

## Identità visiva e narrazione in un percorso MOOC per docenti

---

Letizia Cinganotto<sup>a</sup>, Daniela Cuccurullo<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *INDIRE, [L.cinganotto@indire.it](mailto:L.cinganotto@indire.it)*

<sup>b</sup> *ITI Giordani - Striano, Napoli, [danielacuccurullo@gmail.com](mailto:danielacuccurullo@gmail.com)*

### Abstract

---

Il contributo mira a illustrare un esempio di MOOC per docenti realizzato in un contesto internazionale. In particolare, il focus è rappresentato dalla documentazione e riflessione sul percorso formativo dei docenti attraverso l'uso del diario, componente essenziale per la rielaborazione e reinterpretazione dell'esperienza ai fini dell'arricchimento e della crescita personale e professionale. Le tecnologie multimediali e multimodali offrono la possibilità di costruire varie tipologie di diari all'interno di percorsi di formazione online. In particolare, verranno presi in considerazione alcuni esempi di diari e ne saranno illustrate le caratteristiche principali, dettagliando l'uso di alcuni tool per la rappresentazione narrativa e visiva. L'articolo prende le mosse da un breve quadro di riferimento teorico sulla funzione dei MOOC nella formazione dei docenti e sull'importanza della meta-riflessione ai fini della costruzione del profilo del "professionista riflessivo".

**Parole chiave:** MOOC; diario; formazione docenti; ICT.

### Abstract

---

The article aims at illustrating an example of MOOC for teachers carried out in an international context. In particular, the focus is the documentation and reflection on teachers training through the use of the diary, an essential tool for reprocessing and reinterpreting the experiences with the purpose of a deep professional enrichment and growth. ICT and multimedia allow to create different types of diaries within online training pathways. Some examples and tools will be depicted, considering the narrative and visual framework. The article stems from a brief literature review about the functions of MOOCs in teachers training and about the role of meta reflection within the teacher professional development, with a particular focus on the importance of the diary for the "reflexive practitioner".

**Keywords:** MOOC; diary; teacher training; ICT.

---

<sup>1</sup> Letizia Cinganotto è autrice dei paragrafi 1 e 2; Daniela Cuccurullo è autrice dei paragrafi 3 e 4.

## 1. I MOOC e l'internazionalizzazione della formazione dei docenti

I MOOC (Massive Open Online Courses) sono corsi di apprendimento e istruzione a distanza, generalmente di livello universitario, erogati gratuitamente online su scala globale, attraverso apposite piattaforme dedicate, che consentono di scaricare video, contenuti digitali e materiali di vario genere. La formazione è accessibile “anywhere/anytime”, sulla base del concetto di divulgazione della conoscenza a tutti su scala globale. Si punta essenzialmente sullo sviluppo dell'interattività: sono generalmente previsti task e prove di verifica, nonché un test finale, con successivo rilascio di un certificato di frequenza.

I MOOC non sono assimilabili tout court ai corsi universitari tradizionali a distanza, in quanto si fondano su un paradigma diverso, che presuppone un diverso ambiente digitale. Il materiale didattico può essere tratto da fonti di vario tipo e in genere è molto flessibile e dinamico. Di seguito alcune delle peculiarità dei MOOC, che ne rappresentano i punti di forza:

- centralità del gruppo degli studenti nell'impianto formativo e erogazione massiva per un numero molto elevato di utenti;
- accessibilità e gratuità dei materiali e degli strumenti di autovalutazione;
- internazionalizzazione della formazione soprattutto se erogati in lingua inglese;
- sperimentazione di varie metodologie didattiche innovative (*flipped classroom*, *technology enhanced learning*, etc.);
- presenza diffusa di un team didattico formato da varie figure professionali, in grado di attivare una sinergia di competenze ed esperienze;
- *peer-interaction*: collaborazione e interazione tra pari nell'ottica connettivista dello studente-docente in rete, che genera e co-costruisce conoscenza dallo scambio e dal confronto in rete;
- flessibilità, dinamicità e interattività dei percorsi formativi e dei contenuti didattici;
- eventuale certificazione delle competenze acquisite tramite rilascio di attestati o di badge.

I MOOC hanno una forte potenzialità nella formazione dei docenti, non solo per le caratteristiche sopracitate, ma anche per l'opportunità di offrire ai percorsi formativi il valore aggiunto dell'internazionalizzazione e del confronto transnazionale, anche se virtuale, attraverso i canali digitali.

Calvani (2008) evidenzia come le “dinamiche virtuose di autogenerazione acquisitiva nella rete” (p. 125), tipiche dei MOOC, possano essere attivate soprattutto in contesti che coinvolgono apprendenti adulti, in possesso di buone competenze digitali e metacognitive, in grado di selezionare e recepire in modo mirato stimoli, contenuti, sfide cognitive. Pertanto i docenti, formatori e apprendenti adulti in genere, se motivati, oltre che *digitally literate*, possono utilizzare la rete in modo razionale e consapevole al fine di intraprendere efficaci percorsi di sviluppo professionale.

Fini (2009) sottolinea come i corsi in rete aperti possano essere considerati una particolare tipologia di *Open Educational Resources*: “mentre le OER sono mero contenuto, gli OOC (*Open Online Courses*, cioè corsi in rete aperti) sono corsi ‘vivi’, con la partecipazione diretta di docenti ed una ricca interazione tra partecipanti”.

Banzato (2012), ripercorre diacronicamente lo sviluppo dei MOOC proprio alla luce del concetto di *open learning*, che in questi anni ha assunto connotati semantici variegati e poliedrici. Infatti, il fenomeno sempre più diffuso dei MOOC rappresenta un importante ed efficace ripensamento della *higher education* “verso l’apprendimento informale, aperto e intergenerazionale, senza barriere di tipo economico, giuridico e tecnico che abbiamo finora conosciuto” (p. 11).

I MOOC “sposano la dimensione della ‘massività’ con quella dell’‘apertura’” (Pozzi & Conole, 2014, p. 174): utenti di tutto il mondo possono iscriversi gratuitamente a qualsiasi corso, favorendo una vera e propria formazione di massa.

“La nostra premessa è che l’economia digitale non è più di competenza del settore delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC), ma piuttosto di collaborazioni e di reti web-based, di cui i MOOC sono un esempio”<sup>2</sup>. (McAuley, Stewart, Siemens & Cormier, 2010, p. 8).

Questa citazione mette in luce alcune peculiarità dei MOOC, che fanno riferimento alla collaborazione, alla cooperazione online, alla co-costruzione di conoscenze all’interno di comunità virtuali, spostando così il focus al di là dell’uso strumentale delle tecnologie per lo sviluppo di conoscenze e competenze.

I MOOC sono stati distinti in due grandi famiglie (Daniel, 2012; Rodrigues, 2013): i MOOC originali, detti anche cMOOC costruiti sui principi del connettivismo (Siemens, 2005; 2006; 2008; Downes, 2008; 2009; 2013) e, più recentemente, i più trasmissivi xMOOC, di stampo comportamentista, strutturati in maniera più lineare con materiali multimediali e quiz. Quindi, pur condividendo il nome, i due tipi di corso sono intrinsecamente diversi, soprattutto rispetto agli approcci che propongono: mentre negli xMOOC i contenuti sono stabili e trasmessi con un approccio *top-down*, enfatizzando in maniera particolare l’apprendimento individuale, nei cMOOC il contenuto non è dato, ma è continuamente generato dagli studenti impegnati in attività di apprendimento di gruppo.

Molti autori focalizzano l’attenzione sulle differenze tra xMOOC e cMOOC (Mackness 2013; Yousef, Chatti, Schroeder, Wosnitza & Jakobs, 2014), così come fa lo stesso Downes (2012), uno dei primi ideatori dei cMOOC. Tuttavia, come dimostrano Yousef e colleghi (2014) nel grafico seguente (Figura 1), lo sviluppo dei MOOC è ancora in fieri, con tutta una serie di varianti dinamiche.

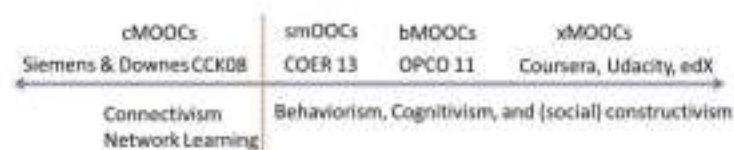


Figura 1. The range of MOOC designs (tratto da Yousef et al., 2014, p.12).

<sup>2</sup> “Our premise is that the digital economy is no longer the purview of the information and communications technology (ICT) sector, but rather of web-based collaborations and networks, of which Massive Open Online Courses (MOOCs) are an example”.

Secondo Yousef e colleghi (2014) smOOCs sta per “small open online courses” e bMOOCs si riferisce a tipologie di MOOCs che si configurano miste con attività di didattica in presenza.

Chauhan (2014) offre un ventaglio ancora più ampio di modelli e tipologie di MOOC:

- cMOOC;
- xMOOC;
- BOOC (*big open online course*): un incrocio tra xMOOC e cMOOC;
- DOCC (*distributed open collaborative course*): diverse università che condividono e adottano lo stesso MOOC;
- LOOC (*little open online course*): corsi con 15-20 studenti che pagano una quota di iscrizione;
- MOOR (*massive open online research*): un misto di videolezioni e progetti di ricerca degli studenti, con la moderazione dei docenti;
- SPOC (*small, private, online course*): l'esempio è quello della Harvard Law School, che ha selezionato 500 studenti tra i circa 4000 candidati, i quali hanno seguito le stesse lezioni degli studenti iscritti ad Harvard in presenza, ma con la modalità delle videolezioni;
- SMOC (*synchronous massive open online course*): lezioni in presenza videoregistrate offerte a studenti iscritti al campus, che sono rese disponibili in sincrono anche a studenti non iscritti, previo pagamento di una determinata quota.

Hernández e colleghi (2014) fanno riferimento al modello che definiscono iMOOC sviluppato dalla Open University del Portogallo, che integra le caratteristiche degli xMOOC e dei cMOOC, insieme ad altre modalità di lavoro, tra cui attività collaborative in gruppo, attività individualizzate etc.

Recenti studi di caso sui MOOC in ambito di formazione docenti (Sancassani, Casiraghi, Corti, & Trentinaglia, 2014), che focalizzano l'attenzione sulla correlazione tra MOOC e *flipped-classroom*, hanno messo in luce il forte potenziale che questi possono avere in termini di sostenibilità dei processi e di livelli di motivazione di docenti e studenti, soprattutto in considerazione della elevata flessibilità e adattabilità che in genere caratterizza questa tipologia di percorsi formativi.

Come mette in luce il contributo di MacDonald e Ahern (2015), pur riconoscendo il forte potenziale del MOOC come strumento educativo, in linea con la letteratura corrente, è necessario rivolgere la dovuta attenzione su quanto l'apprendente lo possa trovare proficuo e rilevante ai fini della sua esperienza formativa, tenendo in considerazione le modalità di organizzazione ed erogazione, i tempi, l'analisi dei bisogni di partenza, i rischi di *drop-out* legati al disorientamento che può derivare dalla natura e dall'impianto metodologico del percorso formativo stesso.

Il dibattito internazionale sul tema dei MOOC appare dunque molto controverso: alcuni autori definiscono i MOOC un esempio di quella “disruptive technology” (Christensen, Horn & Johnson, 2010) in grado di rivoluzionare il mondo dell'educazione. Altri studiosi invece, ridimensionano la portata di questo fenomeno, in quanto questa tipologia di percorsi di apprendimento sembrerebbe soddisfare solo in parte le esigenze formative proprie dell'era digitale (Bates, 2015).

Bates (2015) sintetizza in modo molto efficace il dibattito internazionale in corso, facendo riferimento ad alcuni punti di forza dei MOOC, tra cui:

- i MOOC, soprattutto xMOOC, offrono contenuti di ottima qualità erogati da alcune fra le migliori università del mondo gratuitamente a qualsiasi utente in possesso di un PC e di una connessione internet;
- i MOOC sono ottimi per lo sviluppo degli apprendimenti di base e per la costruzione di gruppi di interesse o comunità di pratica;
- i MOOC sono molto efficaci nel *lifelong learning*.

Tra le criticità vengono invece menzionati i seguenti aspetti:

- l'elevato numero di partecipanti spesso è fuorviante: in genere solo meno della metà degli iscritti partecipa attivamente al corso e una percentuale ancora minore completa con successo il percorso;
- i MOOC generalmente tendono ad attirare in modo più pervasivo utenti in possesso di un livello di istruzione già alto;
- il problema del limitato accesso ai materiali protetti da copyright può inficiare il successo dei MOOC;
- la valutazione è ancora una sfida aperta per i MOOC, in quanto il valore dei badge o dispositivi simili non è ancora pienamente integrato nel sistema dei crediti delle varie istituzioni formative o accademiche.

In riferimento a quest'ultima problematica, il riconoscimento del valore dei MOOC in ambito di formazione docenti rappresenta una tematica molto controversa e dibattuta, soprattutto nel contesto normativo italiano recentemente ristrutturato grazie alla Legge n. 107/2015 ("Buona Scuola"), che ha introdotto i temi del valore imprescindibile della formazione, della premialità, del merito e della valutazione dei docenti.

Il recente Rapporto Eurydice (2015) "The teaching profession in Europe: Practices, perceptions and policies", che offre un'analisi comparativa sui diversi aspetti della professione docente, sottolinea come quasi un quarto degli insegnanti in mobilità sia stato all'estero per motivi professionali grazie al Programma LLP, attualmente Erasmus Plus, mettendo in luce il valore formativo della dimensione dell'internazionalizzazione. La partecipazione da parte di un docente a un MOOC di carattere internazionale, magari in lingua straniera, può offrire ottime opportunità di scambio e confronto di esperienze, materiali, pratiche didattiche.

In questo ambito le autrici del presente contributo hanno vissuto direttamente l'esperienza di una iniziativa di formazione *online open* in contesto internazionale all'interno della *community Electronic Village Online* (EVO) di *Tesol International*, facilitando una sessione in lingua inglese di cinque settimane (gennaio-febbraio 2014) intitolata: "CLIL: Using Technology for Content and Language Integrated Learning"<sup>3</sup>. Si è trattato di un'ottima opportunità di confronto e scambio di idee, materiali e pratiche didattiche tra insegnanti e formatori di tutto il mondo in relazione alla tematica dell'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua straniera secondo la metodologia CLIL con l'uso della rete e delle tecnologie.

---

<sup>3</sup> Consultare [http://evosessions.pbworks.com/w/page/71049327/CLIL%3A\\_Using\\_Technology](http://evosessions.pbworks.com/w/page/71049327/CLIL%3A_Using_Technology) (ver. 01.09.2015) per maggiori informazioni.

## 2. La meta-riflessione e la re-interpretazione dell'esperienza formativa

Riprendendo John Dewey (1933) è utile sottolineare il valore del processo riflessivo come funzione fondamentale della mente, che si fonda sull'analisi delle situazioni passate e vissute, alla ricerca di nuove decisioni, che produrranno nuovi equilibri.

Ciò è particolarmente importante nello sviluppo professionale del docente impegnato a costruire la propria identità professionale, attraverso le esperienze che vive quotidianamente.

All'interno dei percorsi formativi è dunque essenziale l'uso di strumenti valutativi e autovalutativi che possano registrare i processi e i risultati raggiunti e sviluppare la metacognizione dell'imparare ad imparare, definita una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in base alla Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2006.

La figura del professionista riflessivo (Schön, 1983), utilizza la riflessione costantemente nel corso dell'azione, rielaborando e re-interpretando l'esperienza vissuta, di per sé non sufficiente.

Come afferma Mezirow (1991), affinché la conoscenza della pratica si trasformi in professionalità consapevole, è necessario giungere alla esplicitazione e alla re-interpretazione dell'esperienza, per trasformarla in apprendimento intenzionale.

Uno dei metodi per la documentazione e riflessione sull'esperienza è rappresentato dal diario, che, come afferma Luigina Mortari (2003), "concorre a sviluppare diverse abilità: di osservazione, di documentazione, di riflessione. [...] la scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente la ritenzione, cioè rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali che li hanno accompagnati" (p.90).

Le tecnologie possono aiutare il processo di documentazione e riflessione dei processi formativi, contemplando anche modalità diverse dagli stili narrativi, come ad esempio, la *visual literacy*, alla luce dell'assunto di Gardner (2003), secondo cui le menti si distinguono in base alla tipologia di cultura in cui si sono sviluppate (cultura prealfabetizzata, classica o moderna basate sul ruolo fondamentale del testo, oppure cultura post-moderna ispirata alla varietà e eterogeneità dei segni).

Il termine "literacy" è culturalmente connotato, non assimilabile al concetto di alfabetizzazione. "Visual Literacy" fu introdotto nel 1969 da John Debes, fondatore della *International Visual Literacy Association*, a cui si deve questa definizione: "Visual Literacy si riferisce a un insieme di competenze visuali che un essere umano può sviluppare attraverso la vista, integrandola con altre esperienze sensorie. Lo sviluppo di queste competenze è fondamentale ai fini dell'apprendimento. Esse infatti consentono di discriminare e interpretare azioni, oggetti, simboli visivi naturali o artificiali con cui si viene a contatto nel proprio ambiente. Attraverso l'uso creativo di queste competenze si è in grado di comunicare con gli altri. L'uso creativo e consapevole di queste competenze rende possibile la comprensione e l'apprezzamento dei capolavori delle arti visuali" (p. 27)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> "Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-

Nel corso degli anni è stata sempre maggiormente messa in luce la natura eclettica e poliedrica della *visual literacy*, che ha generato una molteplicità di definizioni e di modelli interpretativi.

La rivoluzione informatica di questi ultimi decenni ha comportato anche una “rivoluzione delle immagini”, che Gottfried Boehm (2009) definisce una “svolta iconica”.

Nel paragrafo successivo verrà illustrato un esempio di percorso formativo MOOC per docenti in ambito internazionale, con particolare riferimento all’uso del diario nelle varie forme e modalità di tipo narrativo e visivo, grazie all’uso delle tecnologie e dei *tool* del web.

### 3. Uno studio di caso

Nei mesi di aprile-maggio 2015, European Schoolnet Academy<sup>5</sup> (EUN) ha proposto un MOOC<sup>6</sup> dal titolo “L’uso creativo dei tablet nelle scuole” con l’obiettivo di fornire un’introduzione generale sull’utilizzo dei dispositivi mobili per scopi didattici e su come si possano sostenere nuovi scenari di insegnamento-apprendimento a scuola integrando le tecnologie nella prassi quotidiana, come la creazione di contenuti, l’apprendimento collaborativo, l’apprendimento personalizzato e il modello della flipped classroom, secondo un framework di learning activities (dream, explore, map, make, ask, re-make, show) precedentemente sperimentato per i progetti ITEC di EUN (Figura 2).



Figura 2. Le Learning Activities di ITEC- EUN.

---

made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication”. Traduzione a cura delle autrici.

<sup>5</sup> European Schoolnet (<http://www.eun.org/>) è un’iniziativa della Comunità Europea con la collaborazione e il supporto di 31 Ministeri dell’Istruzione degli stati membri dell’Unione, con sede a Bruxelles. Le finalità principali sono di promuovere e facilitare la collaborazione tra scuole europee, sviluppare la professionalità dei docenti attraverso la comunicazione di esperienze didattiche e incoraggiare processi di armonizzazione e standardizzazione in campo educativo.

<sup>6</sup> Video introduttivo di presentazione del corso (EUN, 2015): <https://www.youtube.com/watch?v=GBFZt5mDnHs&feature=youtu.be> (ver. 01.09.2015).

Il corso si basava sui risultati della sperimentazione avviata in nove Paesi europei (45 scuole) grazie alla implementazione di scenari innovativi, progettati dal gruppo di coordinamento e attivati dai docenti nelle classi durante il progetto CCL (Creative Classroom Lab), di durata biennale e conclusosi nel marzo 2015<sup>7</sup>.

Daniela Cuccurullo, una delle autrici di questo contributo, ha avuto il duplice ruolo di lead teacher per la realizzazione del corso biennale e di National Ambassador per l'Italia durante lo svolgimento del MOOC.

Il filo conduttore per la realizzazione di tutti i task previsti nell'ambito dei quattro moduli del MOOC era la stesura di un diario di bordo digitale da implementare su Padlet o su altro webtool a discrezione del docente.

La scelta di utilizzare il diario di bordo quale strumento per la narrazione di un'esperienza ha precedenti significativi in letteratura, a partire dalla metodologia della narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2000), una indagine che si focalizza sul modo in cui un individuo conferisce significato alla propria esperienza attraverso una narrazione e nel cui framework la narrazione è considerata sia come fenomeno oggetto di studio sia come metodo di studio. La ricerca narrativa risulta particolarmente significativa anche per quanto riguarda l'impianto epistemologico del fare ricerca e del riflettere sul vissuto esperienziale del soggetto narrante, giacché la narrazione non è soltanto un dispositivo funzionale a raccogliere e ad analizzare i dati, ma anche un dispositivo atto a dar conto del progetto e del contesto di riferimento. All'interno di questo paradigma si attivano dei processi riflessivi che consentono al lettore di effettuare un monitoraggio costante del procedere del percorso e al narratore di narrare la propria esperienza.

La possibilità di inserire nella narrazione elementi multimediali e multimodali conferisce sicuramente un arricchimento al percorso narrativo, ma l'aspetto innovativo sta proprio nella direzione di una connotazione visiva digitale, ancor più in un MOOC di respiro internazionale destinato ai docenti.

Allo scopo di creare uno strumento di riflessione utile sia durante lo svolgimento del corso che a conclusione dello stesso come archivio dell'esperienza fatta, sul learning diary personale del corso i docenti avevano il compito di

- inserire dettagli di riferimento al proprio contesto lavorativo, alla sfera personale (opzionale) e professionale, agli stimoli ricevuti nel corso dello svolgimento dei quattro moduli ritenuti rilevanti per il proprio contesto didattico;
- rispondere ai vari input ricevuti nei vari moduli;
- commentare, annotare, riflettere su idee e risorse condivise dai vari partecipanti.

Qui a seguire alcune regole per la compilazione del diario inserite in piattaforma (tradotte dalle autrici):

1. il primo post ha lo scopo di introdurre brevemente l'autore/partecipante;
2. il secondo post inquadra il contesto didattico: a scuola, la classe, le tecnologie disponibili;
3. tutti gli altri interventi hanno lo scopo di rispondere alle domande poste nei vari moduli del corso;

---

<sup>7</sup> Per la documentazione sugli scenari e sui risultati del progetto del progetto Creative Classroom Labs [http://fcl.eun.org/documents/10180/275738/CCL\\_Scenarios\\_brochure\\_A4.indd\\_FINAL.pdf](http://fcl.eun.org/documents/10180/275738/CCL_Scenarios_brochure_A4.indd_FINAL.pdf) e <http://creative.eun.org/results> (ver. 01.09.2015).



4. è importante inserire foto, video, documenti e qualsiasi altro contenuto ritenuto interessante durante lo svolgimento del corso.

Il learning diary poteva essere condiviso in itinere tra i vari partecipanti attraverso gli spazi di comunicazione aperti: Facebook, Twitter, Forum per poi essere oggetto di peer review a conclusione del percorso e dunque di votazione, con l'obiettivo di essere selezionato tra i migliori tre scelti dalla community. Per i vincitori era previsto in premio un tablet fornito dall'azienda sponsor del progetto.

La sfida per il raggiungimento dei risultati, basata sui principi della premialità insita nel concetto di gamification, ha spinto la maggior parte dei partecipanti ad ottemperare alle richieste e ad adoperarsi al meglio per la creazione di un prodotto significativo e valutabile. Quasi tutti, seguendo le indicazioni, hanno optato per Padlet, una bacheca virtuale che risponde alle esigenze della generazione degli 'sticky notes learners':

- interfaccia friendly;
- collaborativa;
- facilmente incorporabile;
- personalizzabile in base al proprio stile in termini di titolo, descrizione, sfondo, miniature da inserire;
- espandibile in relazione alla quantità delle informazioni inserite su un unico pannello.

Il primo elemento caratterizzante l'autore in termini di scelte digitali è stata la struttura stessa del Padlet; i post potevano essere:

- liberi e quindi riposizionabili ovunque con dimensioni modificabili a piacere;
- in serie e quindi posizionabili l'uno sotto l'altro;
- a griglia e quindi posizionabili in un framework prestabilito.

L'effetto finale determinava la tipologia narrativa e la visibilità/leggibilità del prodotto. Le Figure 3, 4, 5 riportano tre diversi esempi di struttura.

Il secondo elemento determinante riguardava le scelte multimediali/modali: tag clouds, video, mappe, immagini (anche interattive), memo, fumetti, screenshot, foto, cartoline, url, collage, poster, esempi di webtool, icone di app, infografiche, QR-code, e-book, badge, giochi, icone, simboli, file, lesson plan, sitografie, tutorial e altro ancora.

Uno tra i tanti esempi analizzati (il corso ha avuto circa 3500 utenti iscritti – con una componente italiana pari al 17,98% – dei quali 1010 hanno completato il percorso ottenendo la certificazione finale) (EUN, 2015) ripropone in Padlet (Figura 6) proprio questa mistura di elementi visivi a caratterizzare le varie fasi che hanno accompagnato la formazione, il che denota oltre alla competenza digitale dell'autrice, la sua modalità di comunicazione e la sua identità visiva: una fotografia di un paesaggio per contestualizzare la provenienza, un cartoon per raccontare l'azione didattica, un video per presentare la scuola, sticky notes per memo e riflessioni, infografiche per testimoniare i processi, emoticons per trasmettere gli stati d'animo, digital storytelling per preparare la lezione, tag clouds per sintetizzare contenuti, cartoline, fumetti e tanto ancora per comunicare visivamente il senso di una esperienza significativa.



Figura 3. Esempio di visibilità/leggibilità libera. Adattato da [http://it.padlet.com/mar\\_sebkova/tablets](http://it.padlet.com/mar_sebkova/tablets) (ver. 01.09.2015) di Marie Šebková.

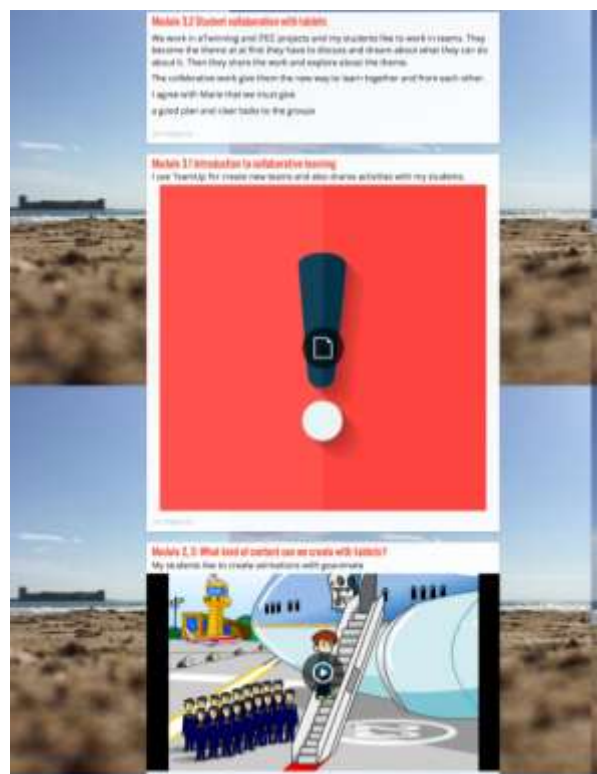


Figura 4. Esempio di visibilità/leggibilità in serie. Adattato da <http://it.padlet.com/ykanlio/tablets> (ver. 01.09.2015) di Yıldız Kanlıöz.



Figura 5. Esempio di visibilità/leggibilità a griglia. Adattata da <http://it.padlet.com/olimpiainsti/zwu9jir31ola> (ver. 01.09.2015) di Ies Schamann.



Figura 6. Padlet. Adattata da [http://it.padlet.com/ave\\_daniela/orqoc1wha4ur](http://it.padlet.com/ave_daniela/orqoc1wha4ur) (ver. 01.09.2015) di Daniela Averna.

Lo stesso processo di formazione è stato raccontato attraverso una modalità completamente diversa, che ha visto l'utilizzo di Sway con un'alternanza di testo e

immagini/video/icone molto più sequenziale, ma di sicuro impatto visivo, emotivo, cognitivo. In Figura 7 un esempio di come la stessa testualità dell'intervento nel forum sia stata poi inglobata attraverso un collage di screenshot in Sway.

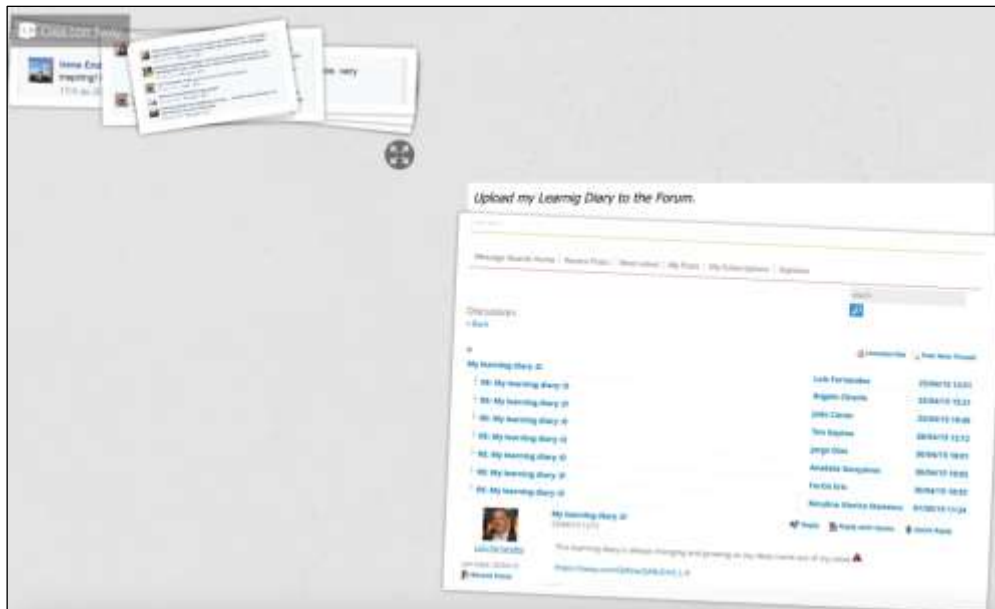


Figura 7. Esempio di schermata in Sway. Adattata da [https://sway.com/QM2ezQA8vZm9\\_L-9](https://sway.com/QM2ezQA8vZm9_L-9) (ver. 01.09.2015) di Luis Fernandes.

La sequenzialità ha guidato anche un altro partecipante che ha optato per Dipity (Figura 8) – il generatore di timeline – come framework per una narrazione cronologica della propria formazione, in cui l'immagine ha prevalso sulla scrittura.



Figura 8. Esempio di schermata in Dipity, adattata da <http://www.dipity.com/cristnycol/Creative-use-of-Tablets-in-Schools/> (ver. 01.09.2015), di Cristina Nicolaita.

Scelta simile, con layout completamente diverso, quella di una corsista che ha optato per Smore (Figura 9), un generatore di flyers di forte impatto visivo, poi raccolti in sequenza cronologica.

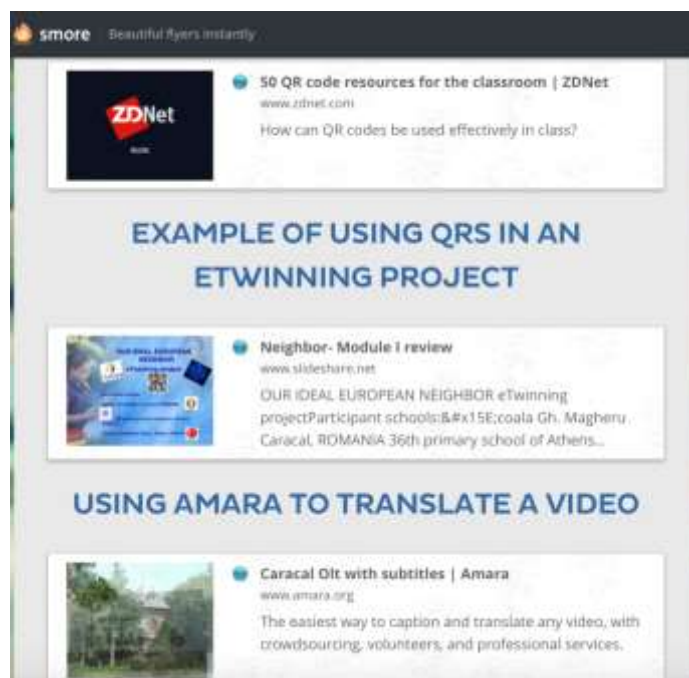


Figura 9. Esempio di schermata in Smore. Adattata da <https://www.smore.com/7dsn6-creative-use-of-tablets-in-school> (ver. 01.09.2015), di Cristina Nicolaita.

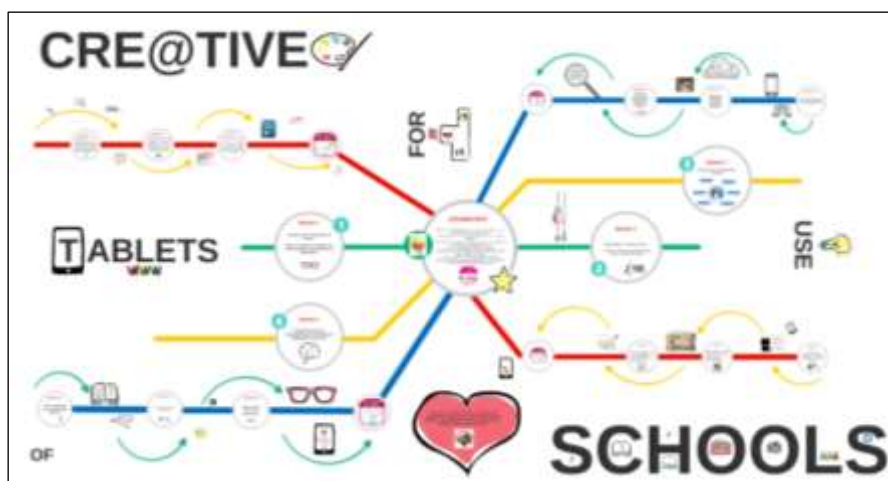


Figura 10. Esempio di schermata in Prezi. Adattata da <https://prezi.com/mw2iwrc5f5m/estelles-learning-diary/#> (ver. 01.09.2015), di Estelle Recht.

C'è chi ha invece scelto di raccontare la formazione step by step, attraverso Prezi (Figura 10), un tool che ha come modalità comunicativa di presentazione proprio la successione di un passo dopo l'altro, con un risultato la cui visione sistemica ha in sé un valore semantico complessivo che è la somma del messaggio di ogni singola parte che lo

compone, dunque una nuova identità che traspare attraverso l'uso sapiente delle immagini.

Anche Thinglink (Figura 11) ha offerto una soluzione creativa di uso delle immagini interattive sullo sfondo del logo del corso.



Figura 11. Esempio di schermata in Thinglink. Adattata da <https://www.thinglink.com/scene/651464439077273600> (ver. 01.09.2015) di Janja Androic.

Tante le scelte d'espressione e comunicazione visiva da parte dei partecipanti a testimonianza di una forte alfabetizzazione ma, soprattutto, di una propria identità visiva come capacità di costruire e trasferire significato con le immagini, anche forse con l'obiettivo di potere essere compresi al di là delle differenze linguistiche (Figura 12), trattandosi di un corso a partecipazione fortemente eterogenea, come testimonia la Figura 13.



Figura 12. Immagine raffigurante le difficoltà di una corsista nella comunicazione in inglese. Pubblicata da Paola Ferrari in Facebook, nel Gruppo Creative Classroom Labs. <https://www.facebook.com/groups/CreativeClassroomsLab/> (ver. 01.09.2015).



Figura 13. Cartina geopolitica con indicati i siti di provenienza dei partecipanti, realizzata con ZeeMaps a cura di EUN. <https://www.zeemaps.com/map?group=1364053> (ver. 01.09.2015).

Significativa durante tutto il corso anche l'attività di accompagnamento – con relativo commento – sui social network. I partecipanti hanno, infatti, condiviso la realizzazione delle varie fasi e il superamento delle tappe in maniera creativa, producendo visual outputs di vario tipo, anche in maniera ironica (Figura 14).



Figura 14. Visual outputs ironici, pubblicati da Merit Baranin in Facebook, nel Gruppo Creative Classroom Labs. <https://www.facebook.com/groups/CreativeClassroomsLab/> (ver. 01.09.2015).

Immagini da leggere, oltre che da vedere, in una pluralità di codici e di modelli che integrano l'aspetto documentario, riflessivo e formativo nella narrazione.

La condivisione dei risultati di processo ha avuto una forte connotazione metacognitiva, a testimonianza dell'evolversi dell'apprendimento, ma anche delle sensazioni e delle riflessioni ad esso collegati. In molti casi i corsisti sono andati oltre la semplice segmentazione di una narrazione sequenziale, strutturando con cura e significato la complessità delle informazioni.

In definitiva, da quanto letto e “visto”, si è trattato di un percorso molto significativo<sup>8</sup> anche a forte interazione sociale tra i partecipanti<sup>9</sup>, che hanno ritenuto di voler condividere in maniera diversificata il senso di un'esperienza dal contenuto emotivo-relazionale, oltre che cognitivo (Figura 15).



Figura 15. Immagine raffigurante una reazione emotiva, da un'immagine pubblicata da Yvàn-Antonia FaSu in Facebook, nel Gruppo Creative Classroom Labs  
<https://www.facebook.com/groups/CreativeClassroomsLab/> (ver. 01.09.2015).

L'alto grado di interazione online tra pari nei forum di discussione e nei social network dedicati, è stato certamente uno dei fattori di novità rispetto all'e-learning classico. La dialettica ha arricchito la conoscenza stessa in un percorso riconoscibile, per quanto di impostazione xMOOC, come un cMOOC, dove la “c” corrisponde ad un approccio connettivista in rete e quando il corsista (anche se solo attraverso un post multimodale) diventa docente, sedimenta maggiormente le proprie conoscenze e amplifica in maniera significativa la crescita professionale attraverso il confronto, ancor più se su scala internazionale.

L'analisi di tutti i prodotti, testimonianza dei singoli processi, ha dunque evidenziato l'evolversi del percorso formativo nel vissuto individuale e ha guidato il riconoscimento delle singole identità visive nella pluralità dei codici narrativi.

---

<sup>8</sup> Il successo dell'iniziativa è testimoniato dalla partecipazione costante (pari quasi a un terzo) dei corsisti e il completamento del percorso rispetto alle percentuali di abbandono (9 su 10) della casistica internazionale (Larson, 2014).

<sup>9</sup> Da quanto emerso nel questionario di valutazione finale, completato da oltre 500 partecipanti, il 75% ha dato una valutazione più che positiva e il 25% positiva (EUN, 2015).



#### 4. Conclusioni

Questo contributo ha inteso offrire un esempio di rappresentazione narrativa e iconica del percorso e dell'esperienza formativa così come è stata vissuta e interpretata da alcuni corsisti di un MOOC per docenti in un contesto internazionale.

Variegate le modalità di resa iconica, narrativa e multimediale, grazie all'uso delle tecnologie e dei tool del web, componente imprescindibile del percorso formativo stesso.

In particolare, si è cercato di offrire uno spaccato del vissuto formativo di alcuni corsisti, sullo sfondo della cornice meta-riflessiva che caratterizza ogni esperienza personale e professionale. Tra gli obiettivi di questo articolo, l'attenzione allo strumento del diario nelle sue varie dimensioni e rappresentazioni, quale valore aggiunto nello sviluppo professionale del docente.

Proprio l'evoluzione del concetto e della tipologia del diario di bordo, che da testuale si fa iconico rappresenta il valore aggiunto trasmissivo del vissuto esperienziale dei partecipanti. La narrazione sequenziale è spesso un ostacolo per un'efficace comunicazione degli elementi innovativi di un'esperienza di apprendimento. La ricerca<sup>10</sup> ha invece dimostrato che l'introduzione della multimedialità nella documentazione apre molte nuove possibilità, perché, mentre la documentazione tradizionale genera prevalentemente una descrizione dei processi monodimensionale, con un unico punto di vista, un prodotto multimediale/multimodale può invece mettere a confronto con maggior immediatezza le diverse percezioni, dando voce a tutte le componenti coinvolte.

#### Bibliografia

- Banzato, M. (2012). Open Learning. Il caso dei MOOC tra luci e ombre.. *Formazione & Insegnamento* 10,(3), 11–36.
- Bates, A.W. (2015). Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age. <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> (ver. 01.09.2015).
- Boehm, G. (2009). *La svolta iconica*. Roma: Meltemi.
- Calvani, A. (2008). Connettivismo: nuovo paradigma o ammalante pot-pourri?, *JE-LKS - Journal of E-learning and Knowledge Society*, 4(1), 121–125.
- CCL. Creative Classroom Lab (2015). Innovative teaching and learning with tablets. [http://fcl.eun.org/documents/10180/275738/CCL\\_Scenarios\\_brochure\\_A4.indd\\_FINAL.pdf](http://fcl.eun.org/documents/10180/275738/CCL_Scenarios_brochure_A4.indd_FINAL.pdf) (ver. 01.09.2015).
- CCL. Creative Classroom Lab (2015). Project results. <http://creative.eun.org/results> (ver. 01.09.2015).
- Chauhan, A. (2014). Massive Open Online Courses (MOOCS): Emerging Trends in Assessment and Accreditation. *Digital Education Review*, 25, 7–17.

---

<sup>10</sup> Il Progetto Pr.I.Mul.E. (Processi Innovativi Multimediali Educativi), nato nel gennaio 2006, ha visto INDIRE e gli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) coinvolti in un progetto di ricerca di nuovi percorsi per la documentazione dell'innovazione didattica attraverso l'uso di strumenti multimediali.

- Christensen, C., Horn, M., & Johnson, C. (2010). *Disrupting class, expanded edition: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Clandinin, J.D., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creative Classroom Lab (CCL). <http://creative.eun.org/> (ver.01.09.2015).
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/> (ver.01.09.2015).
- Debes, J.L. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25–27.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA: Heath.
- Dipity. <http://www.dipity.com/> (ver. 01.09.2015).
- Dipity. Creative use of tablets in schools. <http://www.dipity.com/cristnycol/Creative-use-of-Tablets-in-Schools/> (ver. 01.09.2015).
- Downes, S. (2008). An introduction to connective knowledge. In T. Hug (ed.), *Media, knowledge & education: Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies* (pp. 77-102). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Downes, S. (2009). Learning networks and connective knowledge. In H. Hao Yang & S. Chi-Yin Yuen (eds.), *Collective intelligence and e-learning 2.0: Implications of web-based communities and networking* (pp. 1-26). Hershey, PA: IGI Global.
- Downes, S. (2012, July 20). *Massively Open Online Courses are 'here to stay'*. Stephen's Web.
- Downes, S. (2013). The role of Open Educational Resources in personal learning. In R. McGreal, W. Kinuthia, S. Marshall & T. McNamara (eds.), *Open Educational Resources: Innovation, research and practice* (pp. 207-222). Vancouver: COL, Athabasca University.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=16679](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=16679) (ver. 01.09.2015).
- EUN. European Schoolnet (2015). *Creative use of tablets in schools*. Final Report. [http://creative.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ccaf689d-61f0-4c74-b9cb-b5b5ce949704&groupId=96459](http://creative.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=ccaf689d-61f0-4c74-b9cb-b5b5ce949704&groupId=96459) (ver. 01.09.2015).
- EUN. European Schoolnet (2015, February 23). *Creative use of Tablets in Schools Course Introduction*. Video. <https://www.youtube.com/watch?v=GBFZt5mDnHs&feature=youtu.be> (ver. 01.09.2015).
- European Schoolnet (EUN). <http://www.eun.org/> (ver. 01.09.2015).
- EVO. Electronic Village Online. *CLIL: using Technology* [http://evosessions.pbworks.com/w/page/71049327/CLIL%3A\\_Using\\_Technology](http://evosessions.pbworks.com/w/page/71049327/CLIL%3A_Using_Technology) (ver. 01.09.2015).

- Facebook, <https://www.facebook.com/> (ver. 01.09.2015).
- Fini, A. (2009). The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 10(5). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/643/1402> (ver. 01.09.2015).
- Gardner, H. (2003). *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli.
- Hernández, R., Morales, M., Mota, J., & Teixeira, A. (2014). Promoting engagement in MOOCs through social collaboration: Common lessons from the pedagogical models of Universidad Galileo and Universidade Aberta. *Proceedings of the 8th EDEN Research Workshop*. Oxford, UK.
- Larson, S. (2014). Online education is trying very hard to make itself more respectable. <http://readwrite.com/2014/01/28/open-online-education-and-the-trend-towards-legitimacy> (ver. 01.09.2015)..
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MacDonald, P., & Ahern, T.C. (2015). Exploring the instructional value and worth of a MOOC. *Journal of Educational Computing Research*, 52(4), 496–513.
- Mackness, J. (2013, October 22). *cMOOCs and xMOOCs – key differences*. Blog. <https://jennymackness.wordpress.com/2013/10/22/cmooocs-and-xmooocs-key-differences> (ver. 01.09.2015).
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice. [http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf) (ver. 01.09.2015).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Padlet. <https://it.padlet.com/> (ver. 01.09.2015).
- Padlet. Daniela's learning diary of the "Creative use of tablets in schools" course. [http://it.padlet.com/ave\\_daniela/orqoc1wha4ur](http://it.padlet.com/ave_daniela/orqoc1wha4ur) (ver. 01.09.2015).
- Padlet. Ies Schamann, Canary Islands-Spain. Our learning diary. <http://it.padlet.com/olimpiainsti/zwu9jir31ola> (ver. 01.09.2015).
- Padlet. My Learning Diary - Marie Šebková. [http://it.padlet.com/mar\\_sebkova/tablets](http://it.padlet.com/mar_sebkova/tablets) (ver. 01.09.2015).
- Padlet. Yıldız Kanlıöz's Learning Diary for the Creative use of Tablets in Schools MOOC. <http://it.padlet.com/ykanlioz/tablets> (ver. 01.09.2015).
- Pozzi, F., & Conole, G. (2014). Quale futuro per i MOOC in Italia? *TD - Tecnologie Didattiche*, 22(3), 173–182.
- Prezi. <https://prezi.com/> (ver. 01.09.2015).

- Prezi. Estelle's learning diary. <https://prezi.com/mw2iwrce5f5m/estelles-learning-diary/#> (ver. 01.09.2015).
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 01.09.2015).
- Rodriguez, C. O. (2013). The concept of openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses). *Open Praxis*, 5(1), pp. 67–73.
- Sancassani, S., Casiraghi, D., Corti, P., & Trentinaglia, N. (2014). MOOC, OER e l'approccio "flipped classroom": due case study di transizione in ambito scolastico e aziendale. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 14(1), 49–59.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Vancouver, BC: Lulu Press.
- Siemens, G. (2008). MOOC or mega-connectivism course. <http://itc.umanitoba.ca/connectivism/?p=53> (ver. 01.09.2015).
- Smore. <https://www.smore.com/> (ver. 01.09.2015).
- Smore. Creative use of tablets in schools. <https://www.smore.com/7dsn6-creative-use-of-tablets-in-school> (ver. 01.09.2015).
- Sway. <https://sway.com/> (ver. 01.09.2015).
- Sway. Luis Fernandes. Learning Diary. Creative use of tablets in schools. [https://sway.com/QM2ezQA8vZm9\\_L-9](https://sway.com/QM2ezQA8vZm9_L-9) (ver. 01.09.2015).
- Thinglink. <https://www.thinglink.com/> (ver. 01.09.2015).
- Thinglink. An interactive image. <https://www.thinglink.com/scene/651464439077273600> (ver. 01.09.2015).
- Twitter. <https://twitter.com/?lang=it> (ver. 01.09.2015).
- Yousef, A.M.F., Chatti, M.A., Schroeder, U., Wosnitza, M., & Jakobs, H. (2014). MOOCs. A review of the state-of-the-art. *Proceedings of 6th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2014)*, Barcelona, ES.