



CONVEGNO SIREM 2022

# Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza

Book of Abstracts



SCHOLÉ



© 2022 Editrice Morcelliana  
Via Gabriele Rosa 71 - 25121 Brescia

Convegno SIREM 2022 “Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza”, Roma,  
Università Pontificia Salesiana, 31 agosto, 1 e 2 settembre 2022. *Book of Abstracts*.

Prima edizione: agosto 2022

**[www.morcelliana.com](http://www.morcelliana.com)**

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org).

ISBN 978-88-284-0473-6

---

Litos srl - Via Pasture 3 - 25040 Gianico (BS)



## SOMMARIO

<i>Presentazione di Anna Dipace, Chiara Panciroli, e Pier Cesare Rivoltella</i>	9
<i>Sommario dei contenuti di Delio De Martino</i>	11

### SESSIONE I

#### Panel I – “Media e società”

1. M. Marangi, S. Pasta e P.C. Rivoltella, <i>Povert� educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati</i>	23
2. S. Panzavolta, P. Garner e P. Nencioni, <i>Whole school mentoring. Emerging evidence from a EU Horizon project</i>	27
3. P. Raviolo e S. Pasta, <i>Mediawar; la rappresentazione mediale della tecnologia nel conflitto come dimensione identitaria in prospettiva media-educativa</i>	33
4. P. A. Di Tore, <i>MetaWelt: Corpi, Interazioni, Educazioni</i>	37
5. L. Orlandini e P. Lotti, <i>La scuola che promuove il cambiamento: l’esempio dell’Europa Community Service</i>	41

#### Panel II – “Gioco e apprendimento”

6. A. Tinterri, <i>Game design per l’apprendimento</i>	47
7. L. Ferrari, L. Mercolini, R. Mandrioli, E. Pacetti, R. Biolcati, A. Soriani, M. Nenzioni, S. D’Ambrosio, <i>INES. Risorse e strategie didattiche, mediate dal digitale, per la prevenzione dall’abuso di nuove droghe nella scuola secondaria di secondo grado</i>	51
8. N. Bosco, M. Giampaolo e L. Fabbri, <i>Spiegare e costruire? Il lego serious play tra i banchi di scuola</i>	57
9. C. Gaggioli, <i>G.A.M.E.: il meta-strumento per una progettazione didattica inclusiva gamificata</i>	61
10. M. E. Cigognini, A. Nardi, A. Benassi, <i>Minecraft, fare laboratorio a distanza in un videogioco</i>	65



## Panel III – “Valutazione”

11. M. E. Cigognini e M. Di Stasio, *Pratiche di valutazione durante la Pandemia. Cosa conservare di buono* 69
12. S. Messina e S. Ferrari, *Pratiche di assessment nella scuola secondaria di II grado: uno studio di caso* 75
13. A. Tinterri, M. Eradze, D. De Martino e A. Dipace, *Riorganizzazione della valutazione a distanza: quali fattori dietro le scelte degli insegnanti?* 79
14. F. Picasso, A. Serbati, P. Venuti, V. Grion e B. Doria, *Pratiche valutative post-pandemia: esplorazione di processi di Technology Enhanced Assessment tra i docenti italiani* 83
15. S. Ferrari e P.C. Rivoltella, *La valutazione diffusa nell’Higher Education. Uno studio di caso nell’ambito dell’Emergency Remote Teaching* 87

## SESSIONE II

## Panel I – “La percezione del digitale nell’istruzione post-pandemia”

16. G. Cioci, *La DAD ha trasformato le pratiche didattiche? Indagine sull’effettivo utilizzo e sulla percezione del digitale da parte dei docenti* 93
17. M. Sammarro, *La relazione educativa tra distanza e presenza* 99
18. C. Laici e M. Pentucci, *Analisi della percezione degli studenti su un Ecosistema Formativo Digitale. La prospettiva integrata della Statistica e della Didattica* 103
19. L.C. Foschi, *Indagare l’atteggiamento e le percezioni degli insegnanti verso le tecnologie digitali: costruzione, struttura fattoriale e attendibilità di uno strumento* 107
20. L. Petti, G. Monteduro, D. Panebianco, S. Nanetti, D. Ruggieri, M. Moscatelli e M. Bertani, *Oltre la distanza: l’esperienza formativa degli studenti universitari durante la pandemia* 113

## Panel II – “Esperienze di didattica innovativa”

21. M. Rondonotti e S. Triacca, *Progettare il curriculum digitale con gli Episodi di Apprendimento Situato: una proposta per la scuola secondaria* 117
22. M. Piva, *Fiabe in podcasting: un’esperienza di formazione a distanza sincrona-asincrona per studenti di SFP* 121
23. F. Bracci e M. Giampaolo, *Creatività Pratica, Podcasting e Didattica Universitaria. Due esperienze a confronto* 125

<i>Sommario</i>	7
24. A. Macaudo, V. Russo e M. C. Sghinolfi, <i>Visual Digital Learning: analisi di una sperimentazione nei laboratori di Scienze della formazione primaria</i>	129
25. M. Fantin, <i>Al di là del confinamento: apprendimento in diversi spazi ibridi e formativi</i>	133
<b>Panel II – “Sviluppo professionale dei docenti”</b>	
26. P.C. Rivoltella, C. Pancioli, L. Corazza e A. Macaudo, <i>Il video nelle pratiche auto-valutative delle scuole: analisi del progetto di FADING</i>	137
27. F. Rossi, F. Storai e G.R. Mangione, <i>Il Mentoring basato sul networking per lo sviluppo professionale dei docenti: Analisi delle esperienze del progetto MenSi</i>	141
28. M. Naldini e L. Orlandini, <i>Percorsi di innovazione didattica: l'uso sinergico delle Idee del Manifesto di Avanguardie Educative in alcuni contesti scolastici del primo e secondo ciclo di istruzione</i>	147
29. E. Gulbay e F. Martino, <i>La formazione a distanza dei docenti sulla metodologia dell'apprendimento basato sui problemi (PBL)</i>	151
30. L. Fabbri, M. Giampaolo e A. Romano, <i>Progettare Set Lego: un percorso di sviluppo professionale per l'educatore</i>	154

### SESSIONE III

<b>Panel I – “Nuovi strumenti per la didattica”</b>	
31. C. Petrucco, <i>Collaborative Annotation: la percezione degli studenti nella comprensione dei concetti e dei processi di interazione online con il software NowComment</i>	161
32. L. Botturi, L. Addimando, M. Hermida, C. Beretta, F. Cardoso, A. Bouleiman, M. Galloni e S. Giordano, <i>Le search stories per promuovere un approccio riflessivo all'information literacy</i>	165
33. A. La Marca e Y. Falzone, <i>Le potenzialità formative dei dispositivi Apple per un apprendimento efficace</i>	171
34. A. Carenzio, F. Pelizzari e P.C. Rivoltella, <i>Gli hypervideos come strumento didattico: l'esperienza del corso di laurea magistrale blended in Media Education</i>	175
35. P. Cortiana, <i>Tra presenza e distanza: “Vikidia per BILL” per motivare a leggere e a scrivere</i>	179

## Panel II – “Digitale e inclusione”

36. F. Bruni e M. De Angelis, *Tra presenza e distanza: la formazione degli insegnanti di sostegno* 185
37. M. Llorent-Vaquero e M. Ágreda-Montoro, *UDL nelle Esperienze di Apprendimento Online* 189
38. S. Mori, A. Rosa e J. Niewint-Gori, *Personalisation of teaching and use of digital technologies between face-to-face and distance education* 193
39. M.G. Simone e S. Messina, *Identità professionale dei docenti nella formazione iniziale al sostegno didattico: uno studio esplorativo* 197

## Panel III – “Faculty Development”

40. I. Noguera Fructuoso, D. Agostini e A. Serbati, *Pratiche collaborative nell'insegnamento universitario e il ruolo delle tecnologie. Primi risultati di una scoping review* 201
41. A. Garavaglia e I. Terrenghi, *Analisi dell'esperienza formativa universitaria prima e dopo la pandemia. Il caso di un corso di laurea triennale in area umanistica* 207
42. G. Cecchinato e R. Papa, *Innovare la didattica nell'università post-Covid: l'attualità del Peer-teaching* 211
43. L. Luciani, *L'insegnamento di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento: sviluppo in itinere di un modello didattico blended e sua osservazione* 217
44. C. Ferranti, *A-Long Covid: riflessioni sulle diverse configurazioni della didattica universitaria durante la pandemia* 223

- Indice degli Autori 229

## PRESENTAZIONE

Il tema della presenza e della distanza si è imposto negli ultimi anni nella discorsivizzazione sociale sulla scuola e l'Università. La causa principale va cercata, naturalmente, nella pandemia e nei suoi effetti. Il lockdown ha forzato in tempi brevi un processo – quello della digitalizzazione della scuola e dell'istruzione superiore – che alla ricerca non erano bastati anni a sollecitare.

La didattica a distanza prima, la didattica integrata poi, si sono prese la scena nel mondo della scuola. Questo ha prodotto un aggiornamento tecnologico in materia di piattaforme e di connessione, nonché l'attivazione degli insegnanti sul piano metodologico. Non sempre la consapevolezza e il rigore scientifico hanno accompagnato le pratiche: in questo senso, l'Emergency Remote Teaching ha prodotto una situazione a macchia di leopardo, con molte esperienze d'avanguardia, ma anche molti errori.

Per l'Università, questo stesso periodo, mentre ha costretto a pensare soluzioni volte a garantire la “frequenza” off campus agli studenti, ha rilanciato i temi del Faculty Development, facendo riscoprire l'importanza strategica di far acquisire ai docenti competenze di progettazione didattica, di gestione della lezione, di valutazione efficace. Si tratta di competenze di cui è sempre stato difficile promuovere la natura “professionale” liberandole dal pregiudizio gentiliano secondo cui per insegnare sarebbe sufficiente sapere.

L'uscita dalla pandemia – o quanto meno l'ingresso in una sua nuova fase, meno aggressiva e più facilmente accettabile – rilancia ora la questione attraverso due tipi di problematica.

La prima è la tentazione di ritornare alla presenza tout court, ripristinando la situazione pre-pandemica. Chiaramente spingono in questa direzione la lunga deprivazione dei contatti fisici, la voglia di girare pagina, ma anche vecchie convinzioni, come quella secondo cui la didattica in presenza sarebbe da preferire a quella a distanza per ragioni legate al rapporto che pare legare la relazione con gli apprendimenti: se c'è relazione, c'è apprendimento; se la relazione non c'è, anche l'apprendimento vien meno.

L'implicito di questa affermazione è la seconda problematica cui accennavamo. E l'implicito è che la relazione sia possibile solo in presenza. Chiaramente le cose non stanno così. Che relazione si costruisce tra un docente che ha 500 studenti in aula e la sua classe? La presenza non è sempre la condizione migliore per la costruzione di relazioni. In compenso, se si lavora on line con un gruppo ristretto, è molto probabile che si creino relazioni tra gli studenti,

## 9. G.A.M.E.: il meta-strumento per una progettazione didattica inclusiva gamificata

Cristina Gaggioli<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** La proposta ludica può caratterizzare, parzialmente (playing) o interamente (serious game), la progettazione di un'attività didattica. Tuttavia, non è sufficiente far giocare il gruppo classe con un videogame per parlare di gamification, dal momento che la ludicizzazione di un'attività chiama in causa non tanto lo strumento, ma la progettazione didattica pregressa, grazie alla quale, l'agire didattico si arricchisce di elementi mutuati dal game design. Ludicizzare un'attività didattica significa, infatti, doverla progettare nel dettaglio definendo contesto, obiettivi, tempi e strumenti, prevedendo l'inserimento di alcuni elementi di gioco presi in prestito dal game design.

Il contributo intende presentare G.A.M.E. (Goals, Accessibility, Motivation, Environment) cioè un aggregatore di strumenti che consente di associare una serie di dispositivi concettuali già validati e ampiamente utilizzati, anche in contesti differenti, in grado di restituire, ai progettisti dell'educazione (insegnanti ed educatori) una sintesi dei principali elementi di progettazione educativa e didattica che riguardano i temi dell'inclusione e della gamification.

**KEYWORDS:** Gamification, Meta-strumento, Progettazione Didattica.

### 1. *Il meta-strumento G.A.M.E.*

Il meta-strumento G.A.M.E. [8] nasce con lo scopo di stimolare una riflessione di natura progettuale nell'insegnante o nell'educatore a partire dall'analisi del contesto nel quale si attuerà l'intervento educativo/didattico, indicando le caratteristiche dei soggetti coinvolti con particolare attenzione ai bisogni

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia, 06123, Italia  
cristina.gaggioli@unistrapg.it



educativi speciali, fino ad arrivare alla descrizione delle attività didattiche, ludicizzate e inclusive, proposte.

L'idea di formalizzazione suggerita da G.A.M.E. si costruisce intorno a tre asserzioni, che trovano riscontro in tradizioni di studi consolidate, e creano una solida base scientifica, costituendo la cornice teorica di riferimento.

La prima asserzione afferma che l'intervento educativo/didattico ludicizzato deve essere sapientemente progettato. I criteri e i modelli progettuali [10] e didattici [4, 9], che caratterizzano i diversi livelli progettuali a scuola, rispondono non solo ad istanze burocratiche, ma anche ad esigenze professionali. Strumenti come l'Unità di Apprendimento [5] e l'Episodio di Apprendimento Situato [12,13] sono utili all'insegnante per orientare e monitorare la propria azione didattica, anche prevedendo l'impiego di tecnologie digitali [11].

La seconda asserzione precisa che l'intervento educativo/didattico ludicizzato deve essere inclusivo ed anche in questo caso la scuola dispone già di dispositivi progettuali attenti alle politiche, culture e pratiche dell'inclusione [3] in grado di porre un'attenzione operativa alle dimensioni dell'individuazione e della personalizzazione, come il Progetto Educativo Individuale (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Tutti gli strumenti finora citati trovano una sintesi nei principi dell'Universal Design for Learning [14], a supporto di una progettazione didattica senza barriere e nascono dalla necessità di favorire la capacità di rispondere alla complessità delle questioni determinate da una maggiore comprensione della dimensione educativa [2].

La terza e ultima asserzione aggiunge che l'intervento educativo/didattico ludicizzato deve essere coinvolgente ed è qui che entrano in gioco gli elementi di *game design* [1] e della *gamification* [7] a cui fanno riferimento strumenti di progettazione come Octalysis [6] e D6 Framework [15].

Nell'aggregare i vari dispositivi, il meta-strumento G.A.M.E., non solo consente l'introduzione degli elementi di gioco nella progettazione didattica inclusiva, ma rende espliciti anche quei saperi taciti, legati soprattutto alla motivazione e al coinvolgimento, acquisiti da insegnanti ed educatori, attraverso l'esperienza sul campo.

Il meta-strumento intreccia le fasi di coinvolgimento dell'utente nell'attività progettata (scoperta, primo utilizzo, utilizzo abituale e finale), mutuandole dal game design [6], con quattro componenti progettuali:

- Obiettivi (Goal): descrizione degli obiettivi di apprendimento che lo studente deve perseguire in ciascuna fase dell'attività, in termini di comportamenti osservabili.
- Accessibilità (Accessibility): identificazione degli elementi di accessibilità che rendono l'attività fruibile da *tutta* la classe.
- Motivazione (Motivation): mappatura e individuazione delle leve motivazionali maggiormente in linea con gli obiettivi e il tipo di attività che si intendono proporre.

- Contesto (Environment) a sua volta definito a partire dalla scelta delle meccaniche di gioco che si intendono utilizzare (strettamente legate alle leve motivazionali individuate), dalle modalità di svolgimento dell'attività (qui sono incluse anche le strategie didattiche) e dalla valutazione (formativa e sommativa).

## 2. Sperimentazione del meta-strumento G.A.M.E.

Come tradurre G.A.M.E. in azione educativa? Fino a che punto il meta-strumento risulta efficace ai fini della progettazione didattica a scopo inclusivo? Per rispondere a queste domande, è stata realizzata una sperimentazione, coinvolgendo un gruppo di 14 instructional designers in formazione, ai quali è stato chiesto di osservare una classe simulata e di progettare un'attività didattica, avvalendosi di G.A.M.E. La classe simulata proposta per l'osservazione è la protagonista del docu-film *La classe – Entre les murs* (regia di Laurent Cantet, 2008). Al termine del lavoro tutti i membri del gruppo hanno compilato una scheda di valutazione del meta-strumento.

Dalle risposte emerge che la totalità dei rispondenti ritiene che G.A.M.E. possa essere uno strumento utile per la progettazione di interventi scolastici ed extrascolastici (tutti gli I.D. attribuiscono un punteggio di 4 o 5 punti su una scala Likert da 1 a 5). Altro aspetto di interesse è la facilità di utilizzo: uno strumento, infatti, per essere efficiente deve essere intuitivo e di facile comprensione. A questo proposito le risposte del nostro campione si sono maggiormente differenziate rispetto all'item precedente.

Le criticità emerse riguardano il fatto che, essendo un modello pensato appositamente per insegnanti ed educatori, si caratterizza per un lessico e per alcuni strumenti tipici del mondo educativo, che non tutti frequentano direttamente. Infatti, dall'analisi dei commenti liberi emerge la necessità di accompagnare lo strumento ad una adeguata formazione al suo utilizzo. Relativamente alle quattro componenti progettuali del modello G.A.M.E., si può affermare che in generale gli elementi che hanno raggiunto maggior consenso sono risultati la sua capacità di sostenere i progettisti dell'educazione nell'ideazione e implementazione di un ambiente di apprendimento più inclusivo e l'attenzione che il modello riserva agli aspetti motivazionali, con 13 I.D. su 14 che hanno assegnato a questi due aspetti un punteggio di 4 o 5 su cinque.

## 3. Conclusioni

La sperimentazione pilota del meta-strumento G.A.M.E., condotta con un numero limitato di progettisti della formazione che lavora in contesti formali (scuole, università, accademie) e informali (formazione degli adulti in ambito

linguistico e sanitario, interventi educativi extrascuola), ha permesso da un lato di comprendere l'utilità e l'usabilità del meta-strumento, confermando la sua spendibilità in contesti sia scolastici che extrascolastici e dall'altro getta le basi per lo sviluppo di ulteriori indagini. La platea a cui lo strumento si rivolge è, infatti, prevalentemente costituita da insegnanti ed educatori professionali, ovvero professionisti dell'educazione e della formazione, il cui contributo si rende necessario per una più approfondita valutazione di G.A.M.E. al fine di analizzare e comprendere i vantaggi che questo strumento può apportare alla progettazione didattica inclusiva, in termini di utilità ed efficacia.

#### BIBLIOGRAFIA

1. Bertolo, M., Mariani, I.: *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Pearson, Milano-Torino (2020).
2. Bocci, F.: *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica, Milano (2021).
3. Booth, T., Ainscow, M.: *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol (CSIE) (2002).
4. Calvani, A., Menichetti, L.: *Come fare un progetto didattico*. Roma, Carocci (2020).
5. Castoldi, M.: *Costruire unità di apprendimento: guida alla progettazione a ritroso*. Roma, Carocci (2017).
6. Chou, Y.K.: *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing Ltd, United States (2019).
7. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L.: *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. In: *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, pp. 9-15. (2011).
8. Gaggioli, C.: *La classe oltre le mura. Gamificare per includere*. Franco Angeli, Milano (2002).
9. Landriscina, F.: *Instructional Design e progettazione curricolare. Un binomio possibile per la scuola italiana*. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 84-101 (2015).
10. Laurillard, D.: *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli, Milano (2014).
11. Ranieri, M.: *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Carocci, Roma (2021).
12. Rivoltella, P.C.: *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La scuola, Brescia (2013).
13. Rivoltella, P.C.: *Didattica inclusiva con gli EAS*. La scuola, Brescia (2015).
14. Rose, D.H., Gravel, J.W.: *Technology and learning. Meeting Special Students Needs*. In: Peterson P., Baker E. and Mc Grow B. (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 119-124). Elsevier, Oxford (2010).
15. Werbach, K., Hunter, D.: *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Pennsylvania, Wharton School Press (2015).