: 1	Originale: 0 Buono: 2 Medio: 0 Povero: 0
Classe tradizionale		Originale: 0 Buono: 8	Originale: 1 Buono: 11	Originale: 1 Buono: 13 Medio: 10	Originale: 1 Buono: 10	Originale: 0 Buono: 4	Originale: 0 Buono: 5	Originale: 0 Buono: 2 Medio: 0

		Medio: 5 Povero: 1	Medio: 10 Povero: 3	8 Povero: 3	Medio: 11 Povero: 3	Medio: 17 Povero: 4	Medio: 3 Povero: 1	: 2 Povero: 0
--	--	-----------------------	------------------------	----------------	------------------------	------------------------	-----------------------	------------------

Confronto conclusivo tra: testo prodotto durante l'attività 2A VS immagini prodotte durante l'attività 3B VS altri contenuti presenti nel video prodotto durante l'attività 3B (testo, voce, musica)

Poiché i valori rilevati analizzando i testi dell'attività 2A appaiono più alti rispetto a quelli che emergono analizzando i testi contenuti nelle narrazioni digitali create durante l'attività 3B, come si era ipotizzato poiché passando da testo a video la lunghezza delle parti scritte è facile diminuisca, sono stati effettuati altri confronti.

Il testo prodotto durante l'attività 2A è stato confrontato con le immagini prodotte durante l'attività 3B e con tutti gli altri contenuti presenti nel video prodotto durante l'attività 3B (testo, voce, musica). Gli stessi criteri valutativi sono stati utilizzati per i contenuti del primo confronto al fine di effettuare un confronto diretto tra le due diverse modalità espressive (testuale e figurativa), mentre per i prodotti digitali è stata utilizzata un'altra griglia valutativa ad hoc in modo tale da verificare se le valutazioni effettuate prima su testi e immagini corrispondono a quelle effettuate successivamente sulle narrazioni digitali.

Il confronto tra le prime due tabelle mostra un'equivalenza tra le due classi in termini di costituenti dello schema narrativo per quanto riguarda il testo prodotto durante l'attività 2A. Diversamente emerge un maggior numero di costituenti dello schema narrativo per quanto riguarda le immagini utilizzate per la narrazione tra i soggetti della classe tradizionale, se messi a confronto con quelli della classe digitale. Nel passaggio da testo a immagini gli studenti tradizionali riescono quindi a trovare nell'aspetto figurativo una modalità per narrarsi in modo più completo (in termini di schemi narrativi utilizzati) rispetto ai compagni di confronto sebbene in modo meno completo rispetto alle proprie narrazioni testuali create durante l'attività 2A. La maggiore familiarità con le immagini (presenti in un gran numero di libri di testo) potrebbe aver giocato a loro vantaggio in ambito narrativo e descrittivo.

Le valutazioni effettuate tramite la griglia valutativa per il Digital Storytelling mostrano in tutte le aree valori più alti nella classe digitale rispetto a quelli rilevati nella classe tradizionale. Questo dato dimostra una più alta abilità degli studenti digitali nella creazione delle storie digitali sia in

termini di narrazione testuale sia in termini di appropriatezza delle immagini.

La classe tradizionale, dunque, mostra valori più alti della classe digitale soltanto in termini di numerosità dei costituenti degli schemi narrativi utilizzati nella narrazione tramite immagini ma non in termini di appropriatezza delle immagini scelte per la creazione della propria narrazione digitale. Le valutazioni effettuate prima su testi e immagini corrispondono soltanto parzialmente a quelle effettuate successivamente sulle narrazioni digitali tramite indici differenti. Non viene confermato il punteggio più alto del gruppo tradizionale in termini di narrazione iconica ma viene ribadita l'equivalenza tra le due classi in termini di narrazione testuale, sebbene alcuni aspetti della griglia per il Digital Storytelling mostrino punteggi di poco più alti per gli studenti digitali.

A titolo riassuntivo vengono di seguito esposte le tre tabelle che riportano numericamente i dati descritti finora all'interno del presente paragrafo.

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per categoria (secondo gli indici di Thorndike) all'interno dei testi prodotti durante l'attività 2A, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.22. Tabella riassuntiva 1. Confronto tra classi.

Attività 2A. Classi.	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione Iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Classe digitale		22	112	63	29	30	19	34
Classe tradizionale		27	82	68	29	41	11	29

La seguente tabella riporta le frequenze complessive per categoria (secondo gli indici di Thorndike) all'interno delle immagini contenute nelle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.23. Tabella riassuntiva 2. Confronto tra classi.

Attività 3B. Classi.	Categorie	Luogo	Tempo	Personaggi	Situazione iniziale	Situazione problematica 1	Situazione problematica 2	Soluzione
Classe digitale		11	1	47	18	40	6	33
Classe tradizionale		25	2	48	24	32	6	33

La seguente tabella riporta i livelli di valutazione complessivi degli indici (secondo la griglia valutativa per i prodotti digitali) in riferimento alle narrazioni digitali prodotte durante l'attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale.

Tabella 8.24. Tabella riassuntiva 3. Confronto tra classi.

Attività 3B. Classi.	Frequenza di valutazione di ogni indice	Narrazione: chiarezza e sinteticità	Narrazione: coerenza/organizzazione della storia	Immagine: contenuto/appropriatezza	Sequenze: immagini chiave e coerenza	Uso della tecnologia: multi modalità e montaggio	Musica: qualità e coerenza	Voce: pronuncia e coerenza

Classe digitale	Originale: 5 Buono: 8 Medio: 4 Povero: 1	Originale: 4 Buono: 11 Medio: 6 Povero: 0	Originale: 6 Buono: 8 Medio: 7 Povero: 0	Originale: 4 Buono: 11 Medio: 6 Povero: 0	Originale: 0 Buono: 13 Medio: 8 Povero: 0	Originale: 4 Buono: 4 Medio: 6 Povero: 1	Originale: 0 Buono: 2 Medio: 0 Povero: 0
Classe tradizionale	Originale: 0 Buono: 8 Medio: 5 Povero: 1	Originale: 1 Buono: 11 Medio: 10 Povero: 3	Originale: 1 Buono: 13 Medio: 8 Povero: 3	Originale: 1 Buono: 10 Medio: 11 Povero: 3	Originale: 0 Buono: 4 Medio: 17 Povero: 4	Originale: 0 Buono: 5 Medio: 3 Povero: 1	Originale: 0 Buono: 2 Medio: 2 Povero: 0

E) Analisi empatica dei prodotti testuali e digitali tramite indagine quali-quantitativa dei segnali emozionali: tramite livelli empatici su base numerica per le narrazioni e tramite il criterio della presenza/assenza di segnali emozionali per i prodotti digitali.

Le analisi dei testi, dei prodotti digitali e in ultimo la comparazione tra i testi delle narrazioni scritte (2A) e i contenuti dei Digital Storytelling (3B) sono state effettuate attraverso l'applicazione del metodo della valutazione empatica⁵¹ che ha permesso di ridurre la casistica degli esiti testuali prodotti (ossia delle risposte/repliche differenti) attraverso l'assimilazione degli stessi in macro-sottogruppi di appartenenza (quattro per le narrazioni e due per i Digital Storytelling). Le valutazioni sono state effettuate sulla base della valenza empatica delle parole (aggettivi, verbi e avverbi) in relazione alla frequenza nelle narrazioni e, in termini complessivi, sulla base della valenza empatica di immagini, parole, intonazione della voce e colonne sonore utilizzate nei Digital Storytelling.

⁵¹ Con il termine *empatia* si intende la capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo e con i pensieri delle altre persone, sulla base della comprensione dei loro segnali emozionali, dell'assunzione della loro prospettiva soggettiva e della condivisione dei loro sentimenti (Bonino, 1994).

I testi e le narrazioni digitali dei 48 soggetti del campione di ricerca (22 soggetti del gruppo digitale e 26 soggetti del gruppo tradizionale) sono stati categorizzati rispettivamente tramite l'assimilazione nei suddetti quattro e due sottogruppi (e non descritti singolarmente) sulla base delle informazioni empatiche emerse dalla valutazione del coinvolgimento e della reazione emotiva all'episodio del litigio vissuto.

I risultati delle quattro analisi empatiche effettuate (nell'ambito delle attività 2A e attività 3B per ciascuna delle due classi analizzate), sia per i testi sia per i video, sono sintetizzati tramite le seguenti tabelle, che presentano nella prima colonna gli studenti secondo una numerazione variabile riferita al numero degli studenti di ogni singola classe e nella prima riga i livelli/categorie empatiche di appartenenza (quattro per i testi e due per i Digital Storytelling).

Attività 2A. Gruppo digitale. 19 soggetti su 22 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta la frequenza degli elementi empatici/segnali emozionali (aggettivi, verbi, avverbi) all'interno delle narrazioni prodotte dalla classe digitale durante l'attività 2A.

Tabella 8.25. Analisi E. Attività 2A. Classe digitale.

	Livello empatico			
	Bassa empatia	Media empatia	Buona empatia	
<i>Attività 2A.</i>				
<i>Classe digitale.</i>				
Soggetti				
1	-	2	-	-
2 (C)	-	-	3	-
3	0	-	-	-
4	0	-	-	-
5	1	-	-	-
6	-	-	3	-

7	1	-	-	-
8	0	-	-	-
9	0	-	-	-
10	1	-	-	-
11	-	2	-	-
12 (B)	1	-	-	-
13	1	-	-	-
14	1	-	-	-
15 (A)	-	2	-	-
16	0	-	-	-
17	1	-	-	-
18	0	-	-	-
19	1	-	-	-

Esiti

L'analisi delle frequenze degli indicatori di empatia, presenti all'interno dei singoli testi della classe digitale, permette di individuare la seguente ripartizione di soggetti all'interno dei quattro sottogruppi empatici:

- Bassa empatia: 14 soggetti
- Media empatia: 3 soggetti
- Buona empatia: 2 soggetti
- Alta empatia: 0 soggetti

L'analisi dei testi mostra che p.a. il 74% dei soggetti presenta una bassa empatia, il 16% una media empatia e il 10% una buona empatia. Pertanto l'utilizzo di strumenti digitali nella routinaria attività didattica non assicura lo svilupparsi empatico/emotivo dello studente.

Attività 2A. Gruppo tradizionale. 20 soggetti su 26 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta la frequenza degli elementi empatici/segnali emozionali (aggettivi, verbi, avverbi) all'interno delle narrazioni prodotte dalla classe tradizionale durante l'attività 2A.

Tabella 8.26. Analisi E. Attività 2A. Classe tradizionale.

Attività 2A. Classe tradizionale.	Livello empatico			
	Bassa empatia	Media empatia	Buona empatia	Alta empatia
Soggetti	-	-	-	-
1	0	-	-	-
2	1	-	-	-
3 (A)	-	2	-	-
4	0	-	-	-
5	0	-	-	-
6	0	-	-	-
7	1	-	-	-
8	1	-	-	-
9	1	-	-	-
10	1	-	-	-
11	-	-	3	-
12 (B)	-	2	-	-
13	1	-	-	-
14	0	-	-	-
15	-	2	-	-
16	-	2	-	-

17	0	-	-	-
18	0	-	-	-
19	0	-	-	-
20 (C)	0	-	-	-

Esiti

L'analisi delle frequenze degli indicatori di empatia, presenti all'interno dei singoli testi della classe tradizionale, permette di individuare la seguente ripartizione di soggetti all'interno dei quattro sottogruppi empatici:

Bassa empatia: 15 soggetti

Media empatia: 4 soggetti

Buona empatia: 1 soggetti

Alta empatia: 0 soggetti

L'analisi dei testi mostra che p.a. il 75% dei soggetti presenta una bassa empatia, il 20% una media empatia e il 5% una buona empatia. Pertanto anche l'utilizzo di strumenti didattici tradizionali non mostra un effetto positivo sulla processualità relazionale degli studenti.

Attività 3B. Gruppo digitale. 21 soggetti su 22 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta la presenza o assenza di elementi empatici all'interno delle storie digitali analizzate in base alla valenza empatica, in termini complessivi, di immagini, parole, intonazione della voce, colonne sonore utilizzate nei Digital Storytelling, prodotti dai soggetti della classe digitale durante l'attività 3B.

Tabella 8.27. Analisi E. Attività 3B. Classe digitale.

<i>Attività 3B.</i> <i>Classe digitale.</i>	Presenza o assenza di elementi empatici	
	Presenza	Assenza
Soggetti		
1	X	
2 (C)	X	
3		X
4		X
5		X
6	X	
7	X	
8		X
9		X
10	X	
11	X	
12 (B)	X	
13	X	
14		X
15 (A)	X	
16		X
17		X
18	X	
19		X
20	X	
21	X	

Esiti

L'analisi della presenza o meno di valenza empatica all'interno dei prodotti digitali della classe digitale permette di individuare la seguente ripartizione di soggetti:

- Prodotti digitali con valenza empatica: 12 soggetti
- Prodotti digitali privi di valenza empatica: 9 soggetti

L'analisi dei prodotti digitali degli studenti della classe digitale mostra che oltre il 50% dei soggetti produce contenuti dalla valenza empatica, il che fa supporre che probabilmente lo strumento multimodale del video (rispetto ai dispositivi tradizionali di scrittura) costituisce un mezzo migliore per l'espressione/outing dei sentimenti degli studenti.

Attività 3B. Gruppo tradizionale. 25 soggetti su 26 soggetti presenti.

La seguente tabella riporta la presenza o assenza di elementi empatici all'interno delle storie digitali analizzate in base alla valenza empatica, in termini complessivi, di immagini, parole, intonazione della voce, colonne sonore utilizzate nei Digital Storytelling, prodotti dai soggetti della classe tradizionale durante l'attività 3B.

Tabella 8.28. Analisi E. Attività 3B. Classe tradizionale.

	Presenza o assenza di elementi empatici	
<i>Attività 3B.</i> <i>Classe</i> <i>tradizionale.</i>	Presenza	Assenza
Soggetti		
1		X
2	X	
3 (A)	X	
4		X
5		X
6		X
7		X
8		X
9		X
10		X
11	X	

12 (B)	X	
13		X
14		X
15	X	
16	X	
17		X
18		X
19		X
20 (C)		X
21		X
22	X	
23		X
24		X
25	X	

Esiti

L'analisi della presenza o meno di valenza empatica all'interno dei prodotti digitali della classe tradizionale permette di individuare la seguente ripartizione di soggetti:

- Prodotti digitali con valenza empatica: 8 soggetti
- Prodotti digitali privi di valenza empatica: 17 soggetti

L'analisi dei prodotti digitali degli studenti della classe tradizionale mostra che il 68% dei soggetti produce contenuti multimediali privi di valenza empatica. Appare dunque evidente il blocco emotivo causato dalla mancanza di familiarità con le nuove tecnologie, la quale rende più difficoltoso lo svelamento emozionale all'interno del contesto sociale (digitale) contemporaneo.

Confronto del livello empatico che emerge dai testi/prodotti digitali creati durante l'attività 2A e l'attività 3B (gruppo digitale VS gruppo tradizionale) e considerazioni emerse

Il confronto di seguito presentato scaturisce dalle risposte a tre domande principali (che la ricercatrice si è posta, a titolo sommario, al termine di questa ultima tipologia di indagine), le quali permettono di trarre alcune informazioni/considerazioni riguardo il livello empatico che emerge dai testi/prodotti digitali creati durante l'attività 2A e l'attività 3B, mettendo a confronto la classe digitale con la classe tradizionale:

1) Cosa si evince nel complesso in seguito all'analisi testuale/empatica dei testi degli studenti?

1) I dati rilevati non sono certamente dei più positivi, ma non è utile attenuarne a parole l'entità negativa. Nessuna delle due classi raggiunge alti livelli di espressione empatica - e non si può fare a meno di chiedersi il motivo - ma la classe digitale mostra un incremento di espressione empatica nel passaggio dalla scrittura su carta all'espressione digitale. Diversamente, la classe tradizionale nel passaggio al digitale appare ancora più restia ad esprimere rapporti empatici con il contesto sociale al quale deve relazionarsi. Tale differenza comportamentale/narrativa si suppone sia legata al diverso tipo di metodologia didattica utilizzata solitamente dalle due classi nella propria routine. Pertanto le indagini svolte in questa sede appaiono utili ai fini di una descrizione degli effetti che i due diversi approcci didattici hanno prodotto negli studenti esaminati.

2) Che approccio didattico sarebbe utile utilizzare con queste classi in virtù di quanto emerso?

2) È emerso che nell'ambito della scuola attuale, in rapporto al moderno contesto sociale così dinamico poiché in un processo di costante innovazione tecnologica, la scuola dovrebbe sempre mettere in gioco diversi patrimoni e metodi del sapere in relazione alle esigenze emergenti degli studenti nativi digitali. Il tutto in supporto al processo culturale in atto.

3) Quali metodi sarebbero idonei con queste classi per futuri interventi?

3) Oltre a indagini che includano metodi di ricerca dalla valenza digitale, che affrontino dei temi-stimolo per gli studenti, sarebbe utile sfruttare la cultura professionale degli psicologi investendo sulle loro potenzialità organizzative per una migliore formazione dei docenti ai fini di uno sviluppo crescente delle risorse umane a disposizione. Il tutto nell'ambito di una nuova mission

del sistema scolastico nel suo complesso, volta a definire nuovi modi e procedure di azione in vista di una ridefinizione delle competenze. Al centro di un modello scolastico volto ad un'apertura culturale di tipo globale potrebbero esserci una serie di dimensioni proprie: formazione, aggiornamento, sportello, accoglienza, orientamento (Salvatore, S. 2001).

8.1.3 Analisi delle risposte ai quesiti narratologici di Propp

La sezione formativa 2B ha permesso di ottenere informazioni utili nell'ambito delle analisi dei prodotti dell'attività formativa, al fine di elaborare considerazioni di carattere generale in merito alla consapevolezza dei soggetti riguardo i testi da loro prodotti. Pertanto l'analisi delle risposte ai quesiti in riferimento al suddetto compito, inerente appunto la narrarologia di Propp, ha condotto ad alcune considerazioni sugli aspetti di seguito elencati (per punti e per classi):

Classe digitale

- **Sinteticità o estensione delle risposte:** come riscontrato nel gruppo di controllo, anche in questa classe le risposte sembrano avere un'estensione variabile intragruppo sebbene siano state rilevate repliche monosillabiche con frequenza di poco maggiore rispetto a quanto accade tra i soggetti di controllo. Tra i più prolissi due ragazze, che apportano descrizioni più ampie rispetto agli altri in risposta ad ogni quesito. Soprattutto i ragazzi tendono a rispondere con un "sì" o con un "no".
- **Tipologie di considerazioni espresse:** dalle risposte emerge chiaramente sia la prospettiva personale sia il coinvolgimento emotivo nella vicenda esposta. Si intuisce, inoltre, se i singoli alunni sono ancora dentro la situazione o l'hanno superata. Molti, si dichiarano in questo secondo stato. Da notare il caso di una ragazza che pone una leggenda delle proprie risposte alla fine del foglio (precisamente: so = più verso il sì; ni = più verso il no).
- **Differenze rispetto al gruppo tradizionale in termini di:** nonostante le affinità in termini di variabilità intragruppo per quanto concerne l'estensione dei prodotti, i due gruppi si dimostrano discrepanti per quanto riguarda il grado di consapevolezza metacognitiva dei propri testi. Infatti, i soggetti della classe digitale tendono ad esplicitare un maggior numero di risposte nette (seppur a livello generale più sintetiche, soprattutto tra i maschi) e raramente ammettono di non sapere. Sono meno, pertanto, sia le repliche omesse sia i "non lo so". Maggiore, inoltre, l'esplicitazione delle proprie emozioni.

- **Informazioni rilevanti esplicitate:** emerge a chiare lettere la personale opinione su quanto vissuto. Precisamente, per quanto riguarda la colpa del litigio, anche in questo caso, sono soprattutto le ragazze ad ammetterla. I ragazzi, tendono al massimo a farla ricadere in entrambi gli interlocutori.
- **Similitudini:** pochi soggetti riportano interrogativo e risposta, la maggior parte si limita a scrivere la propria replica preceduta dal numero del quesito che è stato espresso ad alta voce dalla ricercatrice. Una seconda tendenza comune, come già detto, è quella di rispondere sempre anche se sinteticamente.
- **Correzioni:** utilizzate ma non di frequente. Similmente al gruppo di confronto, compaiono sicuramente in misura minore rispetto a quanto riscontrato nei testi da loro scritti all'interno delle precedenti attività.
- **Termini e verbi riflessivi o metacognitivi:** presenti di rado, essendo la maggior parte delle repliche decisamente sintetiche. Nonostante questo, la scarsa tendenza ad omettere le risposte denota un'alta abilità riflessiva e metacognitiva nei soggetti, apparentemente molto consapevoli sia del rapporto tra le parti sia dell'itinerario che la vicenda narrata ha seguito. Esprimendosi in modo meno conciso, ne danno maggior prova le femmine rispetto ai maschi.
- **Emozioni espresse:** quasi tutte le ragazze ammettono che la vicenda ha lasciato in loro una traccia. Una ragazza la connota come “emotiva e psicologica”, un'altra risponde “a volte, dipende, dopo un po' sparisce, spesso, a volte” ed un'altra alunna ancora risponde “no, perché le voglio bene”. Quest'ultima afferma, in risposta alla domanda se è stata riconosciuta come protagonista per il fatto che ha risolto il litigio, le seguenti parole “no, non mi hanno riconosciuto perché non tengono moltissimo a me”, non precisando a chi si riferisce. Tra i ragazzi, invece, i più affermano che la situazione non ha lasciato in loro alcuna traccia. Si discostano da questa tendenza generale un paio di repliche le quali esplicitano qualche riflessione aggiuntiva (di seguito le testuali parole tratte da due prodotti: “mi ricordo qualcosa (più che altro emotiva) anche se passati anni”; “ormai siamo tornati amici, quindi no”). Complessivamente, circa la metà dei soggetti ammette di essersi basato sull'aspetto emotivo per recuperare la situazione.
- **Conclusioni:** una discreta variabilità intragruppo per quanto riguarda la lunghezza degli scritti. Prevalgono le repliche sintetiche, soprattutto tra i ragazzi. Emerge un'alta consapevolezza riguardo le posizioni delle persone coinvolte e lo stato del rapporto, durante e dopo il litigio. A prova di questo le poche risposte omesse. Il gruppo, includendo sia maschi sia femmine, tende a fornire sempre la propria opinione su quanto indagato.

Classe tradizionale

- **Sinteticità o estensione delle risposte:** l'estensione delle repliche è molto variabile. Alcuni soggetti rispondono in modo monosillabico, mentre altri dedicano qualche parola in più. Ragazzi e ragazze sotto questo aspetto si equivalgono. Soltanto una ragazza fornisce risposte ampie e ricche di particolari descrittivi.
- **Tipologie di considerazioni espresse:** in base alle repliche esplicitate la classe tende a rendere chiara la propria visione e le proprie sensazioni, qualunque esse siano, in merito all'incomprensione personalmente vissuta e narrata. Poche volte si definiscono ancora dentro la situazione.
- **Differenze rispetto al gruppo digitale in termini di:** la vicinanza in termini di variabilità intragruppo per quanto riguarda l'estensione dei prodotti (sebbene siano leggermente più concisi i testi della classe digitale) fa da controparte ad evidenti discrepanze per quanto riguarda la consapevolezza metacognitiva dei propri testi. Gli alunni della classe tradizionale spesso ammettono di non sapere. Sono frequenti sia le repliche omesse sia i “non lo so”. La classe digitale, per inverso, dà feedback più precisi. Meno esplicitazione delle emozioni per i soggetti della classe tradizionale.
- **Informazioni rilevanti esplicitate:** se nei testi prodotti non emerge sempre così chiaramente l'opinione personale sulla vicenda, nelle risposte ai quesiti sì. Quasi sempre si riesce infatti a cogliere quando il soggetto si ritiene causa del litigio e quando invece pensa che sia stata l'altra parte a sbagliare. Le ragazze appaiono più pronte ad ammettere le proprie colpe, i ragazzi lo fanno raramente. I secondi tendono cioè a far ricadere la colpa del litigio sull'interlocutore.
- **Similitudini:** alcuni soggetti sono accomunati dal fatto di replicare con un netto “non lo so” o di lasciare bianco lo spazio di risposta. Non capita spesso, ma neanche raramente. Più di qualcuno sceglie di non rispondere a qualche domanda. La maggior parte dei soggetti riporta sia gli interrogativi sia le risposte, non limitandosi dunque alla mera numerazione delle repliche. La ragazza cinese citata all'interno della descrizione qualitativa, non riuscendo a stare al passo con i ritmi dell'attività, lascia incomplete molte repliche.
- **Correzioni:** presenti in quasi tutti i prodotti, ma con meno frequenza rispetto a quanto rilevato negli scritti relativi alle precedenti attività. Probabilmente, il fatto di essere sotto dettatura fa sì che le risposte vengano scritte in modo istintivo.
- **Termini e verbi riflessivi o metacognitivi:** compaiono di rado, la tendenza è quella di rispondere alla domanda ripetendo i termini con i quali l'interrogativo è stato formulato. Si

tende spesso a descrivere il tipo di rapporto che intercorre tra le due parti. Considerazione, quest'ultima, che lascia trasparire un'alta metacognizione da parte dei soggetti sebbene non venga espressa quasi mai con termini propriamente metacognitivi. Più alta per le femmine che per i maschi.

- **Emozioni espresse:** quasi tutti, seppur in modo sintetico, forniscono il loro feedback riguardo i quesiti ad alta valenza emotiva. Da sottolineare il caso di una ragazza che non risponde né alla domanda che indagava se l'episodio aveva lasciato in lei una traccia né a quella che chiedeva se ci si era basati sull'aspetto emotivo per recuperare la situazione. Tra i ragazzi, per quanto riguarda il primo quesito, uno risponde “la chat del telefono” (non cogliendo dunque la connotazione introspettiva della domanda), un altro replica “non credo” e un altro ancora afferma “sì, se no non lo racconterei”. A livello generale, quasi nessuno dice di essersi basato sull'aspetto emotivo per recuperare la situazione.
- **Conclusioni:** è stata rilevata un'alta variabilità intra gruppo per quanto concerne l'estensione delle risposte. I soggetti dimostrano una buona consapevolezza degli elementi e delle posizioni delle varie persone all'interno del litigio. Nonostante questo, in qualche caso e nei quesiti più compromettenti tendono a rispondere con un “non lo so” o a lasciare vuota la casella di replica. Probabilmente, preferiscono non sbilanciarsi.

In sintesi, la classe digitale mostra una apparente maggiore consapevolezza metacognitiva dei propri testi e una più alta sinteticità e impulsività nelle risposte, oltre ad una maggiore esplicitazione delle emozioni rispetto alla classe tradizionale. L'atteggiamento di replica, netto e diretto, messo in atto dalla classe digitale lascia trapelare una velocità di azione legata probabilmente all'uso quotidiano delle “speditive” tecnologie didattiche digitali, il quale potrebbe però sottintendere una mancanza di riflessione oltre lo stretto necessario. Per inverso la classe tradizionale fornisce risposte dubbiose e spesso incerte, che potrebbero derivare dalla minore rapidità delle procedure didattiche utilizzate abitualmente. Queste ultime sono infatti basate su sistemi e metodi tradizionali nonché libreschi e cartacei, che richiedono inevitabilmente un maggior tempo di trasposizione e quindi di riflessione. Il maggior tempo che la didattica tradizionale richiede per esprimere/esplicitare concetti e riflessioni potrebbe essere la causa di ragionamenti labirintici che allontanano da una forma mentis netta e precisa, inducendo la classe tradizionale alla perdita di consapevolezza dei propri scritti.

8.1.4 Analisi delle interviste ai docenti

In questo paragrafo verranno esposte le tracce delle tre interviste alle docenti di lettere delle due classi e le risposte fornite. Si riportano testualmente le parole espresse dalle insegnanti.

- *Intervista pre attività formativa (docente classe digitale)*

A) Gli studenti della classe hanno in generale una discreta padronanza della scrittura, soprattutto per quel che concerne il testo narrativo. Dei 22 studenti interessati all'indagine, tredici conoscono le differenti forme narrative e le sanno applicare, uno solo, non italofono, presenta problemi legati all'ortografia. Altri tre redigono testi semplici e sintetici ma faticano a concentrarsi se il tempo a loro disposizione è scarso.

B) Per le materie letterarie la classe (22 alunni in totale) presenta le seguenti fasce di livello.

Le risposte fornite dalla docente sono state suddivise anche per genere:

9-10: 6 alunni (3 femmine e 3 maschi)

8: 8 alunni (5 femmine e 3 maschi)

7: 2 alunni (2 femmine)

6: 3 alunni (1 femmina e 2 maschi)

5: 3 alunni (3 maschi)

C) La classe è abituata sia a parlare sia a scrivere riguardo la narrazione del sé, quindi potenziare questa capacità è sempre ben accetto e formativo.

- *Intervista pre attività formativa (docente classe tradizionale)*

A) La classe è di livello medio, nelle prove comuni di Istituto di italiano dello scorso anno scolastico (2015/16) la media riportata è stata 6.4 nella prova iniziale (ottobre 2015), 6.8 nella prova intermedia (febbraio 2016) e 6.5 nella prova finale (maggio 2016). Nella prova iniziale del corrente anno scolastico (ottobre 2016) la media è stata di 6.3. Non è stato di aiuto avere "ereditato" due alunni bocciati della precedente 3aH. Alcune alunne presentano una forte timidezza che le blocca nell'esposizione orale (in una classe a netta prevalenza maschile). Nello scritto invece la situazione migliora.

B) Per le materie letterarie, al momento, la classe (26 alunni in totale) presenta le seguenti fasce di livello. La docente non ha suddiviso le repliche per genere, diversamente da quanto effettuato dalla sua collega:

10: nessun alunno

9: 5 alunni

8: 3 alunni

7/8: 4 alunni

7: 4 alunni

6: 3 alunni

5: 5 alunni

4: 2 alunni (in via di alfabetizzazione).

In generale le suddette fasce valgono sia per l'orale che per lo scritto, per la produzione e per la comprensione. Leggermente inferiori, in alcuni casi, i risultati in grammatica.

C) Le mie aspettative riguardano da un lato ottenere dati utili per il miglioramento, i quali possono scaturire dal confronto con la classe di riferimento (a mio parere di livello nettamente superiore alla 3aH), e dall'altro abituare i miei ragazzi a lavorare in modo proficuo e con attenzione insieme ad una figura diversa da me (che li conosco bene) la quale potrebbe utilizzare metodi differenti. Il tutto anche in vista delle scuole superiori.

- *Intervista post attività formativa (docente classe digitale)*

A) Gli studenti sono stati contenti di svolgere questa attività ed hanno espresso considerazioni positive.

B) Non mi è sembrato vi siano stati cambiamenti evidenti, del resto attività narrative simili fanno parte del mio percorso di lavoro didattico con gli studenti, proprio a partire dalla classe prima, dove è, a mio avviso, fondamentale creare il gruppo classe potenziando le competenze narrative di scrittura e invitando ad esplicitarle davanti ai compagni.

C) L'attività svolta è sicuramente utile laddove il docente di classe non realizzi un'attività mirata a questo. Situazione che capita spesso soprattutto ai docenti alle prime armi, che molte volte non hanno ben idea di cosa significhi curare la relazione con i propri studenti e quanto questa possa essere fondamentale nelle dinamiche della classe. L'aspetto carente sono state le tempistiche, poiché questa

attività andrebbe realizzata in tempi brevi in modo da non disperdere le considerazioni degli studenti i quali si applicano con maggiore impegno se i tempi di lavoro sono continuativi su un singolo tema. Il lavoro svolto ha certamente soddisfatto le mie aspettative iniziali. Alcuni spunti narrativi possono essere assai interessanti, soprattutto laddove si realizzi una storia a immagini, attraverso l'uso delle ICT, da un testo scritto. Per quanto riguarda i consigli da esprimere, la struttura del percorso è ben articolata e andrebbe narrata e suggerita ai docenti, soprattutto a quelli in formazione, come momento di conoscenza del proprio gruppo classe o per risolvere dinamiche difficili tra gli studenti. Queste, infatti, in un periodo di crescita come quello della scuola secondaria di I grado si verificano spesso con i coetanei dell'altro sesso, con la famiglia per la scelta della scuola superiore o con alcuni docenti.

- *Intervista post attività formativa (docente classe tradizionale)*

A) Come ormai ben sappiamo entrambe la 3aH è una classe in cui sono presenti davvero tutte le fasce di livello, pertanto i ragazzi hanno affrontato l'attività ciascuno secondo le proprie capacità e peculiarità. Direi, però, che in generale si sono mostrati tutti ben disposti nei confronti delle varie fasi del lavoro: nessuno considerava i nostri incontri come una vacanza dalle lezioni normali o una perdita di tempo, ma tutti hanno preso sul serio le attività proposte.

B) Per quanto riguarda l'attività narrativa ho riscontrato alcuni miglioramenti soprattutto nella capacità di essere maggiormente ordinati nella narrazione e di seguire un filo logico del discorso, grazie anche all'utilizzo di domande guida molto dettagliate e puntuali.

C) Penso che l'attività sia stata utile, anche perché ha avuto una durata importante, a differenza di altri "laboratori" o incontri con esperti che, nel giro di due o al massimo quattro ore, si esauriscono. Per i ragazzi è certamente positivo fare attività di vario genere anche confrontandosi ed interagendo non solo tra di loro e con me (con cui trascorrono dieci ore su trenta settimanali: un terzo delle loro ore di permanenza alla scuola media, praticamente un intero anno di medie). Trovarsi di fronte una persona diversa, che utilizza un differente approccio e li fa ragionare su argomenti per loro interessanti è sicuramente un arricchimento. Ovviamente, poi, ciascuno ha la sua personalità, pertanto c'è chi ha partecipato e si è messo in gioco più di altri. In generale, tuttavia, mi sento di dire che sia stato utile per tutti, anche per me che ero nella posizione privilegiata di poter osservare lavorare i miei studenti su consegne non mie. L'unica piccola critica che mi sento di fare è nell'utilizzo talvolta di un linguaggio un pò troppo elevato per la media dei ragazzi: alcuni sanno appena le basi dell'italiano, per esempio ho visto parecchie facce sbigottite di fronte a termini come "spazializzazione".

- *Intervista sulla didattica (docente classe digitale)*

A) Di seguito le tipologie testuali (dalla programmazione disciplinare di lettere) che vengono in genere utilizzate. Ciascun docente è comunque poi libero di approfondire ogni singolo argomento come crede, anche in base al proprio gruppo classe.

- Classe prima: la favola. La fiaba. Il mito.

- Classe seconda: Racconti di avventura. Il genere giallo. Letture storiche. Autobiografie e biografie. Diario. Lettera. Cronaca. Articolo di giornale. Poesia.

- Classe terza: testi espositivi ed argomentativi. I principali generi letterari nel loro contesto storico. Le correnti letterarie dal XIX secolo ai nostri giorni. Testi narrativi di letteratura per ragazzi.

Per quello che mi riguarda non avendo adottato il testo di antologia, dove sono presenti tutti i generi citati, poesia compresa, utilizzo testi di letteratura per ragazzi da leggere in maniera integrale (buona parte in classe discutendone con gli studenti) in modo da avere un'idea di narrazione ampia e non solo frammentaria, come invece accade con l'antologia. Questi i testi che negli ultimi anni ho utilizzato in classe:

- Classe prima: E. Orsenna, *La Grammatica è una canzone dolce*; I. McEwan, *L'inventore dei sogni*.

- Classe seconda: J. Grisham, *La prima indagine di Theodore Boone*; B. Masini, *Diario di una casa vuota*; B. Masini, *Bambini nel bosco*, N. Gaiman, *Il figlio del cimitero*.

- Classe terza: AA.VV., *Parole fuori*, a cura di A. Ferrara; J. Riordan, *La notte in cui la guerra si fermò*; I. Beah, *Memorie di un soldato bambino*; A. D'Avenia, *Ciò che inferno non è*; L. Lowry, *The Giver-Il donatore*.

B) La lettura e la valutazione di testi narrativi di letteratura per ragazzi è ciò che si attua nella didattica quotidiana. In genere si leggono in classe parti di testi, se ne discute e si svolgono attività inerenti al tema. Ad esempio se si legge un'appendice di J. Grisham (*La prima indagine di Theodore Boone*), dove l'autore descrive le abitudini della famiglia Boone, questa diviene l'occasione per narrare le abitudini della propria famiglia.

Vengono inoltre prodotti testi di varia tipologia, anche in digitale: temi, racconti, articoli di quotidiano, testi personali, testi creativi, riassunti, sintesi, commenti, recensioni, argomentazioni, rielaborazioni, ricerche, mappe, schemi, presentazioni. Tutto ciò sta infatti alla base dell'apprendere a narrare e quindi dell'imparare a scrivere.

C) La routine didattica verte su lettura in classe, riflessione su quanto letto, discussione in aula (in genere una sorta di *brainstorming*) e infine stesura di un testo. In alternativa, lettura a casa di testi

oppure produzione scritta di testi, sempre a casa, e restituzione a scuola attraverso la lettura ad alta voce al fine di commentare insieme al resto della classe. Non vengono prodotti soltanto testi scritti, ma anche narrazioni che comprendono l'uso di immagini, documentari e film inerenti agli argomenti trattati.

- *Intervista sulla didattica (docente classe tradizionale)*

A) Queste sono le tipologie testuali (tratte dalla programmazione disciplinare di lettere) che vengono generalmente affrontate nei diversi anni scolastici:

- Classe prima: La favola. La fiaba. Il mito.

- Classe seconda: racconti di avventura. Il genere giallo. Letture storiche. Autobiografie. Biografie. Diario. Lettera. Cronaca. Articolo di giornale. Poesia.

- Classe terza: testi espositivi ed argomentativi. I principali generi letterari nel loro contesto storico. Le correnti letterarie dal XIX secolo ai nostri giorni. Testi narrativi di letteratura per ragazzi.

In prima ho mantenuto in adozione il testo di antologia, non conoscendo ancora la classe ho preferito agire in questo modo. Diversamente, non ho adottato il testo di antologia in seconda e in terza e pertanto ho optato per l'utilizzo di testi di letteratura per ragazzi da leggere in maniera integrale (in parte in classe e in parte a casa, ma sempre discutendone con gli studenti). Lo scopo era quello di far avere loro un'idea di narrazione più ampia rispetto a quanto accade con i testi antologici. Nello specifico, di seguito riporto i testi che ho utilizzato lo scorso anno scolastico e che sto utilizzando e utilizzerò nel corrente.

- Classe seconda: B. Masini, *Diario di una casa vuota*; A. Conan Doyle, *Il mastino dei Baskerville*; A. Christie, *Dieci piccoli indiani*; E. Salgari, *Il corsaro nero*; B. Masini, *Bambini nel bosco*; N. Gaiman, *Stardust*.

- Classe terza: A. Valente, *Un anno da pecora nera*; T. Ben Jelloun, *Il razzismo spiegato a mia figlia*; J. Riordan, *La notte in cui la guerra si fermò*; J. Boyne, *Resta dove sei e poi vai*; L. Lowry, *The Giver - Il donatore*; E. Wiesel, *La notte*; R. Levi Montalcini, *Eva era africana*.

B) Solitamente si leggono in classe alcune parti di testi ed altre a casa. Poi se ne discute e si svolgono attività inerenti al tema o al genere letterario. Ad esempio, dopo la lettura di *Diario di una casa vuota* (in cui è appunto la casa a raccontare in prima persona la sua storia) abbiamo fatto un lavoro a gruppi misti in cui ciascun gruppo doveva scrivere un diario simile a quello letto, avendo ogni gruppo un proprio titolo (diario di una villetta al mare, di una baita di montagna, di un parco di divertimenti, di

un museo). Infine, come verifica individuale i ragazzi hanno svolto il classico “tema” in cui ciascuno doveva scrivere il diario della borsa della prof. o il diario di uno zaino scolastico oppure ancora il diario del borsone di uno sportivo. A seconda dei libri letti vengono prodotti dai ragazzi testi di varia tipologia, anche in digitale: temi, racconti, articoli, testi personali, testi creativi, riassunti, commenti, recensioni, argomentazioni, rielaborazioni.

C) I fondamenti della routine didattica consistono nella lettura in classe e a casa, nella riflessione su quanto letto, nella discussione in classe (a volte *brainstorming*⁵²) e nella produzione di uno o più testi (singolarmente o a gruppi). Inoltre, la lettura ad alta voce di alcuni testi degli studenti e i commenti insieme alla classe.

A titolo sintetico, dalle repliche alle interviste sottoposte alle docenti è emerso che l'insegnante del gruppo tradizionale dichiara un numero maggiore di miglioramenti riscontrati tra gli studenti della sua classe rispetto a quelli esplicitati dalla docente del gruppo digitale, la quale afferma che la sua classe è già abituata a svolgere attività narrative simili durante la normale routine didattica. Nello specifico, la docente della classe tradizionale afferma che gli alunni hanno appreso a narrare in una modalità più logica e ordinata rispetto a quanto facevano prima del percorso di ricerca svolto. Entrambe dichiarano che è stato positivo l'aver svolto le attività formative con una persona non nota.

8.1.5 Analisi delle interviste agli studenti

In questo paragrafo verranno esposte le tracce delle interviste sottoposte ad alcuni studenti scelti all'interno delle due classi e le risposte fornite.

Si riportano di seguito le principali informazioni emerse. I criteri alla base della selezione degli alunni rappresentano il tentativo di individuare in ambedue le classi uno studente per ognuna delle tre fasce descritte, per un totale di sei soggetti.

La prima fascia (alta) comprende coloro che hanno spiccato in modo positivo per qualche particolare attitudine, la seconda (media) presenta chi si è rivelato complessivamente abile sotto molteplici aspetti pur senza brillare in alcuna specifica caratteristica, nella terza (bassa) rientrano gli studenti che nonostante abbiano rivelato alcune lacune hanno anche fornito interessanti spunti di riflessione durante le fasi dell'indagine.

⁵² È un metodo decisionale in cui la ricerca della soluzione di un dato problema è effettuata mediante sedute intensive di dibattito e confronto delle idee e delle proposte espresse liberamente dai partecipanti.

Le domande sono state strutturate con l'obiettivo di porre l'attenzione su argomenti, ambiti e aspetti affini a quelli indagati con altri strumenti (questionari e focus group). Si è fatto ricorso al metodo dell'intervista semistrutturata.

- *Intervista post attività formativa*

Risposte

Classe digitale

Descrizione soggetti

Studente A: maschio. Brillante nei contenuti delle considerazioni espresse e nelle modalità argomentative adottate. Si mostra più eloquente a livello orale che scritto.

Studente B: femmina. Intraprendente nel suo interagire. Le riflessioni esplicitate lasciano trasparire un'alta abilità metacognitiva.

Studente C: femmina. Lenta nelle tempistiche di svolgimento dei compiti. I suoi testi, tuttavia, contengono sempre argomentazioni ampie e profonde.

Repliche

1)

Studente A: si mostra estremamente consapevole delle sue opinioni riguardo il lavoro svolto. Ha apprezzato molto le attività affrontate, in particolare quella svolta a partire dall'esposizione di una fotografia e il compito che richiedeva di "rappresentare un episodio passato personale tramite immagini". Inoltre, dice che il racconto sul viandante esposto nella fase iniziale della ricerca gli ha permesso di formulare alcune considerazioni a livello generale. I quesiti narratologici somministrati, invece, lo hanno condotto ad un maggior livello di comprensione riguardo il proprio testo.

Studente B: definisce l'itinerario formativo una novità, in quanto prima non aveva mai affrontato nulla di così specifico in merito ad attività narrative (contrariamente a quanto affermato dall'insegnante). Aggiunge poi che prima di svolgere questa attività si relazionava in modo automatico con le nuove tecnologie e i setting virtuali mentre ora tende a riflettere maggiormente prima di agire.

Studente C: dice che l'attività le è piaciuta e che tramite questa è riuscita a dire cose che solitamente

tiene per sé, essendo una persona timida. Inoltre, si esprime apprezzando la varietà dei compiti affrontati poiché le hanno permesso di esprimersi in più forme.

2)

Studente A: dichiara di essersi sentito stranamente immerso nel compito e afferma che soprattutto l'attività che comprendeva l'utilizzo di immagini e l'uso della tecnologia gli ha trasmesso molte cose. Divide i suoi compagni in due gruppi, i più e i meno coinvolti. Infatti, dice che ci sono stati quelli che hanno evitato di parlare di un litigio particolare e quelli che invece, come lui, ne hanno parlato e poi si sono impegnati a non ripetere più gli errori compiuti in passato.

Studente B: ha raccontato che inizialmente era molto scettica e avvertiva delle difficoltà, non avendo mai fatto questo tipo di esperienza. Con il tempo, invece, ha deciso di svolgerla anche per sé stessa, come impegno personale, al fine di migliorarsi dal punto di vista espressivo.

Studente C: afferma di aver affrontato il periodo formativo con impegno e serietà. Dice che anche i suoi compagni hanno fatto lo stesso, chi con un pò più di impegno e chi con un pò meno.

3)

Studente A: più che nell'abilità narrativa in sé dichiara di essere migliorato a livello di considerazioni generali, maturate in virtù degli argomenti affrontati. Tramite il racconto dell'episodio personale, poi, dice di aver capito maggiormente gli errori compiuti all'interno della vicenda vissuta e di aver evitato da quel momento molti litigi.

Studente B: i maggiori cambiamenti dichiarati riguardano il minor uso del telefono cellulare, la capacità narrativa migliorata, la maggiore lettura e l'abitudine a scrivere di più (racconta che lei e una compagna, su consiglio di quest'ultima, dal periodo dell'attività hanno iniziato a creare un diario personale e da lì si valutano entrambe più abili nella scrittura). Consapevolezza e abilità, in sintesi, appaiono incrementate.

Studente C: dice di aver compreso un maggior numero di cose su sé stessa. Afferma cioè di avere capito di più riguardo il suo modo di essere e di aver imparato a narrarsi un pò più nel dettaglio. Crede che anche i compagni siano riusciti a dire più cose di sé e meglio.

4)

Studente A: inizia dicendo che, a livello generale, ritiene di essere poco capace nel descrivere un'immagine. Gli aspetti di forza dell'attività sono stati l'esposizione della storia sul viandante (per i motivi descritti al punto 1), l'utilizzo della tecnologia e la varietà delle consegne proposte poiché non hanno procurato noia. Ha consigliato di cambiare l'immagine, qualora si volesse replicare l'attività formativa, sostituendola con una raffigurazione più allegra.

Studente B: afferma che i punti di forza sono stati aver usato una fotografia come stimolo e aver incitato ad una maggiore chiarezza. Non vengono dichiarati punti deboli.

Studente C: l'utilità dell'attività svolta, ancora una volta, è stata quella di essere riuscita a guardare dentro di sé con maggiore attenzione.

5)

Studente A: il traguardo è stato il fatto che l'attività gli è piaciuta fino alle fasi finali, mentre solitamente dopo un pò percepisce una sensazione di noia. Afferma di aver avvertito curiosità. La varietà proposta si è quindi rivelata vantaggiosa. Conclude dichiarando che l'attività l'ha fatto maturare molto poiché gli ha lasciato nuove consapevolezze e capacità.

Studente B: ha espresso grande apprezzamento e ha ammesso che non si aspettava un cambiamento di questo livello. Dice di aver assunto, in virtù di quanto svolto, più concentrazione e un'aumentata capacità narrativa.

Studente C: dichiara di aver provato, durante lo svolgimento dei compiti, sia difficoltà nel riuscire a scrivere sia libertà poiché è riuscita a tirare fuori delle cose che aveva dentro di sé. Per questo motivo dice di aver percepito anche una sensazione di felicità.

Conclusioni: mettendo a confronto i due gruppi, le positività apportate dall'intervento sono state descritte con più precisione dal gruppo digitale. Inoltre, gli studenti digitali si definiscono più soddisfatti, dichiarano un più alto numero di miglioramenti e li illustrano in modo più dettagliato. Nei soggetti intervistati emerge a volte congruenza mentre altre volte discrepanza tra la loro condotta scritta e la loro condotta orale.

Punteggi e livelli ottenuti durante la ricerca dai tre soggetti intervistati in merito ai testi prodotti, in base al modello delle competenze riferito alla teorizzazione Tessaro:

Tabella 8.29. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. Attività 2A, classe digitale.

<i>Attività 2A. Classe digitale.</i>	Punteggi	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		6	0	7	1	0
Studente B		12	2	0	0	2
Studente C		5	2	7	1	3

Tabella 8.30. Valutazione studente A, studente B, studente C. Attività 2A, classe digitale.

<i>Attività 2A. Classe digitale</i>	Livelli	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		P	ES	S	ES	ES
Studente B		ES	ES	ES	ES	ES
Studente C		ES	ES	S	ES	ES

Tabella 8.31. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. Attività 3B, classe digitale.

<i>Attività 3B. Classe digitale.</i>	Punteggi	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		0	0	0	0	0
Studente B		3	3	0	0	0
Studente C		0	0	1	0	0

Tabella 8.32. Valutazione studente A, studente B, studente C. Attività 3B, classe digitale.

Attività 3B. Classe digitale.	Livelli	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		ES	ES	ES	ES	ES
Studente B		ES	ES	ES	ES	ES
Studente C		ES	ES	ES	ES	ES

Classe tradizionale

Descrizione soggetti

Studente A: femmina. Estremamente brillante e profonda nelle considerazioni esposte e nel modo di relazionarsi alla ricercatrice. Mostra ampie abilità sia dal vivo sia per iscritto.

Studente B: maschio. I contenuti prodotti contengono sempre ampie riflessioni. Prolisso quando si esprime attraverso la modalità argomentativa scritta.

Studente C: femmina. I contenuti prodotti mostrano alcune lacune dal punto di vista narrativo e lessicale. Esplicita tuttavia pensieri altamente introspettivi e profondi.

Repliche

1)

Studente A: ritiene l'attività formativa molto positiva perché gli ha permesso di far luce su alcuni ambiti che al giorno d'oggi influenzano la vita di tutti ma sui quali quasi mai si è soliti porre un'adeguata riflessione. Parla del moderno mondo digitale, definendolo positivo solo se utilizzato in modo corretto. Afferma che l'*online* può creare incomprensioni tra le persone. Dice di aver apprezzato le domande poste alla classe durante i compiti poiché era già sua consuetudine porsi quel tipo di quesiti.

Studente B: ritiene l'attività abbastanza formativa e aggiunge di aver gradito sia l'idea di videoregistrare le sedute formative per ricordare meglio quanto svolto in aula sia la proposta di creare una storia digitale, essendo stata per lui la prima volta.

Studente C: dice di aver apprezzato molto il lavoro svolto, soprattutto la parte in cui si è discusso riguardo i social network.

2)

Studente A: ha affrontato l'attività in modo positivo e crede che hanno fatto lo stesso i suoi compagni. Dice che a molti è piaciuta la parte relativa all'utilizzo di *Movie Maker* “poiché se non si è abituati a porsi domande dopo un pò queste pesano”. Lei, al contrario, dichiara di aver apprezzato di più proprio la sezione relativa ai quesiti.

Studente B: afferma di aver affrontato ogni singolo step in modo positivo, al pari dei suoi compagni. Erano già stati preparati a quello che dovevano affrontare.

Studente C: dichiara di aver svolto tutti i compiti con serietà, allo stesso modo si esprime riguardo i compagni. Non agitazione ma tranquillità le sensazioni provate durante la scrittura. Secondo lei il compito più difficile è stato la descrizione della fotografia esposta.

3)

Studente A: dice che il maggior beneficio post attività è stato l'incremento di riflessione e di consapevolezza riguardo alcune tematiche. Si esprime in merito al diffuso uso dei social network affermando che la maggior parte delle persone non ha coscienza dei lati negativi del mondo digitale e dei diffusi utilizzi dannosi della tecnologia. Non ha notato grandi cambiamenti, invece, tra i compagni.

Studente B: dice di aver riscontrato un aumento della sua capacità narrativa. Da quando si è cimentato in questo percorso formativo ha l'impressione di saper raccontare meglio.

Studente C: grazie alle attività affrontate si ritiene più capace, rispetto a prima, di adattarsi ai temi narrativi proposti senza allontanarsi dal topic richiesto. Riesce cioè ad attenersi ad un determinato tema esprimendosi a riguardo senza incappare in argomentazioni non pertinenti. Crede che anche per i compagni ci sia stata la medesima utilità.

4)

Studente A: consiglia di inserire più momenti di discussione comune all'interno di questo tipo di itinere formativo. La scarsità di momenti in cui discutere all'interno di un contesto collettivo è ritenuta l'aspetto negativo del percorso. Le domande poste sono state invece valutate come un elemento di

forza poiché hanno indotto a ragionare in modo più approfondito.

Studente B: afferma di sapersi raccontare meglio rispetto al momento pre attività, in modo più veloce, e di aver imparato a creare una storia digitale. Ha apprezzato i compiti svolti. Non riscontra punti carenti. Riguardo l'aspetto di forza cita la produzione del contenuto digitale.

Studente C: l'attività ha migliorato le capacità di scrivere e di “leggere” una storia dietro ad un'immagine. Non vengono dichiarati aspetti negativi. Afferma di aver apprezzato l'intero percorso ma di non avere un'idea ben precisa dei suoi lati positivi e negati. Non formula alcun consiglio.

5)

Studente A: dichiara di aver apprezzato molto l'attività riguardante la creazione di una storia sulla base di una fotografia esposta. Dice che “la maggiore emozione avvertita è stata lo stimolo a ragionare in maniera più ampia e approfondita”. Fa intuire, ancora una volta, di non sentirsi “vicina” alle nuove modalità relazionali basate sulla tecnologia.

Studente B: risponde positivamente, l'attività sembra essergli piaciuta. Dichiara di aver provato curiosità mentre affrontava i diversi compiti.

Studente C: dichiara che il percorso affrontato ha aumentato le sue abilità e le ha fatto percepire una sensazione di divertimento. Dice di essersi rilassata in certi frangenti.

Conclusioni: le positività riscontrate in seguito alle attività formative vengono descritte in modo meno preciso dal gruppo tradizionale. La classe tradizionale dichiara con minore enfasi la propria soddisfazione su quanto svolto e un numero più esiguo di miglioramenti. Negli studenti intervistati emerge a volte congruenza e a volte discrepanza tra la loro condotta scritta/digitale e la loro condotta orale. Il soggetto B, ad esempio, rivelatosi estremamente prolisso nel contesto della produzione di testi scritti si è mostrato sintetico durante la conversazione orale.

Punteggi e livelli ottenuti durante la ricerca dai tre soggetti intervistati in merito ai testi prodotti, in base al modello delle competenze riferito alla teorizzazione Tessaro:

Tabella 8.33. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. Attività 2A, classe tradizionale.

<i>Attività 2A. Classe tradizionale.</i>	Punteggi	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		4	5	2	0	1
Studente B		3	4	5	1	1
Studente C		11	4	1	0	5

Tabella 8.34. Valutazione studente A, studente B, studente C. Attività 2A, classe tradizionale.

<i>Attività 2A. Classe tradizionale.</i>	Livelli	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		ES	ES	ES	ES	ES
Studente B		ES	ES	ES	ES	ES
Studente C		EC	ES	ES	ES	ES

Tabella 8.35. Riepilogo punteggi studente A, studente B, studente C. Attività 3B, classe tradizionale.

<i>Attività 3B. Classe tradizionale.</i>	Punteggi	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		2	1	2	0	3
Studente B		3	2	2	2	0
Studente C		1	0	1	0	4

Tabella 8.36. Valutazione studente A, studente B, studente C. Attività 3B, classe tradizionale.

<i>Attività 3B.</i> <i>Classe</i> <i>tradizionale.</i>	Livelli	Cognitive	Metacognitive	Relazionali	Agentive (soluzioni)	Emotive
Studente A		ES	ES	ES	ES	ES
Studente B		ES	ES	ES	ES	ES
Studente C		ES	ES	ES	ES	ES

A titolo sommario, dalle interviste agli studenti si evince entusiasmo per tutti gli step del percorso compiuto. Gli alunni dichiarano una scrittura più ordinata e una migliorata capacità di restare sull'argomento come conseguenza dell'intervento. Anche l'espressione personale e le considerazioni generali riguardo la vita appaiono rispettivamente incrementata e migliorate. In alcuni soggetti è stata riscontrata una discrepanza tra espressione scritta ed espressione orale (ossia tra testi prodotti ed interviste). L'entusiasmo espresso nei confronti dell'attività formativa di Digital Storytelling è buono.

8.2 Riassunto delle informazioni emerse dall'analisi qualitativa

Analisi dei focus group

Le informazioni emerse dall'analisi focus group (basata sull'analisi dei contenuti e del livello di partecipazione delle due classi) ha permesso di tracciare un primo quadro descrittivo riguardo le forme mentis sottostanti all'agire dei due gruppi.

Il primo focus group (discussione su narrazione in generale, narrazione con social network e tecnologie, frequenza nell'utilizzo delle modalità di narrazione digitale) ha rilevato risposte adeguate in entrambe le classi. Gli studenti del gruppo digitale intervengono quasi tutti mentre tra i soggetti del gruppo tradizionale solo quelli che hanno dichiarato un utilizzo frequente delle tecnologie. La partecipazione alla discussione è stata quindi maggiore per il gruppo digitale (soprattutto durante le parti riguardanti la narrazione digitale).

Il secondo focus group (basato su un commento alla storia esposta) ha rilevato che i contenuti dei testi del gruppo tradizionale sono più variegati (maggiore anche la valenza metacognitiva) e la strutturazione degli scritti più completa rispetto a quanto è stato rilevato tra i testi del gruppo digitale.

I soggetti del gruppo tradizionale hanno avuto una condotta più attiva e partecipe rispetto a quella dei soggetti del gruppo digitale, dimostrando più passione per il compito (focalizzato sull'esposizione orale di un racconto).

Il terzo focus group (basato su un commento al video trasmesso) ha rilevato che in entrambi i gruppi quasi tutti i soggetti hanno incluso nelle repliche contenuti sia testuali sia grafici. I soggetti del gruppo digitale quasi sempre hanno riportato il consiglio che avrebbero dato ad entrambi i protagonisti ed hanno esposto considerazioni generali sull'insegnamento che la vicenda vuole impartire. I soggetti del gruppo tradizionale si sono, invece, focalizzati quasi sempre su un solo protagonista ed hanno prodotto contenuti meno diversificati in termini di considerazioni espresse. I soggetti del gruppo digitale erano più attenti e coinvolti rispetto ai soggetti del gruppo tradizionale. La passione, il livello di attività e la motivazione del gruppo digitale per il compito (basato sull'esposizione di una storia tramite supporti tecnologici) sono stati maggiori.

Analisi dei prodotti testuali

Dall'analisi dei prodotti testuali sono emerse alcune importanti informazioni sulle modalità e sulle competenze narrative degli studenti esaminati.

Entrambi gli indici utilizzati per l'analisi testuale (categorie di Thorndike e modello delle competenze di Tessaro) mostrano che nel passaggio dall'attività 2A (narrazione scritta su carta) all'attività 3B (narrazione digitale tramite il *personal computer*) tutti hanno messo in atto un'opera di adattamento, modifica e sintesi del proprio testo. I valori rilevati appaiono dunque più alti analizzando i testi dell'attività 2A rispetto a quelli che emergono analizzando i testi contenuti nelle narrazioni digitali create durante l'attività 3B, in quanto passando da testo a video la lunghezza delle parti scritte è prevedibile diminuisca. Per questa ragione è stato effettuato anche il confronto tra testo e immagini: si è andati cioè a confrontare il testo prodotto durante l'attività 2A con i contenuti presenti nel video prodotto durante l'attività 3B (testo, voce, immagini, musica).

Dalla prima analisi (categorie di Thorndike) delle narrazioni scritte su carta (2A) emerge che ambedue i gruppi hanno utilizzato schemi narrativi piuttosto esaustivi.

Dall'analisi (categorie di Thorndike) delle narrazioni testuali presenti nei prodotti digitali (3B) emerge che gli schemi narrativi utilizzati dal gruppo digitale sono molto più esaustivi rispetto a quelli utilizzati dal gruppo tradizionale. Come previsto, in questa attività entrambi i gruppi hanno comunque messo in campo un'esaustività narrativa minore rispetto a quella emersa dai testi prodotti nella precedente attività narrativa (2A).

Dall'analisi (categorie di Thorndike) delle immagini presenti nei prodotti digitali (3B) emerge invece, diversamente da quanto evidenziato tramite l'analisi dei testi, un uso di schemi narrativi leggermente più completi tra i soggetti del gruppo tradizionale.

Dalla seconda analisi (modello delle competenze di Tessaro) delle narrazioni scritte su carta (2A) emerge che ambedue i gruppi hanno dato prova nel complesso di buone competenze di narrazione. In ogni livello di competenza la maggior parte dei soggetti si attesta al livello esordiente. Maggiore variabilità per quanto concerne la competenza cognitiva: nel gruppo digitale 12 soggetti si attestano al livello esordiente, 4 al livello praticante, 1 al livello standard, 1 al livello rilevante e 1 al livello eccellente; mentre nel gruppo tradizionale 11 soggetti si attestano al livello esordiente, 2 al livello praticante, 1 al livello standard, nessuno al livello rilevante e 1 al livello eccellente. Tra il gruppo digitale un'altra eccezione riguarda la competenza relazionale (3 soggetti si attestano al livello standard) e la competenza agentiva (1 soggetto si attesta al livello praticante), in cui alcuni alunni si attestano a livelli differenti da quello esordiente. I soggetti digitali pertanto appaiono nel complesso maggiormente competenti.

Anche dall'analisi (modello delle competenze di Tessaro) delle narrazioni testuali presenti nei prodotti digitali (3B) risulta che nel formato digitale il gruppo digitale ha messo in campo più competenze di narrazione rispetto a quanto ha fatto il gruppo tradizionale. In ogni livello di competenza, anche in questo caso, la maggior parte dei soggetti si attesta al livello esordiente. Maggiore variabilità per quanto concerne la competenza cognitiva: nel gruppo digitale 18 soggetti si attestano al livello esordiente e 3 al livello praticante mentre nel gruppo tradizionale 24 soggetti si attestano al livello esordiente e 1 al livello praticante. Tra il gruppo digitale un'altra eccezione riguarda la competenza relazionale, in cui 1 soggetti si attesta al livello praticante. I soggetti digitali risultano, anche in questo caso, più competenti dei soggetti del gruppo tradizionale.

Si conclude dunque che nel passaggio dalla narrazione scritta su carta alla narrazione scritta su supporti digitali e creata tramite supporti digitali in entrambi i gruppi diminuisce la variabilità intragruppo dal punto di vista delle singole casistiche. Il gruppo digitale, in ambedue i casi, appare comunque contenere al suo interno un maggior numero di soggetti che si attestano a livelli di competenza più alti di quello esordiente. Dal punto di vista delle frequenze complessive per competenza nel compito relativo alla narrazione scritta (2A) le due classi sostanzialmente si equivalgono, mentre nel compito relativo alla narrazione scritta su supporti digitali (3B) il gruppo digitale fa rilevare frequenze complessive per competenza più alte.

Similmente, dall'analisi empatica emerge che la classe digitale incrementa la sua espressione empatica nel passaggio dalla scrittura su carta all'espressione digitale. Invece, la classe tradizionale nel passaggio al digitale appare ancora più restia ad esprimere rapporti empatici.

In ultimo, l'analisi delle risposte ai quesiti narratologici di Propp mostra che la classe digitale possiede un'apparente maggiore consapevolezza metacognitiva dei propri testi e una più alta sinteticità e impulsività nelle risposte, oltre ad una maggiore esplicitazione delle emozioni rispetto alla classe tradizionale.

Dalla terza analisi (griglia di valutazione del Digital Storytelling) dei prodotti digitali creati durante l'attività 3B emerge che le narrazioni digitali del gruppo digitale sono complessivamente più chiare e maggiormente strutturate rispetto a quelle del gruppo tradizionale, sebbene entrambi i gruppi producano narrazioni comprensibili. I soggetti digitali sfruttano maggiormente le potenzialità tecnologiche offerte dall'utilizzo del computer.

Anche l'analisi e la comparazione delle associazioni e delle co-occorrenze tra i testi della narrazione scritta (FG2), i testi della narrazione scritta (2A) e i testi della narrazione digitale (3B), effettuata tramite il software *T-Lab*, ha fornito alcuni dati interessanti. Il gruppo digitale mostra una maggiore ricchezza lessicale rispetto al gruppo tradizionale soprattutto nelle attività 2A e 3B, ovvero quelle le cui consegne comprendono la possibilità di includere nei propri testi argomentazioni inerenti le tecnologie e il digitale. L'attività 2A conta: per i testi del gruppo digitale 2255 occorrenze, con 784 forme diverse e 558 lemmi; per i testi del gruppo tradizionale 1946 occorrenze, con 720 forme diverse e 528 lemmi. L'attività 3B conta: per i testi del gruppo digitale 980 occorrenze, con 408 forme diverse e 315 lemmi; per i testi del gruppo tradizionale 752 occorrenze, con 340 forme diverse e 262 lemmi. Diversamente, non sono emerse differenze ampie allo stesso modo dall'analisi dei testi relativi al focus group 2: i testi del gruppo digitale contano 864 occorrenze, con 323 forme diverse e 227 lemmi; i testi del gruppo tradizionale contano 817 occorrenze, con 335 forme diverse e 246 lemmi.

Analisi delle interviste a docenti e studenti

Dall'analisi delle interviste a docenti e studenti sono emerse alcune importanti informazioni su come l'attività formativa basata sulla narrazione e sulla narrazione digitale è stata valutata dalle figure che hanno preso parte al percorso e sugli effetti che questa si suppone abbia avuto nei soggetti presi in esame (appartenenti al gruppo digitale e al gruppo tradizionale).

L'insegnante del gruppo tradizionale dichiara più miglioramenti riscontrati tra gli studenti della sua classe rispetto a quelli rilevati dalla docente del gruppo digitale, la quale racconta che la sua classe è già abituata a svolgere attività narrative affini a quelle svolte durante la normale routine didattica. In particolare, la docente della classe tradizionale dice che gli alunni hanno appreso a narrare in modo più logico e ordinato rispetto a quanto facevano prima del percorso formativo svolto.

Entrambe dichiarano che è stato positivo svolgere le attività formative con una persona non nota.

Le positività rilevate come conseguenza dell'intervento sono state descritte più precisamente dagli studenti del gruppo digitale. Inoltre, gli studenti digitali si definiscono più soddisfatti, dichiarano un più alto numero di miglioramenti e li illustrano in modo più dettagliato. Nei soggetti intervistati emerge a volte congruenza mentre altre volte discrepanza tra la loro condotta scritta e quella orale.

Informazione sull'abilità narrativa

Le analisi dei testi (della classe digitale e della classe tradizionale) hanno rivelato (nella prestazione finale) maggiore esaustività, completezza e capacità espressiva man mano che le attività aumentavano la loro valenza digitale. Anche gli studenti intervistati (soprattutto quelli della classe digitale) e l'insegnante della classe tradizionale affermano un miglioramento dell'abilità narrativa, ma non l'insegnante della classe digitale. Quello che sfugge a questa docente, dunque, lo rivela la ricerca e le interviste agli studenti.

CAPITOLO 9

DISCUSSIONE

9.1 Replica alle domande di ricerca e conferma/disconferma delle ipotesi

Nel seguente paragrafo verranno tratte le prime conclusioni sulla ricerca svolta esponendo le risposte agli interrogativi che ci si era posti prima di iniziare l'indagine. Si dirà, inoltre, se le ipotesi postulate sono state confermate o confutate tramite i dati rilevati.

Domande di ricerca

Le domande di ricerca formulate hanno ricevuto le seguenti repliche:

1) *C'è una relazione tra gli effetti dell'intervento formativo (basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale) ed il diverso tipo di metodologie utilizzate solitamente dalle due classi nella propria routine didattica?*

1) Per quanto riguarda le produzioni testuali il gruppo digitale mostra schemi narrativi più esaustivi (analisi tramite le categorie di Thorndike) nelle narrazioni testuali prodotte durante le attività che includono l'utilizzo della tecnologia, oltre a narrazioni digitali più strutturate e maggiormente multimodali. Il gruppo tradizionale mostra punteggi più alti rispetto a quello digitale soltanto dal punto di vista degli schemi narrativi utilizzati nella narrazione tramite immagini, i quali appaiono più completi. L'intervento, osservando i dati ottenuti tramite la somministrazione dei questionari (relativamente all'area dell'autoefficacia, della motivazione e del coinvolgimento), sembra aver fatto incrementare di più i punteggi dei soggetti della classe digitale. Gli studenti abituati ad interagire durante la loro routine didattica con le tecnologie mostrano cioè maggiori benefici (rispetto a coloro abituati ad adottare un approccio tradizionale alla didattica) in seguito all'attività formativa svolta (basata su attività di narrazione e di narrazione digitale). Infatti, nonostante l'assenza di significatività statistica nel gruppo digitale sono stati riscontrati evidenti miglioramenti in tutte e tre le aree prese in esame (credenze di autoefficacia, motivazione, coinvolgimento) in riferimento alla narrazione. L'intervento formativo attuato ha pertanto rafforzato e confermato le differenze presenti fin dall'inizio inducendo ad un miglioramento soprattutto i soggetti del gruppo digitale.

Pertanto, rispettivamente, l'analisi dei prodotti ha fornito importanti informazioni per comprendere

nel dettaglio le dinamiche sottostanti ai due diversi “mondi” narrativi mentre l'analisi dei questionari ha dimostrato che uno stesso intervento può avere un effetto diverso in base al differente *background*.

2) *È possibile incrementare l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative attraverso un intervento formativo (basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale)?*

2) Come affermato precedentemente, si è dimostrato possibile (sebbene non siano state osservate differenze statisticamente significative tra il pre e il post) incrementare l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative tramite un intervento formativo. L'intervento formativo messo in atto sembra infatti aver influito sulle credenze riguardo l'autoefficacia, la motivazione ed il coinvolgimento degli studenti (soprattutto di quelli del gruppo digitale) in merito alla loro abilità narrativa.

3) *L'intervento formativo (basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale) influisce sull'abilità narrativa degli studenti?*

3) Si può dunque concludere che l'intervento ha influito positivamente sull'abilità narrativa degli studenti inducendo ad un miglioramento della stessa. Le analisi dei testi effettuate testimoniano una variazione tra prestazione narrativa iniziale e prestazione narrativa finale (a favore di quest'ultima) in termini di maggiore esaustività, completezza e capacità espressiva man mano che le attività aumentavano la loro valenza digitale. È bene sapere che, sebbene non rappresenti un dato oggettivamente valido, anche a detta degli studenti intervistati l'intervento sembrerebbe aver influito positivamente sulla loro abilità narrativa.

Ipotesi di ricerca

Tra le ipotesi di ricerca postulate sono state confermate le seguenti:

Area 1:

H1) *Esiste una relazione positiva tra gli effetti dell'intervento ed il diverso tipo di metodologie utilizzate solitamente dalle due classi nella propria routine didattica.*

Area 2:

H1) *L'intervento formativo influisce positivamente sull'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti in merito alle loro abilità narrative.*

Area 3:

Dai dati ottenuti durante questa ricerca, basati su testimonianze personali, sembrerebbe che l'ipotesi più probabile sia la seguente, ossia che: l'intervento formativo influisce positivamente sull'abilità narrativa degli studenti (H1). L'ipotesi H1) e H0) non possono però ricevere né una conferma né una disconferma certa. Future progettazioni più mirate potranno rispondere con maggiore veridicità ad un quesito come questo, soprattutto a fini proiettivi.

9.2 Considerazioni su dati e prodotti

In questo paragrafo verranno tirate le somme di quanto emerso dalla somministrazione dei questionari (indagine quantitativa) e dall'analisi testuale (indagine qualitativa), per dare risposta alle domande iniziali dell'indagine e per allargare i risultati a considerazioni più ampie e a nuove prospettive future di ricerca.

Prima di entrare nello specifico degli interrogativi, riassumeremo quello che i dati ci dicono sul nostro campione di studenti in maniera più generale, in quanto tali dati sembrano essere in grado di descrivere alcune dinamiche sottostanti le performance narrative degli alunni.

Il campione complessivo dei soggetti, costituito per la maggior parte da studenti italiani, si caratterizza per un *background* digitale in una classe e un *backgruound* tradizionale in un'altra classe. Il gruppo digitale è solito adottare un approccio didattico basato sulle tecnologie mentre il gruppo tradizionale è solito adottare un approccio basato sulle classiche metodologie di insegnamento e apprendimento.

Analisi dei questionari

Nonostante i risultati ottenuti non siano significativi per la statistica, nel campione considerato risultano evidenti i miglioramenti che il gruppo digitale ha avuto nelle tre aree prese in considerazione (autoefficacia, motivazione e coinvolgimento).

Dal confronto tra il pre-test ed il post-test sembra che gli studenti, al termine dell'attività, si mostrino

più sicuri delle proprie capacità di narrare argomenti difficili rispetto a quanto lo fossero all'inizio del percorso formativo, più motivati in modo intrinseco e coinvolti nel senso che vogliono narrare con maggior frequenza storie al di fuori del contesto scolastico. Compare anche una maggiore percezione, al termine del percorso rispetto all'inizio, sull'utilità dello stesso.

Sembra pertanto necessario valutare sempre la potenziale efficacia di un programma formativo considerando a priori alcuni elementi inerenti al *background* delle classi che si intendono coinvolgere. Dato che, quest'intervento formativo basato su un tipo di narrazione che include l'utilizzo di supporti digitali, ha avuto un maggior effetto in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento in ambito narrativo in coloro che sono abituati ad utilizzare già nella propria routine didattica supporti basati sul digitale.

Analisi dei focus group

Dalle analisi dei *focus group* è emersa, per quanto riguarda i contenuti delle risposte, una discrepanza tra i due gruppi soprattutto nel secondo (commento alla storia esposta) e nel terzo focus group (commento al video trasmesso).

Quando l'attività ha compreso supporti non digitali (secondo focus group) il gruppo tradizionale si è dimostrato più abile nei feedback forniti. Diversamente, nel compito che ha incluso un supporto multimodale come il video (terzo focus group) i soggetti del gruppo digitale hanno espresso repliche più articolate. In particolare, la più ampia differenza tra i due gruppi è stata riscontrata nel terzo focus group (commento al video trasmesso).

Per quanto riguarda il livello di partecipazione, la discrepanza (notata in tutti e tre i momenti di familiarizzazione) più significativa tra il gruppo digitale e il gruppo tradizionale è stata rilevata durante la seconda e la terza parte del primo incontro (ossia quando le discussioni hanno riguardato la narrazione con i social network e le tecnologie e le modalità di narrazione adottate), a favore del gruppo digitale che si è mostrato più partecipe. Similmente a quanto detto in merito all'analisi dei questionari, sembra che i gruppi si percepiscano più abili e coinvolti nei momenti in cui le metodologie si avvicinano alle loro abitudini didattiche. La tendenza ad accomodarsi sui propri schemi mentali ed agentivi già consolidati è dunque maggiore rispetto allo slancio/spinta motivazionale che potrebbe indurre questi soggetti a spingersi verso la sperimentazione di nuovi modus operandi e innovative *forme mentis*.

Analisi dei prodotti testuali

L'intervento formativo attuato all'interno della presente ricerca ha fornito anche tramite l'analisi dei prodotti importanti informazioni per comprendere le dinamiche sottostanti ai due diversi "mondi" narrativi. Infatti, dalle analisi testuali possono essere formulate alcune importanti considerazioni riguardo le modalità narrative dei due gruppi esaminati.

Si presume che il *background* didattico della classe digitale possa indurre questi soggetti ad una visione narrativa più ampia. I testi di questi alunni includono in quasi tutte le aree (categorie di Thorndike, vedi attività 3B) più indici rispetto a quelli presenti nei testi degli studenti tradizionali i quali sono soliti utilizzare metodologie di studio classiche, ovvero basate su supporti cartacei che non includono l'utilizzo della tecnologia.

L'unica modalità, tra quelle offerte dalla tecnologia, che vede gli studenti tradizionali narrare in modo più ampio e più completo rispetto agli studenti tradizionali è quella figurativa (categorie di Thorndike su immagini, vedi attività 3B). Si ipotizza pertanto che l'approccio tradizionale alla didattica, maggiormente basato su supporti cartacei e poco su strumenti digitali, abbia reso gli studenti tradizionali meno abili ad esprimersi tramite le plurime vie che la tecnologia offre. Le immagini, presenti anche in molti libri di testo cartacei e pertanto parte integrante del loro usuale *modus operandi* accademico, sembrano rappresentare il canale preferenziale scelto dai soggetti tradizionali per esprimersi nonché l'unico nel quale risultano più competenti rispetto ai soggetti di confronto, abituati invece ad una didattica digitale.

Nel passaggio dalla narrazione scritta su carta alla narrazione scritta su supporti digitali e creata tramite supporti digitali i soggetti digitali si dimostrano più competenti ed esaustivi (modello delle competenze di Tessaro, attività 3B) rispetto agli studenti del gruppo tradizionale. Presumibilmente l'abitudine ad esercitarsi e ad apprendere tramite la tecnologia ha reso questi alunni più abili nel creare racconti digitali.

I soggetti digitali sfruttano maggiormente le potenzialità tecnologiche (griglia di valutazione del Digital Storytelling) offerte dall'utilizzo del computer. Le ragioni di tale discrepanza, come già detto, si suppone siano dovute al diverso *background* accademico. La classe digitale si esercita più frequentemente tramite gli strumenti digitali, diversamente da quanto fa la classe tradizionale, e pertanto crea prodotti più completi.

L'analisi e la comparazione delle associazioni e delle co-occorrenze, effettuata tramite il software *T-Lab*, rilevando una maggiore ricchezza lessicale del gruppo digitale rispetto al gruppo tradizionale soprattutto nelle attività 2A e 3B che includono le tecnologie e l'utilizzo del digitale, si limita a confermare tramite indici diversi la tendenza ad ottenere esiti migliori (oltre che un maggior

coinvolgimento) nelle attività che includono supporti didattici con i quali i soggetti hanno già una certa dimestichezza.

Anche dall'analisi empatica emerge che la classe digitale mostra un incremento di espressione empatica nel passaggio dalla scrittura su carta a quella digitale. Diversamente, la classe tradizionale nel passaggio al digitale appare ancora più restia ad esprimere rapporti empatici con il contesto sociale al quale deve relazionarsi. Tale differenza si suppone nuovamente sia legata ai diversi strumenti didattici utilizzati solitamente dalle due classi durante il processo di apprendimento.

In ultimo, l'analisi delle risposte ai quesiti narratologici di Propp ha rilevato che la classe digitale mostra una apparente maggiore consapevolezza metacognitiva dei propri testi e una più alta sinteticità e impulsività nelle risposte, oltre ad una maggiore esplicitazione delle emozioni rispetto alla classe tradizionale. L'atteggiamento di replica, netto e diretto, messo in atto dalla classe digitale lascia trapelare una velocità di azione legata probabilmente all'uso quotidiano delle "speditive" tecnologie didattiche digitali, la quale potrebbe però sottintendere una mancanza di riflessione oltre lo stretto necessario. Per inverso la classe tradizionale fornisce risposte dubbiose e spesso incerte, che potrebbero derivare dalla minore rapidità delle procedure didattiche utilizzate abitualmente. Queste ultime sono infatti basate su sistemi e metodi tradizionali nonché libreschi e cartacei, che richiedono inevitabilmente un maggior tempo di trasposizione e quindi di riflessione. Il maggior tempo che la didattica tradizionale richiede per esprimere/esplicitare concetti e riflessioni potrebbe essere la causa di ragionamenti labirintici che allontanano da una forma mentis netta e precisa, inducendo la classe tradizionale alla perdita di consapevolezza dei propri scritti.

Analisi delle interviste a docenti e studenti

L'insegnante del gruppo tradizionale dichiara un numero maggiore di miglioramenti (narrare in una modalità più logica e ordinata) tra i suoi studenti, se messi a confronto con quelli esplicitati dalla docente del gruppo digitale. Rispetto a quanto rivelano i dati ottenuti tramite la somministrazione dei questionari, che mostrano più miglioramenti per il gruppo digitale, le testimonianze dei docenti sembrano discostarsi da tali esiti.

Sono infatti solo le testimonianze in prima persona degli studenti a mostrarsi in accordo con i dati emersi. I soggetti digitali si definiscono infatti più soddisfatti, dichiarano un più alto numero di miglioramenti (una scrittura più ordinata, una migliorata capacità di restare sull'argomento, più espressione personale e migliori considerazioni generali riguardo la vita) e li illustrano in modo più

dettagliato rispetto a quanto fanno i soggetti tradizionali. Si suppone che la percezione di chi viva l'esperienza in prima persona sia più valida di coloro che osservano dall'esterno, sebbene si tratti di uno sguardo critico come può essere quello di un docente qualificato. In secondo luogo, viene postulata l'ipotesi che la docente digitale, abituata a rapportarsi con studenti già abbastanza competenti in materia, non riesca a cogliere le piccole sfumature (in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento narrativo) rilevate invece dagli strumenti adottati all'interno di questa indagine.

Domande di ricerca

Le risposte alle domande di ricerca hanno permesso di trarre importanti conclusioni per quanto riguarda gli effetti che uno stesso intervento formativo (basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale) può avere su due classi portatrici di un diverso *background* e di differenti abitudini accademiche.

Maggiori variazioni tra pre e post sono state rilevate nella classe che utilizza solitamente metodologie didattiche digitali. Le tre scale inerenti l'area dell'autoefficacia, della motivazione e del coinvolgimento hanno mostrato un incremento, in particolare in alcuni item. Gli indici presi in considerazione come criterio di confronto rivelano anche una maggiore qualità delle narrazioni prodotte dagli studenti digitali, i quali durante l'intervista dichiarano un più alto numero di miglioramenti in merito alla propria abilità narrativa (rispetto ai soggetti tradizionali).

Si conclude dunque che il *background* accademico è un elemento che è opportuno valutare sempre nel momento in cui si intendono progettare interventi formativi basati sulla narrazione (e sulla narrazione digitale). L'intervento svolto in questa indagine è sembrato in grado di favorire maggiori credenze di autoefficacia, di motivazione e di coinvolgimento relative all'ambito narrativo tra gli studenti digitali. Inoltre, ha offerto importanti informazioni riguardo le modalità di narrazione messe in campo dal campione preso in esame e fornito alcuni dati che lasciano ipotizzare potenziali miglioramenti in termini di abilità narrative (da verificare attraverso eventuali future indagini in grado di superare i limiti di quella già effettuata).

9.3 Limiti della ricerca

La ricerca fin qui condotta ha messo in luce molti e diversificati aspetti del modo di narrarsi degli alunni presi in esame. Alla luce e in considerazione delle diversità emerse dai dati rilevati, l'aspetto relativo alla narrazione e nello specifico alla narrazione digitale merita di essere ulteriormente esplorato per le potenzialità che l'implementazione delle tecnologie può offrire all'interno della realtà accademica dei soggetti preadolescenti. La ricerca, tuttavia, presenta quattro limiti.

Il primo limite di questo studio esplorativo è la numerosità del campione, piccolo e circoscritto ad una precisa fase di sviluppo oltre che ad una determinata area territoriale. Questo limite ha reso impossibile la generalizzazione dei risultati ottenuti, che si sono comunque rivelati utili a titolo esplorativo e descrittivo.

Il secondo limite a cui si è dovuto far fronte riguarda i soggetti assenti nelle diverse attività. Il percorso ha compreso un ampio intervallo di tempo e pertanto gli alunni presenti in tutte le sedute non hanno compreso la totalità del gruppo.

Inoltre, in funzione di una maggiore completezza della valutazione delle competenze narrative dei ragazzi, si evince che sarebbe stato utile possedere una valutazione delle loro competenze basata su prove standardizzate (di narrazione e di narrazione digitale) somministrate prima dell'inizio dell'attività dalle loro insegnanti di lettere. Prove di questo tipo non erano in questo caso previste nel programma. È bene pertanto che indagini future le includano. In questo percorso, diversamente, ci si è limitati a ottenere testimonianze soggettive di alunni e docenti, le quali sembrerebbero essere direzionate verso l'individuazione di alcuni effetti positivi che l'intervento ha avuto in termini di miglioramento delle abilità narrative messe in campo.

Un quarto aspetto da considerare è il grande numero di variabili che intervengono nella vita della classe. Le insegnanti sono colleghe e condividono un programma scolastico simile, però ciascuna lo attua in maniera differente. I ragazzi, dal canto loro, hanno diverse vite extrascolastiche e diversi rapporti con la tecnologia e la narrazione. Riuscire a tenere conto di tutto è un'impresa ardua.

Tuttavia, questi quattro aspetti possono costituire la base di ricerca per un futuro progetto esteso ad un campione più vasto e su una zona più ampia, tenendo conto anche del fattore legato alla dispersione dei partecipanti. Sarebbe vantaggioso sottoporre lo stesso percorso di ricerca ad un numero maggiore di classi, aventi al proprio interno un numero più alto di soggetti e appartenenti a differenti zone dell'Italia. Così facendo risulterebbe senz'altro ancora più evidente se esiste o meno una correlazione positiva tra gli effetti di quest'intervento formativo basato sulla narrazione e sulla narrazione digitale ed il differente *background* accademico delle due classi (digitale VS tradizionale).

Resta poi da capire, tramite ricerche future, se l'incremento rilevato in termini di credenze corrisponda ad un reale miglioramento delle abilità narrative che i soggetti sono concretamente in grado di mettere in campo. Per capirlo sarà necessario includere nel percorso lo svolgimento di un medesimo compito narrativo (assente in questa ricerca), all'inizio e alla fine, in grado di verificare con certezza (e non solo tramite testimonianze soggettive) un'eventuale variazione tra prestazione narrativa iniziale e prestazione narrativa finale nonché un ipotetico aumento dell'abilità di narrare.

L'indagine è stata quindi utile per l'individuazione di aspetti di interesse e punti da approfondire durante ricerche future. Malgrado i limiti delineati, gli esiti di questa indagine sono da ritenersi complessivamente promettenti e vantaggiosi dal punto di vista descrittivo, per ulteriori sviluppi e piste d'indagine da esplorare.

9.4 Opportunità/impatti

La ricerca si è rivelata un'importante esperienza di apprendimento per gli alunni preadolescenti, che hanno incrementato l'attitudine a riflettere sui loro prodotti e a sviluppare considerazioni generali su molti aspetti del vivere. L'intervento sembra aver favorito anche la creatività e la collaborazione degli studenti. Tale esperienza ha offerto infine ai partecipanti la possibilità di imparare a creare prodotti autentici, di migliorare l'autoefficacia, la motivazione e il coinvolgimento rispetto al dominio della narrazione e di incrementare le attitudini verso l'utilizzo del Digital Storytelling.

Gli alunni, inoltre, dichiarano di aver provato entusiasmo durante tutti gli step del percorso formativo-narrativo. Hanno poi affermato di aver assunto una scrittura più ordinata e una migliorata capacità di restare sull'argomento come conseguenza dell'intervento. Anche l'espressione personale e le considerazioni generali riguardo la vita, a detta loro, appaiono rispettivamente incrementata e migliorate. Le metodologie di analisi utilizzate hanno rilevato, tramite il confronto tra pre intervento e post intervento, un incremento nella maggior parte delle aree indagate (confermando le testimonianze personali).

Gli insegnanti, dal canto loro, hanno beneficiato di un'occasione inedita per osservare i propri studenti mentre svolgono compiti assegnati da una persona terza e di un'opportunità per valutare gli effetti di un simile intervento sull'abilità narrativa degli alunni. La docente del gruppo tradizionale, soprattutto, ha avuto l'opportunità di valutare la condotta dei propri alunni quando si sono trovati a dover interagire con le nuove tecnologie (momenti di questo tipo si verificano raramente durante la normale

routine didattica di questo gruppo classe).

Le docenti hanno definito l'attività svolta come un'occasione di arricchimento sia per sé stesse sia per gli studenti. Hanno ritenuto la struttura del percorso ben articolata e hanno affermato che la suggerirebbero ai docenti, soprattutto a quelli in formazione, come momento di conoscenza del proprio gruppo classe o per risolvere dinamiche difficili tra gli alunni. Nei prossimi anni sarebbe pertanto importante ed utile replicare questo percorso per verificare gli effetti formativi dell'intervento in docenti e studenti che vedranno sempre più le tecnologie come parte integrante della propria didattica.

La durata importante del percorso è stata citata come un elemento positivo. Le insegnanti hanno poi affermato che è stato certamente vantaggioso per gli studenti fare attività di vario genere confrontandosi ed interagendo non solo tra di loro e con la docente, ma anche con una persona diversa, che utilizza un differente approccio e li fa ragionare su argomenti per loro interessanti.

In generale, hanno ritenuto il percorso utile sia per tutti gli studenti ma anche per sé stesse, poiché permette ai docenti di mettersi nella posizione di valutare i propri alunni mentre lavorano su consegne non date da loro. A detta delle insegnanti gli alunni hanno appreso a narrare in una modalità più logica e ordinata rispetto a quanto facevano prima del percorso di ricerca.

Nell'ambito della scuola attuale, in rapporto al moderno contesto sociale in costante innovazione tecnologica, è emerso che la scuola dovrebbe sempre mettere in gioco diversi patrimoni e metodi del sapere in relazione alle esigenze emergenti degli studenti nativi digitali. Il tutto in supporto al processo culturale in atto. Oltre a indagini che includano metodi di ricerca digitali, sarebbe utile sfruttare la cultura professionale degli psicologi investendo sulle loro potenzialità organizzative in vista di una migliore formazione dei docenti ai fini di uno sviluppo crescente delle risorse umane a disposizione. Il tutto nell'ambito di una nuova *mission* del sistema scolastico volta a definire novizi modi e procedure di azione in vista di una ridefinizione delle competenze.

Il panorama di ricerca, al tempo stesso, è stato arricchito di alcuni dati e informazioni riguardo condotte e peculiarità della nuova generazione 2.0. L'indagine su questo gruppo di nativi digitali ha infatti rappresentato una delle prime analisi su soggetti così (aventi un *background* accademico basato su una routine didattica che include le ICT) che apprendono in un contesto così (digitalizzato).

9.5 Conclusioni

Si evince pertanto che l'indagine svolta, preziosa opportunità di apprendimento per gli insegnanti, per gli alunni e di indagine per la ricerca in sé, ha portato plurimi e specifici vantaggi.

Le docenti hanno definito il percorso un'occasione di arricchimento per sé stesse e per gli alunni. Gli alunni hanno invece dimostrato non solo di apprezzare le attività in cui si sono cimentati, ma hanno anche dichiarato un'accresciuta percezione della propria abilità narrativa. Gli strumenti utilizzati per le analisi hanno a tal proposito rilevato miglioramenti in termini di autoefficacia, motivazione e coinvolgimento in ambito narrativo (più alti per i soggetti del gruppo digitale ovvero per coloro che già erano soliti utilizzare le tecnologie durante la normale routine didattica).

Dalle testimonianze e dai risultati a cui la ricerca ci ha portato, tenendo presente che le tecnologie rappresentano oggi una caratteristica primaria della nostra società e che la *Digital Literacy* è necessaria in quanto rappresenta una delle competenze strategiche del XXI secolo e una delle competenze chiave importanti per gli insegnanti (Burkhardt et al., 2003; Hattwig et al., 2013), si evince che il metodo del Digital Storytelling e l'utilizzo di supporti tecnologici alla didattica risultano senza dubbio essenziali nella formazione delle nuove generazioni. Quindi, sarebbe opportuno e utile promuovere con sistematicità il metodo del Digital Storytelling e un approccio basato sulle tecnologie didattiche durante la formazione scolastica di tutti i soggetti preadolescenti. Ci si auspica inoltre che i limiti della presente ricerca (la numerosità del campione, la dispersione dei soggetti e una valutazione standardizzata delle competenze narrative pre e post attività formativa) siano colmati da future indagini in grado di confermare e ampliare le conclusioni a cui è giunta questa ricerca.

La mission della scuola deve evidentemente variare, attrezzando le nuove generazioni ad inserirsi nei nuovi contesti di tipo economico e sociale, ridefinendo la propria finalità formativa in termini innovativi/digitali: *funzionare come luogo di costruzione di modelli metodologici di competenza contestuale atti ad organizzare e mediare l'iscrizione sociale e professionale delle nuove generazioni* (Salvatore, S. 2001).

BIBLIOGRAFIA

Abiala, K. & Hernnwall, P. (2013). Tweens negotiating identity online - Swedish girls' and boys' reflections on online experiences. *Journal of Youth Studies*, vol. 16 (8), p. 951-969.

Antonelli, G. (2007). *L'italiano nella società della comunicazione*. Il Mulino, Bologna.

Acerboni, G. (2005). *Progettare e scrivere per Internet*. Milano: McGraw-Hill.

Ackermann, E. (2001). Bambini digitali, strumenti narrativi, scrittura dialogica. *TD24*, 9, 3, p. 48-54.

Ajello, A. M., Zucchermaglio, C., & Pontecorvo, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.

Ahn, J. (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34, 4, p. 279-289.

Albirini, A., A. (2006). Teacher's attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Journal of Computers and Education*, 47, 373-398.

Alexander, C. (2014). Student-Created Digital Media and Engagement in Middle School History. *Computers in the Schools*, 31(3), 154-172.

Anichini, A. (2013). Libri di scuola e lettura digitale. *Form@re*, vol.13(4), p. 5-14.

Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). *The Effects of Digital Storytelling on 299 Sixth Grade Students' Writing and Their Attitudes about Writing*. In K. McFerrin et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pagg. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.

Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Editore: Edizioni Erikson.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*. Editore: Edizioni Erikson.

Bandura, A. (2000). "Self-efficacy: the foundation of agency," in *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness: Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer*, J. P. Walter and G. Alexander, Eds., pp. 17-34, Lawrence Erlbaum Ass, Mahwah. NJ, USA.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. WH Freeman. New York, USA.

Bandura, A. (1994). "Self-efficacy," in *Encyclopedia of Human Behavior*, V. S. Ramchandran, Ed., vol. 4, pp. 71–81. Academic Press. New York, USA.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Banzato, M. (2014) Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa. *Formazione & Insegnamento*. Vol. 12, n°3.

Banzato, M. (2011). *Digital literacy*. Milano: Bruno Mondadori Editore.

Banzato, M., Tosato, P. (2017). Apprendimento narrativo in attività di coding: differenze di genere nella scuola di primo grado. *Formazione & Insegnamento*.

Barnett, C. (2009). Towards a Methodology of Postmodern Assemblage: Adolescent Identity in the Age of Social Networking. *Philosophical Studies in Education*, 40, p. 200-210.

Bartolini, C. (2017). Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 17, n. 1, p. 144-157

Baschiera, B. (2014). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. *Formazione & Insegnamento*, volume 12, numero 3.

Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi Edizioni.

Bazarova, N., N. (2013). Managing impressions and relationships on Facebook: Self-presentational and relational concerns revealed through the analysis of language style. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, p. 176-196.

Bellingreri, A. (2013). *Il metodo educativo centrato sull'empatia*. STUDIUM EDUCATIONIS.

Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e pensiero.

Benmayor, R. (2008). Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7, p. 188-204.

Berger, C. (2013). Competition, envy, or snobbism? How popularity and friendships shape antipathy networks of adolescents. *Journal of Research on Adolescent*, 23, 3, p. 586-595.

Biagetti, M. T. (2014). Sviluppi e trasformazioni delle biblioteche digitali: dai repositories di testi alle semantic digital libraries. *Aib studi*, vol. 54 n. 1.

Bodroza, B. (2016). Validation of the new scale for measuring behaviors of Facebook users: Psycho-Social Aspects of Facebook Use (PSAFU). *Computers in Human Behavior*, 54, p. 425-435

Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Raffaello Cortina Editore.

Bolch, M. (2008). Show and Tell. *T.H.E Journal*, 35, 5, p. 28-30.

Bonino, S. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Giunti Editore.

Boscolo, P. (2014). *Motivare a scrivere nell'era digitale*. Carocci.

Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Utet università.

Bouvier, G. (2012). How Facebook users select identity categories for self-presentation. *Journal of Multicultural Discourses*, 7, 1, p. 37-57.

Braman, J. (2009). Traditional and Youth Media Education: Collaborating and Capitalizing on Digital Storytelling. *Youth Media Reporter*, 5, p. 162-5.

Brombley, R. (2010). Storying community: Re-imagining regional identities through public cultural activity. *European Journal of Cultural Studies*, 13, 1, p. 9-25.

Brown A. L., Campione J. C., (1994). *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (Ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (p. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

Brown A.L., & Campione J. C., (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.

Bruce, D., L. (2015). Composing With New Technology Teacher Reflections on Learning Digital Video. *Journal of Teacher Education*, 66, 3, p. 272-287.

Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie*. Bari: Editori Laterza.

Bruner, J. (2003). *La ricerca del significato*. Bari: Editori Laterza.

Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux. trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza, 2006.

Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli. p. 55.

Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano, Feltrinelli, 2000.

Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In *Rappresentazioni e narrazioni* (a cura di Ammaniti, M., & Stern. Bari: Editori Laterza).

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (tr. it. *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992).

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (tr. it. *La mente a più dimensioni*, Roma: Laterza, 1988).

Bruner J. (1973). *Beyond the Information Given*. Trad. it. *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando, 1976.

Bryla, P. (2014). The use of online social networks by Polish former Erasmus students: a large-scale survey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13, 3, p. 232-238.

Bull, G. (2005). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 2, 4, p. 46-49.

Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the language arts classroom [online]. *Learning & Leading with Technology*, 32 (4). URL: <http://www.digitalstoryteller.org/docs/DigitalStorytelling.pdf> (2016-02-28).

Burke, T. (2015). Facebook Self-Presentational Motives: Daily Effects on Social Anxiety and Interaction Success. *Communication Studies*, 66, 2, p. 204-217.

Cabero, J. (2014). Educational possibilities of social networks and group work. University students' perceptions. *Comunicar*, 21, 42, p. 165-172.

Calvani, A. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Erikson.

Calvani A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Franco Angeli.

Calvani, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Bussole.

Calvani, A. (1999). *I nuovi media nella scuola*. Carocci, Roma.

Calvino, I. (1979). *Se una notte di inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi.

Campion, M. (2014). *Le metodologie narrative digitali nei contesti della formazione iniziale e continua degli educatori sociali*. Università degli studi di Padova.

Campione J. C., Brown A. L., Jay L., (1992). *Computers in a Community of Learners*. NATO ASI Series.

Cardinali, C. (2010). *Empatia e apprendimento in rete: applicazione di un modello di analisi del quoziente di relazionalità*. Università Cà Foscari di Venezia.

Carioli, S. (2014). Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali. *Studi sulla formazione*, vol.17(2), p. 105-117, 269.

Carli, R. Salvatore, S. (2001). *L'immagine dello psicologo*. Kappa, Roma.

Carli, R. Panicia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Il Mulino, Bologna.

Carmen Gregori-Signes. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, p. 237-250.

Carnesecchi, M. (2016). WiFiabe: un'esperienza di storytelling dal territorio al web 2.0. *Form@re*. numero 77, volume 12, p. 11-17

Carr, C. (2012). Speech acts within Facebook status messages. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, p. 176-96.

Cavicchi, V. (2015). Da flipped classroom a didattica inclusiva. *Education*.

Cortiana, P. (2016). La multimodalità nella composizione di un saggio breve: un intervento nella Scuola Secondaria di 2° grado. *NeaScience*, anno. 3, vol. 10.

Chen, B. (2012). Students' self-presentation on Facebook: An examination of personality and self-construal factors. *Computer in Human Behavior*, 28, 6, p. 2091- 2099.

Chou, Pao-Nan & Chang, Chi-Cheng & Lu, Pei-Fen. (2015). Prezi versus PowerPoint: the effects of varied digital presentation tools on students' learning performance. *Computer & Education*, vol. 91, p. 73-82.

Cicognani, E. (2002b). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Cioffi, M. (2011). *L'importanza pedagogica della narrazione*. Università degli studi di Salerno.

Cipolla, C. (2003). *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*. Franco Angeli.

Clark, W. (2014). Digital platforms and narrative exchange: Hidden constraints, emerging agency. *New Media & Society*, 17, 6, p. 919-938.

Clarke, C. (2004). The politics of storytelling: electronic media in archaeological interpretation and education. *World archaeology*, 36, 2, p. 275-286.

Condy, J. (2012). Pre-Service Students' Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 3, p. 278-285.

Confalonieri, E. & Grazzani Gavazzi, I. (2002). *Adolescenza e compiti di sviluppo*. Unicopli.

Cornale, A. *I cambiamenti in preadolescenza e la scuola: una sfida educativa*. Articolo presente al sito web in accordo con l'indirizzo www.davidealgeri.com.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), Nebraska symposium on motivation, Vol. 40: *Developmental perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, p. 60.

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. (1990). *The art of seeing*. Malibu, CA: J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts.

Csikszentmihályi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihályi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5),815-822.

Csikszentmihályi, M. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, p. 323.

Csikszentmihályi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.

Daher, W. (2014). Students' Adoption of Social Networks as Environments for Learning and Teaching: The Case of the Facebook. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9, 4, p. 16-24.

Davoli, P. Didattica 2.0: metodologie e tecnologie Web 2.0. *DIDATEC*.

De Beni, R. & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino.

De Marco, E. (2014). *La narrazione come approccio di studio delle “diete” mediali dei TWEENS: il digital storytelling come metodo etnografico e partecipato di ricerca e di riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale*. UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FOGGIA.

Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Demetrio, D. (2011). *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Editori Laterza.

Demetrio, D. (2002). *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi Editore.

Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per sé stessi, con gli altri*. Milano: Booklet.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

De Ridder, S. (2013). Are digital media institutions shaping youth's intimate stories? Strategies and tactics in the social networking site Netlog. *New Media & Society*, p. 1-19.

Dreon, O. & Richard, M.,K. & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42, 5, p. 4-9.

Drusian, M. & Riva, C. (2010). *Bricoleur high tech. I giovani e le nuove forme della comunicazione*. Guerini scientifica.

Eco, U. (1993). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.

Eftekhar, A. (2014). Capturing personality from Facebook photos and photo-related activities: How much exposure do you need? *Computers in Human Behavior*, 37, C, p. 162-170.

Erikson, E., H. (2007). *L'identità tra individuo e società*. Roma: Armando Editore.

Ella R. Kahu (2011). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills. *Digital Era. Journal fo Educational Multimedia and Hypermedia*. 13 (1), 93-106.

EU, (2010). *Europa 2020 una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. (COM (2010). European Commission, (2012). Communication from the Commission to the European Parliament, “The Digital Agenda for Europe - Driving European growth digitally”. Brussels, 18/12/2012, COM(2012b) 784.

Falci, C. (2009). Too many friends: Social integration, network cohesion and adolescent depressive symptoms. *Social Forces*, 87, 4, p. 2031-2061.

Falcinelli, F. (2012). *Le tecnologie dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Favaretto, A. (2007). *La chat didattica*. Pensa Multimedia.

Fanelli, V. (2015). La scrittura autobiografica nell'insegnamento del Business English: a case study. *Rivista Telematica Nuova Didattica*.

Ferrovicchio, E. Il ruolo della motivazione nei processi di apprendimento. *Articoli-Scuola*.

Fisher, D. & Frey, N. (2017). Digital tools to broaden learning. *Educational Leadership*, vol. 74 (7), p. 81.

Fritz, S. Speth., C. John E. Barbuto, Jr., Boren, A. (2004). Exploring Relationships between College Students' Learning Styles and Motivation. *SAGE Journals*.

Kaplan, D. (1977). “*Demonstratives. An essay on the Semantics, Logics, Methaphysics, and Epistemology of Demonstratives and Other Indexicals*” in J. Almog, J. Perry, H. Wettstein (a cura di), *Themes from Kaplan*, Oxford University Press, Oxford, (1989), pp. 481-563.

Gambini, P. (2007). La sfida educativa dei preadolescenti. In *Pedagogia e Vita*, n.2.

Garbolino, P. (2013). *L'analisi delle sensazioni. Corso: Teoria e filosofia dei linguaggi, anno accademico 2012-13*. IUAV.

Gregory, K. (2009). Techtalk: Digital storytelling and developmental education. *Journal of Developmental Education*, 33, 2, p. 42-43.

Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the Language Classroom. *Journal for teachers of English*, 16 (1), pp. 43-49.

Guevara, J. E., Onishi, R., Umemuro, H. (2011). *Personality and Mental Health Assessment: A Sensor-Based Behavior Analysis*. The Fourth International Conference on Advances in Computer-Human Interactions.

Gui, M. (2010). *L'uso didattico delle ICT*, in Cavalli, A. & Argentin G. (a cura di). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Hagit, M., T. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 4, p. 33.

Haimson, O., L. & Hoffmann, A. L. (2016). Constructing and enforcing “authentic” identity online: Facebook, real names, and non-normative identities. *First monday*, vol. 21 (6).

Hawe, P. (2008). Use of social network analysis to map the social relationship of staff and teachers at school. *Health Education Research*, 23, 1, p. 62-69.

Hermans, Hubert, J., M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, p. 31-50.

Hess, M. (2012). Mirror neurons, the development of empathy, and digital storytelling. *Religious Education*, vol. 107 (4), p. 401-414.

Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using Audio books and Digital Storytelling to enhance literacy. *Illinois Reading Council Journal*, 40, 3, p. 3-13.

Hoa Truong-White & Lorna McLean (2015). Digital storytelling for transformative global citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 38 (2).

Hoffman, M. L. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Il Mulino.

Honeyfond, M. (2013). The simultaneity of experience: Cultural identity, magical realism, and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, 47, 1, p. 17-25.

Hong, J., C. (2015). Belief in dangerous virtual communities as a predictor of continuance intention mediated by general and online social anxiety: The Facebook perspective. *Computers in Human Behavior*, 48, p. 663-670.

Hu, C. (2015). Achieving self-congruence? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social network platform. *Computers in Human Behavior*, 50, p. 465-475.

Hung, C., M. (2011). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15, 4, p. 368-379.

Ianes, D. (2005). *Il senso di autoefficacia*. Editore: Edizioni Erikson.

Johansens, T., S. (2010). *Transported Essence or Collaborative Telling? Towards a Narrative Vocabulary of Corporate Identity*. Aarhus School of Business, Aarhus University, Centre for Corporate Communication, page 234. (PhD Thesis, Vol. 20).

John E. Barbuto Jr., Susan M. Fritz & David Marx. (2001). A Field Examination of Two Measures of Work Motivation as Predictors of Leaders' Influence Tactics. *The Journal of Social Psychology*.

Johnson, L. (2014). *The Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Publications Office of the European Union, and Austin, Texas, The New Media Consortium, Luxembourg.

Kaare, B., H. (2008). Youth as producers: Digital stories of faith and life. *Nordicom Review*, 29, 2, p. 193-204.

Kaneklin, C., Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Cortina.

Khimji, F. (2012). Mediational tools in story construction: An investigation of cultural influences on children's narratives. *Journal of Early Childhood Research*, 34, 4, p. 279-289.

Kidd, C. & Castano, E. (2013). *Leggere di più per capire gli altri*. Science.

Kordaki, M. & Gousiou, A. (2017). Digital card games in education: a ten year systematic review. *Computer & Education*, vol. 109, p. 122-161.

Kotaman, H. (2013). Impact of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45, 2, p. 55-61.

Kavussanu, M. and Glyn C. Roberts (1998). Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. *JOURNAL OF SPORT & EXERCISE PSYCHOLOGY*.

Lagreca, A. (2017). La narrazione come processo di facilitazione del sapere. *Educazione&Scuola*.

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.

Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkley (CA): Digital Diner Press.

Lanza, E. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 34, 4, p. 279-289.

Larm, P. & Åslund, C. & Nilsson, Kent, W. (2017). The role of online social network chatting for alcohol use in adolescence: testing three peer-related pathways in a swedish population-based sample. *Computers in Human Behavior*, vol. 71, p. 284-290.

Lazzari, M. (2016). Digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo. *Form@re. Oper Journal per la formazione in rete*. Numero 2, Volume 16.

Lee, E. (2014). Facebook Use and Texting Among African American and Hispanic Teenagers: An Implication for Academic Performance. *Journal of Black Studies*, 45, p. 83-101.

Lee, E. (2014). Personality traits and self-presentation at Facebook. *Personality and Individual Differences*, 69, p. 162-167.

Levy, P. (2002). *Intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

Levorato, M. C. (2003). I racconti del sé. *Psicologia contemporanea*, 179, 4 -11.

Levorato, M.C., & Nesi, B. (2001). *Imparare a comprendere e produrre testi*. In L. Camaioni (Ed.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp.179-213). Bologna: Il Mulino.

Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.

Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie, narrazioni*. Bologna: Il Mulino.

Linne, J. (2014). Common uses of facebook among adolescent from different social sectors in Buenos Aires city. *Comunicar*, 22, 43, p. 189-197.

Longo, G. (2008). *Il senso e la narrazione*. Milano: Springer Italia.

Loveless, J. (2011-2012). Facebook and remedial reading: Blurring borders of self, others, and multimodal texts. *CEDER Yearbook*, 15, 1, p. 141-155.

Lyotard, J., F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.

Luzzatto G., (2011). La formazione e il reclutamento dei docenti. In Campione, V. e Bassanini, F. (eds), *Istruzione bene comune*. Firenze: Passigli.

MacKnight, C. B. (2010). Teaching critical thinking through online discussions. *Educause quarterly*, 4, p. 38-41.

Mameli, C. (2015). Patterns of discursive interactions in primary classrooms: an application of social network analysis. *Research Papers in Education*, 30, 5, p. 1-20.

Manganello, F. (2017). *Formazione degli insegnanti e competenze digitali. Un'esperienza volta allo sviluppo professionale in una prospettiva di autoregolazione*. EMEMITALIA.

Maragliano, R. (2015). *Il digitale e la scuola secondo Roberto Maragliano*. Medium.

Maragliano, R. (2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.

Margiotta (2017). *Formazione e Narrazione Digitale. Prospettive per l'Inclusione*. Mediationarrrca.

Marini, G. (2014). *Digital Storytelling: Cos'è, Quali Significati Assume in Ambito Didattico, con Quali Strumenti si Realizza*. AulaBlog.

Martin, A. (2006). Literacies for the digital age: preview of Part I. In Martin, A. & Madigan, D. *Digital Literacy for learning*. London: Facet Publishing, 3-25.

Martin, D. & Martin, D. (2006). *Digital Literacy for learning*. London: Facet Publishing.

Mascetti, A. (2012). Aspetto e peculiarità del rapporto analitico nella psicologia individuale. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 71: 79-86 - sipi-adler.it.

Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Il Mulino.

Mason, L. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Bussola.

Massa, R. (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*. Franco Angeli.

Matano, T. (2015). The Narrative Configuration of Identity Through Social Media: An Empirical Example. *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, p. 591.

McFarland, D. (2005). Motives and context of Identity Change: A Case for Network Effects. *Social Psychology Quarterly*, 67, 4, p. 369-384.

McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, volume 19, 1, p. 65-79.

Medaglia, C., M. (2014). *Scuola 2.0. Innovazione dei modelli didattici e nuove tecnologie per la scuola del futuro*. Innovare per competere.

Malagnini, F. (2007). *Lingua. Media. Nuove tecnologie*. Pensa Multimedia.

Moneta, G. B., & Siu, C. M. Y. (2002). Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in Hong Kong college students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 664-683.

Monteiro, D. L. C., Penaloza, V., Pinto, F. R. (2015). *Attitudes towards money and motivational orientation to work in Brazilian young workers*. *Contaduría y Administración*.

Moretti, G. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *ECPS Journal*.

Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 1, p. 20-26.

Musetti, A. (2012). *L'autonomia emotiva in adolescenza. Separazione, individuazione e solitudine*. Università degli studi di Parma.

Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*.

Nelson, C., J. (2011). *Hey, Did You See This?* *Library Media Connection*, 30, 1, p. 10-12.

Nelson, M., E. (2008). Challenges of Multimedia Self-Presentation Taking, and Mistaking, the Show on the Road. *Written Communication*, 25, 4, p. 415-440.

Nosko, A. (2010). All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, p. 406-418.

Nota L. & Soresi, S. (2005). *Autoefficacia nelle scelte*. Giunti.

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Ohler, J. (2006). *The World of Digital Storytelling*. Consultabile on line all'indirizzo: <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006>.

Oliveira, M., J. (2015). Does Life Satisfaction influence the intention (We-intention) to use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 50, p. 205-210.

Pajares, Frank. (2007). *L'autoefficacia negli adolescenti*. Editore: Edizioni Erikson.

Palewonsky, M. (2011). Hitting the Reset Button on Education. Student Reports on Going to College. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 34, 1, p. 31-44.

Park, N. (2012). Individuals' personal network characteristics and patterns of Facebook use: A social network approach. *Computers in Human Behavior*, 28, p. 1700-1707.

Penn, C., S. (2014). *Rilievo cognitivo dello Storytelling - The cognitive importance of storytelling*. From www.christopherspenn.com.

Perconti P. (2008). *L'autocoscienza. Che cos'è, come funziona, a cosa serve*. Laterza, Roma.

Perconti P. (2006). Filosofia della mente, in Pennisi A., Perconti P. (a cura di), *Le scienze cognitive del linguaggio*, pp. 15-60. Il Mulino, Bologna.

Perconti P. (2003). *Leggere le menti*. Bruno Mondadori, Milano.

Petrucchio, C. & De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.

Petrucchio, C. (2010). *Una esperienza di Digital Storytelling sulla didattica della matematica*. DIDAMATICA.

Petrucchio, C. & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci Editore.

Petrucchio, C. (2009). Apprendere con il digital storytelling. *Tecnologie Didattiche*, 46: vol. 17, n. 1, http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucchio_TD46.pdf

Pezzot, E. (2016). Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale. *ELLE*, vol. 5, num. 2.

Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Raffaello Cortina.

Pineau, G. (2003). *Le storie di vita*. Milano: Guerini e Associati.

Pombeni, M., L. (1997). *L'adolescente e la scuola*, in Palmonari, A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino. p. 271-291.

Pribeanu, C. (2015). Social capital on Facebook as perceived by Lithuanian university students: a multidimensional perspective. *Journal of Baltic Science Education*, 14, 1, p. 132-141.

Raymond, W. (2013). Digital Collaboration to Promote Learning in the Social Studies Classroom. *Journal of Social Studies Research, Conference Proceedings*, p. 183.

Rambe, P. (2013). Converged social media: identity management and engagement on Facebook and blogs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29, 3, p. 315-336.

Ranieri, M. (2014) *Bring your own device all'Università. Un'esperienza di storytelling con i dispositivi mobili*. Unifi.it

Rapporto Eurydice (2012). *L'adozione dei libri di testo nelle scuole europee*.

Ravanelli, F. (2012). *Una esperienza di Matematica e Digital Storytelling nella scuola primaria*. Rivistabricks.it

Reich, S., M. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48, 2, p. 356-368.

Revlin, R. (2014). *Psicologia cognitiva*. Zanichelli.

Riva, G. (2004). *Psicologia dei nuovi media*. Il Mulino, Bologna.

Rivoltella, P., C. & Ardizzone, P. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.

Robin, B., R. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *The Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, volume 2. New York: Erlbaum.

Robin, B. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. In: Crawford, C. et al., Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006. Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Roncaglia, G. (2009). Google Book Search e le politiche di digitalizzazione libraria. *Digitalia, Rivista del digitale nei beni culturali*.

Rosen, J. N. (1974). *La psichiatria psicoanalitica diretta*. Casa Editrice Astrolabio.

Rossati, A. (1981). *Verso una nuova identità dello psicologo*. Franco Angeli, Milano.

Rouis, S. (2011). Impact of Facebook Usage on Students' Academic Achievement: Role of Self-Regulation and Trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 3, p. 961-994.

Routledge, R., B. (2001). Exploring the Role of Family and Peers in Adolescent Self-Representation: Toward a Dialectical Perspective. *Child and Youth care forum*, 30, 1, p. 35-54.

Rui, J., R. (2015). Social networks sites and international students' cross-cultural adaptation. *Computer in Human Behavior*, 49, p. 400-411.

Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente. La funzione dello psicologo scolastico. I risultati del Laboratorio Pilota*. Franco Angeli.

Salvatore, S. (1999). *La politica di sviluppo della psicologia nel settore scolastico*. Notiziario dell'Ordine degli Psicologi del Lazio, 3-4, pp. 54-61.

Sancar Tokmak, H. (2013). The effect of expertise-based training on the quality of digital stories created to teach mathematics to young children. *Educational Media International*, 50, 4, p. 325-340.

Sanders, J. (2009). Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: a pilot study. *Education for primary care*, 20, p. 441-444.

Sanduik, K. (2012). *Mixed Reality, Ubiquitous Computing and Augmented Spaces as Format for Communicating Culture, Proceedings of the DREAM conference The Transformative Museum*. Denmark, p. 335-346.

Scrignarò, M., Viganò, V., Magrin, M. E. (2008). La promozione del benessere in pazienti post-infartuati: un'indagine sui fattori di resilienza, soc e gse. *RICERCHE DI PSICOLOGIA*.

Seels, B. B., & Richey, R. C. (1994). *Instructional Technology: the Definition and Domains of the Field*. Washington: Association for Educational Communications and Technology.

Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*. 54, 3, p. 402-407.

Shalini Lal, Catherine Donnelly & Jennifer Shin. (2014). Digital storytelling: an innovative tool for practice, education, and research. *Occupational Therapy In Health Care*, p. 54-62.

Sofia, A. (2015). Tutta un'altra storia? Social network, narrazioni e identità digitali. *Flusser Studies*, numero 19.

Sparziani, A. (2012). *Vivalascuola. Didattica e nuove tecnologie*. La Poesia e lo spirito.

Spencer, T., D. (2013). Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of Early Intervention*, 35, 3, p. 243-269.

Spina, S. U. (2005). Adolescent peer network as a context for social and emotional support. *Scholarly Journals*, 36, 4, p. 379-417.

Squire, K. (2012). Amplifications of learning Use of mobile media devices among youth. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 18, 4, p. 445-464.

Sylvester, R. (2009). Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher*, 63, 4, p. 284-295.

Stella, R. (2012). *Sociologia delle comunicazioni di massa*. Torino: UTET Università.

Taylor, D. (1999). *Le storie che ci prendono per mano*. Piacenza: Frassinelli.

Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. Competence development: Indexes and processes for an evaluation model in *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, vol. 1, pp. 105-119.

Tessaro, F. (2011). Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza in *QUADERNI DI ORIENTAMENTO*, vol. anno XX - n. 38, pp. 24-40.

Thesen, A. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *The NERA Journal*, 46, 2, p. 93-102.

Toma, C., L. (2015). How Do Facebook Users Believe They Come Across in Their Profiles?: A Meta-Perception Approach to Investigating Facebook Self-presentation. *Communication Research Reports*, 32, 1, p. 93-101.

Toschi, L. (2001). *Il linguaggio dei nuovi media*. Apogeo, Milano.

Tosun, L., P. (2012). Motives for Facebook use and expressing “true self” on the Internet. *Computer in Human Behavior*, 28, p. 1510-1517.

Travaglini, R. (2002). *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*. Roma: Carocci Editore.

Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Franco Angeli.

Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Franco Angeli.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.

Turkle, S. (1997). *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazionali sociali nell'epoca di Internet*. Apogeo, Milano.

Uccellini, F. (2009). *Sintesi dell'intervento Genitori e figli: legami da svelare. Quali strumenti a disposizione dei genitori*. Roma: Associazione di genitori che.

Ursoleo, A. (2017). *Photo Visual Literacy e Immagine/scrittura nel Digital Storytelling per la formazione degli insegnanti. L'impatto del Digital Storytelling sull'autoefficacia e le attitudini degli*

insegnanti in pre-servizio verso la Digital Literacy e l'Immagine/scrittura nella narrazione digitale.
Università Cà Foscari Venezia.

Valkanova, Y. (2007). Digital storytelling in a science classroom: reflective self-learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care*, 177, 6-7, p. 793-807.

Van Gool, E. (2015). To share or not to share? Adolescents' self-disclosure about peer relationship on Facebook: An application of the Prototype Willingness Model. *Computers in Human Behavior*, 44, p. 230-239.

Vasudevan, L. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written communication*, 27, 4, p. 442-468.

Vegetti Finzi, S. & Battistin, A. M. (2000). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Milano: Mondadori.

Venturini, E., Faralla, V., Innocenti, A., & Taddei, S. (2013). Physiological Responses to Stressful Work Situations in Low-Immersive Virtual Environments. *Working paper*.

Vivienne, S. (2013). The remediation of the personal photograph and the politics of self-representation in digital storytelling. *Journal of Material Culture*, 18, 3, p. 279-298.

Ware, P.; Warschauer, M. (2005). Hybrid Literacy Texts and Practices in Technology-intensive Environments. *International Journal of Educational Research*, 43.

Wawro, L. (2012). Digital storytelling. *Children & Libraries: The Journal Of The Association For Library Service To Children*, 10, 1, p. 50-52.

Wilcox, A. (2012). Storytelling in a digital age: digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13, p. 127-47.

Wolf, M. (2012). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.

Wright, C. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Educational Journal*, 35, 4, p. 363-369.

Yan, X. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Journal of educational technology & society*, 14, 4, p. 181-191.

Yannis, G. (2010). Co-creating stories: collaborative experiments in storytelling. *Management Learning*, 41, 5, p. 507-523.

Yee, N. (2007). The Proteus effect: the effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33, 3, p. 271-290.

Ying Roselyn, D. (2014). The Gap between Online Journalism Education and Practice: A Hong Kong Study. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69, 4, p. 415.

Yoon, S., J. (2014). Does social capital affect SNS usage? A look at the roles of subjective well-being and social identity. *Computers in Human Behavior*, 41, p. 295-303.

Zambo, D. (2010). Strategies to enhance the social identities and social networks of adolescent students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43, 2, p. 28-35.

Zammuner, L. (2003). *I focus group*. Il Mulino, Bologna.

SITOGRAFIA

Agenda Digitale.

<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/le-quattro-novita-digitali-per-i-libri-scolastici/>

CDS, Center for Digital Storytelling.

<http://www.storycenter.org/>

Collins Dizionario della Lingua Inglese (2016).

<https://www.collinsdictionary.com/it/>

Commissione Europea, (2012). Communication from the Commission to the European Parliament, "The Digital Agenda for Europe - Driving European growth digitally". Brussels, 18/12/2012, COM(2012b) 784.

URL: eur-lex.europa.eu.

Commissione Europea, (2008c). *Report on Media Literacy in a digital world (2008/2129(INI))*. Comitato Cultura e Istruzione (Session Document). 24 novembre 2008.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&mode=XML&reference=A62008-0461&language=EN>

Consiglio Europeo (2006). *Recommendation [Rec (2006)12] of the Committee of Ministers to member states on empowering children in the new information and communications environment*. 27 settembre 2006.

http://portal.unesco.org/ci/en/files/25152/11861425271Recommendation_Rec%282006%2912.pdf/Recommendation%2BRec%282006%2912.pdf

Digital Storytelling Association, (2016).

<http://ourmedia.org/>

Editrice LA SCUOLA.

<http://lascuola.it/nuovadidattica/it/home/mappe/1382696372072/1386860100732>

Educazione&Scuola.

<http://www.edscuola.it/index.html>

Eucazione Digitale.

<http://www.educazionedigitale.it/limportanza-ict-nella-didattica/>

FLC CGIL. Federazione lavoratori della conoscenza.

<http://www.flcgil.it/scuola/adozione-libri-di-testo-a-s-2017-18-pubblicata-con-grande-ritardo-la-nota-ministeriale.flc>

<http://www.flcgil.it/scuola/libri-di-testo-dal-2014-2015-parte-la-digitalizzazione.flc>

Form@re. Open Journal per la formazione in rete.

<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/14225>

FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione.

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php>

Insegnanti 2.0. Insegnare nell'era digitale.

<https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/02/18/digital-storytelling-cose-come-utilizzarlo-nella-didattica-con-quali-strumenti-si-realizza/>

La Repubblica@scuola. Il giornale web con gli studenti.

http://scuola.repubblica.it/veneto-padova-issducadaosta/tema/relazioni-digitali/refresh_ce

Ministero della Pubblica Istruzione, (1995). *Programma di sviluppo delle Tecnologie Didattiche nel sistema scolastico.*

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/1998/ne98031.shtml>

P21, (2004). Partnership for 21st century skills. *A report and MILE Guide for 21st century skills.*

http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf

Psicologia pratica e crescita personale.

<http://www.psicologianeurolinguistica.net/2013/12/flow-esperienza-ottimale-psicologia.html>

Teaching and learning together. LMM.

<http://mymood.altervista.org/learning/fad-e-learning-blended-learning>

Unione Europea, (2014). *Horizon 2020.*

<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/how-get-funding>.

Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana di Ottorino Pianigiani.

www.etimo.it/?pag=hom

APPENDICI

Appendice A1

Questionario pre

ITEM

Informazioni sulla persona che risponderà agli item:

Genere: _____

Nome: _____

Nazionalità: _____

AUTOEFFICACIA

<i>Quesiti</i>	<i>Formato di risposta: scala da 1 a 5. 1= Completamente in disaccordo :-(2= Abbastanza in disaccordo :-[3= Incerto :- 4= Abbastanza d'accordo :-] 5= Completamente d'accordo :-)</i>				
1. Se mi metto di impegno sono in grado di raccontare storie difficili.	1	2	3	4	5
2. Se qualcuno mi distrae riesco lo stesso a raccontare quello che voglio.	1	2	3	4	5
3. Per me è facile raccontare ciò che desidero.	1	2	3	4	5
4. Se mi impegno sono sicuro di poter esprimere a parole quello che penso.	1	2	3	4	5
5. Sono tranquillo quando racconto cose difficili perché so di poterlo fare.	1	2	3	4	5
6. So raccontare tutto quello che mi succede.	1	2	3	4	5
7. Quando qualcuno mi chiede di raccontare cose difficili sono sicuro di saperlo fare.	1	2	3	4	5
8. In generale, penso che i miei racconti siano interessanti per gli altri.	1	2	3	4	5
9. Penso di saper raccontare tutto quello che voglio raccontare.	1	2	3	4	5
10. Penso di saper raccontare bene molte cose diverse (ad esempio: quello che ho fatto a scuola, un pomeriggio con gli amici, un film che ho visto).	1	2	3	4	5

MOTIVAZIONE

Quesiti	Formato di risposta: scala da 1 a 5. 1= Completamente in disaccordo :-(2= Abbastanza in disaccordo :-[3= Incerto :-I 4= Abbastanza d'accordo :-] 5= Completamente d'accordo :-)				
1. Preferisco raccontare per me stesso.	1	2	3	4	5
2. Mi sento meglio quando posso decidere di raccontare quello che voglio.	1	2	3	4	5
3. Preferisco raccontare quando gli altri mi indicano l'argomento da raccontare.	1	2	3	4	5
4. Per decidere cosa raccontare mi domando: "qual'è l'argomento più divertente?"	1	2	3	4	5
5. Mi impegno di più in una narrazione se so che agli altri piace quello che sto raccontando.	1	2	3	4	5
6. Cerco di raccontare cose che mi interessano.	1	2	3	4	5
7. Questa attività narrativa sarà divertente.	1	2	3	4	5
8. Penso che sarò bravo in questa attività narrativa.	1	2	3	4	5
9. Credo che fare questa attività narrativa mi sarà utile perché mi aiuterà a _____	1	2	3	4	5
10. Mi sento rilassato prima di iniziare questo compito narrativo.	1	2	3	4	5

COINVOLGIMENTO

1. Quesito	Formato di risposta: scala da 1 a 5. 1 Mai (0 volte) :-(2 Raramente (1/2 volte) :-[3 Occasionalmente (3 volte) :-I 4 Spesso (10 volte) :-] 5 Sempre (ogni giorno) :-)				
Durante l'anno scolastico in corso quanto spesso hai creato una storia digitale?	1	2	3	4	5
2. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Per nulla :-(2 Poco :-[3 Abbastanza :-I 4 Molto :-] 5 Moltissimo :-)				

Durante l'anno scolastico in corso quanto le verifiche in classe ti hanno stimolato a raccontare al meglio?	1	2	3	4	5
3. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Non lo so :-(2 Non ho ancora deciso :-[3 Non ho intenzione di farlo :-I 4 Ho intenzione di farlo :-] 5 Fatto :-)				
Hai intenzione di aiutare qualche tuo compagno a creare un racconto?	1	2	3	4	5
4. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Affatto :-(2 Molto poco :-[3 Un po' :-I 4 Molto :-) 5 Non valutabile poiché non creo racconti al di fuori della scuola.				
Se crei dei racconti al di fuori della scuola, quanto questi riguardano gli argomenti trattati a lezione?	1	2	3	4	5
5. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Affatto :-(2 Molto poco :-[3 Un po' :-I 4 Molto :-) 5 Non valutabile perché non ho mai utilizzato il computer a scuola per raccontare.				
Quanto la tua esperienza in questa scuola ti ha permesso di imparare meglio ad usare il computer per raccontare?	1	2	3	4	5
6. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Non lo so :-(2 Non ho ancora deciso :-[3 Non ho intenzione di farlo :-I 4 Ho intenzione di farlo :-] 5 Se ci penso mi viene già in mente un evento che potrei raccontare :-)				
Durante il prossimo anno scolastico hai intenzione di creare racconti al di fuori dei compiti assegnati dalla professoressa?	1	2	3	4	5
7. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Nulli :-(2 Scarsi :-[3 Discreti :-I 4 Buoni :-] 5 Ottimi :-)				
Come valuti i consigli che hai ricevuto dalla tua	1	2	3	4	5

professoressa di lettere su come narrare?	
8. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Su un argomento scolastico. 2 Su più argomenti scolastici. 3 Sia su argomenti extrascolastici che scolastici. 4 Su un argomento extrascolastico 5 Su più argomenti extrascolastici.
Su cosa si sono basati soprattutto i tuoi racconti durante l'anno scolastico in corso?	1 2 3 4 5
9. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Nessuna parte 2 Circa un quarto 3 Circa la metà 4 Quasi tutto 5 Tutto
Quanto dei tuoi racconti viene realizzato con l'aiuto del computer?	1 2 3 4 5
10. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 In un luogo scolastico. 2 Fuori dalla scuola. 3 Con amici. 4 Con genitori o docenti. 5 Da solo.
Dove preferisci essere quando racconti?	1 2 3 4 5

FREQUENZE DI UTILIZZO

Quesiti	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Mai (0 volte) 2 Raramente (1/2 volte) 3 Occasionalmente (3 volte) 4 Spesso (10 volte) 5 Sempre (ogni giorno) Arco di tempo di riferimento: 1 settimana.
1. Con che frequenza utilizzi il tablet?	1 2 3 4 5
2. Con che frequenza utilizzi il telefono cellulare?	1 2 3 4 5
3. Con che frequenza utilizzi il computer?	1 2 3 4 5
4. Con che frequenza racconti qualcosa di te attraverso il telefono cellulare?	1 2 3 4 5
5. Con che frequenza ti relazioni agli altri attraverso WhatsApp?	1 2 3 4 5
6. Con che frequenza utilizzi i social network perché ti piace farlo?	1 2 3 4 5

7. Con che frequenza utilizzi i social network perché devi farlo?	1	2	3	4	5
8. Con che frequenza racconti i tuoi avvenimenti tramite il computer?	1	2	3	4	5
9. Quanto spesso utilizzi il computer per interagire con persone che conosci?	1	2	3	4	5
10. Quanto spesso utilizzi il computer per relazionarti con chi non conosci?	1	2	3	4	5

QUESTIONARIO DI AUTOPERCEZIONE A DOMANDE APERTE

<i>Quesito</i>	<i>Formato di risposta: aperta.</i>
1. Come pensi di saperti esprimere tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
2. Come pensi di saper parlare con gli altri tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
3. Pensi di saper decidere da solo il momento per usare i mezzi tecnologici o ti lasci coinvolgere ed influenzare dalle altre persone?	_____ _____
4. Ti piace raccontare qualcosa di te attraverso i mezzi tecnologici?	_____ _____
5. Ti piace parlare con gli altri tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
6. Di solito utilizzi i mezzi tecnologici perché ti piace o perché ti viene imposto?	_____ _____
7. Solitamente racconti qualcosa di te attraverso i mezzi tecnologici?	_____ _____
8. Solitamente comunichi con gli altri tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
9. Solitamente hai l'impressione di utilizzare i mezzi tecnologici spinto dall'entusiasmo personale o invece pensi di farlo per dovere?	_____ _____
10. Quali emozioni provi quando usi gli strumenti tecnologici?	_____ _____

<i>Quesito conclusivo</i>	<i>Formato di risposta:</i> scala a 5 livelli. 1 Facile 2 Abbastanza facile 3 Normale 4 Abbastanza difficile 5 Difficile				
Qual'è stato secondo te il livello di difficoltà di questo questionario?	1	2	3	4	5

Appendice A2

Questionario post

ITEM

Informazioni sulla persona che risponderà agli item:

Genere: _____

Nome: _____

Nazionalità: _____

AUTOEFFICACIA

<i>Quesiti</i>	<i>Formato di risposta: scala da 1 a 5. 1= Completamente in disaccordo :-(2= Abbastanza in disaccordo :-[3= Incerto :-I 4= Abbastanza d'accordo :-] 5= Completamente d'accordo :-)</i>				
1. Se mi metto di impegno sono in grado di raccontare storie difficili.	1	2	3	4	5
2. Se qualcuno mi distrae riesco lo stesso a raccontare quello che voglio.	1	2	3	4	5
3. Per me è facile raccontare ciò che desidero.	1	2	3	4	5
4. Se mi impegno sono sicuro di poter esprimere a parole quello che penso.	1	2	3	4	5
5. Sono tranquillo quando racconto cose difficili perché so di poterlo fare.	1	2	3	4	5
6. So raccontare tutto quello che mi succede.	1	2	3	4	5
7. Quando qualcuno mi chiede di raccontare cose difficili sono sicuro di saperlo fare.	1	2	3	4	5
8. In generale, penso che i miei racconti siano interessanti per gli altri.	1	2	3	4	5
9. Penso di saper raccontare tutto quello che voglio raccontare.	1	2	3	4	5
10. Penso di saper raccontare bene molte cose diverse (ad esempio: quello che ho fatto a scuola, un pomeriggio con gli amici, un film che ho visto).	1	2	3	4	5

MOTIVAZIONE

Quesiti	Formato di risposta: scala da 1 a 5. 1= Completamente in disaccordo :-(2= Abbastanza in disaccordo :-[3= Incerto :-I 4= Abbastanza d'accordo :-] 5= Completamente d'accordo :-)
1. Preferisco raccontare per me stesso.	1 2 3 4 5
2. Mi sento meglio quando posso decidere di raccontare quello che voglio.	1 2 3 4 5
3. Preferisco raccontare quando gli altri mi indicano l'argomento da raccontare.	1 2 3 4 5
4. Per decidere cosa raccontare mi domando: "qual'è l'argomento più divertente?"	1 2 3 4 5
5. Mi impegno di più in una narrazione se so che agli altri piace quello che sto raccontando.	1 2 3 4 5
6. Cerco di raccontare cose che mi interessano.	1 2 3 4 5
7. Questa attività narrativa è stata divertente.	1 2 3 4 5
8. Penso di essere stato bravo in questa attività narrativa.	1 2 3 4 5
9. Credo che fare questa attività narrativa mi sia stato utile perché mi ha aiutato a	1 2 3 4 5
10. Mi sono sentito rilassato prima di iniziare questo compito narrativo.	1 2 3 4 5

COINVOLGIMENTO

1. Quesito	Formato di risposta: scala da 1 a 5. 1 Mai (0 volte) :-(2 Raramente (1/2 volte) :-[3 Occasionalmente (3 volte) :-I 4 Spesso (10 volte) :-] 5 Sempre (ogni giorno) :-)
Durante l'anno scolastico in corso quanto spesso hai creato una storia digitale?	1 2 3 4 5
2. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Per nulla :-(2 Poco :-[3 Abbastanza :-I 4 Molto :-] 5 Moltissimo :-)

Durante l'anno scolastico in corso quanto le verifiche in classe ti hanno stimolato a raccontare al meglio?	1	2	3	4	5
3. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Non lo so :-(2 Non ho ancora deciso :-[3 Non ho intenzione di farlo :-I 4 Ho intenzione di farlo :-] 5 Fatto :-)				
Hai intenzione di aiutare qualche tuo compagno a creare un racconto?	1	2	3	4	5
4. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Affatto :-(2 Molto poco :-[3 Un po' :-I 4 Molto :-) 5 Non valutabile poiché non creo racconti al di fuori della scuola.				
Se crei dei racconti al di fuori della scuola, quanto questi riguardano gli argomenti trattati a lezione?	1	2	3	4	5
5. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Affatto :-(2 Molto poco :-[3 Un po' :-I 4 Molto :-) 5 Non valutabile perché non ho mai utilizzato il computer a scuola per raccontare.				
Quanto la tua esperienza in questa scuola ti ha permesso di imparare meglio ad usare il computer per raccontare?	1	2	3	4	5
6. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Non lo so :-(2 Non ho ancora deciso :-[3 Non ho intenzione di farlo :-I 4 Ho intenzione di farlo :-] 5 Se ci penso mi viene già in mente un evento che potrei raccontare :-)				
Durante il prossimo anno scolastico hai intenzione di creare racconti al di fuori dei compiti assegnati dalla professoressa?	1	2	3	4	5
7. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Nulli :-(2 Scarsi :-[3 Discreti :-I 4 Buoni :-] 5 Ottimi :-)				
Come valuti i consigli che hai ricevuto dalla tua	1	2	3	4	5

professoressa di lettere su come narrare?	
8. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Su un argomento scolastico. 2 Su più argomenti scolastici. 3 Sia su argomenti extrascolastici che scolastici. 4 Su un argomento extrascolastico 5 Su più argomenti extrascolastici.
Su cosa si sono basati soprattutto i tuoi racconti durante l'anno scolastico in corso?	1 2 3 4 5
9. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Nessuna parte 2 Circa un quarto 3 Circa la metà 4 Quasi tutto 5 Tutto
Quanto dei tuoi racconti viene realizzato con l'aiuto del computer?	1 2 3 4 5
10. Quesito	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 In un luogo scolastico. 2 Fuori dalla scuola. 3 Con amici. 4 Con genitori o docenti. 5 Da solo.
Dove preferisci essere quando racconti?	1 2 3 4 5

FREQUENZE DI UTILIZZO

Quesiti	Formato di risposta: scala a 5 livelli. 1 Mai (0 volte) 2 Raramente (1/2 volte) 3 Occasionalmente (3 volte) 4 Spesso (10 volte) 5 Sempre (ogni giorno) Arco di tempo di riferimento: 1 settimana.
1. Con che frequenza utilizzi il tablet?	1 2 3 4 5
2. Con che frequenza utilizzi il telefono cellulare?	1 2 3 4 5
3. Con che frequenza utilizzi il computer?	1 2 3 4 5
4. Con che frequenza racconti qualcosa di te attraverso il telefono cellulare?	1 2 3 4 5
5. Con che frequenza ti relazioni agli altri attraverso WhatsApp?	1 2 3 4 5
6. Con che frequenza utilizzi i social network perché ti piace farlo?	1 2 3 4 5

7. Con che frequenza utilizzi i social network perché devi farlo?	1	2	3	4	5
8. Con che frequenza racconti i tuoi avvenimenti tramite il computer?	1	2	3	4	5
9. Quanto spesso utilizzi il computer per interagire con persone che conosci?	1	2	3	4	5
10. Quanto spesso utilizzi il computer per relazionarti con chi non conosci?	1	2	3	4	5

QUESTIONARIO DI AUTOPERCEZIONE A DOMANDE APERTE

<i>Quesito</i>	<i>Formato di risposta: aperta.</i>
1. Come pensi di saperti esprimere tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
2. Come pensi di saper parlare con gli altri tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
3. Pensi di saper decidere da solo il momento per usare i mezzi tecnologici o ti lasci coinvolgere ed influenzare dalle altre persone?	_____ _____
4. Ti piace raccontare qualcosa di te attraverso i mezzi tecnologici?	_____ _____
5. Ti piace parlare con gli altri tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
6. Di solito utilizzi i mezzi tecnologici perché ti piace o perché ti viene imposto?	_____ _____
7. Solitamente racconti qualcosa di te attraverso i mezzi tecnologici?	_____ _____
8. Solitamente comunichi con gli altri tramite i mezzi tecnologici?	_____ _____
9. Solitamente hai l'impressione di utilizzare i mezzi tecnologici spinto dall'entusiasmo personale o invece pensi di farlo per dovere?	_____ _____
10. Quali emozioni provi quando usi gli strumenti tecnologici?	_____ _____

<i>Quesito conclusivo</i>	<i>Formato di risposta:</i> scala a 5 livelli. 1 Facile 2 Abbastanza facile 3 Normale 4 Abbastanza difficile 5 Difficile				
Qual'è stato secondo te il livello di difficoltà di questo questionario?	1	2	3	4	5

Appendice B

Item adattati e item originari

Tre aree: autoefficacia, motivazione, coinvolgimento.

In verde: item modificati

In rosso: item uguali alla versione originale

AUTOEFFICACIA

<i>Item adattati</i>	<i>Item originari</i>
1. Se mi metto di impegno sono in grado di raccontare storie difficili.	Riesco sempre a risolvere problemi difficili se ci provo abbastanza seriamente.
2. Se qualcuno mi distrae riesco lo stesso a raccontare quello che voglio.	Se qualcuno mi contrasta, posso trovare il modo o il sistema di ottenere ciò che voglio.
3. Per me è facile raccontare ciò che desidero.	Per me è facile attenermi alle mie intenzioni e raggiungere i miei obiettivi.
4. Se mi impegno sono sicuro di poter esprimere a parole quello che penso.	Posso risolvere la maggior parte dei problemi se ci metto il necessario impegno.
5. Sono tranquillo quando racconto cose difficili perché so di poterlo fare.	Rimango calmo nell'affrontare le difficoltà perché posso confidare nelle mie capacità di fronteggiarle.
6. So raccontare tutto quello che mi succede.	Non importa quello che mi può capitare, di solito sono in grado di gestirlo.
7. Quando qualcuno mi chiede di raccontare cose difficili sono sicuro di saperlo fare.	When facing difficult tasks, I am certain that I will accomplish them.
8. In generale, penso che i miei racconti siano interessanti per gli altri.	In general, I think that I can obtain outcomes that are important to me.
9. Penso di saper raccontare tutto quello che voglio raccontare.	I believe I can succeed at most any endeavor to which I set my mind.
10. Penso di saper	I am confident that I can perform effectively on many different tasks.

raccontare bene molte cose diverse (ad esempio: quello che ho fatto a scuola, un pomeriggio con gli amici, un film che ho visto).	
---	--

MOTIVAZIONE

<i>Item adattati</i>	<i>Item originari</i>
1. Preferisco raccontare per me stesso.	I prefer to figure out things for myself.
2. Mi sento meglio quando posso decidere di raccontare quello che voglio.	I'm more comfortable when I can set my own goals.
3. Preferisco raccontare quando gli altri mi indicano l'argomento da raccontare.	I prefer working on projects with clearly specified procedures.
4. Per decidere cosa raccontare mi domando: "qual'è l'argomento più divertente?"	If choosing between two jobs, the most important criteria is 'which is more fun?'
5. Mi impegno di più in una narrazione se so che agli altri piace quello che sto raccontando.	I work harder on a project if public recognition is attached to it.
6. Cerco di raccontare cose che mi interessano.	I try to make sure that my decisions are consistent with my personal standards of behavior.
7. Questa attività narrativa è stata/sarà divertente.	This activity was fun to do.
8. Penso che sarò/di essere stato bravo in questa attività narrativa.	I think I am pretty good at this activity.
9. Credo che fare questa attività narrativa mi sarà/mi sia stato utile perché mi aiuterà/mi ha aiutato a	I think doing this activity could help me to _____

10. Mi sento rilassato prima di iniziare questo compito narrativo.	I felt relaxed while doing the task.

COINVOLGIMENTO

<i>Item adattato</i>	<i>Item originario</i>
1. Durante l'anno scolastico in corso quanto spesso hai creato una storia digitale?	In your experience at your institution during the current academic year, about how often have you done each of the following? - Made a class or online presentation
2. Durante l'anno accademico in corso quanto le verifiche in classe ti hanno stimolato a raccontare al meglio?	Which box best represents the extent to which your examinations during the current academic year have challenged you to do your best work?
3. Hai intenzione di aiutare qualche tuo compagno a creare un racconto?	Which of the following have you done or do you plan to do before you graduate from your institution? - Community service or volunteer work
4. Se crei dei racconti al di fuori della scuola, quanto questi riguardano gli argomenti trattati a lezione?	If you are working for pay, how much is this work related to your field of study?
5. Quanto la tua esperienza in questa scuola ti ha permesso di imparare meglio ad usare il computer per raccontare?	To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills and personal development in the following areas? - Using computing and information Technology
6. Durante il prossimo anno scolastico hai intenzione di creare racconti al di fuori dei compiti assegnati dalla professoressa?	What are your plans for next year? Mark all that apply. - Leave to take time off
7. Come valuti i consigli che hai ricevuto dalla tua professoressa su come narrare?	Overall, how would you evaluate the quality of academic advice that you have received at your institution?

8. Su cosa si sono basati soprattutto i tuoi racconti durante l'anno scolastico in corso?	Where has your study been mainly based in the current academic year?
9. Quanto dei tuoi racconti viene realizzato con l'aiuto del computer?	How much of your study do you do online?
10. Dove preferisci essere quando racconti?	Which of the following describes your current living arrangement?

Appendice C

Autorizzazione dirigente

PROGETTO SPERIMENTALE DI RICERCA

“La narrazione del sé per un confronto tra identità in rete e nella vita reale finalizzato alla formazione”

Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione

Università Ca' Foscari di Venezia

Conduzione: dott.ssa Consalvi Elena

Supervisione: prof.ssa Banzato Monica

Alla cortese attenzione della dirigente dott.ssa Giovanna Cantile.

Nell'ambito del Dottorato in Scienze della Formazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia è in corso un progetto sperimentale di ricerca in ambito analitico-formativo sul tema della narrazione del sé e del confronto tra identità in ambiente face-to-face e digitale, condotto dalla dott.ssa Consalvi Elena, con la supervisione della prof.ssa Banzato Monica.

Per la realizzazione del progetto, la dott.ssa Consalvi proporrà a due classi dell'Istituto, nel corso degli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017, alcuni tipi di attività divise macroscopicamente in:

- Analitiche: questionari di autopercezione a domande aperte, autocompilati dagli stessi studenti; sezioni di focus group, tramite attività in compresenza.
- Formative: momenti di storytelling, per l'espressione delle prospettive individuali.

Le prove analitiche verranno somministrate individualmente a ciascun alunno; le attività di focus group e i momenti di storytelling messi in atto con ogni classe mediante metodologie interattive e di cooperative learning. I dati saranno in seguito analizzati, anche tramite l'ausilio di audioregistrazioni, al fine di rilevare a partire dai contenuti prodotti i processi cognitivi e rappresentativi implicati nel processo narrativo ed identitario.

All'inizio ed al termine delle attività, qualora necessario, potranno essere organizzati alcuni incontri per insegnanti e genitori in cui poter condividere gli obiettivi della ricerca e fornire indicazioni generali sulle modalità di azione. I genitori dei ragazzi che prenderanno parte all'indagine saranno inoltre invitati a compilare una scheda informativa in cui esprimere il consenso informato per il trattamento dei dati, i quali verranno utilizzati esclusivamente a scopo didattico e di ricerca e raccolti in forma anonima nel pieno rispetto della privacy.

Per la realizzazione del progetto viene richiesta la partecipazione di alcune classi appartenenti al secondo anno della scuola secondaria di primo grado: per la precisione la 2a C e la 2a H.

A tal fine chiediamo al vostro istituto una cortese collaborazione al suddetto progetto e restiamo disponibili per qualsiasi ulteriore informazione o chiarificazione.

Dott.ssa Consalvi Elena; cellulare: 3803945021; mail: elena588@hotmail.it

Venezia, 17 marzo 2016.

Firma dirigente

Appendice D1

Autorizzazione genitori 1

DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO

PROGETTO SPERIMENTALE DI RICERCA

“La narrazione del sé per un confronto tra identità in rete e nella vita reale finalizzato alla formazione”

Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione

Università Ca' Foscari di Venezia

Conduzione: dott.ssa Consalvi Elena

Supervisione: prof.ssa Banzato Monica

I sottoscritti _____

in qualità di genitori di _____

ACCONSENTONO

che il proprio figlio/a partecipi ad un progetto di ricerca sul tema della narrazione del sé e del confronto tra identità in ambiente face-to-face e digitale, condotto dalla dott.ssa Consalvi Elena, con la supervisione della prof.ssa Banzato Monica, nell'ambito del Dottorato in Scienze della Formazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Per la realizzazione del progetto, la dott.ssa Consalvi proporrà a due classi dell'Istituto, nel corso degli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017, alcuni tipi di attività divise macroscopicamente in:

- Analitiche: questionari di autopercezione a domande aperte, autocompilati dagli stessi studenti; sezioni di focus group, tramite attività in compresenza.
- Formative: momenti di storytelling, per l'espressione delle prospettive individuali.

Le prove analitiche verranno somministrate individualmente a ciascun alunno; le attività di focus group e i momenti di storytelling messi in atto con ogni classe mediante metodologie interattive e di cooperative learning. I dati saranno in seguito analizzati, anche tramite l'ausilio di audioregistrazioni, al fine di rilevare a partire dai contenuti prodotti i processi cognitivi e rappresentativi implicati nel processo narrativo ed identitario. Inoltre, verranno utilizzati esclusivamente a scopo didattico e di ricerca e raccolti in forma anonima nel pieno rispetto della privacy. Restiamo disponibili per qualsiasi ulteriore informazione o chiarificazione.

Venezia, 17 marzo 2016.

Firma padre

Firma madre

Appendice D2

Autorizzazione genitori 2

DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO

PROGETTO SPERIMENTALE DI RICERCA

“La narrazione del sé per un confronto tra identità in rete e nella vita reale finalizzato alla formazione”

Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione

Università Ca' Foscari di Venezia

Conduzione: dott.ssa Consalvi Elena

Supervisione: prof.ssa Banzato Monica

I sottoscritti _____

in qualità di genitori di _____

ACCONSENTONO

che il proprio figlio/a partecipi ad un progetto di ricerca sul tema della narrazione del sé e del confronto tra identità in ambiente face-to-face e digitale, condotto dalla dott.ssa Consalvi Elena, con la supervisione della prof.ssa Banzato Monica, nell'ambito del Dottorato in Scienze della Formazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Per la realizzazione del progetto, la dott.ssa Consalvi proporrà a due classi dell'Istituto, nel corso degli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017, alcuni tipi di attività divise macroscopicamente in:

- Analitiche: questionari di autopercezione a domande aperte, autocompilati dagli stessi studenti; sezioni di focus group, tramite attività in compresenza.
- Formative: momenti di narrazione individuale. Nello specifico i soggetti saranno invitati ad esprimersi personalmente in riferimento all'esposizione di un'immagine esemplificativa, ad ideare una nuova storia, a ragionare sul proprio prodotto ed infine a creare una narrazione digitale tramite l'utilizzo di specifici programmi multimediali.

Le prove analitiche verranno somministrate individualmente a ciascun alunno; le attività di focus group e i momenti di storytelling messi in atto con ogni classe mediante metodologie interattive e di cooperative learning. I dati saranno in seguito analizzati, anche attraverso l'ausilio di audioregistrazioni e videoregistrazioni, al fine di rilevare a partire dai contenuti prodotti i processi cognitivi e rappresentativi implicati nel processo narrativo ed identitario. Inoltre, verranno utilizzati esclusivamente a scopo didattico e di ricerca e raccolti in forma anonima nel pieno rispetto della privacy. Restiamo disponibili per qualsiasi ulteriore informazione o chiarificazione.

Venezia, ottobre 2016.

Firma padre

Firma madre

Appendice E1. Traccia focus group 1.

Topic: narrazione in generale; narrazione tramite i social network e le tecnologie; modalità d'uso dei social network; modalità di narrazione utilizzate solitamente dagli studenti.

Data: mercoledì 6 aprile 2016

Orario: 11-12 (classe digitale); 12-13 (classe tradizionale)

Canovaccio:

Introduzione

Ciao a tutti, mi chiamo Elena. Sono una studentessa come voi e sto studiando per diventare una ricercatrice. Sono qui per parlare con voi. Ovviamente tutto quello che direte resterà anonimo, questo è un registratore e mi aiuterà a ricordare meglio le vostre parole. Vi farò delle domande, non esistono risposte giuste o sbagliate, il mio obiettivo è solo quello di apprendere dalla vostra esperienza che sicuramente è differente dalla mia. Mi piacerebbe sapere come vi narrate e cosa le vostre narrazioni narrano di voi. Ai tempi in cui i vostri nonni erano giovani, ad esempio, ci si raccontava attraverso un diario personale che ognuno scriveva e conservava segretamente, ma ora che sono passati molti anni vorrei capire cos'è cambiato rispetto a quell'epoca.

1) Quando vi dico il termine narrazione cosa vi viene in mente? Quando raccontate qualcosa di voi o della vostra giornata come la chiamate, mappa concettuale? [*se non toccano la domanda*] Vi piace narrare? Quanto spesso vi cimentate in racconti? Credete di essere efficaci nell'esprimervi tramite le diverse forme di narrazione che utilizzate? Inoltre, vi narrate più nei social network, come Facebook, o preferite raccontarvi soltanto con uno o due amici? Preferite parlare via chat o dal vivo? Usate sempre lo stesso metodo per le vostre narrazioni o lo variate in base al luogo in cui vi trovate e alle persone con le quali parlate? Nel contesto scolastico con quali mezzi vi raccontate? E al di fuori della scuola? Con gli amici? Con le persone della vostra famiglia? Pensate che quando io avevo la vostra età erano gli anni in cui iniziavano a diffondersi i primi telefoni cellulari, ma questi erano molto diversi da quelli che vanno di moda oggi. Si poteva soltanto telefonare o scrivere messaggi di testo, quindi quando ci si doveva dire qualcosa e si era distanti si doveva scegliere tra una telefonata oppure un breve messaggino. Oggi invece esistono tutte queste altre possibilità che mi avete elencato.

2) Quasi tutti i social network consentono di creare un profilo personale, che somiglia un po' al diario dei vostri nonni ma è un nuovo tipo di diario poiché da la possibilità di comunicare ciò che si decide di scrivere al suo interno. Quanti di voi possiedono uno smartphone? Quanti sono iscritti a

Facebook? Quanti hanno WhatsApp? Quanti Instagram? Li usate spesso? Cosa pubblicate solitamente? Con quale frequenza? Collegatevi ora dal vostro telefono ad un social network a scelta tra quelli che utilizzate. Qual è l'ultimo post che avete visto e l'ultimo che avete postato? Dove lo avete pubblicato? E l'ultimo che avete scritto? La vostra ultima foto postata? Cosa avete scritto sopra ad essa? È un'azione che vi piace? Raccontate più di voi stessi o degli eventi che vi accadono? Tramite essi interagite più con gli amici che vedete tutti i giorni, con chi vedete ogni tanto o con persone che non avete mai incontrato? Quale pensate sia lo scopo maggiore di Facebook: perché gli altri lo usano? Perché voi lo usate? Come percepite la narrazione all'interno del vostro profilo virtuale? Vi piace narrare nel contesto online? Quanto spesso vi cimentate in racconti attraverso social network? Credete di essere efficaci nell'esprimervi tramite narrazione online? Cosa vi piace leggere dei contenuti altrui? Cosa vi interessa e cosa non vi interessa? Cosa vi annoia?

3) Per voi è più facile scrivere un post su Facebook oppure una pagina per gli insegnanti? Notate differenze tra le due forme di comunicazione? Vi piace scrivere temi in classe e compiti per casa che comprendono modalità di narrazione scritta a mano? Consultate il computer per aiutarvi a farlo? Perché? In che modo vi è utile?

4) Parlando ora della vostra vita in generale, come pensate di essere? Cosa apprezzate di più in voi? Cosa apprezzate di meno? Quali pensate siano le vostre principali attitudini? Di pari passo, come pensate di mostrarvi all'interno del contesto online? Cosa apprezzate di più nel vostro profilo virtuale? Cosa apprezzate di meno? Quali pensate siano le vostre principali attitudini messe in atto?

Finale:

D'accordo ragazzi, sono contenta perché in questa giornata ho capito qualcosa di voi e della vostra vita. Nelle prossime settimane capiterà di rivederci e continueremo alcuni dei discorsi iniziati oggi. Ovviamente, qualora dovessero venirci in mente domande da porvi, annotatele. Grazie, siete stati davvero disponibili e simpatici. È stato bello.

Appendice E2. Traccia focus group 2.

Topic: commento alla storia esposta.

Data: mercoledì 4 maggio 2016

Orario: 11-12 (classe digitale); 12-13 (classe tradizionale)

Canovaccio:

Introduzione

Ciao a tutti, è passato un po' di tempo dal nostro primo incontro. Vi ricordate la discussione che abbiamo avuto qualche settimana fa? Bene, il significato del vederci oggi è quello di approfondire alcuni dei discorsi affrontati in quell'occasione. Mi piacerebbe scoprire ancora qualcosa di voi e conoscervi meglio, vorrei di nuovo poter parlare insieme della vostra vita e del modo in cui siete soliti porvi dinnanzi alle nuove forme di comunicazione.

1) Riuscite a ricordare di cosa abbiamo parlato? Chi di voi vuole raccontarmi quello che si ricorda dei discorsi affrontati? A casa, durante queste settimane, vi è nata qualche riflessione a riguardo? Avete qualche domanda da pormi? Provateci, sono qui pronta per ascoltarvi.

2) Bene, adesso facciamo una piccola pausa dalla discussione. Prestate attenzione a questo breve racconto che vi leggerò. Poi se vi va mi dite cosa ne pensate, a me è sembrato interessante.

Una breve storia zen: Il Saggio e le domande. *C'era una volta un vecchio saggio seduto ai bordi di un'oasi all'entrata di una città del Medio Oriente. Un giovane si avvicinò e gli domandò: "Non sono mai venuto da queste parti. Come sono gli abitanti di questa città?" L'uomo rispose a sua volta con una domanda: "Come erano gli abitanti della città da cui venivi?" "Egoisti e cattivi. Per questo sono stato contento di partire da là". "Così sono gli abitanti di questa città!", gli rispose il vecchio saggio. Poco dopo, un altro giovane si avvicinò all'uomo e gli pose la stessa domanda: "Sono appena arrivato in questo paese. Come sono gli abitanti di questa città?" L'uomo rispose di nuovo con la stessa domanda: "Com'erano gli abitanti della città da cui vieni?" "Erano buoni, generosi, ospitali, onesti. Avevo tanti amici e ho fatto molta fatica a lasciarli!" "Anche gli abitanti di questa città sono così!", rispose il vecchio saggio. Un mercante che aveva portato i suoi cammelli all'abbeveraggio aveva udito le conversazioni e quando il secondo giovane si allontanò si rivolse al vecchio in tono di rimprovero: "Come puoi dare due risposte completamente differenti alla stessa domanda posta da due persone?" "Figlio mio", rispose il saggio, "Ciascuno porta nel suo cuore ciò che è. Chi non ha trovato niente di buono in passato, non troverà niente di buono neanche qui. Al*

contrario, colui che aveva degli amici leali nell'altra città, troverà anche qui degli amici leali e fedeli. Perché, vedi, ogni essere umano è portato a vedere negli altri quello che è nel suo cuore”.

Vi è piaciuta questa storia? Qual'è secondo voi il significato principale? Pensate ci sia un collegamento con quello di cui abbiamo parlato durante il nostro primo incontro? Ossia, con il modo usato dalle persone per narrarsi e con quello che pensano di sé stesse? [*dopo aver ascoltato le risposte di qualche alunno che di sua spontanea volontà inizia ad esprimersi passare al punto successivo*]

3) Ora, dopo che alcuni di voi si sono espressi a voce, vi chiedo di tirare fuori un foglio completamente bianco. Spero ne abbiate. Bene, mi piacerebbe che in questo spazio scriviate qualche riga riguardo il racconto che ho appena letto. Decidete voi cosa: un pensiero, una parola, un breve riassunto, un vostro commento. Insomma, quello che vi va [*attendere dieci minuti, infine chiedere se hanno completato la consegna. In caso negativo lasciare qualche istante aggiuntivo di tempo*]

4) Chi di voi se la sente di leggere quello che ha scritto? [*inizialmente dare spazio ai volontari, ma poi far leggere tutti a turno*]. È stato bello ascoltare le reazioni che la mia lettura ha sortito in voi. Pensate che sareste riusciti ad esprimervi nella stessa maniera attraverso un social network? In che modo sarebbe stato diverso? Perché? Credete che l'averci ragionato oggi possa in futuro farvi agire in modo differente dal punto di vista narrativo in uno dei due contesti o in entrambi? Nella scrittura in classe e in quella online, s'intende. Durante la vostra quotidiana attività scolastica vi capita mai di riflettere sulle modalità di raccontarvi che siete soliti usare nei vari ambiti della vostra vita? Ci ragionate da soli o ne parlate con compagni e docenti?

Finale:

D'accordo ragazzi, sono contenta perché in questa giornata ho capito nuove cose di voi. Tra due settimane ci rivedremo e continueremo alcuni discorsi. Ripeto quello che ho detto la volta precedente: qualora dovessero venirvi in mente domande da pormi, annotatele. Grazie a tutti e buone lezioni.

Appendice E3. Traccia focus group 3.

Topic: commento al video trasmesso.

Data: mercoledì 18 maggio 2016

Orario: 11-12 (classe digitale); 12-13 (classe tradizionale)

Canovaccio:

Introduzione

Ciao a tutti, questo è il nostro terzo ed ultimo incontro prima dell'estate e ci tengo a sfruttare l'ora che verrà per scoprire ancora qualcosa di voi e conoscervi meglio. Abbiamo parlato di molte cose nelle settimane passate, vi ho posto alcune domande, mentre il significato dell'incontro di oggi è quello di guardare insieme un breve filmato in modo tale che possiate in seguito espormi i vostri pensieri a riguardo.

1) A casa, durante queste settimane, vi è sorta qualche riflessione o domanda da porvi riguardo i discorsi affrontati le volte precedenti? Provateci, sono qui per ascoltarvi. Inoltre, per quanto riguarda le vostre abitudini televisive, siete soliti guardare film o telefilm? Cosa trattano? Li visionate tramite televisore o computer? Li scegliete in base ai vostri interessi o vi adeguate alle preferenze di amici e familiari? Chi di voi vuole raccontarmi di cosa parlava l'ultimo episodio che ha visto? Ne guardate più a scuola, a casa o con gli amici? Le femmine presenti oggi, dove li visionano e con che frequenza? I maschi, invece, dove e come solo soliti farlo?

2) Ora farò scorrere in questo schermo un breve filmato in modo tale che tutti voi possiate vederlo. Al termine ne discuteremo insieme.

Filmato. Episodio con topic sia femminile che maschile.

Vi è piaciuto questo breve filmato? Che sentimenti vi ha trasmesso? Quale pensate sia il significato principale? Cosa fareste voi al posto dei protagonisti? Come avreste reagito? Come affrontereste il “problema” e come lo risolvereste?

3) Ora, dopo che alcuni di voi si sono espressi a voce, ho deciso di mostrarvi due immagini attinenti all'episodio trasmesso poco fa mediante video. Inoltre, vi chiedo di tirare fuori un foglio completamente bianco. Spero ne abbiate. Bene, mi piacerebbe che in questo spazio scriviate qualche riga riguardo il filmato che avete appena visto partendo dalla seguente domanda: se uno dei due protagonisti (scegliete voi quale) fosse un tuo amico e ti chiedesse un parere, ovvero cosa pensi, tu

cosa gli diresti? Come nell'incontro precedente siete liberi di decidere il contenuto del vostro scritto, che può essere quindi un pensiero, una parola, un breve riassunto, un commento. Insomma, quello che vi va. Oltre a qualcosa di testuale oggi vi invito ad accompagnare un'immagine alla parte scritta *[attendere dieci minuti, infine chiedere se la classe ha completato la consegna. In caso negativo lasciare qualche istante aggiuntivo di tempo. In base agli argomenti che verranno prodotti sarà da attuare sia un'analisi qualitativa dei testi sia una comparazione delle immagini al fine di verificarne la vicinanza tipologica con quelle esposte dal ricercatore quali rappresentazioni della vicenda trasmessa. In aggiunta, confrontare questi contenuti con le dichiarazioni incluse nel secondo focus group al fine di verificarne la discrepanza o la congruenza ed individuare qualche caso singolo meritevole di attenzione da intervistare nella seconda parte della ricerca]*.

4) Chi di voi se la sente di leggere quello che ha scritto? *[dare spazio esclusivamente ai volontari]*. Bene, è stato bello ascoltare le reazioni che questo filmato ha sortito in voi. In ultimo, prima di salutarvi, ci tengo a lasciarvi un piccolo pensiero per ringraziarvi del vostro lavoro e della vostra disponibilità *[invitare la classe ad alzarsi dai banchi per ritirare gli omaggi]*

Finale:

D'accordo ragazzi, sono contenta perché oggi ho capito nuove cose di voi. A settembre ci rivedremo e continueremo insieme il percorso che abbiamo iniziato durante questi primi incontri. Grazie a tutti.

Appendice F1. Intervista ai docenti pre attività formativa.

Data: ottobre 2016

Tipologia: incontro organizzativo - intervista pre

Obiettivo: ottenere informazioni accademiche e suggerimenti per la progettazione

Luogo: Bologna

Quesiti e focus tematici indagati:

- A) Qual'è il livello e quali sono le differenze, tra gli studenti esaminati, nella scrittura nonché in ambito narrativo? Si ritengono sufficienti informazioni descrittive e generali.
- B) Potreste fornirmi dati sul rendimento dei soggetti in materia letteraria, sia in un momento precedente all'attività formativa che in uno posteriore ad essa? Ponendo come periodi di riferimento gli inizi del mese di novembre e di gennaio.
- C) Avete consigli da darmi per la definizione ultima dell'attività formativa, in modo tale che questa sia idonea alle caratteristiche dei due gruppi classe? Quali aspettative nutrite a tal proposito?

Appendice F2. Intervista ai docenti post attività formativa.

Data: marzo 2017

Tipologia: intervista post

Obiettivo: rilevare impressioni e considerazioni personali post ricerca sul campo

Luogo: Bologna

Quesiti e focus tematici indagati:

A) Ha percepito differenze nel modo in cui gli studenti hanno affrontato l'attività? In base sia a quanto ha potuto osservare in classe sia alle considerazioni espresse a posteriori dagli alunni, qualora ce ne siano state.

B) Ha riscontrato cambiamenti/miglioramenti negli studenti, durante o dopo l'attività, per quanto riguarda l'abilità narrativa, la consapevolezza sui temi affrontati o altri aspetti che non rientrano nelle prime due aree?

C) Come considera l'attività svolta: pensa sia stata in qualche modo utile? Se sì, quale utilità? Quale il punto di forza e quale l'aspetto carente? Ha soddisfatto le sue aspettative iniziali? Ha qualche consiglio da esprimere? Qualora lo desiderasse, sono ben accette ulteriori considerazioni personali.

Appendice F3. Intervista ai docenti sulla didattica.

Data: dicembre 2016

Tipologia: intervista in itinere

Obiettivo: ottenere informazioni sulla routine didattica

Luogo: Bologna

Quesiti e focus tematici indagati:

A) Quali tipologie di testi utilizzate per insegnare agli studenti a narrare?

B) Quale approccio di insegnamento adottate a favore della narrazione?

C) In cosa consistono i fondamenti della vostra routine didattica finalizzata alla narrazione?

Appendice F4. Intervista agli studenti post attività formativa.

Data: 9 marzo 2017

Tipologia: intervista post

Obiettivo: rilevare impressioni e considerazioni personali post ricerca sul campo

Luogo: Bologna

Alunni: 6 totali

Quesiti e focus tematici indagati:

- 1) Cosa pensi dell'attività svolta: considerazioni e riflessioni personali?
- 2) In che modo hai affrontato l'attività? E i tuoi compagni?
- 3) Hai riscontrato cambiamenti/miglioramenti, durante o dopo l'attività, per quanto riguarda la tua abilità narrativa, la consapevolezza sui temi affrontati o altri aspetti che non rientrano nelle prime due aree? In te e nei tuoi compagni.
- 4) Pensi che l'attività sia stata in qualche modo utile? Se sì, quale utilità? Quale il punto di forza e quale l'aspetto carente? Ha soddisfatto le tue aspettative iniziali? Hai qualche consiglio da esprimere? Qualora lo volessi, sono ben accette ulteriori considerazioni personali.
- 5) L'attività ti è piaciuta? Hai provato qualche emozione mentre affrontavi i diversi compiti che ti venivano assegnati? Cosa ti ha lasciato?

Appendice G1. Analisi B1: testi prodotti durante la narrazione scritta (2A) e testi prodotti durante la narrazione digitale (3B) dalla classe digitale e dalla classe tradizionale.

Di seguito i testi contenenti la segnalazione delle rispettive categorie secondo la seguente leggenda: parentesi quadre per indicare [situazione iniziale], [situazione problematica 1], [situazione problematica 2], [soluzione], l'indice luogo segnalato in viola; l'indice tempo segnalato in blu, l'indice personaggi segnalato in rosso.

Attività 2A. Gruppo digitale. 19 soggetti su 22 soggetti presenti.

Soggetto 1

Un litigio che ho avuto di recente con i miei compagni è avvenuto nel gruppo whatsapp della classe in merito ad una partita di pallavolo persa dalla classe poche ore prima. La discussione è partita dal fatto che alcuni hanno giocato molto male [situazione iniziale] e siamo andati avanti per un'ora ad passarci la colpa [situazione problematica 1] finché non ci siamo messi d'accordo [soluzione] nel fatto che quando ci alleniamo o giochiamo una partita dobbiamo essere più seri e concentrati e non dobbiamo accanirci su chi sbaglia ma aiutarlo a migliorare.

Soggetto 2 (C)

Una volta ho avuto un litigio con una mia amica che si chiama Caterina che vedo ogni estate, quando vado al mare, perché mi stava dicendo, un giorno, che non facevo le cose in modo giusto e che non ero una buona amica per lei ma io pensavo che fosse l'incontrario e non mi andava bene quello che dovevamo fare [situazione iniziale]; per questo ho discusso attivamente con lei e ribattevo a tutto quello che lei diceva [situazione problematica 1]. A me è dispiaciuto molto perché io le voglio bene e voglio avere un buon rapporto con lei, infatti la conosco da quando eravamo piccole e siamo sempre state grandi amiche. Per questo volevo fare pace con lei infatti sono andata a chiederle scusa [soluzione] dopo aver un po' riflettuto da sola e tutto si è risolto, come quasi tutte le volte in cui abbiamo delle discussioni per cose da poco, visto che lei è più piccola di me e spesso non abbiamo le stesse idee, soprattutto perché stare insieme per tutto il giorno in spiaggia è difficile. Queste cose mi succedono non molto spesso, perché non ho un rapporto stretto con qualcuno e sono contenta di risolverle sempre.

Soggetto 3

Una volta con una mia amica eravamo migliori amiche [situazione iniziale], dopo quel litigio lei non mi sta più simpatica anche se non glielo faccio capire. Il litigio è iniziato quando un mio compagno di classe mi ha raccontato che lei mi considera infantile [situazione problematica 1], così le ho chiesto chiarimenti e lei ha ammesso tutto [situazione problematica 1]. Abbiamo discusso per un po [situazione problematica 1], poi abbiamo fatto pace ed ora siamo “in pace” fra di noi [soluzione]. Il litigio è stato risolto perché: lei mi ha chiesto scusa [soluzione] e perché io ho promesso di essere più seria [soluzione].

Soggetto 4

Un giorno ero in casa e stavo usando il computer [situazione iniziale], ma ad un certo punto arriva mia sorella [situazione iniziale] che mi dice che le serve il computer per studiare allora io le dico che anche io sto studiando e che può usare il computer fisso [situazione iniziale] così lei si arrabbia e mi dice con tono scocciato [situazione problematica 1] che deve usare un programma che non c'è sull'altro e che io posso benissimo usare io quello fisso allora io mi arrabbio [situazione problematica 1] ma glielo do anche se contro voglia [soluzione].

Soggetto 5

Una volta con “ciccio”. Praticamente mi era arrivato un messaggio alle 4:15 di mattina [situazione iniziale]. Mi alzo andando a vedere e scopro che era una catena [situazione iniziale]. Inutile dire che ci siamo messi a litigare bloccandoci a vicenda [situazione problematica 1]. Poi a parole ci siamo chiariti capendo che era un problema di connessione [soluzione].

Soggetto 6

Mi ritengo una persona abbastanza impulsiva, infatti la maggior parte dei litigi che faccio con le persone, sono la conseguenza di azioni esagerate che svolgo senza pensare [situazione problematica 1]. Spesso litigo con le mie migliori amiche perché mi aspetto che abbiano un comportamento impeccabile [situazione problematica 2], senza accorgermi che tutti sbagliano perché siamo umani. Mi ricordo una discussione che abbiamo avuto io e la mia migliore amica per certi modi non educati che lei teneva nei miei confronti: quando mi mentiva o quando visualizzava un messaggio importante e non rispondeva [situazione iniziale]: sono piccoli comportamenti che hanno creato un grande litigio [situazione problematica 2]. Ovviamente dopo un paio di giorni ci siamo chiarite e mi ha chiesto

scusa [soluzione] perché ci vogliamo bene. Da quel momento lei ha cercato di migliorare sempre di più [soluzione].

Soggetto 7

Ero andato al cinema con dei miei amici per vedere un film [situazione iniziale]. Tra questi c'era una persona un po' particolare [situazione iniziale] che fa spesso lo sbruffone e che non capisco molto bene: alcune volte si comporta da persona educata e responsabile mentre altre volte si comporta come un vandalo. Comunque, quella sera finito il film, a questa persona li partì uno strano tic [situazione iniziale] e iniziò a insultare un altro mio amico che era lì vicino [situazione problematica 1]. Io mi misi in mezzo per farlo smettere e lui iniziò a insultare pure me. [situazione problematica 1]. Io non ci badai e feci per andarmene, ma lui mi infilò il cestino de pop-corn in testa e io gli tirai un gran pugno in pancia [situazione problematica 2]. A quel punto iniziammo a darcele e ci dovettero dividere gli altri [situazione problematica 2]. Successivamente ci chiedemmo scusa [soluzione] a vicenda e da quel giorno i poi il mio amico smise di fare tanto lo sbruffone e devo dire che è maturato molto [soluzione].

Soggetto 8

Un giorno nell'ora di arte [situazione iniziale] un mio compagno di nome *** mi ha dato una sberla [situazione problematica 1] e io (dato che me le dava quotidianamente) gli ho dato un calcio [situazione problematica 1] e senza volerlo gli ho insaccato il dito medio [situazione problematica 2]. Dopo questa vicenda *** è andato al pronto soccorso [situazione problematica 2] e ho ricevuto una sospensione di due giorni [situazione problematica 2]. La questione non si è risolta.

Soggetto 9

Io tramite telefono non ho mai litigato seriamente però delle volte capita che litigo con dei miei amici per via di un gioco (fantacalcio) perché il giorno delle partite ci colleghiamo tutti su whatsapp per magari dire chi ha segnato, è stato espulso, ecc. [situazione iniziale]. E quindi mentre ci scriviamo capita di iniziare a litigare sul chi è più forte, chi ha la squadra più forte su chi vincera la partita [situazione problematica 1], questo succede fino alla fine della partita e da lì ritorniamo a uscire per giocare insieme come prima [soluzione].

Soggetto 10

Io e i miei genitori, co il telefonino, siamo in continuo contrasto [situazione problematica 1]. Appena prendo il mio telefono in mano, mia mamma, leggendomi nel pensiero, entra in camera mia dicendomi di toglierlo [situazione iniziale], e ogni volta è la stessa storia, io e mia sorella contro i miei genitori [situazione problematica 2]. Questa storia va ormai avanti da mesi e non l'abbiamo ancora risolta. Stessa cosa con la TV e il computer [situazione problematica 1]. I mie genitori pensano che sia tutto il giorno davanti ai dispositivi elettronici, ma non è così.

Soggetto 11

Io sono una ragazza molto spesso irascibile [situazione iniziale], quindi mi è capitato varie volte di litigare con qualcuno: mia sorella, i miei genitori, i miei compagni di scuola, ecc... Solitamente, con mia sorella e i miei genitori [situazione problematica 1] dimentico il litigio dopo qualche minuto [soluzione] (in caso di litigi più gravi con i miei, ci facciamo una lunga chiacchierata riappacificante [soluzione]). Se litigo con i miei compagni di classe [situazione problematica 2], dimentico il litigio solo dopo aver dormito [soluzione], ma spesso una vaga idea negativa rimane attaccata alla persona in questione. Ogni tanto invito delle mie amiche (o viceversa) e ci sfoghiamo per tutto il tempo [soluzione]: lui ha detto questo, lei mi ha fatto quello, è successa una cosa terribile, non immagini neanche, ecc... Soprattutto è la mia migliore amica ad ascoltarmi, e io ascolto lei [soluzione]. Fa bene a tutte e due.

Soggetto 12 (B)

Dei veri e propri litigi non li ho mai fatti per telefono o con il computer, anche perché le cose preferisco chiarirle faccia a faccia [situazione iniziale]. Ora non litigo molto spesso, più che altro può accadere che nelle chat possa venire un litigio [situazione problematica 1] ma in quei casi, quando partecipo, non mi arrabbio più di tanto perché gli argomenti non sono così importanti per un vero e proprio litigio [soluzione]. Infatti quando litigo seriamente per qualcosa e mi arrabbio veramente [situazione problematica 2], non lo faccio mai per telefono perché l'arrabbiatura non mi passo premendo dei tasti o non avendo la possibilità di esprimersi non solo con il linguaggio ma anche corporalmente, nel senso non di picchiarsi ma nel gesticolare e nel muovermi liberamente. Quindi in sintesi io non ho aneddoti da esporre su questo argomento perché le vere litigate non le voglio fare per mezzo di un dispositivo ma realmente esprimendomi come anche nei discorsi che io reputo importanti [situazione iniziale]. Infatti co il cellulare io parlo di argomenti poco seri, cavolate,

dialoghi senza senso o comunque hobby, e **qualvolta** per chiarimenti sui compiti [situazione iniziale]. Con il telefono, **quando** chiamo qualcuno o è per chiedergli qualcosa o in tal caso, in situazioni occasionali, perché magari non ho la possibilità di incontrare **quella certa persona** di argomenti urgenti che non possono aspettare [situazione iniziale].

Soggetto 13

Più volte ho litigato **con mia sorella**. **Spesso** il litigio comincia sempre con qualcosa che qualcuno di noi ha e l'altro no [situazione iniziale], e che (quello che no ce lo ha) lo vuole anche lui [situazione problematica 1]. L'episodio, tra i vari, che mi ricordo di più è successo **circa 5 anni fa**. **Io** e mia sorella eravamo **al parco** e volevamo tutta per noi l'altalena, senza dividerla con l'altro [situazione problematica 1], **alla fine** è arrivata **mia madre** e ce l'ha fatta usare a entrambi [soluzione]. In altre situazioni, in cui no c'è mia madre, **di solito** provo a farla ragionare [soluzione], **poi** se non ci riesco vado da mia madre (se c'è)/padre [soluzione] oppure ci rinuncio [soluzione]. **Raramente** arriviamo ad alzare le mani e comunque riesco **sempre** a trovare un compromesso con mia sorella magari barattando qualcosa per qualcosaltro [soluzione]. Con il telefono non ho **mai** litigato [situazione problematica 2], ma se iniziassi a litigare non manderei un messaggio “brutto e magari offensivo”, ma smetterei di scrivere **con la persona** [soluzione].

Soggetto 14

Circa due anni fa ho litigato **con un mio “amico”** di xbox 360 (console). Stavamo giocando insieme online **nel mondo di GTA5** (gioco), **quando** lui ha iniziato ad uccidermi senza un apparente motivo [situazione iniziale]. **Io** gli chiedevo di smettere ma lui continuava **a quel punto** io mi sono arrabbiato [situazione problematica 1] e ho iniziato ad ucciderlo e ad insultarlo [situazione problematica 1] con parole del tipo: cretino, deficiente, sottosviluppato, etc. **Dopo un po' di tempo** lui mi ha insultato gravemente la madre [situazione problematica 2] allora io sono andato su tutte le furie e l'ho rimosso dagli amici, dalla chat vocale e dalla cronologia amici [situazione problematica 2]. **Dopo circa un mese** dall'accaduto lui è entrato **nella mia chat vocale** e mi ha chiesto scusa [soluzione], io ho accettato le sue scuse [soluzione] e siamo tornati amici lasciandoci alle spalle quello che è successo [soluzione].

Soggetto 15 (A)

Io ho avuto un litigio **con un mio compagno** di squadra **4 anni fa** perché nella partita di allenamento [situazione iniziale] lui mi tirava dei calci, mi faceva fallo mi strattonava [situazione problematica 1],

allora, io stanco di tutto cio andai lì da lui e iniziai a dirgliene quattro [situazione problematica 1] e poi l'ho lasciato perché non ci volevo perdere tempo. Però il giorno dopo continuava allora andai lì ci litigai [situazione problematica 2], perché mi ero stancato di una persona che mi dava fastidio e quindi non ci parlammo più per un po' di tempo [situazione problematica 2]. Poi però il giorno dopo risolvemmo tutto e ritornammo di nuovo amici [soluzione] grazie al nostro allenatore che ci fece chiarire [soluzione].

Soggetto 16

Io litigo molte volte con mio fratello, ma una volta mio fratello pensava che io avessi preso il suo telefono e che avessi mandato dei messaggi su watsap ai suoi amici ma io non ero stata e glielo detto molte volte [situazione iniziale] ma lui non mi voleva credere [situazione problematica 1]. Dopo due giorni sempre arrabbiato [situazione problematica 1] con me si era accorto che io non sapevo la password del suo telefono perciò non potevo essere stata io e quando ha letto il messaggio di mia cugina scritto se glie era piaciuto lo scherzo ha capito che non ero stata io ma mia cugina, per questo io mi ero arrabbiata moltissimo che non mi avesse creduto [situazione problematica 2], ma ero contenta che si era risolto tutto [soluzione].

Soggetto 17

Ad ottobre, un pomeriggio, scrivevo con una mia ex compagna delle elementari e ex ragazza [situazione iniziale]. Stavamo parlando del più e del meno quando la mia attuale fidanzata mi scrisse che voleva il numero della mia ex [situazione iniziale]. Dopo averglielo dato [situazione iniziale], passati cinque minuti la mia ex mi scrive che una mia amica l'aveva insultata [situazione problematica 1], allora subito scrissi a questa mia amica del perché aveva fatto e così nacque un litigio che durò un'ora [situazione problematica 2]. Alla fine io e questa mia amica abbiamo risolto ammettendo che entrambi avevamo sbagliato [soluzione].

Soggetto 18

Più volte ho litigato con il mio migliore amico, anche per delle sciocchezze. Per esempio una volta un mio amico mi ha preso il cellulare [situazione iniziale] e ha scritto al mio migliore amico (Alessandro, come il mio nome) delle cose inopportune [situazione problematica 1] e per qualche giorno non mi ha parlato [situazione problematica 1]. Poi scoprii dei messaggi che non avevo inviato e raccontai cosa era successo veramente e tutto si sistemò [soluzione]. Tutt'ora litighiamo, ma ci siamo

sempre riconciliati essendo una amicizia forte. Poi ho anche litigato molte volte con mia sorella ma essendo che siamo fratelli è più tosto normale che litighiamo [soluzione problematica 2], ma ovviamente gli voglio bene lo stesso anche se litighiamo.

Soggetto 19

Durante la mia vita finora o avuto diversi litigi con i cugini, con mio fratello persino con i miei genitori ma un litigio che sinceramente è molto simpatico e quello di quest estate tra me e mio fratello, al quale non volevo farlo uscire da solo in strada (mio fratello a 7 anni). Eravamo a moldavia la i bambini fino da piccoli possono uscire da soli [situazione iniziale]. Così mio fratello decide di vendicarsi così si chiude in casa e non vuole lasciarmi entrare [situazione problematica 1] così cerco di aprire la porta da un buco nella porta che il giorno prima lui aveva creato lanciando delle pietre. Così cerco di girare la chiave ma è troppo lontano e mi faccio un graffio alla mano così decido di trovare un altro punto di accesso e l'unico che vedo è quello del bagno abbastanza grande per entrarci ma purtroppo c'è un problema [situazione problematica 2]. C'è un grande dislivello tra il terreno di fuori e quello di dentro e così non riesco ma grazie a Dio mio fratello come sempre preoccupato perché non mi faccia male decide di uscire quando lo faccio credere che sono bloccato e così scendo subito e lo prendo ma purtroppo non riesco a punirlo ma ci pensarono i miei genitori [soluzione] che si arabbiano quando io lo dico e con un po' di tristezza lo lascio alla sua punizione.

Attività 2A. Gruppo tradizionale. 20 soggetti su 26 soggetti presenti.

Soggetto 1

Una volta ho avuto una discussione con un mio compagno di classe su un gruppo di Whatsapp sul Fantacalcio [situazione problematica 1], perché questo mio compagno continuava a gufare le partite (facendolo a posta per cercare di vincere) [situazione iniziale], allora io e anche altri miei amici ci siamo un po' arrabbiati [situazione problematica 1] perché facendo questo lui vinceva e noi ce la prendevamo.

Soggetto 2

Una volta ho acceso il cellulare e ho aperto Whatsapp e ho notato che il gruppo del basket era pieno di messaggi [situazione iniziale]. Io ho subito scritto (senza leggere i messaggi prima) "che succede"

[situazione iniziale]. Un mio amico mi ha scritto subito (in chat privata) parole che è meglio non ripetere [situazione problematica 1]. Io gli ho risposto per le rime [situazione problematica 1]. Il giorno dopo lui si è scusato dicendomi che in verità lui era arrabbiato con un altro e quando ha visto ha visto il mio messaggio si era sfogato su di me [soluzione]. Alla fine abbiamo fatto pace [soluzione].

Soggetto 3 (A)

Questo natale ho incontrato una mia vecchia amica dell'elementari [situazione iniziale], e mi è sembrato di starle antipatica. Fra di noi non è successo nulla di particolare ma stranamente non mi ascoltava e sembrava non voler parlare con me [situazione problematica 1]. Io ci sono rimasta molto male [situazione problematica 1], va detto è una ragazza che bisogna prenderla nel giorno giusto ma non pensavo a tal punto. Forse il fatto che non ci parlavamo da tanto tempo le ha dato fastidio, però io penso che se voleva attaccare il discorso poteva iniziare anche lei. Alla fine questa cosa non l'ho chiarita, forse dovevo farlo, non lo so.

Soggetto 4

Una volta a ginnastica [situazione iniziale], stavo per fare un salto sul trampolino [situazione iniziale] e mentre correvo una mia compagna è passata tranquillamente davanti come se niente fosse e io ho dovuto rimoderare il metro della rincorsa [situazione problematica 1]. Gliel'ho detto piuttosto alterata [situazione problematica 1] e dopo che ne abbiamo discusso si è risolto [soluzione]. (scusi il contrasto)

Soggetto 5

Succede alcune volte che io o una mia amica capiamo qualcosa di diverso [situazione iniziale]. Quando succede, per chiarirci, la telefono e spieghiamo meglio [soluzione] ma alcune volte non me ne accorgo così finisce con un litigio [situazione problematica 1], ma passa subito. Alcune volte questo succede più spesso con la mia mamma o le mie cugine [situazione problematica 2], ma non ce ne teniamo molto contro e passa subito [soluzione].

Soggetto 6

A scuola quando i miei compagni mi prendevano in giro [situazione problematica 1] e io mi sono arrabbiato e gli ho tirato dei pugni [situazione problematica 1], ma loro anche oggi continuano a

prendermi ingiro [situazione problematica 2].

Soggetto 7

Nelle vacanze di NATALE, io ed un mio amico siamo usciti insieme [situazione iniziale]. Nell' tragitto lui voleva fare cose pericolosissime [situazione problematica 1] perciò ho deciso di lasciarlo e scappare via [soluzione]. Dopo lui si è arrabbiato e mi ha insultato tramite telefono [situazione problematica 2]. Il giorno dopo abbiamo fatto pace parlando e dicendo le cose brutte che c'eravamo detti [soluzione].

Soggetto 8

Qualche giorno fa è venuto un amico a casa mia per giocare ai videogiochi [situazione iniziale]. Il gioco in questione era un picchiaduro multigiocatore dove volevamo fare una sfida io contro lui [situazione iniziale]; dopo la prima partita, vinta da me, il mio amico si era un po' offeso [situazione problematica 1] e, forse anche per questo, mi ha battuto la partita dopo. L'ultima sarebbe stata la decisiva. Tutta la “finale” è stata a mio favore, ma il mio amico, vistosi in difficoltà a iniziato a barare dandomi fastidio o spingendomi [situazione problematica 1]. Così, io, un po' seccato, gli ho risposto di smetterla [situazione problematica 1], e che lo faceva solo perché roscava. Lui mi risponde insultandomi e dicendomi che sono solo uno scarsone perché ho fermato il gioco quando stava rimontando [situazione problematica 1]. Io non lo ascoltavo, così il mio amico mia prima mandato a ..., poi ha raccolto tutte le sue così, ed infine se ne andato lanciandomi un altro vaff... [situazione problematica 1]. Io, non molto turbato dalla cosa me ne sono fregato. Il pomeriggio dopo ci siamo ritrovati e ne abbiamo parlato: lui si è scusato e così anch'io [soluzione]. Alla fine è finito tutto bene [soluzione].

Soggetto 9

Non tanto tempo fa in spogliatoio, due miei compagni hanno sputato su la felpa e la giacca di un altro mio compagno mentre faceva la doccia [situazione problematica 1]. Tutto questo per scherzo ovviamente, ma il nostro compagno quando è arrivato dalla doccia, ha sentito noi che ridevamo e ha chiesto cosa era successo [situazione iniziale], gli hanno detto che qualcuno aveva sputato sulla sua roba, visto che io sono sempre sincero (o quasi), lui mi ha chiesto chi era stato, io gli ho detto che era stato un mio compagno di nome Federico [situazione iniziale]. Luca (il compagno che ha subito lo scherzo); sputa a Federico, ma lui non reagisce male; si pulisce e finisce di far la doccia [situazione

problematica 2], quando Federico se ne va, noi diciamo che la verità è Luca incolpa me di aver detto una bugia [situazione problematica 2], lui dice di aver sputato su di Federico che non c'entrava niente e quindi si arrabbia [situazione problematica 2], con me, ma io e i miei compagni diciamo che era colpa sua e non mia [soluzione] e alla fine abbiamo risolto parlandone per un po' [soluzione].

Soggetto 10

Ieri, finiti gli allenamenti di pallanuoto mi sono ritrovato a parlare con un mio compagno sulla propagazione del suono nell'aria [situazione iniziale], lui diceva che più particelle ci sono e più il suono si propaga, in sé è vero, ma significa che se siamo in un luogo piccolo, ed urliamo il suono non si propaga, ma se parliamo piano in un luogo aperto, il suono si espande [situazione problematica 1]. (non è così). Abbiamo fatto pace poi [soluzione]. Ha detto di essersi sbagliato [soluzione], perché intendeva dire che la propagazione di un suono si può creare solo se c'è una materia che venga compressa dal suono (come aria, acqua ecc.), cosa che non succede nello spazio dove c'è il vuoto, come in un luogo sotto vuoto (senza aria) come un silos.

Soggetto 11

La settimana scorsa mi è capitato di litigare con una mia compagna di classe, Maria, per un'incomprensione [situazione problematica 1]. Secondo me è stata una lite stupida, potevamo evitarla, ma comunque ci siamo chiarite e la nostra amicizia si è consolidata [soluzione]. Dovevamo consegnare un compito di gruppo il giorno dopo e dovevamo finire la presentazione di un progetto [situazione iniziale]. Non siamo riusciti a incontrarci per vari imprevisti all'ultimo momento e abbiamo deciso di dividerla su Drive perché ognuno facesse la propria parte [situazione iniziale]. Maria mi ha mandato un messaggio nel quale diceva che non riusciva a fare niente (senza spiegare le ragioni) così l'ho frainteso e ho fatto anche la sua parte di presentazione [situazione iniziale]. Qualche ora più tardi mi ha scritto di nuovo, stavolta arrabbiata perché avevo fatto anche quello che le aspettava [situazione problematica 1]. Non l'ho visualizzato subito, ma quando ho visto il messaggio ho chiarito con Maria spiegandole il malinteso [soluzione]. Lei ha capito e siamo ritornate subito amiche [soluzione].

Soggetto 12 (B)

Una volta mi è capitato, circa un anno fa di litigare con un mio compagno di classe [situazione problematica 1] perché lui, che in quel periodo era il mio compagno di banco [situazione iniziale], mi

continuava a dare fastidio e non mi faceva seguire la lezione [situazione problematica 1]. Dopo essermi trattenuto per un po' gli ho detto chiaro e tondo quello che pensavo [situazione problematica 1]. Lui si è molto arrabbiato e mi ha detto che non era vero [situazione problematica 1], poi però dopo un paio di giorni sono riuscito a fargli capire che avevo ragione io [soluzione]. Da allora io e il mio vecchio compagno di banco siamo molto amici [soluzione], io penso che quel litigio, come la maggior parte dei litigi sia servito sia servito a me e a lui per mettere in chiaro molte cose che probabilmente non sarebbero state messe in chiaro [soluzione]. Quindi penso che possa essere stato un litigio formativo per conoscerci meglio. Spero di non litigare mai più con nessuno perché litigare è molto brutto e può separare amicizie secolari. È molto meglio, a mio parere litigare di persona, e non attraverso social network, perché per lo meno sai con chi litighi, e non litighi con una persona di cui conosci solo il profilo e probabilmente neanche il nome, quindi spero di non litigare mai attraverso social network [situazione problematica 2]

Soggetto 13

Questa domenica stavo giocando a calcio come di consueto, contro i primi in classifica [situazione iniziale]. L'arbitro era abbastanza penoso, e ha negato un rigore all'altra squadra, concedendogli la punizione dal limite [situazione iniziale]. Alla fine siamo riusciti a pareggiare, e il portiere avversario ha urlato "Bravi, ladri che non siete altro" [situazione problematica 1]. Io lì per lì ero arrabbiato e gli ho risposto: "Stai zitto e pensa al risultato" [situazione problematica 1]. Alla fine dopo una serie di batti e ribatti [situazione problematica 1] i nostri coach ci hanno separati [soluzione]. Dopo aver fatto la doccia e esserci preparati ci siamo chiariti e abbiamo fatto "pace" [soluzione].

Soggetto 14

Non tanto tempo fa stavamo decidendo chi giocava nel torneo di pallavolo [situazione iniziale], e abbiamo scelto io, Palazzi, Civolani, Piroli, Rosolini, Zannoni e delle femmine, Lisa, Elisa, Angelica, Michelle, Lin, Maia, e giocheremo contro la 3D.

Soggetto 15

1. La scorsa estate io e la mia famiglia abbiamo trascorso le vacanze in Sicilia [situazione iniziale]. Sul traghetto che abbiamo preso per attraversare lo stretto c'era una pubblicità che parlava di un concerto gratuito all'outlet di Emma di Francesco De Gregori [situazione iniziale]. I miei volevano

andarci ma io ero contrario perché non avevo voglia di assistere a quel concerto [situazione problematica 1]. Abbiamo discusso più volte in modo acceso

[situazione problematica 1] ma alla fine sono stato convinto [soluzione] ad assistere al concerto che mi è anche piaciuto. Ho chiesto scusa ai miei genitori per le mie futili polemiche [soluzione].

2. Alla festa della comunità della mia parrocchia, sono stato invitato a fare il cameriere per dare una mano agli organizzatori [situazione iniziale]. Ma altri due ragazzi che avrebbero dovuto svolgere lo stesso mio compito non facevano nulla [situazione problematica 2]. Mi arrabbiai con uno di loro: “Lavora, lavora”, mi diceva. Io replicai: “Tu non fai un ...”. Sì, ero piuttosto irritato [situazione problematica 2]. Comunque abbiamo risolto [soluzione].

Soggetto 16

Una volta io e un mio amico di nuoto [situazione iniziale] ci siamo arrabbiati perché lui diceva che non sapevo ascoltare [situazione problematica 1], il giorno seguente abbiamo capito che eravamo solo un po' irritati entrambi per nostri motivi * [soluzione] ed in quella situazione ogni minima cosa che succede nell'ambiente circostante ti irrita un sacco. Abbiamo chiarito e ci siamo riappacificati * [soluzione] per esempio io avevo perso sei nell'interrogazione di storia.

Soggetto 17

Ero in camera mia [situazione iniziale], quando entra mia mamma che mi urla [situazione problematica 1]: “Mettili in ordine la camera!”. “Va bene” gli rispondo io. “No, non “va bene” devi anche farlo!” ribattè. “Sì, lo sto facendo”. “A me non sembra, quello non è mettere in ordine”. “Come no? Sto mettendo via i libri dalla scrivania e li rimetto nel loro posto, cosa sto sbagliando!”. Ma lei con tono molto più severo mi urlò: “Prova a rispondermi così un'altra volta e ti prendo il telefono e lo rivedi l'anno prossimo!” [situazione problematica 2].

Soggetto 18

Me ne ricordo uno di quando ero in 2 Media che noi dovevamo fare una partita e non sapevo qual'era la classe contro la quale giocavamo allora continuavo a ripetere è la 3A [situazione iniziale] dopo una mezz'ora mi dice sii in un tono scortese [situazione problematica 1] e da lì l'ho sempre considerata nemica [situazione problematica 1] ed quest'anno ce l'ho di fronte alla mia classe poi c'è stato un litigio su instagram [situazione problematica 2] ma alla fine era tutto un malinteso [soluzione].

Soggetto 19

è successo **durante una ricreazione** [situazione iniziale] **mentre** stavo parlando con **un compagno** [situazione iniziale] **un'altro mio compagno** mi prese il braccio e mi fece mettere un dito **nell'occhio** del compagno al quale stavo parlando [situazione problematica 1] allora **io** mi arrabbiavo e infilo il dito al compagno che mi aveva preso il braccio [situazione problematica 1] e **infine** partì la rissa [situazione problematica 1] ma arrivò **la nostra prof.** che ci separò [soluzione] e ci fece mettere una pietra sopra su questa storia [soluzione].

Soggetto 20 (C)

Sinceramente non ho **mai** avuto incomprensioni [situazione iniziale], anche se **ho sempre** pensato di avere contro **i miei genitori**, loro **sempre** li arrabbiati [situazione problematica 1], abbiamo avuto un litigio di persona [situazione problematica 1] ma che non ricordo molto, ricordo solo che **mia madre** mi diceva “Ti iscrivo ad **un istituto** di **tre anni** e **dopo** vai a fare la parrucchiera” questa cosa mi è sempre rimasta impressa, io **quando** i miei mi sgridano non rispondo anzi vado **in camera mia** muta, non ho mai avuto il coraggio di rispondere [situazione problematica 1]. Perché? Perché mi fanno paura, ho paura di ribattere, di perdere il controllo di quello che dico e di finire **dentro l'armadio** a piangere [situazione problematica 1] (sono molto emotiva) perché i miei hanno alzato le mani.

Attività 3B. Gruppo digitale. 21 soggetti su 22 soggetti presenti.

Soggetto 1

Litigio **su Whatsapp**. **Dopo** la partita di pallavolo persa 2 a 0 [situazione iniziale]. Eravamo tutti arrabbiati [situazione problematica 1]. Con **gli altri** e con **noi** stessi. La discussione si è **poi** spostata **su whatsapp**. Più precisamente **sul gruppo della classe**. Sul quale abbiamo continuato a litigare [situazione problematica 1]. Finché **dopo 1 e 30** di litigio ci siamo riappacificati [soluzione].

Soggetto 2 (C)

L'amicizia va e viene [situazione iniziale]. Quella vera rimane **per sempre** [situazione iniziale]. Non **mi** piace litigare **con le persone** a cui tengo! [situazione problematica 1]

Soggetto 3

Litigio [situazione problematica]. Come eravamo. Best friends [situazione iniziale]. Maria femmina.

Soggetto 4

Mi serve il computer [situazione iniziale]. Dispositivo non compatibile [situazione problematica 1]. Pokemon. Come scaricarlo.

Soggetto 5

Litigio sul cellulare. Telefono che squilla [situazione iniziale]. Io che mi arrabbio molto [situazione problematica 1]. Malinteso [situazione problematica 1]. Abbiamo fatto pace [soluzione]. Fine.

Soggetto 6

Litigi. A volte mi comporto senza pensare [situazione iniziale] e allora litigo [situazione problematica 1]. Sono impulsiva [situazione iniziale]. Ho alte aspettative [situazione iniziale]. Un litigio è stato quando ho accusato la mia migliore amica di non avere modi educati nei mie confronti [situazione problematica 2]. Ci vogliamo bene e alla fine ci siamo chiarite [soluzione]. Lei da quella volta si impegna per migliorare [soluzione].

Soggetto 7

Una rissa al cinema. Io e dei miei amici eravamo andati al cinema a guardare un film [situazione iniziale]. A fine film un mio amico inizia a insultarne un'altro e a prenderlo in giro [situazione problematica 1]. Quindi intervengo io per dividerli [soluzione], ma lui se la prende con me infilandomi un sacchetto di carta in testa [situazione problematica 1]. A quel punto ricorremmo alle mani [situazione problematica 1]. E servirono i nostri amici per dividerci [soluzione]. Dopodiché il mio amico se ne va arrabbiato [situazione problematica 1]. Non ci parlammo più per un pezzo [situazione problematica 1], poi un giorno sentì il telefono squillare [soluzione]. Era il mio amico e facemmo pace [soluzione]. Da quel giorno è molto migliorato e secondo me è diventato più maturo [soluzione].

Soggetto 8

Il mio litigio.

Soggetto 9

Litigi per il Fantacalcio. Capita **quando è il giorno della partita ci colleghiamo tutti su whatsapp** [situazione iniziale]. Ci prendiamo un po' in giro. Ognuno dice che ha la squadra più forte [situazione problematica 1]. **Alla fine** della partita però va tutto bene come **prima**. Di nuovo usciamo insieme e ridiamo [soluzione].

Soggetto 10

Litigi in famiglia. **Io e i miei genitori** siamo in **continuo** contrasto per via del telefono [situazione iniziale]. E per questo motivo litighiamo **spesso** [situazione problematica 1]. E WhatsApp è uno dei motivi principali. E YouTube non aiuta! E noi ci schieriamo. Io e **mia sorella...** Contro i miei genitori [situazione problematica 1]. E dicono che dovrei passare **più tempo con le mie amiche...** Invece di guardare.. DIVERGENT Film. E **al computer...** ALEX&CO Serie TV. Ma siamo comunque molto uniti! [soluzione] 3°C Anno scolastico 2016/2017.

Soggetto 11

I tipi di litigio ma **dopo** fai la pace. Ci sono diversi tipi di litigio. **A volte** è un litigio **con i genitori** [situazione problematica 1].....e **ti** ci vuole solo una chiacchierata per fare pace [soluzione]. **A volte** è un litigio **con gli amici** [situazione problematica 1], e lo devi dimenticare [soluzione]. **A volte** è **con fratelli** [situazione problematica 1] o **sorelle** [situazione problematica 1]...e ci vuole **un po'** a smettere [soluzione]...ma l'importante è fare la pace **alla fine**...e continuare a sorridere!!! [soluzione] “I tipi di litigio, dopo fai pace!!!”, femmina, 3°C a.s. 2016/2017

Soggetto 12 (B)

La mia opinione sui litigi virtuali. Dei veri e propri litigi non li **ho mai** fatti **su WhatsApp**, apparte piccole incomprensioni [situazione problematica 1]. Infatti preferisco chiarire le cose faccia a faccia. Perché per telefono non riesco ad esprimermi. Ed ad liberare la mia rabbia [situazione iniziale]. È severamente vietato litigare. In sintesi non approvo le litigate via internet [situazione problematica 2]

perché credo che sia molto importante il linguaggio del corpo e l'esprimersi faccia a faccia [situazione iniziale]. Arianna, femmina.

Soggetto 13

Litigi con la sorella. Molte volte litigo con mia sorella. Il motivo sono cose che vogliamo entrambi [situazione problematica 1]. Una volta volevamo tutti e due un'altalena [situazione iniziale]. Quasi sempre o la faccio ragionare [soluzione] o vado da uno dei genitori [soluzione] o troviamo un compromesso [soluzione]. Quasi sempre finisce bene [soluzione]. Con il telefono non litigo mai perché non mi piace [situazione problematica 2].

Soggetto 14

Litigi per l'xbox. Una volta con un mio amico. Stavamo giocando insieme con il gioco GTA [situazione iniziale] ma poi lui ha iniziato a uccidermi e allora l'ho fatto anch'io [situazione problematica 1]. Poi mi ha insultato e io arrabbiato l'ho eliminato dagli amici [situazione problematica 1]. Dopo un mese mi ha chiesto scusa [soluzione]. Ho accettato le sue scuse [soluzione]. Abbiamo fatto pace [soluzione].

Soggetto 15 (A)

Litigio. Un ingenuo litigio [situazione problematica 1]. Di Edoardo. The End.

Soggetto 16

Filmato un litigio che costa la vita. Inizio litigio: un scherzo che costa la vita. Mi vendico mi trasformo in un diavolo .. Hey, fratellone! Vieni qui, che dobbiamo parlare! Il litigio più grave [situazione problematica 1]. Su WhatsApp. Invio messaggi ai amici di mio fratello [situazione iniziale]. Il vero colpevole è. Mia cugina chiede se a mio se fratello se gli era piaciuto il scherzo. Infine. Dopo aver scoperto il vero colpevole (mia cugina). Non abbiamo detto niente ai nostri genitori per non mettere in pericolo mia cugina [soluzione]. E si è risolto tutto nessuno è arrabbiato con qualcuno [soluzione]. Infine: non facciamo scherzi sul telefono ma visibili pentendoci di cosa era successo [soluzione]. Diretto da. SCUOLA: GUERCINO. CLASSE: 3C. ANNO SCOLASTICO: 2016_2017. GENERE FEMMINA.

Soggetto 17

Una lite da social. Tutto inizia **qui**. **Io** ho cantato questa strofa [situazione iniziale]. La strofa cantata non era un insulto ma era per cantare e per ridere. Ma **la sua amica** non lo capì [situazione problematica 1]. **Poi** si incominciò a parlare della partita di pallavolo [situazione iniziale]. E' **poi** si iniziò a litigare [situazione problematica 2]. E **dopo** ognuno andò **per la sua strada**.

Soggetto 18

Litigi vari. **Io e il mio migliore amico** abbiamo litigato **su.... WhatsApp** [situazione problematica 1]. Sono rimasto scioccato. Perché abbiamo litigato. Ma abbiamo **subito** chiarito [soluzione]. Lo stesso **con mia sorella** [situazione problematica 2]... Ma abbiamo anche qua, **subito** chiarito [soluzione]. Grazie per la visione”.

Soggetto 19

Filmato di un litigio. Litigio con un amico di pallavolo. Gli avevo detto che la palla andava **fuori** [situazione iniziale] però lui non mi ha ascoltato [situazione problematica 1]. **Abbiamo** iniziato a litigare senza picchiarci [situazione problematica 1]. Però **intanto lui** aveva fatto punto. **Subito dopo** ci siamo chiariti [soluzione] e abbiamo fatto pace [soluzione]. E abbiamo festeggiato andando **fuori** a mangiare una pizza E **poi** abbiamo fatto la DAB. FINE.

Soggetto 20

Litigi **a casa**. Capita **spesso** di litigare **a casa** [situazione problematica 1]. **I miei genitori spesso mi** rimproverano [situazione problematica 1] perché guardo troppa tv [situazione iniziale]. Discutiamo [situazione problematica 1]. Ma **alla fine** facciamo pace [soluzione] e finisce **sempre** bene [soluzione]. Fine.

Soggetto 21

Litigi **a calcio**. **Durante** l'allenamento [situazione iniziale] **litighiamo spesso** [situazione problematica 1]. **A volte** per i brutti falli [situazione problematica 1]. **Altre** perché **qualcuno** non accetta di perdere [situazione problematica 1]. Siamo imbronciati **un po'** [situazione problematica 1]. **L'allenatore** interviene **sempre** [soluzione]. Alla fine finisce bene e facciamo pace [soluzione].

Attività 3B. Gruppo tradizionale. 25 soggetti su 26 soggetti presenti.

Soggetto 1

Litigio [situazione problematica] su WhatsApp. Fine.

Soggetto 2

Litigi col cellulare. Una volta mi erano arrivati tanti messaggi su WhatsApp [situazione iniziale]. Ho chiesto cosa era successo senza leggere la conversazione [situazione iniziale]. Un mio amico mi ha scritto in chat privata insultandomi [situazione problematica 1]. Alla fine mi ha chiesto scusa [soluzione]. Il giorno dopo. Abbiamo fatto pace [soluzione].

Soggetto 3 (A)

Una strana incomprensione. A Natale dell'anno scorso sono andata a messa con mio padre..... nella chiesa Don Bosco [situazione iniziale]. Qui ho incontrato una mia vecchia amica delle elementari [situazione iniziale]. Della scuola Jean Peaget. Lei sembrava arrabbiata con me [situazione problematica 1], ma io non sapevo il perchè. Per questo motivo mi sentivo a disagio [situazione problematica 1]. Alla fine non ci siamo chiarite e questo mi dispiace molto [situazione problematica 1].

Soggetto 4

EGOISMO. 3H. Una volta ero in fila per eseguire un esercizio al trampolino [situazione iniziale]. Poi ad un certo punto, una nostra compagna ha superato tutte. Se n'è fregata delle persone intorno, e' stata molto egoista [situazione problematica 1]. I hate how immature and selfish people are nowadays. Ha fatto finta di niente come se ci fosse solo lei, ma ci sono altre persone. Poi le abbiamo fatto capire che aveva sbagliato e che non doveva essere né menefreghista né egoista [soluzione]. Alla fine abbiamo discusso [soluzione], ha capito e ci ha rispettate [soluzione].

Soggetto 5

I miei litigi. Ci sono diversi tipi di litigi da quelli leggeri a quelli con risse. Uno di questi accade sul telefono nei social network come WhatsApp. Io racconterò l'andamento circa dei "litigi" che ho avuto

e che ho risolto con facilità. A me succedono spesso incomprensioni o malintesi nelle chat [situazione problematica 1] e dopo questo posso. Mettere il broncio. Avere una rissa con la persona con cui ho litigato (che non succede mai) [situazione problematica 1]. E dopo il litigio non ci parliamo e ci ignoriamo a vicenda [situazione problematica 1]. A volte questo succede con i genitori (con me molto spesso con la mamma) [situazione problematica 2]. Ma dopo mi assale il senso di colpa, una sensazione molto brutta. E poi inizio a sentire anche la solitudine. I'm sorry. Dopo arriva anche la voglia di chiedere scusa [soluzione] e vengo “sconfitta” da questa sensazione. Molto spesso sono io a fare il primo passo per la pace [soluzione], una cosa molto buona per me. Alla fine finisce sempre bene [soluzione] e così tutti felici. Scuola Guercino.

Immagine prese su Google. Musica: Alan Walker - Alone piano.

Soggetto 6

Filmato.

Soggetto 7

Perché litighiamo [situazione problematica] su WhatsApp?

Soggetto 8

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 9

Discussione [situazione problematica 1] per uno scherzo in spogliatoio [situazione iniziale].

Fine.

Soggetto 10

Litigio. Dopo l'allenamento ho discusso con un mio compagno sulla propagazione dell'aria [situazione iniziale]. Avevamo opinioni diverse [situazione problematica 1]. Poi lui ha detto di essersi sbagliato [soluzione]. Ci siamo chiariti [soluzione].

Soggetto 11

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 12 (B)

Litigi **in classe**. **Un anno fa**. **Ho** litigato **con il mio compagno di banco** [situazione problematica 1]. Mi disturbava **spesso** e non mi faceva seguire la lezione [situazione iniziale]. Così gli ho detto quello che pensavo [situazione problematica 1]. **Alla fine** ha capito che avevo ragione io [soluzione]. **Da quel momento** siamo molto amici. È stato un litigio formativo. È meglio litigare di persona.

Soggetto 13

Litigio alla partita. **Una domenica** alla partita **l'arbitro** era penoso. Ha negato il rigore all'**altra squadra**. **Abbiamo** pareggiato [situazione iniziale]. **Io con il portiere avversario** abbiamo discusso [situazione problematica 1]. I coach ci hanno separati [soluzione]. **Dopo** la doccia abbiamo fatto pace [soluzione].

Soggetto 14

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 15

Litigio [situazione problematica 1] **alla festa della comunità** [situazione iniziale].

Soggetto 16

Io e un mio amico di nuoto. **Una volta** abbiamo litigato [situazione problematica 1]. Mi aveva detto che non sapevo ascoltare [situazione iniziale]. **Poi il giorno dopo** ci siamo chiariti e abbiamo detto che eravamo irritati [soluzione]. Per nostri motivi. **Alla fine** abbiamo chiarito e ci siamo riappacificati [soluzione].

Soggetto 17

Ero in camera mia [situazione iniziale]. **Quando** sentii aprire la porta [situazione iniziale]. Era **mia madre** infuriata perchè non avevo ancora messo a posto la camera [situazione problematica 1]. E **dopo**

aver passa to 3 ore della mia vita a essere sgridato e a controbattere [situazione problematica 1]. Alla fine fecimo pace [soluzione].

Soggetto 18

Litigio prima della partita. Ripetevo se era la 3A la classe con la quale giocavamo [situazione iniziale]. Lei mi ha risposto in modo scortese [situazione problematica 1]. Da lì l'ho sempre considerata nemica [situazione problematica 1].

Soggetto 19

Il litigio on il mio migliore amico. Era una normale ricreazione [situazione iniziale]. Stavo parlando con un nuo amico [situazione iniziale]. Un'altro mio compagno mi prese la mano. E mi fece mettere un dito nell'occhio del mio amico [situazione problematica 1]. Allora io mi arrabbiai con ilcompagno che mi aveva preso la mano. E gli misi un dito nell'occhio [situazione problematica 1]. Allora partì una rissa [situazione problematica 1]. Ma poi arrivò una prof che ci fece smettere e ci fece mettere un pietra sopra [soluzione].

Soggetto 20 (C)

Litigi a casa. I miei genitori sono sempre arrabbiati [situazione iniziale]. Una volta c'è stato un litigio molto brutto [situazione problematica 1]. Io non ho mai avuto il coraggio di rispondere. Ho paura di perdere il controllo perché sono molto emotiva [situazione problematica 2].

Soggetto 21

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 22

Discussione a in famiglia [situazione iniziale]. Litighiamo molto spesso [situazione problematica 1]. I motivi sono sempre diversi. Alla fine però facciamo sempre pace [soluzione]. Fine.

Soggetto 23

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 24

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 25

Litigio a scuola. Una volta ho litigato con un mio compagno. Alla ricreazione [situazione iniziale]. Lui mi aveva risposto male e io mi ero arrabbiato [situazione problematica 1]. Alla fine mi ha chiesto scusa [soluzione]. Ci siamo chiariti e abbiamo fatto pace [soluzione].

Appendice G2. Analisi C: testi prodotti durante la narrazione scritta (2A) e testi prodotti durante la narrazione digitale (3B) dalla classe digitale e dalla classe tradizionale.

Di seguito i testi contenenti la segnalazione delle rispettive categorie secondo la seguente leggenda: l'indice **cognitivo** segnalato in azzurro; l'indice **metacognitivo** segnalato in blu; l'indice **relazionale** segnalato in viola; l'indice **agentivo** segnalato in verde; l'indice **emotivo** segnalato in rosso.

Attività 2A. Gruppo digitale. 19 soggetti su 22 soggetti presenti.

Soggetto 1

Un litigio che **ho avuto di recente con i miei compagni** è avvenuto nel gruppo whatsapp della classe in merito ad una partita di pallavolo persa dalla classe poche ore prima. La discussione è partita dal fatto che alcuni **hanno giocato** molto male e siamo andati avanti per un'ora ad **passarci la colpa** finché non **ci siamo messi d'accordo** nel fatto che quando **ci alleniamo** o **giochiamo** una partita **dobbiamo essere più seri e concentrati** e **non dobbiamo accanirci su chi sbaglia** ma **aiutarlo a migliorare**.

Soggetto 2 (C)

Una volta **ho avuto un litigio con una mia amica** che sia chiama Caterina che vedo ogni estate, quando **vado al mare**, perché mi **stava dicendo**, un giorno, che no **facevo le cose** in modo giusto e che non ero una buona amica per lei ma io **pensavo** che fosse l'incontrario e non mi andava bene quello che **dovevamo fare**; per questo **ho discusso attivamente con lei** e **ribattevo** a tutto quello che lei diceva. **A me è dispiaciuto** molto perché io **le voglio bene** e **voglio avere un buon rapporto con lei**, infatti la conosco da quando eravamo piccole e siamo sempre state grandi amiche. Per questo **volevo fare pace con lei** infatti **sono andata a chiederle scusa** dopo **aver un po' riflettuto** da sola e tutto si è risolto, come quasi tutte le volte in cui **abbiamo delle discussioni** per cose da poco, visto che lei è più piccola di me e spesso non abbiamo le stesse idee, soprattutto perché **stare insieme per tutto il giorno** in spiaggia è difficile. Queste cose mi succedono non molto spesso, perché **no ho un rapporto stretto con qualcuno** e **sono contenta** di risolverle sempre.

Soggetto 3

Una volta con una mia amica eravamo migliori amiche, dopo quel litigio lei non mi sta più simpatica anche se non glielo faccio capire. Il litigio è iniziato quando un mio compagno di classe mi ha raccontato che lei mi considera infantile, così le ho chiesto chiarimenti e lei ha ammesso tutto. Abbiamo discusso per un po, poi abbiamo fatto pace ed ora siamo “in pace” fra di noi. Il litigio è stato risolto perché: lei mi ha chiesto scusa e perché io ho promesso di essere più seria.

Soggetto 4

Un giorno ero in casa e stavo usando il computer, ma ad un certo punto arriva mia sorella che mi dice che le serve il computer per studiare allora io le dico che anche io sto studiando e che può usare il computer fisso così lei si arrabbia e mi dice con tono scocciato che deve usare un programma che non c'è sull'altro e che io posso benissimo usare io quello fisso allora io mi arrabbio ma glielo do anche se contro voglia.

Soggetto 5

Una volta con “ciccio”. Praticamente mi era arrivato un messaggio alle 4:15 di mattina. Mi alzo andando a vedere e scopro che era una catena. Inutile dire che ci siamo messi a litigare bloccandoci a vicenda. Poi a parole ci siamo chiariti capendo che era un problema di connessione.

Soggetto 6

Mi ritengo una persona abbastanza impulsiva, infatti la maggior parte dei litigi che faccio con le persone, sono la conseguenza di azioni esagerate che svolgo senza pensare. Spesso litigo con le mie migliori amiche perché mi aspetto che abbiano un comportamento impeccabile, senza accorgermi che tutti sbagliano perché siamo umani. Mi ricordo una discussione che abbiamo avuto io e la mia migliore amica per certi modi non educati che lei teneva nei miei confronti: quando mi mentiva o quando visualizzava un messaggio importante e non rispondeva: sono piccoli comportamenti che hanno creato un grande litigio. Ovviamente dopo un paio di giorni ci siamo chiarite e mi ha chiesto scusa perché ci vogliamo bene. Da quel momento lei ha cercato di migliorare sempre di più.

Soggetto 7

Ero andato al cinema con dei miei amici per vedere un film. Tra questi c'era una persona un po'

particolare che **fa spesso lo sbruffone** e che non **capisco** molto bene: alcune volte **si comporta** da persona educata e responsabile mentre altre volte **si comporta** come un vandalo. Comunque, quella sera finito il film, a questa persona li **partì uno strano tic** e **iniziò a insultare** un altro mio amico che era lì vicino. Io **mi misi in mezzo per farlo smettere** e lui **iniziò a insultare** pure me. Io non ci badai e **feci per andarmene**, ma lui **mi infilò il cestino de pop-corn** in testa e io **gli tirai un gran pugno in pancia**. A quel punto **iniziammo a darcele** e **ci dovettero dividere gli altri**. Successivamente **ci chiedemmo scusa a vicenda** e da quel giorno i poi il mio amico **smise di fare** tanto lo sbruffone e **devo dire che è maturato molto**.

Soggetto 8

Un giorno nell'ora di arte un mio compagno di nome *** **mi ha dato una sberla** e io (dato che **me le dava** quotidianamente) **gli ho dato un calcio** e senza volerlo **gli ho insaccato il dito medio**. Dopo questa vicenda *** **è andato al pronto soccorso** e ho ricevuto una sospensione di due giorni. La questione non si è risolta.

Soggetto 9

Io tramite telefono non ho mai litigato seriamente però delle volte capita che **litigo con dei miei amici** per via di un gioco (fantacalcio) perché il giorno delle partite **ci colleghiamo** tutti su whatsapp per magari **dire** chi **ha segnato**, è stato espulso, ecc. E quindi mentre **ci scriviamo** capita di **iniziare a litigare** sul chi è più forte, chi ha la squadra più forte su **chi vincerà la partita**, questo succede fino alla fine della partita e da lì ritorniamo a **uscire** per **giocare insieme** come prima.

Soggetto 10

Io e i miei genitori, co il telefonino, **siamo in continuo contrasto**. Appena **prendo** il mio telefono in mano, mia mamma, **leggendomi** nel pensiero, **entra in camera mia dicendomi** di **toglierlo**, e ogni volta è la stessa storia, **io e mia sorella contro i miei genitori**. Questa storia va ormai avanti da mesi e **non l'abbiamo ancora risolta**. Stessa cosa con la TV e il computer. I mie genitori **pensano** che sia tutto il giorno davanti ai dispositivi elettronici, ma non è così.

Soggetto 11

Io sono una ragazza molto spesso irascibile, quindi mi è capitato varie volte di **litigare con qualcuno**:

mia sorella, i miei genitori, i miei compagni di scuola, ecc... Solitamente, **con mia sorella e i miei genitori dimentico** il litigio dopo qualche minuto (in caso di litigi più gravi **con i miei, ci facciamo una lunga chiacchierata riappacificante**). Se litigo **con i miei compagni di classe, dimentico** il litigio solo dopo **aver dormito**, ma spesso una vaga idea negativa rimane attaccata alla persona in questione. Ogni tanto **invito** delle mie amiche (o viceversa) e **ci sfoghiamo** per tutto il tempo: lui **ha detto** questo, lei mi **ha fatto** quello, è successa una cosa terribile, non immagini neanche, ecc... Soprattutto **è la mia migliore amica ad ascoltarmi, e io ascolto** lei. **Fa bene a tutte e due.**

Soggetto 12 (B)

Dei veri e propri litigi **non li ho mai fatti** per telefono o con il computer, anche perché le cose **preferisco** chiarirle faccia a faccia. Ora non litigo molto spesso, più che altro può accadere che nelle chat possa venire un litigio ma in quei casi, quando **partecipo, non mi arrabbio più di tanto** perché gli argomenti non sono così importanti per un vero e proprio litigio. Infatti quando litigo seriamente per qualcosa e **mi arrabbio veramente**, non lo faccio mai per telefono perché l'arrabbiatura non mi passo **premendo dei tasti** o non avendo la possibilità di esprimersi non solo con il linguaggio ma anche corporalmente, nel senso non di **picchiarsi** ma nel **gesticolare** e nel **muovermi** liberamente. Quindi in sintesi io non ho aneddoti da **esporre** su questo argomento perché le vere litigate non le voglio fare per mezzo di un dispositivo ma realmente **esprimendomi** come anche nei discorsi che io **reputo** importanti. Infatti con il cellulare io **parlo** di argomenti poco seri, cavolate, dialoghi senza senso o comunque hobby, e qualvolta per chiarimenti sui compiti. Con il telefono, quando **chiamo** qualcuno o è per **chiedergli** qualcosa o in tal caso, in situazioni occasionali, perché magari non ho la possibilità di **incontrare** quella certa persona di argomenti urgenti che non possono aspettare.

Soggetto 13

Più volte **ho litigato con mia sorella**. Spesso il litigio comincia sempre con qualcosa che qualcuno di noi ha e l'altro no, e che (quello che no ce lo ha) lo vuole anche lui.

L'episodio, tra i vari, che **mi ricordo** di più è successo circa 5 anni fa. Io e mia sorella eravamo al parco e volevamo tutta per noi l'altalena, **senza dividerla con l'altro**, alla fine **è arrivata** mia madre e **ce l'ha fatta usare a entrambi**. In altre situazioni, in cui no c'è mia madre, di solito **provo a farla ragionare**, poi se non ci riesco **vado da mia madre (se c'è)/padre** oppure **ci rinuncio**. Raramente **arriviamo ad alzare le mani** e comunque **riesco sempre a trovare un compromesso con mia sorella magari barattando qualcosa per qualcosaltro**. Con il telefono non ho mai litigato, ma se iniziassi a litigare non **manderei un messaggio** "brutto e magari offensivo", **ma smetterei di scrivere con la**

persona.

Soggetto 14

Circa due anni fa ho litigato con un mio “amico” di xbox 360 (console). Stavamo giocando insieme online nel mondo di GTA5 (gioco), quando lui ha iniziato ad uccidermi senza un apparente motivo. Io gli chiedevo di smettere ma lui continuava a quel punto io mi sono arrabbiato e ho iniziato ad ucciderlo e ad insultarlo con parole del tipo: cretino, deficiente, sottosviluppato, etc. Dopo un po' di tempo lui mi ha insultato gravemente la madre allora io sono andato su tutte le furie e l'ho rimosso dagli amici, dalla chat vocale e dalla cronologia amici. Dopo circa un mese dall'accaduto lui è entrato nella mia chat vocale e mi ha chiesto scusa, io ho accettato le sue scuse e siamo tornati amici lasciandoci alle spalle quello che è successo.

Soggetto 15 (A)

Io ho avuto un litigio con un mio compagno di squadra 4 anni fa perché nella partita di allenamento lui mi tirava dei calci, mi faceva fallo mi stratonava, allora, io stanco di tutto cio andai lì da lui e iniziai a dirgliene quattro e poi l'ho lasciato perché non ci volevo perdere tempo. Però il giorno dopo continuava allora andai li ci litigai, perché mi ero stancato di una persona che mi dava fastidio e quindi non ci parlammo più per un po' di tempo. Poi però il giorno dopo risolvemmo tutto e ritornammo di nuovo amici grazie al nostro allenatore che ci fece chiarire.

Soggetto 16

Io litigo molte volte con mio fratello, ma una volta mio fratello pensava che io avessi preso il suo telefono e che avessi mandato dei messaggi su watsap ai suoi amici ma io non ero stata e glielo detto molte volte ma lui non mi voleva credere. Dopo due giorni sempre arrabbiato con me si era accorto che io non sapevo la password del suo telefono perciò non potevo essere stata io e quando ha letto il messaggio di mia cugina scritto se glie era piaciuto lo scherzo ha capito che non ero stata io ma mia cugina, per questo io mi ero arrabbiata moltissimo che non mi avesse creduto, ma ero contenta che si era risolto tutto.

Soggetto 17

Ad ottobre, un pomeriggio, scrivevo con una mia ex compagna delle elementari e ex ragazza. Stavamo

parlando del più e del meno quando la mia attuale fidanzata mi scrisse che voleva il numero della mia ex. Dopo averglielo dato, passati cinque minuti la mia ex mi scrive che una mia amica l'aveva insultata, allora subito scrissi a questa mia amica del perché aveva fatto e così nacque un litigio che durò un'ora. Alla fine io e questa mia amica abbiamo risolto ammettendo che entrambi avevamo sbagliato.

Soggetto 18

Più volte ho litigato con il mio migliore amico, anche per delle sciocchezze. Per esempio una volta un mio amico mi ha preso il cellulare e ha scritto al mio migliore amico (Alessandro, come il mio nome) delle cose inopportune e per qualche giorno non mi ha parlato. Poi scoprii dei messaggi che non avevo inviato e raccontai cosa era successo veramente e tutto si sistemò. Tutt'ora litighiamo, ma ci siamo sempre riconciliati essendo una amicizia forte. Poi ho anche litigato molte volte con mia sorella ma essendo che siamo fratelli è più tosto normale che litighiamo, ma ovviamente gli voglio bene lo stesso anche se litighiamo.

Soggetto 19

Durante la mia vita finora o avuto diversi litigi con i cugini, con mio fratello persino con i miei genitori ma un litigio che sinceramente è molto simpatico e quello di quest'estate tra me e mio fratello, al quale non volevo farlo uscire da solo in strada (mio fratello a 7 anni). Eravamo a moldavia la i bambini fino da piccoli possono uscire da soli. Così mio fratello decide di vendicarsi così si chiude in casa e non vuole lasciarmi entrare così cerco di aprire la porta da un buco nella porta che il giorno prima lui aveva creato lanciando delle pietre. Così cerco di girare la chiave ma è troppo lontano e mi faccio un graffio alla mano così decido di trovare un altro punto di accesso e l'unico che vedo è quello del bagno abbastanza grande per entrarci ma purtroppo c'è un problema. C'è un grande dislivello tra il terreno di fuori e quello di dentro e così non riesco ma grazie a Dio mio fratello come sempre preoccupato perché non mi faccia male decide di uscire quando lo faccio credere che sono bloccato e così scendo subito e lo pendo ma purtroppo non riesco a punirlo ma ci pensarono i miei genitori che si arabbiano quando io dico e con un po' di tisteza lo lascio alla sua punizione.

Attività 2A. Gruppo tradizionale. 20 soggetti su 26 soggetti presenti.

Soggetto 1

Una volta **ho avuto una discussione con un mio compagno** di classe su un gruppo di Whatsapp sul Fantacalcio, perché questo mio compagno **continuava a gufare** le partite (facendolo a posta per **cercare di vincere**), allora **io e anche altri miei amici ci siamo un po' arrabbiati** perché facendo questo **lui vinceva** e noi c'è la prendevamo.

Soggetto 2

Una volta **ho acceso il cellulare** e **ho aperto Whatsapp** e ho **notato** che il gruppo del basket era pieno di messaggi. Io **ho subito scritto** (senza **leggere** i messaggi prima) “che succede”. Un mio amico mi **ha scritto subito** (in chat privata) parole che è meglio non **ripetere**. Io **gli ho risposto** per le rime. Il giorno dopo **lui si è scusato dicendomi** che in verità lui **era arrabbiato** con un altro e quando ha visto **ha visto il mio messaggio** si era sfogato su di me. Alla fine **abbiamo fatto pace**.

Soggetto 3 (A)

Questo natale **ho incontrato** una mia vecchia amica dell'elementari, e **mi è sembrato** di starle antipatica. Fra di noi non è successo nulla di particolare ma stranamente non mi **ascoltava** e **sembrava** non voler **parlare con me**. Io **ci sono rimasta molto male**, va detto è una ragazza che bisogna prenderla nel giorno giusto ma non **pensavo** a tal punto. Forse il fatto che **non ci parlavamo** da tanto tempo le ha dato fastidio, però io **penso** che se voleva **attaccare il discorso** poteva **iniziare** anche lei. Alla fine questa cosa non l'ho chiarita, **forse dovevo farlo, non lo so**.

Soggetto 4

Una volta a ginnastica, stavo per **fare un salto** sul trampolino e **mentre correvo** una mia compagna è **passata tranquillamente** davanti come se niente fosse e io **ho dovuto rimoderare il metro della rincorsa**. **Gliel'ho detto** piuttosto alterata e **dopo che ne abbiamo discusso si è risolto**. (scusi il contrasto)

Soggetto 5

Succede alcune volte che io o una mia amica **capiamo** qualcosa di diverso. Quando succede, **per**

chiarirci, la telefono e spieghiamo meglio ma alcune volte non me ne accorgo così finisce con un litigio, ma passa subito. Alcune volte questo succede più spesso con la mia mamma o le mie cugine, ma non ce ne teniamo molto contro e passa subito.

Soggetto 6

A scuola quando i miei compagni mi prendevano in giro e io mi sono arrabbiato e gli ho tirato dei pugni, ma loro anche oggi continuano a prendermi ingiro.

Soggetto 7

Nelle vacanze di NATALE, io ed un mio amico siamo usciti insieme. Nell' tragitto lui voleva fare cose pericolosissime perciò ho deciso di lasciarlo e scappare via. Dopo lui si è arrabbiato e mi ha insultato tramite telefono. Il giorno dopo abbiamo fatto pace parlando e dicendo le cose brutte che c'eravamo detti.

Soggetto 8

Qualche giorno fa è venuto un amico a casa mia per giocare ai videogiochi. Il gioco in questione era un picchiaduro multigiocatore dove volevamo fare una sfida io contro lui; dopo la prima partita, vinta da me, il mio amico si era un po' offeso e, forse anche per questo, mi ha battuto la partita dopo. L'ultima sarebbe stata la decisiva. Tutta la “finale” è stata a mio favore, ma il mio amico, vistosi in difficoltà a iniziato a barare dandomi fastidio o spingendomi. Così, io, un po' seccato, gli ho risposto di smetterla, e che lo faceva solo perché rosicava. Lui mi risponde insultandomi e dicendomi che sono solo uno scarzone perché ho fermato il gioco quando stava rimontando. Io non lo ascoltavo, così il mio amico mia prima mandato a ..., poi ha raccolto tutte le sue così, ed infine se ne andato lanciandomi un altro vaff... Io, non molto turbato dalla cosa me ne sono fregato. Il pomeriggio dopo ci siamo ritrovati e ne abbiamo parlato: lui si è scusato e così anch'io.

Alla fine è finito tutto bene.

Soggetto 9

Non tanto tempo fa in spogliatoio, due miei compagni hanno sputato su la felpa e la giacca di un altro mio compagno mentre faceva la doccia. Tutto questo per scherzo ovviamente, ma il nostro compagno quando è arrivato dalla doccia, ha sentito noi che ridevamo e ha chiesto cosa era successo, gli hanno

detto che qualcuno aveva sputato sulla sua roba, visto che io sono sempre sincero (o quasi), lui mi ha chiesto chi era stato, io gli ho detto che era stato un mio compagno di nome Federico. Luca (il compagno che ha subito lo scherzo); sputa a Federico, ma lui non reagisce male; si pulisce e finisce di far la doccia, quando Federico se ne va, noi diciamo che la verità è Luca incolpa me di aver detto una bugia, lui dice di aver sputato su di Federico che non c'entrava niente e quindi si arrabbia, con me, ma io e i miei compagni diciamo che era colpa sua e non mia e alla fine abbiamo risolto parlandone per un po'.

Soggetto 10

Ieri, finiti gli allenamenti di pallanuoto mi sono ritrovato a parlare con un mio compagno sulla propagazione del suono nell'aria, lui diceva che più particelle ci sono e più il suono si propaga, in sé è vero, ma significa che se siamo in un luogo piccolo, ed urliamo il suono non si propaga, ma se parliamo piano in un luogo aperto, il suono si espande. (non è così). Abbiamo fatto pace poi. Ha detto di essersi sbagliato, perché intendeva dire che la propagazione di un suono si può creare solo se c'è una materia che venga compressa dal suono (come aria, acqua ecc.), cosa che non succede nello spazio dove c'è il vuoto, come in un luogo sotto vuoto (senza aria) come un silos.

Soggetto 11

La settimana scorsa mi è capitato di litigare con una mia compagna di classe, Maria, per un'incomprensione. Secondo me è stata una lite stupida, potevamo evitarla, ma comunque ci siamo chiarite e la nostra amicizia si è consolidata. Dovevamo consegnare un compito di gruppo il giorno dopo e dovevamo finire la presentazione di un progetto. Non siamo riusciti a incontrarci per vari imprevisti all'ultimo momento e abbiamo deciso di dividerla su Drive perché ognuno facesse la propria parte. Maria mi ha mandato un messaggio nel quale diceva che non riusciva a fare niente (senza spiegare le ragioni) così l'ho frainteso e ho fatto anche la sua parte di presentazione. Qualche ora più tardi mi ha scritto di nuovo, stavolta arrabbiata perché avevo fatto anche quello che le aspettava. Non l'ho visualizzato subito, ma quando ho visto il messaggio ho chiarito con Maria spiegandole il malinteso. Lei ha capito e siamo ritornate subito amiche.

Soggetto 12 (B)

Una volta mi è capitato, circa un anno fa di litigare con un mio compagno di classe perché lui, che in quel periodo era il mio compagno di banco, mi continuava a dare fastidio e non mi faceva seguire la

lezione. Dopo essermi trattenuto per un po' **gli ho detto** chiaro e tondo quello che pensavo. Lui si è molto **arrabbiato** e **mi ha detto** che non era vero, poi però **dopo un paio di giorni sono riuscito a fargli capire che avevo ragione io**. Da allora io e il mio vecchio compagno di banco siamo molto amici, io **penso** che quel litigio, come la maggior parte dei litigi sia servito sia servito a me e a lui per mettere in chiaro molte cose che probabilmente non sarebbero state messe in chiaro. Quindi **penso** che possa essere stato un litigio formativo per **conoscerci meglio**. Spero di **non litigare mai più con nessuno** perché litigare è molto brutto e può separare amicizie secolari. È molto meglio, a mio parere litigare di persona, e non attraverso social network, perché per lo meno **sai con chi litighi**, e **non litighi con una persona** di cui conosci solo il profilo e probabilmente neanche il nome, quindi **spero** di non litigare mai attraverso social network.

Soggetto 13

Questa domenica stavo **giocando** a calcio come di consueto, **contro i primi in classifica**. L'arbitro era abbastanza penoso, e ha negato un rigore all'altra squadra, concedendogli la punizione dal limite. Alla fine siamo riusciti a pareggiare, e il portiere avversario **ha urlato** “Bravi, ladri che non siete altro”. Io lì per lì ero **arrabbiato** e **gli ho risposto**: “Stai zitto e **pensa** al risultato”. Alla fine dopo una serie di batti e ribatti **i nostri coach ci hanno separati**. Dopo **aver fatto la doccia** e esserci preparati **ci siamo chiariti** e **abbiamo fatto “pace”**.

Soggetto 14

Non tanto tempo fa stavamo **decidendo** chi **giocava** nel torneo di pallavolo, e abbiamo **scelto** io, Palazzi, Civolani, Piroli, Rosolini, Zannoni e delle femmine, Lisa, Elisa, Angelica, Michelle, Lin, Maia, e giocheremo contro la 3D.

Soggetto 15

1. La scorsa estate **io e la mia famiglia abbiamo trascorso** le vacanze in Sicilia. Sul traghetto che abbiamo **preso** per **attraversare** lo stretto c'era una pubblicità che parlava di un concerto gratuito all'outlet di Emma di Francesco De Gregori. I miei volevano **andarci** ma io ero contrario perché non avevo voglia di **assistere** a quel concerto. **Abbiamo discusso** più volte in modo acceso ma **alla fine sono stato convinto** ad **assistere** al concerto che mi è anche piaciuto. **Ho chiesto scusa ai miei genitori** per le mie futili polemiche.
2. Alla festa della comunità della mia parrocchia, sono stato invitato a **fare il cameriere** per **dare una**

mano agli organizzatori. Ma altri due ragazzi che avrebbero dovuto svolgere lo stesso mio compito non facevano nulla. Mi arrabbiai con uno di loro: “Lavora, lavora”, mi diceva. Io replicai: “Tu non fai un ...”. Sì, ero piuttosto irritato. Comunque abbiamo risolto.

Soggetto 16

Una volta io e un mio amico di nuoto ci siamo arrabbiati perché lui diceva che non sapevo ascoltare, il giorno seguente abbiamo capito che eravamo solo un po' irritati entrambi per nostri motivi * ed in quella situazione ogni minima cosa che succede nell'ambiente circostante ti irrita un sacco. Abbiamo chiarito e ci siamo riappacificati * per esempio io avevo perso sei nell'interrogazione di storia.

Soggetto 17

Ero in camera mia, quando entra mia mamma che mi urla: “Mettili in ordine la camera!”. “Va bene” gli rispondo io. “No, non “va bene” devi anche farlo!” ribattè. “Sì, lo sto facendo”. “A me non sembra, quello non è mettere in ordine”. “Come no? Sto mettendo via i libri dalla scrivania e li rimetto nel loro posto, cosa sto sbagliando!”. Ma lei con tono molto più severo mi urlò: “Prova a rispondermi così un'altra volta e ti prendo il telefono e lo rivedi l'anno prossimo!”.

Soggetto 18

Me ne ricordo uno di quando ero in 2 Media che noi dovevamo fare una partita e non sapevo qual'era la classe contro la quale giocavamo allora continuavo a ripetere è la 3A dopo una mezz'ora mi dice sii in un tono scortese e da lì l'ho sempre considerata nemica ed quest'anno ce l'ho di fronte alla mia classe poi c'è stato un litigio su instagram ma alla fine era tutto un malinteso.

Soggetto 19

È successo durante una ricreazione mentre stavo parlando con un compagno un'altro mio compagno mi prese il braccio e mi fece mettere un dito nell'occhio del compagno al quale stavo parlando allora io mi arrabbiai e infilo il dito al compagno che mi aveva preso il braccio e infine partì la rissa ma arrivò la nostra prof. che ci separò e ci fece mettere una pietra sopra su questa storia.

Soggetto 20 (C)

Sinceramente non ho mai avuto incomprensioni, anche se ho sempre pensato di avere contro i miei

genitori, loro sempre li **arrabbiati**, **abbiamo avuto un litigio** di persona ma che non **ricordo** molto, **ricordo** solo che mia madre mi **diceva** “Ti **iscrivo** ad un istituto di tre anni e dopo **vai a fare** la parrucchiera” questa cosa mi è sempre **rimasta impressa**, io quando i miei **mi sgridano** non **rispondo** anzi **vado** in camera mia muta, **non ho mai avuto il coraggio** di **rispondere**. Perché? Perché **mi fanno paura**, **ho paura** di ribattere, di perdere il controllo di quello che **dico** e di **finire dentro l'armadio** a **piangere** (**sono molto emotiva**) perché i miei **hanno alzato le mani**.

Attività 3B. Gruppo digitale. 21 soggetti su 22 soggetti presenti.

Soggetto 1

Litigio su Whatsapp. Dopo la partita di pallavolo persa 2 a 0. Eravamo tutti **arrabbiati**. **Con gli altri e con noi stessi**. La discussione si è poi spostata su whatsapp. Più precisamente sul gruppo della classe. Sul quale **abbiamo continuato a litigare**. **Finché dopo 1 e 30 di litigio ci siamo riappacificati**.

Soggetto 2 (C)

L'amicizia va e viene. Quella vera rimane per sempre. Non mi piace litigare **con le persone a cui tengo!**

Soggetto 3

Litigio. Come eravamo. Best friends. Maria femmina.

Soggetto 4

Mi serve il computer. Dispositivo non compatibile. Pokemon. Come **scaricarlo**.

Soggetto 5

Litigio sul cellulare. Telefono che squilla. Io che **mi arrabbio** molto. Malinteso. **Abbiamo fatto pace**. Fine.

Soggetto 6

Litigi. A volte mi comporto senza **pensare** e allora litigo. Sono impulsiva. Ho alte aspettative. Un litigio è stato quando **ho accusato** la mia migliore amica di non **avere modi educati nei miei confronti**. **Ci vogliamo bene** e **alla fine ci siamo chiarite**. Lei da quella volta si impegna per migliorare.

Soggetto 7

Una rissa al cinema. **Io e dei miei amici** eravamo **andati al cinema a guardare un film**. A fine film un mio amico inizia a **insultarne** un'altro e a prenderlo in giro. **Quindi intervengo io per dividerli**, ma lui **se la prende con me infilandomi** un sacchetto di carta in testa. A quel punto **ricorremmo alle mani**. E **servirono i nostri amici per dividerci**. Dopodiché il mio amico **se ne va arrabbiato**. **Non ci parliamo** più per un pezzo, poi **un giorno sentì il telefono squillare**. **Era il mio amico e facemmo pace**. Da quel giorno è molto migliorato e **secondo me** è diventato più maturo.

Soggetto 8

Il mio litigio.

Soggetto 9

Litigi per il Fantacalcio. Capita quando è il giorno della partita **ci colleghiamo** tutti su whatsapp. **Ci prendiamo un po in giro**. Ognuno **dice** che ha la squadra più forte. Alla fine della partita pero va tutto bene come prima. Di nuovo **usciamo insieme** e **ridiamo**.

Soggetto 10

Litigi in famiglia. **Io e i miei genitori siamo in continuo contrasto** per via del telefono. E per questo motivo **litighiamo spesso**. E WhatsApp è uno dei motivi principali. E YouTube non aiuta! E **noi ci schieriamo**. **Io e mia sorella... Contro i miei genitori**. E **dicono** che dovrei passare più tempo **con le mie amiche...** Invece di **guardare.. DIVERGENT Film**. E al computer... **ALEX&CO Serie TV**. Ma siamo comunque molto uniti! 3°C Anno scolastico 2016/2017.

Soggetto 11

I tipi di litigio ma dopo fai la pace. Ci sono diversi tipi di litigio. A volte è un litigio **con i genitori.....e**

ti ci vuole solo una chiacchierata per fare pace. A volte è un litigio con gli amici, e lo devi dimenticare. A volte è con fratelli o sorelle...e ci vuole un po' a smettere...ma l'importante è fare la pace alla fine...e continuare a sorridere!!! “I tipi di litigio, dopo fai pace!!!”, femmina, 3°C a.s. 2016/2017

Soggetto 12 (B)

La mia opinione sui litigi virtuali. Dei veri e propri litigi non li ho mai fatti su WhatsApp, appartene piccole incomprensioni. Infatti preferisco chiarire le cose faccia a faccia. Perché per telefono non riesco ad esprimermi. Ed ad liberare la mia rabbia. È severamente vietato litigare. In sintesi non approvo le litigate via internet perché credo che sia molto importante il linguaggio del corpo e l'esprimersi faccia a faccia. Arianna, femmina.

Soggetto 13

Litigi con la sorella. Molte volte litigo con mia sorella. Il motivo sono cose che vogliamo entrambi. Una volta volevamo tutti e due un'altalena. Quasi sempre o la faccioragionare o vado da uno dei genitori o troviamo un compromesso. Quasi sempre finisce bene. Con il telefono non litigo mai perché non mi piace.

Soggetto 14

Litigi per l'xbox. Una volta con un mio amico. Stavamo giocando insieme con il gioco GTA ma poi lui ha iniziato a uccidermi e allora l'ho fatto anch'io. Poi mi ha insultato e io arrabbiato l'ho eliminato dagli amici. Dopo un mese mi ha chiesto scusa. Ho accettato le sue scuse. Abbiamo fatto pace.

Soggetto 15 (A)

Litigio. Un ingenuo litigio. Di Edoardo. The End.

Soggetto 16

Filmato un litigio che costa la vita. Inizio litigio: un scherzo che costa la vita. Mi vendico mi trasformo in un diavolo .. Hey, fratellone! Vieni qui, che dobbiamo parlare! Il litigio più grave. Su WhatsApp. Invio messaggi ai amici di mio fratello. Il vero colpevole è. Mia cugina chiede se a mio se fratello se gli era piaciuto il scherzo. Infine. Dopo aver scoperto il vero colpevole (mia cugina). Non abbiamo

detto niente ai nostri genitori per non mettere in pericolo mia cugina. E si è risolto tutto nessuno è arrabiato con qualcuno. Infine: non facciamo scherzi sul telefono ma visibili pentendoci di cosa era successo. Diretto da. SCUOLA: GUERCINO. CLASSE: 3C. ANNO SCOLASTICO: 2016_2017.
GENERE FEMMINA.

Soggetto 17

Una lite da social. Tutto inizia qui. Io ho cantato questa strofa. La strofa cantata non era un insulto ma era per cantare e per ridere. Ma la sua amica non lo capì. Poi si incominciò a parlare della partita di pallavolo. E' poi si iniziò a litigare. E dopo ogniuno andò per la sua strada.

Soggetto 18

Litigi vari. Io e il mio migliore amico abbiamo litigato su.... WhatsApp. Sono rimasto scioccato. Perché abbiamo litigato. Ma abbiamo subito chiarito. Lo stesso con mia sorella... Ma abbiamo anche qua, subito chiarito. Grazie per la visione”.

Soggetto 19

Filmato di un litigio. Litigio con un amico di pallavolo. Gli avevo detto che la palla andava fuori però lui non mi ha ascoltato. Abbiamo iniziato a litigare senza picchiarci. Però intanto lui aveva fatto punto. Subito dopo ci siamo chiariti e abbiamo fatto pace. E abbiamo festeggiato andando fuori a mangiare una pizza. E poi abbiamo fatto la DAB. FINE.

Soggetto 20

Litigi a casa. Capita spesso di litigare a casa. I miei genitori spesso mi rimproverano perché guardo troppa tv. Discutiamo. Ma alla fine facciamo pace e finisce sempre bene.
Fine.

Soggetto 21

Litigi a calcio. Durante l'allenamento litighiamo spesso. A volte per i brutti falli. Altre perché qualcuno non accetta di perdere. Siamo imbronciati un po'. L'allenatore interviene sempre. Alla fine finisce bene e facciamo pace.

Attività 3B. Gruppo tradizionale. 25 soggetti su 26 soggetti presenti.

Soggetto 1

Litigio su WhatsApp. Fine.

Soggetto 2

Litigi col cellulare. Una volta mi erano arrivati tanti messaggi su WhatsApp. **Ho chiesto** cosa era successo senza **leggere** la conversazione. Un mio amico **mi ha scritto** in chat privata **insultandomi**. **Alla fine mi ha chiesto scusa**. Il giorno dopo. **Abbiamo fatto pace**.

Soggetto 3 (A)

Una strana incomprensione. A Natale dell'anno scorso **sono andata** a messa con mio padre..... nella chiesa Don Bosco. Qui **ho incontrato** una mia vecchia amica delle elementari. Della scuola Jean Peaget. Lei **sembrava arrabbiata con me**, ma io non sapevo il perchè. Per questo motivo mi sentivo **a disagio**. Alla fine **non ci siamo chiarite** e questo **mi dispiace molto**.

Soggetto 4

EGOISMO. 3H. Una volta ero in fila per **eseguire** un esercizio al trampolino. Poi ad un certo punto, una nostra compagna **ha superato** tutte. Se n'è fregata delle persone intorno, e' stata molto egoista. I hate how immature and selfish people are nowadays. Ha fatto finta di niente come se ci fosse solo lei, ma ci sono altre persone. Poi **le abbiamo fatto capire** che aveva sbagliato e che non doveva essere né menefreghista né egoista.

Alla fine **abbiamo discusso**, **ha capito** e **ci ha rispettate**.

Soggetto 5

I miei litigi. Ci sono diversi tipici litigi da quelli leggeri a quelli con risse. Uno di questi accade sul telefono nei social network come WhatsApp. Io **racconterò** l'andamento circa dei "litigi" che ho avuto e che **ho risolto con facilità**. A me succedono spesso incomprensioni o malintesi nelle chat e dopo questo posso. **Mettere il broncio**. **Avere una rissa con la persona con cui ho litigato** (che non succede mai). E dopo il litigio **non ci parliamo** e **ci ignoriamo a vicenda**. A volte questo succede **con i genitori**

(con me molto spesso **con la mamma**). Ma dopo **mi assale il senso di colpa**, una sensazione molto brutta. E poi inizio a **sentire anche la solitudine**. I'm sorry. Dopo arriva anche la voglia di **chiedere scusa** e **vengo "sconfitta" da questa sensazione**. Molto spesso sono io a **fare il primo passo per la pace**, una cosa molto buona **per me**. Alla fine finisce sempre bene e così tutti **felici**. Scuola Guercino. Immagini prese su Google. Musica: Alan Walker - Alone piano.

Soggetto 6

Filmato.

Soggetto 7

Perchè litighiamo su WhatsApp?

Soggetto 8

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 9

Discussione per uno scherzo in spogliatoio. Fine.

Soggetto 10

Litigio. Dopo l'allenamento **ho discusso con un mio compagno** sulla propagazione dell'aria. **Avevamo opinioni diverse**. **Poi lui ha detto di essersi sbagliato**. **Ci siamo chiariti**.

Soggetto 11

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 12 (B)

Litigi in classe. Un anno fa. **Ho litigato con il mio compagno** di banco. Mi **disturbava** spesso e non mi faceva **seguire la lezione**. **Così gli ho detto quello che pensavo**. **Alla fine ha capito che avevo**

ragione io. Da quel momento siamo molto amici. È stato un litigio formativo. È meglio litigare di persona.

Soggetto 13

Litigio alla partita. Una domenica alla partita l'arbitro era penoso. Ha negato il rigore all'altra squadra. Abbiamo pareggiato. Io con il portiere avversario abbiamo discusso. I coach ci hanno separati. Dopo la doccia abbiamo fatto pace.

Soggetto 14

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 15

Litigio alla festa della comunità.

Soggetto 16

Io e un mio amico di nuoto. Una volta abbiamo litigato. Mi aveva detto che non sapevo ascoltare. Poi il giorno dopo ci siamo chiariti e abbiamo detto che eravamo irritati. Per nostri motivi. Alla fine abbiamo chiarito e ci siamo riappacificati.

Soggetto 17

Ero in camera mia. Quando sentii aprire la porta. Era mia madre infuriata perchè non avevo ancora messo a posto la camera. E dopo aver passato 3 ore della mia vita a essere sgridato e a controbattere. Alla fine fecimo pace.

Soggetto 18

Litigio prima della partita. Ripetevo se era la 3A la classe con la quale giocavamo. Lei mi ha risposto in modo scortese. Da lì l'ho sempre considerata nemica.

Soggetto 19

Il litigio on il mio migliore amico. Era una normale ricreazione. Stavo parlando con un nuovo amico.

Un'altro mio compagno **mi prese la mano**. E mi fece **mettere un dito** nell'occhio del mio amico. Allora io **mi arrabbiai con il compagno** che **mi aveva preso la mano**. E gli **misi un dito** nell'occhio. Allora partì una rissa. **Ma poi arrivò una prof che ci fece smettere e ci fece mettere un pietra sopra**.

Soggetto 20 (C)

Litigi a casa. I miei genitori sono sempre **arrabbiati**. Una volta c'è stato **un litigio** molto brutto. Io **non ho mai avuto il coraggio** di **rispondere**. **Ho paura** di perdere il controllo perché **sono molto emotiva**.

Soggetto 21

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 22

Discussione a in famiglia. **Litighiamo** molto spesso. I motivi sono sempre diversi. **Alla fine però facciamo sempre pace**. Fine.

Soggetto 23

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 24

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 25

Litigio a scuola. Una volta **ho litigato con un mio compagno**. Alla ricreazione. Lui **mi aveva risposto male** e io mi ero **arrabbiato**. **Alla fine mi ha chiesto scusa**. **Ci siamo chiariti e abbiamo fatto pace**.

Appendice G3. Analisi E: testi prodotti durante la narrazione scritta (2A) e testi prodotti durante la narrazione digitale (3B) dalla classe digitale e dalla classe tradizionale.

Di seguito i testi contenenti la segnalazione dei rispettivi elementi emotivi, indicati con il colore **rosso**.

Attività 2A. Gruppo digitale. 19 soggetti su 22 soggetti presenti.

Soggetto 1

Un litigio che ho avuto di recente con i miei compagni è avvenuto nel gruppo whatsapp della classe in merito ad una partita di pallavolo persa dalla classe poche ore prima. La discussione è partita dal fatto che alcuni hanno giocato molto male e siamo andati avanti per un'ora ad passarci la colpa finché non ci siamo messi d'accordo nel fatto che quando ci alleniamo o giochiamo una partita dobbiamo essere **più seri e concentrati** e non dobbiamo accanirci su chi sbaglia ma **aiutarlo a migliorare**.

Soggetto 2 (C)

Una volta ho avuto un litigio con una mia amica che sia chiama Caterina che vedo ogni estate, quando vado al mare, perché mi stava dicendo, un giorno, che no facevo le cose in modo giusto e che non ero una buona amica per lei ma io pensavo che fosse l'incontrario e non mi andava bene quello che dovevamo fare; per questo ho discusso attivamente con lei e ribattevo a tutto quello che lei diceva. **A me è dispiaciuto molto** perché io le voglio bene e voglio avere un buon rapporto con lei, infatti la conosco da quando eravamo piccole e siamo sempre state grandi amiche. Per questo volevo fare pace con lei infatti sono **andata a chiederle scusa dopo aver un po' riflettuto** da sola e tutto si è risolto, come quasi tutte le volte in cui abbiamo delle discussioni per cose da poco, visto che lei è più piccola di me e spesso **non abbiamo le stesse idee**, soprattutto perché stare insieme per tutto il giorno in spiaggia è difficile. Queste cose mi succedono non molto spesso, perché no ho un rapporto stretto con qualcuno e sono contenta di risolverle sempre.

Soggetto 3

Una volta con una mia amica eravamo migliori amiche, dopo quel litigio lei non mi sta più simpatica anche se non glielo faccio capire. Il litigio è iniziato quando un mio compagno di classe mi ha raccontato che lei mi considera infantile, così le ho chiesto chiarimenti e lei ha ammesso tutto.

Abbiamo discusso per un po, poi abbiamo fatto pace ed ora siamo “in pace” fra di noi. Il litigio è stato risolto perché: lei mi ha chiesto scusa e perché io ho promesso di essere più seria.

Soggetto 4

Un giorno ero in casa e stavo usando il computer, ma ad un certo punto arriva mia sorella che mi dice che le serve il computer per studiare allora io le dico che anche io sto studiando e che può usare il computer fisso così lei si arrabbia e mi dice con tono scocciato che deve usare un programma che non c'è sull'altro e che io posso benissimo usare io quello fisso allora io mi arrabbio ma glielo do anche se contro voglia.

Soggetto 5

Una volta con “ciccio”. Praticamente mi era arrivato un messaggio alle 4:15 di mattina. Mi alzo andando a vedere e scopro che era una catena. Inutile dire che ci siamo messi a litigare bloccandoci a vicenda. Poi a parole **ci siamo chiariti** capendo che era un problema di connessione.

Soggetto 6

Mi ritengo una persona abbastanza impulsiva, infatti la maggior parte dei litigi che faccio con le persone, sono la conseguenza di azioni esagerate che svolgo senza pensare. Spesso litigo con le mie migliori amiche perché mi aspetto che abbiano un comportamento impeccabile, senza accorgermi che **tutti sbagliano perché siamo umani**. Mi ricordo una discussione che abbiamo avuto io e la mia migliore amica per certi modi non educati che lei teneva nei miei confronti: quando mi mentiva o quando visualizzava un messaggio importante e non rispondeva: sono piccoli comportamenti che hanno creato un grande litigio. Ovviamente dopo un paio di **giorni ci siamo chiarite** e mi ha chiesto scusaperché **ci vogliamo bene**. Da quel momento lei ha cercato di migliorare sempre di più.

Soggetto 7

Ero andato al cinema con dei miei amici per vedere un film. Tra questi c'era una persona un po' particolare che fa spesso lo sbruffone e che non capisco molto bene: alcune volte si comporta da persona educata e responsabile mentre altre volte si comporta come un vandalo. Comunque, quella sera finito il film, a questa persona li partì uno strano tic e iniziò a insultare un altro mio amico che era li vicino. Io mi misi in mezzo per farlo smettere e lui iniziò a insultare pure me. Io non ci badai e feci per andarmene, ma lui mi infilò il cestino de pop-corn in testa e io gli tirai un gran pugno in

pancia. A quel punto iniziammo a darcele e ci dovettero dividere gli altri. **Successivamente ci chiedemmo scusa** a vicenda e da quel giorno i poi il mio amico smise di fare tanto lo sbruffone e devo dire che è maturato molto.

Soggetto 8

Un giorno nell'ora di arte un mio compagno di nome *** mi ha dato una sberla e io (dato che me le dava quotidianamente) gli ho dato un calcio e senza volerlo gli ho insaccato il dito medio. Dopo questa vicenda *** è andato al pronto soccorso e ho ricevuto una sospensione di due giorni. La questione non si è risolta.

Soggetto 9

Io tramite telefono non ho mai litigato seriamente però delle volte capita che litigo con dei miei amici per via di un gioco (fantacalcio) perché il giorno delle partite ci colleghiamo tutti su whatsapp per magari dire chi ha segnato, è stato espulso, ecc. E quindi mentre ci scriviamo capita di iniziare a litigare sul chi è più forte, chi ha la squadra più forte su chi vincera la partita, questo succede fino alla fine della partita e da lì ritorniamo a uscire per giocare insieme come prima.

Soggetto 10

Io e i miei genitori, co il telefonino, siamo in continuo contrasto. Appena prendo il mio telefono in mano, mia mamma, **leggendomi nel pensiero**, entra in camera mia dicendomi di toglierlo, e ogni volta è la stessa storia, io e mia sorella contro i miei genitori. Questa storia va ormai avanti da mesi e non l'abbiamo ancora risolta. Stessa cosa con la TV e il computer. I mie genitori pensano che sia tutto il giorno davanti ai dispositivi elettronici, ma non è così.

Soggetto 11

Io sono una ragazza molto spesso irascibile, quindi mi è capitato varie volte di litigare con qualcuno: mia sorella, i miei genitori, i miei compagni di scuola, ecc... Solitamente, con mia sorella e i miei genitori dimentico il litigio dopo qualche minuto (in caso di litigi più gravi con i miei, ci facciamo una lunga chiacchierata riappacificante). Se litigo con i miei compagni di classe, dimentico il litigio solo dopo aver dormito, ma spesso una vaga idea negativa rimane attaccata alla persona in questione. Ogni tanto invito delle mie amiche (o viceversa) e ci sfoghiamo per tutto il tempo: lui ha detto questo,

lei mi ha fatto quello, è successa una cosa terribile, non immagini neanche, ecc... Soprattutto è la mia migliore amica **ad ascoltarmi, e io ascolto lei. Fa bene a tutte e due.**

Soggetto 12 (B)

Dei veri e propri litigi non li ho mai fatti per telefono o con il computer, anche perché le cose preferisco chiarirle **faccia a faccia**. Ora non litigo molto spesso, più che altro può accadere che nelle chat possa venire un litigio ma in quei casi, quando partecipo, non mi arrabbio più di tanto perché gli argomenti non sono così importanti per un vero e proprio litigio. Infatti quando litigo seriamente per qualcosa e mi arrabbio veramente, non lo faccio mai per telefono perché l'arrabbiatura non mi passo premendo dei tasti o non avendo la possibilità di esprimersi non solo con il linguaggio ma anche corporalmente, nel senso non di picchiarsi ma nel gesticolare e nel muovermi liberamente. Quindi in sintesi io non ho aneddoti da esporre su questo argomento perché le vere litigate non le voglio fare per mezzo di un dispositivo ma realmente esprimendomi come anche nei discorsi che io reputo importanti. Infatti con il cellulare io parlo di argomenti poco seri, cavolate, dialoghi senza senso o comunque hobby, e qualvolta per chiarimenti sui compiti. Con il telefono, quando chiamo qualcuno o è per chiedergli qualcosa o in tal caso, in situazioni occasionali, perché magari non ho la possibilità di incontrare quella certa persona di argomenti urgenti che non possono aspettare.

Soggetto 13

Più volte ho litigato con mia sorella. Spesso il litigio comincia sempre con qualcosa che qualcuno di noi ha e l'altro no, e che (quello che no ce lo ha) lo vuole anche lui. L'episodio, tra i vari, che mi ricordo di più è successo circa 5 anni fa. Io e mia sorella eravamo al parco e volevamo tutta per noi l'altalena, senza dividerla con l'altro, alla fine è arrivata mia madre e ce l'ha fatta usare a entrambi. In altre situazioni, in cui non c'è mia madre, di solito **provo a farla ragionare**, poi se non ci riesco vado da mia madre (se c'è)/padre oppure ci rinuncio. Raramente arriviamo ad alzare le mani e comunque riesco sempre a trovare un compromesso con mia sorella magari barattando qualcosa per qualcos'altro. Con il telefono non ho mai litigato, ma se iniziassi a litigare non manderei un messaggio "brutto e magari offensivo", ma smetterei di scrivere con la persona.

Soggetto 14

Circa due anni fa ho litigato con un mio "amico" di xbox 360 (console). Stavamo giocando insieme online nel mondo di GTA5 (gioco), quando lui ha iniziato ad uccidermi senza un apparente motivo.

Io gli chiedevo di smettere ma lui continuava a quel punto io mi sono arrabbiato e ho iniziato ad ucciderlo e ad insultarlo con parole del tipo: cretino, deficiente, sottosviluppato, etc. Dopo un po' di tempo lui mi ha insultato gravemente la madre allora io sono andato su tutte le furie e l'ho rimosso dagli amici, dalla chat vocale e dalla cronologia amici. Dopo circa un mese dall'accaduto lui è entrato nella mia chat vocale e **mi ha chiesto scusa, io ho accettato le sue scuse** e siamo tornati amici lasciandoci alle spalle quello che è successo.

Soggetto 15 (A)

Io ho avuto un litigio con un mio compagno di squadra 4 anni fa perché nella partita di allenamento lui mi tirava dei calci, mi faceva fallo mi stratonava, allora, io stanco di tutto ciò andai lì da lui e iniziai a dirgliene quattro e poi l'ho lasciato perché non ci volevo perdere tempo. Però il giorno dopo continuava allora andai lì ci litigai, perché mi ero stancato di una persona che mi dava fastidio e quindi non ci parlammo più per un po' di temp. Poi però il giorno dopo **risolvemmo tutto** e ritornammo di nuovo amici grazie al nostro allenatore che **ci fece chiarire**.

Soggetto 16

Io litigo molte volte con mio fratello, ma una volta mio fratello pensava che io avessi preso il suo telefono e che avessi mandato dei messaggi su watsapp ai suoi amici ma io non ero stata e glielo detto molte volte ma lui non mi voleva credere. Dopo due giorni sempre arrabbiato con me si era accorto che io non sapevo la password del suo telefono perciò non potevo essere stata io e quando ha letto il messaggio di mia cugina scritto se gli era piaciuto lo scherzo ha capito che non ero stata io ma mia cugina, per questo io mi ero arrabbiata moltissimo che non mi avesse creduto, ma ero contenta che si era risolto tutto.

Soggetto 17

Ad ottobre, un pomeriggio, scrivevo con una mia ex compagna delle elementari e ex ragazza. Stavamo parlando del più e del meno quando la mia attuale fidanzata mi scrisse che voleva il numero della mia ex. Dopo averglielo dato, passati cinque minuti la mia ex mi scrive che una mia amica l'aveva insultata, allora subito scrissi a questa mia amica del perché aveva fatto e così nacque un litigio che durò un'ora. Alla fine io e questa mia amica abbiamo risolto **ammettendo che entrambi avevamo sbagliato**.

Soggetto 18

Più volte ho litigato con il mio migliore amico, anche per delle sciocchezze. Per esempio una volta un mio amico mi ha preso il cellulare e ha scritto al mio migliore amico (Alessandro, come il mio nome) delle cose inopportune e per qualche giorno non mi ha parlato. Poi scoprii dei messaggi che non avevo inviato e raccontai cosa era successo veramente e tutto si sistemò. Tutt'ora litighiamo, ma ci siamo sempre riconciliati essendo una amicizia forte. Poi ho anche litigato molte volte con mia sorella ma essendo che siamo fratelli è più tosto normale che litighiamo, ma ovviamente gli voglio bene lo stesso anche se litighiamo.

Soggetto 19

Durante la mia vita finora ho avuto diversi litigi con i cugini, con mio fratello persino con i miei genitori ma un litigio che sinceramente è molto simpatico e quello di quest'estate tra me e mio fratello, al quale non volevo farlo uscire da solo in strada (mio fratello a 7 anni). Eravamo a Moldavia con i bambini fino da piccoli possono uscire da soli. Così mio fratello decide di vendicarsi così si chiude in casa e non vuole lasciarmi entrare così cerco di aprire la porta da un buco nella porta che il giorno prima lui aveva creato lanciando delle pietre. Così cerco di girare la chiave ma è troppo lontano e mi faccio un graffio alla mano così decido di trovare un altro punto di accesso e l'unico che vedo è quello del bagno abbastanza grande per entrarci ma purtroppo c'è un problema. C'è un grande dislivello tra il terreno di fuori e quello di dentro e così non riesco ma grazie a Dio mio fratello come sempre **preoccupato perché non mi faccia male decide** di uscire quando lo faccio credere che sono bloccato e così scendo subito e lo prendo ma purtroppo non riesco a punirlo ma ci pensarono i miei genitori che si arrabbiarono quando io lo dico e con un po' di tristezza lo lascio alla sua punizione.

Attività 2A. Gruppo tradizionale. 20 soggetti su 26 soggetti presenti.

Soggetto 1

Una volta ho avuto una discussione con un mio compagno di classe su un gruppo di WhatsApp sul Fantacalcio, perché questo mio compagno continuava a gufare le partite (facendolo a posta per cercare di vincere), allora io e anche altri miei amici ci siamo un po' arrabbiati perché facendo questo lui vinceva e noi c'è la prendevamo.

Soggetto 2

Una volta ho acceso il cellulare e ho aperto Whatsapp e ho notato che il gruppo del basket era pieno di messaggi. Io ho subito scritto (senza leggere i messaggi prima) “che succede”. Un mio amico mi ha scritto subito (in chat privata) parole che è meglio non ripetere. Io gli ho risposto per le rime. Il giorno dopo lui si è scusato dicendomi che in verità lui era arrabbiato con un altro e quando ha visto ha visto il mio messaggio si era sfogato su di me. **Alla fine abbiamo fatto pace.**

Soggetto 3 (A)

Questo natale ho incontrato una mia vecchia amica dell'elementari, e mi è **sembrato di starle antipatica**. Fra di noi non è successo nulla di particolare ma stranamente non mi ascoltava e sembrava non voler parlare con me. Io ci sono rimasta molto male, va detto è una ragazza che bisogna prenderla nel giorno giusto ma non pensavo a tal punto. **Forse il fatto che non ci parlavamo da tanto tempo le ha dato fastidio**, però io penso che se voleva attaccare il discorso poteva iniziare anche lei. Alla fine questa cosa non l'ho chiarita, forse dovevo farlo, non lo so.

Soggetto 4

Una volta a ginnastica, stavo per fare un salto sul trampolino e mentre correvo una mia compagna è passata tranquillamente davanti come se niente fosse e io ho dovuto rimoderare il metro della rincorsa. Gliel'ho detto piuttosto alterata e dopo che ne abbiamo discusso si è risolto. (scusi il contrasto)

Soggetto 5

Succede alcune volte che io o una mia **amica capiamo qualcosa di diverso**. Quando succede, per chiarirci, la telefono e spieghiamo meglio ma alcune volte non me ne accorgo così finisce con un litigio, ma passa subito. Alcune volte questo succede più spesso con la mia mamma o le mie cugine, ma non ce ne teniamo molto contro e passa subito.

Soggetto 6

A scuola quando i miei compagni mi prendevano in giro e io mi sono arrabbiato e gli ho tirato dei pugni, ma loro anche oggi continuano a prendermi ingiro.

Soggetto 7

Nelle vacanze di NATALE, io ed un mio amico siamo usciti insieme. Nell' tragitto lui voleva fare cose pericolosissime perciò ho deciso di lasciarlo e scappare via. Dopo lui si è arrabbiato e mi ha insultato tramite telefono. Il giorno dopo **abbiamo fatto pace** parlando e dicendo le cose brutte che c'eravamo detti.

Soggetto 8

Qualche giorno fa è venuto un amico a casa mia per giocare ai videogiochi. Il gioco in questione era un picchiaduro multigiocatore dove volevamo fare una sfida io contro lui; dopo la prima partita, vinta da me, il mio amico si era un po' offeso e, forse anche per questo, mi ha battuto la partita dopo. L'ultima sarebbe stata la decisiva. Tutta la “finale” è stata a mio favore, ma il mio amico, vistosi in difficoltà a iniziato a barare dandomi fastidio o spingendomi. Così, io, un po' seccato, gli ho risposto di smetterla, e che lo faceva solo perché rosicava. Lui mi risponde insultandomi e dicendomi che sono solo uno scarso perché ho fermato il gioco quando stava rimontando. Io non lo ascoltavo, così il mio amico mia prima mandato a ..., poi ha raccolto tutte le sue cose, ed infine se ne andato lanciandomi un altro vaff... Io, non molto turbato dalla cosa me ne sono fregato. Il pomeriggio dopo **ci siamo ritrovati e ne abbiamo parlato**: lui si è scusato e così anch'io.

Alla fine è finito tutto bene.

Soggetto 9

Non tanto tempo fa in spogliatoio, due miei compagni hanno sputato su la felpa e la giacca di un altro mio compagno mentre faceva la doccia. Tutto questo per scherzo ovviamente, ma il nostro compagno quando è arrivato dalla doccia, ha sentito noi che ridevamo e ha chiesto cosa era successo, gli hanno detto che qualcuno aveva sputato sulla sua roba, visto che io sono sempre sincero (o quasi), lui mi ha chiesto chi era stato, io gli ho detto che era stato un mio compagno di nome Federico. Luca (il compagno che ha subito lo scherzo); sputa a Federico, ma lui non reagisce male; si pulisce e finisce di far la doccia, quando Federico se ne va, noi diciamo che la verità è Luca incolpa me di aver detto una bugia, lui dice di aver sputato su di Federico che non c'entrava niente e quindi si arrabbia, con me, ma io e i miei compagni diciamo che era colpa sua e non mia e alla fine **abbiamo risolto parlandone per un po'**.

Soggetto 10

Ieri, finiti gli allenamenti di pallanuoto mi sono ritrovato a parlare con un mio compagno sulla propagazione del suono nell'aria, lui diceva che più particelle ci sono e più il suono si propaga, in sé è vero, ma significa che se siamo in un luogo piccolo, ed urliamo il suono non si propaga, ma se parliamo piano in un luogo aperto, il suono si espande. (non è così). **Abbiamo fatto pace poi**. Ha detto di essersi sbagliato, perché intendeva dire che la propagazione di un suono si può creare solo se c'è una materia che venga compressa dal suono (come aria, acqua ecc.), cosa che non succede nello spazio dove c'è il vuoto, come in un luogo sotto vuoto (senza aria) come un silos.

Soggetto 11

La settimana scorsa mi è capitato di litigare con una mia compagna di classe, Maria, per un'incomprensione. Secondo me è stata una lite stupida, potevamo evitarla, **ma comunque ci siamo chiarite e la nostra amicizia si è consolidata**. Dovevamo consegnare un compito di gruppo il giorno dopo e dovevamo finire la presentazione di un progetto. Non siamo riusciti a incontrarci per vari imprevisti all'ultimo momento e abbiamo deciso di dividerla su Drive perché ognuno facesse la propria parte. Maria mi ha mandato un messaggio nel quale diceva che non riusciva a fare niente (senza spiegare le ragioni) così l'ho frainteso e ho fatto anche la sua parte di presentazione. Qualche ora più tardi mi ha scritto di nuovo, stavolta arrabbiata perché avevo fatto anche quello che le aspettava. Non l'ho visualizzato subito, ma quando ho visto il messaggio **ho chiarito con Maria** spiegandole il malinteso. **Lei ha capito** e siamo ritornate subito amiche.

Soggetto 12 (B)

Una volta mi è capitato, circa un anno fa di litigare con un mio compagno di classe perché lui, che in quel periodo era il mio compagno di banco, mi continuava a dare fastidio e non mi faceva seguire la lezione. Dopo essermi trattenuto per un po' gli ho detto chiaro e tondo quello che pensavo. Lui si è molto arrabbiato e mi ha detto che non era vero, poi però dopo un paio di giorni sono riuscito a fargli capire che avevo ragione io. Da allora io e il mio vecchio compagno di banco siamo molto amici, io penso che quel litigio, come la maggior parte dei litigi sia servito sia servito a me e a lui per mettere in chiaro molte cose che probabilmente non sarebbero state messe in chiaro. Quindi penso che possa essere stato un litigio formativo **per conoscerci meglio**. Spero di non litigare mai più con nessuno perché litigare è molto brutto e può separare amicizie secolari. È molto meglio, a mio parere **litigare di persona**, e non attraverso social network, perché per lo meno sai con chi litighi, e non litighi con

una persona di cui conosci solo il profilo e probabilmente neanche il nome, quindi spero di non litigare mai attraverso social network.

Soggetto 13

Questa domenica stavo giocando a calcio come di consueto, contro i primi in classifica. L'arbitro era abbastanza penoso, e ha negato un rigore all'altra squadra, concedendogli la punizione dal limite. Alla fine siamo riusciti a pareggiare, e il portiere avversario ha urlato “Bravi, ladri che non siete altro”. Io li per li ero arrabbiato e gli ho risposto: “Stai zitto e pensa al risultato”. Alla fine dopo una serie di batti e ribatti i nostri coach ci hanno separati. Dopo aver fatto la doccia e esserci preparati **ci siamo chiariti e abbiamo fatto “pace”**.

Soggetto 14

Non tanto tempo fa stavamo decidendo chi giocava nel torneo di pallavolo, e abbiamo scelto io, Palazzi, Civolani, Piroli, Rosolini, Zannoni e delle femmine, Lisa, Elisa, Angelica, Michelle, Lin, Maia, e giocheremo contro la 3D.

Soggetto 15

1. La scorsa estate io e la mia famiglia abbiamo trascorso le vacanze in Sicilia. Sul traghetto che abbiamo preso per attraversare lo stretto c'era una pubblicità che parlava di un concerto gratuito all'outlet di Emma di Francesco De Gregori. I miei volevano andarci ma io ero contrario perché non avevo voglia di assistere a quel concerto. Abbiamo discusso più volte in modo acceso ma alla fine sono stato convinto ad assistere al concerto che mi è anche piaciuto. **Ho chiesto scusa ai miei genitori per le mie futili polemiche.**

2. Alla festa della comunità della mia parrocchia, sono stato invitato a fare il cameriere per dare una mano agli organizzatori. Ma altri due ragazzi che avrebbero dovuto svolgere lo stesso mio compito non facevano nulla. Mi arrabbiai con uno di loro: “Lavora, lavora”, mi diceva. Io replicai: “Tu non fai un ...”. Sì, ero piuttosto irritato. Comunque **abbiamo risolto.**

Soggetto 16

Una volta io e un mio amico di nuoto ci siamo arrabbiati perché lui diceva che non sapevo ascoltare, il giorno seguente **abbiamo capito che eravamo solo un po' irritati** entrambi per nostri motivi * ed in quella situazione ogni minima cosa che succede nell'ambiente circostante ti irrita un sacco. **Abbiamo**

chiarito e ci siamo riappacificati * per esempio io avevo perso sei nell'interrogazione di storia.

Soggetto 17

Ero in camera mia, quando entra mia mamma che mi urla: “Mettili in ordine la camera!”. “Va bene” gli rispondo io. “No, non “va bene” devi anche farlo!” ribattè. “Sì, lo sto facendo”. “A me non sembra, quello non è mettere in ordine”. “Come no? Sto mettendo via i libri dalla scrivania e li rimetto nel loro posto, cosa sto sbagliando!”. Ma lei con tono molto più severo mi urlò: “Prova a rispondermi così un'altra volta e ti prendo il telefono e lo rivedi l'anno prossimo!”.

Soggetto 18

Me ne ricordo uno di quando ero in 2 Media che noi dovevamo fare una partita e non sapevo qual'era la classe contro la quale giocavamo allora continuavo a ripetere è la 3A dopo una mezz'ora mi dice sii in un tono scortese e da lì l'ho sempre considerata nemica ed quest'anno ce l'ho di fronte alla mia classe poi c'è stato un litigio su instagram ma alla fine era tutto un malinteso.

Soggetto 19

E' successo durante una ricreazione mentre stavo parlando con un compagno un'altro mio compagno mi prese il braccio e mi fece mettere un dito nell'occhio del compagno al quale stavo parlando allora io mi arrabbiai e infilo il ditto al compagno che mi aveva preso il braccio e infine partì la rissa ma arrivò la nostra prof. che ci separò e ci fece mettere una pietra sopra su questa storia.

Soggetto 20 (C)

Sinceramente non ho mai avuto incomprensioni, anche se ho sempre pensato di avere contro i miei genitori, loro sempre li arrabbiati, abbiamo avuto un litigio di persona ma che non ricordo molto, ricordo solo che mia madre mi diceva “Ti iscrivo ad un istituto di tre anni e dopo vai a fare la parrucchiera” questa cosa mi è sempre rimasta impressa, io quando i miei mi sgridano non rispondo anzi vado in camera mia muta, non ho mai avuto il coraggio di rispondere. Perché? Perché mi fanno paura, ho paura di ribattere, di perdere il controllo di quello che dico e di finire dentro l'armadio a piangere (sono molto emotiva) perché i miei hanno alzato le mani.

Attività 3B. Gruppo digitale. 21 soggetti su 22 soggetti presenti.

Soggetto 1

Litigio su Whatsapp. Dopo la partita di pallavolo persa 2 a 0. Eravamo tutti arrabbiati. Con gli altri e con noi stessi. La discussione si è poi spostata su whatsapp. Più precisamente sul gruppo della classe. Sul quale abbiamo continuato a litigare. Finché dopo 1 e 30 di litigio ci siamo riappacificati.

Soggetto 2 (C)

L'amicizia va e viene. Quella vera rimane per sempre. Non mi piace litigare con le persone a cui tengo!

Soggetto 3

Litigio. Come eravamo. Best friends. Maria femmina.

Soggetto 4

Mi serve il computer. Dispositivo non compatibile. Pokemon. Come scaricarlo.

Soggetto 5

Litigio sul cellulare. Telefono che squilla. Io che mi arrabbio molto. Malinteso. Abbiamo fatto pace. Fine.

Soggetto 6

Litigi. A volte mi comporto senza pensare e allora litigo. Sono impulsiva. Ho alte aspettative. Un litigio è stato quando ho accusato la mia migliore amica di non avere modi educati nei miei confronti. Ci vogliamo bene e alla fine ci siamo chiarite. Lei da quella volta si impegna per migliorare.

Soggetto 7

Una rissa al cinema. Io e dei miei amici eravamo andati al cinema a guardare un film. A fine film un mio amico inizia a insultarne un'altro e a prenderlo in giro. Quindi intervengo io per dividerli, ma lui se la prende con me infilandomi un sacchetto di carta in testa. A quel punto ricorremmo alle mani. E

servirono i nostri amici per dividerci. Dopodiché il mio amico se ne va arrabbiato. Non ci parliamo più per un pezzo, poi un giorno sentì il telefono squillare. Era il mio amico e facemmo pace. Da quel giorno è molto migliorato e secondo me è diventato più maturo.

Soggetto 8

Il mio litigio.

Soggetto 9

Litigi per il Fantacalcio. Capita quando è il giorno della partita ci colleghiamo tutti su whatsapp. Ci prendiamo un po' in giro. Ognuno dice che ha la squadra più forte. Alla fine della partita però va tutto bene come prima. Di nuovo usciamo insieme e ridiamo.

Soggetto 10

Litigi in famiglia. Io e i miei genitori siamo in continuo contrasto per via del telefono. E per questo motivo litighiamo spesso. E WhatsApp è uno dei motivi principali. E YouTube non aiuta! E noi ci schieriamo. Io e mia sorella... Contro i miei genitori. E dicono che dovrei passare più tempo con le mie amiche... Invece di guardare.. DIVERGENT Film. E al computer.. ALEX&CO Serie TV. Ma siamo comunque molto uniti! 3°C Anno scolastico 2016/2017.

Soggetto 11

I tipi di litigio ma dopo fai la pace. Ci sono diversi tipi di litigio. A volte è un litigio con i genitori.....e ti ci vuole solo una chiacchierata per fare pace. A volte è un litigio con gli amici, e lo devi dimenticare. A volte è con fratelli o sorelle...e ci vuole un po' a smettere...ma l'importante è fare la pace alla fine...e continuare a sorridere!!! "I tipi di litigio, dopo fai pace!!!", femmina, 3°C a.s. 2016/2017

Soggetto 12 (B)

La mia opinione sui litigi virtuali. Dei veri e propri litigi non li ho mai fatti su WhatsApp, apparte piccole incomprensioni. Infatti preferisco chiarire le cose faccia a faccia. Perché per telefono non riesco ad esprimermi. Ed ad liberare la mia rabbia. È severamente vietato litigare. In sintesi non approvo le litigate via internet perché credo che sia molto importante il linguaggio del corpo e

l'esprimersi faccia a faccia. Arianna, femmina.

Soggetto 13

Litigi con la sorella. Molte volte litigo con mia sorella. Il motivo sono cose che vogliamo entrambi. Una volta volevamo tutti e due un'altalena. Quasi sempre o la faccioragionare o vado da uno dei genitori o troviamo un compromesso. Quasi sempre finisce bene. Con il telefono non litigo mai perché non mi piace.

Soggetto 14

Litigi per l'xbox. Una volta con un mio amico. Stavamo giocando insieme con il gioco GTA ma poi lui ha iniziato a uccidermi e allora l'ho fatto anch'io. Poi mi ha insultato e io arrabbiato l'ho eliminato dagli amici. Dopo un mese mi ha chiesto scusa. Ho accettato le sue scuse. Abbiamo fatto pace.

Soggetto 15 (A)

Litigio. Un ingenuo litigio. Di Edoardo. The End.

Soggetto 16

Filmato un litigio che costa la vita. Inizio litigio: un scherzo che costa la vita. Mi vendico mi trasformo in un diavolo .. Hey, fratellone! Vieni qui, che dobbiamo parlare! Il litigio più grave. Su WhatsApp. Invio messaggi ai amici di mio fratello. Il vero colpevole è. Mia cugina chiede se a mio se fratello se gli era piaciuto il scherzo. Infine. Dopo aver scoperto il vero colpevole (mia cugina). Non abbiamo detto niente ai nostri genitori per non mettere in pericolo mia cugina. E si è risolto tutto nessuno è arrabbiato con qualcuno. Infine: non facciamo scherzi sul telefono ma visibili pentendoci di cosa era successo. Diretto da. SCUOLA: GUERCINO. CLASSE: 3C. ANNO SCOLASTICO: 2016_2017.
GENERE FEMMINA.

Soggetto 17

Una lite da social. Tutto inizia qui. Io ho cantato questa strofa. La strofa cantata non era un insulto ma era per cantare e per ridere. Ma la sua amica non lo capì. Poi si incominciò a parlare della partita di pallavolo. E' poi si iniziò a litigare. E dopo ognuno andò per la sua strada.

Soggetto 18

Litigi vari. Io e il mio migliore amico abbiamo litigato su.... WhatsApp. Sono rimasto scioccato. Perché abbiamo litigato. Ma abbiamo subito chiarito. Lo stesso con mia sorella... Ma abbiamo anche qua, subito chiarito. Grazie per la visione”.

Soggetto 19

Filmato di un litigio. Litigio con un amico di pallavolo. Gli avevo detto che la palla andava fuori però lui non mi ha ascoltato. Abbiamo iniziato a litigare senza picchiarci. Però intanto lui aveva fatto punto. Subito dopo ci siamo chiariti e abbiamo fatto pace. E abbiamo festeggiato andando fuori a mangiare una pizza. E poi abbiamo fatto la DAB. FINE.

Soggetto 20

Litigi a casa. Capita spesso di litigare a casa. I miei genitori spesso mi rimproverano perché guardo troppa tv. Discutiamo. Ma alla fine facciamo pace e finisce sempre bene.
Fine.

Soggetto 21

Litigi a calcio. Durante l'allenamento litighiamo spesso. A volte per i brutti falli. Altre perché qualcuno non accetta di perdere. Siamo imbronciati un po'. L'allenatore interviene sempre. Alla fine finisce bene e facciamo pace.

Attività 3B. Gruppo tradizionale. 25 soggetti su 26 soggetti presenti.

Soggetto 1

Litigio su WhatsApp. Fine.

Soggetto 2

Litigi col cellulare. Una volta mi erano arrivati tanti messaggi su WhatsApp. Ho chiesto cosa era successo senza leggere la conversazione. Un mio amico mi ha scritto in chat privata insultandomi.

Alla fine mi ha chiesto scusa. Il giorno dopo. Abbiamo fatto pace.

Soggetto 3 (A)

Una strana incomprensione. A Natale dell'anno scorso sono andata a messa con mio padre..... nella chiesa Don Bosco. Qui ho incontrato una mia vecchia amica delle elementari. Della scuola Jean Peaget. Lei sembrava arrabbiata con me, ma io non sapevo il perchè. Per questo motivo mi sentivo a disagio. Alla fine non ci siamo chiarite e questo mi dispiace molto.

Soggetto 4

EGOISMO. 3H. Una volta ero in fila per eseguire un esercizio al trampolino. Poi ad un certo punto, una nostra compagna ha superato tutte. Se n'è fregata delle persone intorno, e' stata molto egoista. I hate how immature and selfish people are nowadays. Ha fatto finta di niente come se ci fosse solo lei, ma ci sono altre persone. Poi le abbiamo fatto capire che aveva sbagliato e che non doveva essere né menefreghista né egoista.

Alla fine abbiamo discusso, ha capito e ci ha rispettate.

Soggetto 5

I miei litigi. Ci sono diversi tipi di litigi da quelli leggeri a quelli con risse. Uno di questi accade sul telefono nei social network come WhatsApp. Io racconterò l'andamento circa dei "litigi" che ho avuto e che ho risolto con facilità. A me succedono spesso incomprensioni o malintesi nelle chat e dopo questo posso mettere il broncio. Avere una rissa con la persona con cui ho litigato (che non succede mai). E dopo il litigio non ci parliamo e ci ignoriamo a vicenda. A volte questo succede con i genitori (con me molto spesso con la mamma). Ma dopo mi assale il senso di colpa, una sensazione molto brutta. E poi inizio a sentire anche la solitudine. I'm sorry. Dopo arriva anche la voglia di chiedere scusa e vengo "sconfitta" da questa sensazione. Molto spesso sono io a fare il primo passo per la pace, una cosa molto buona per me. Alla fine finisce sempre bene e così tutti felici. Scuola Guercino. Immagini prese su Google. Musica: Alan Walker - Alone piano.

Soggetto 6

Filmato.

Soggetto 7

Perchè litighiamo su WhatsApp?

Soggetto 8

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 9

Discussione per uno scherzo in spogliatoio. Fine.

Soggetto 10

Litigio. Dopo l'allenamento ho discusso con un mio compagno sulla propagazione dell'aria. Avevamo opinioni diverse. Poi lui ha detto di essersi sbagliato. Ci siamo chiariti.

Soggetto 11

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 12 (B)

Litigi in classe. Un anno fa. Ho litigato con il mio compagno di banco. Mi disturbava spesso e non mi faceva seguire la lezione. Così gli ho detto quello che pensavo. Alla fine ha capito che avevo ragione io. Da quel momento siamo molto amici. È stato un litigio formativo. È meglio litigare di persona.

Soggetto 13

Litigio alla partita. Una domenica alla partita l'arbitro era penoso. Ha negato il rigore all'altra squadra. Abbiamo pareggiato. Io con il portiere avversario abbiamo discusso. I coach ci hanno separati. Dopo la doccia abbiamo fatto pace.

Soggetto 14

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 15

Litigio alla festa della comunità.

Soggetto 16

Io e un mio amico di nuoto. Una volta abbiamo litigato. Mi aveva detto che non sapevo ascoltare. Poi il giorno dopo ci siamo chiariti e abbiamo detto che eravamo irritati. Per nostri motivi. Alla fine abbiamo chiarito e ci siamo riappacificati.

Soggetto 17

Ero in camera mia. Quando sentii aprire la porta. Era mia madre infuriata perchè non avevo ancora messo a posto la camera. E dopo aver passato 3 ore della mia vita a essere sgridato e a controbattere. Alla fine fecimo pace.

Soggetto 18

Litigio prima della partita. Ripetevo se era la 3A la classe con la quale giocavamo. Lei mi ha risposto in modo scortese. Da lì l'ho sempre considerata nemica.

Soggetto 19

Il litigio con il mio migliore amico. Era una normale ricreazione. Stavo parlando con un nuovo amico. Un'altro mio compagno mi prese la mano. E mi fece mettere un dito nell'occhio del mio amico. Allora io mi arrabbiai con il compagno che mi aveva preso la mano. E gli misi un dito nell'occhio. Allora partì una rissa. Ma poi arrivò una prof che ci fece smettere e ci fece mettere una pietra sopra.

Soggetto 20 (C)

Litigi a casa. I miei genitori sono sempre arrabbiati. Una volta c'è stato un litigio molto brutto. Io non ho mai avuto il coraggio di rispondere. Ho paura di perdere il controllo perché sono molto emotiva.

Soggetto 21

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 22

Discussione a in famiglia. Litighiamo molto spesso. I motivi sono sempre diversi. Alla fine però facciamo sempre pace. Fine.

Soggetto 23

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 24

[nessun contenuto testuale]

Soggetto 25

Litigio a scuola. Una volta ho litigato con un mio compagno. Alla ricreazione. Lui mi aveva risposto male e io mi ero arrabbiato. Alla fine mi ha chiesto scusa. Ci siamo chiariti e abbiamo fatto.