

LA DIDATTICA DIGITALE TRA MODELLI E LINEE GUIDA

di Cristina Gavagnin

ABSTRACT

Nel presente contributo, che ha introdotto la sezione dedicata alle tecnologie dell'apprendimento dell'italiano a stranieri nella classe di adulti del seminario estivo Itals 2020, si analizzano ruolo e funzione delle tecnologie nella didattica. A partire dalla presente situazione di emergenza, si illustra il concetto di ERT Emergency Remote Teaching, che ben chiarisce come si sia operato e come si stia continuando a operare nelle diverse istituzioni educative in Italia e nel mondo. Si riflette poi su tre modelli particolarmente significativi per indagare, valutare e auto-valutare conoscenze e competenze di docenti e educatori riguardo le tecnologie digitali applicate all'insegnamento/apprendimento: il modello TPACK, il modello SAMR, il DigCompEdu. L'ultimo modello, sviluppato da un gruppo di esperti della Commissione Europea, permette di approfondire alcune politiche europee per le competenze digitali e di rivolgere uno sguardo al futuro.

1. LA DIDATTICA EMERGENZIALE DA REMOTO

Questo contributo si occupa di tecnologie didattiche, applicate all'insegnamento e apprendimento, per proporre una riflessione sugli strumenti e i modelli a disposizione degli insegnanti per valutare il loro operato. I docenti a tutti i livelli di istruzione, talora venuti a contatto solo da pochi anni con le tecnologie digitali applicate alla didattica¹, si sono trovati in questi ultimi mesi a dover affrontare uno sforzo titanico. Dato il contesto, ovvero la pandemia di SARS-CoV-2, è inevitabile prendere le mosse da quanto è

¹ Secondo la nota definizione di Prensky, ancorché per molti priva di evidenze scientifiche (Kirschner e De Bruyckere 2017), i *digital immigrants* si contrapporrebbero ai *digital natives*: "Come dovremmo chiamare i "nuovi" studenti di oggi? Alcuni li chiamano N-[per Net]-gen o D-[per digitale]-gen. Ma la migliore definizione che ho trovato per loro è *nativi digitali*. I nostri studenti oggi sono tutti madrelingua del linguaggio digitale dei computer, dei videogiochi e di internet. E per quanto riguarda gli altri? Quelli fra noi che non sono nati nel mondo digitale, ma in un certo momento della loro vita ne sono stati affascinati e hanno adottato molti o alcuni aspetti delle nuove tecnologie sono e saranno sempre, rispetto a loro, degli *immigrati digitali*". ("What should we call these "new" students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is *Digital Natives*. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet. So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, *Digital Immigrants*") (Prensky 2001: 1-2).

accaduto. Per illustrare con chiarezza il modello didattico messo in atto, spesso da un giorno all'altro, lungi dallo scomodare l'ormai ben noto acronimo DAD (didattica a distanza) o dal riflettere sulla distinzione tra *blended learning*, didattica ibrida, didattica *online* sincrona e asincrona, pare molto più efficace riprendere il concetto, recentemente coniato da Hodges *et al.* (2020), di ERT ovvero *Emergency Remote Teaching*:

Al contrario di esperienze che sono state pianificate e disegnate fin dall'inizio per essere *online*, la didattica emergenziale da remoto (ERT) è lo spostamento temporaneo di insegnamento/apprendimento verso una modalità alternativa, dovuta a un momento di crisi. Essa implica soluzioni didattiche completamente a distanza per l'insegnamento o la formazione, che diversamente sarebbero state erogate faccia a faccia o come corsi *blended* o ibridi e che torneranno a quel formato una volta che la crisi o l'emergenza saranno state superate². (Hodges *et al.* 2020)

Una modalità di lavoro con il digitale e attraverso le tecnologie digitali solamente momentanea e volta al ritorno a una normalità in cui le tecnologie occuperanno di nuovo un ruolo ancillare e sarà ripristinata quella che per taluni è la vera didattica, quella in presenza. L'importanza e la centralità della didattica presenziale non vanno certo messe in discussione, ma il passaggio, anche se forzato, all'educazione a distanza dovrebbe almeno promuovere un dibattito serio e una riprogettazione a lungo termine dell'insegnamento-apprendimento nel suo complesso.

1.1. LA DAD IN ITALIA

Soprattutto in Italia, paese in cui la scuola è ricorsa per più tempo alla trasmissione digitale del sapere, è stato attuato un passaggio improvviso e drammatico, senza progettazione, preparazione, possibilità di adattamento alcuno, dalla tradizionale didattica in presenza a una didattica emergenziale da remoto:

È importante distinguere tra il tipo normale, quotidiano di didattica *online* efficace e quello che stiamo facendo in fretta con risorse limitate e poco tempo³. (Hodges *et al.* 2020)

Non si tratta di un'osservazione secondaria ma di qualcosa di cui anche i più convinti detrattori della DAD dovrebbero tener conto. Non va, infatti, mai sottovalutata la complessità di progettare, organizzare, gestire, monitorare, accompagnare, valutare la didattica nel suo complesso, anche quella digitale, in qualunque forma essa venga attuata. C'è, invece, la tendenza a dimenticare, soprattutto ma non solo in ambito

² "In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated".

³ "The distinction is important between the normal, everyday type of effective online instruction and that which we are doing in a hurry with bare minimum resources and scant time".

scolastico, che l'efficacia (apparente) della tradizionale lezione in presenza è iscritta all'interno di un sistema complesso (un vero e proprio ecosistema) che la accompagna e di cui inevitabilmente fa parte. Vale la pena sottolineare che anche l'ecosistema della didattica presenziale dovrebbe essere ripensato e le riflessioni sul fallimento della DAD potrebbero essere un primo passo per acquisire questa consapevolezza.

Per la didattica digitale scolastica (ma in gran parte il discorso potrebbe valere anche per l'università) manca ancora un'infrastruttura, che non è data semplicemente adottando l'uno o l'altro LMS (*Learning Management System*) ma che, in condizioni normali e non emergenziali, prevedrebbe un lungo percorso prima di essere implementata e utilizzata:

In definitiva, una didattica *online* efficace richiede un investimento in un ecosistema di supporto agli apprendenti che richiede tempo per essere progettato e implementato. Rispetto ad altre opzioni, la semplice trasmissione di contenuti *online* può essere rapida ed economica, ma confonderla con una solida formazione *online* è come confondere le lezioni universitarie frontali con il complesso dell'offerta formativa in presenza⁴. (Hodges *et al.* 2020)

Quello cui dobbiamo mirare non è mai trasmissione dei contenuti, non è adattare il digitale alle pratiche usuali e tradizionali adottate in classe; sono necessari invece un ripensamento e una riorganizzazione dei contenuti, che dobbiamo veicolare in una veste diversa, all'interno di un ecosistema complesso creato per una condivisione del sapere a distanza di cui ci dobbiamo in gran parte ancora dotare.

1.2. L'EDUCAZIONE DIGITALE NELLA PROSPETTIVA DEI DOCENTI

I docenti, non educati al digitale, spesso privi di una formazione specifica e attivi, come detto, in una situazione emergenziale, sono stati costretti a un'opera di improvvisazione per accompagnare i loro studenti, per lo più solo esperti di usi ludici degli strumenti tecnologici. Tutti gli insegnanti hanno avuto e hanno in questo periodo un ruolo centrale nell'educare non solo con le tecnologie, ma anche e soprattutto alle tecnologie, ovvero all'uso critico e mirato delle stesse; per farlo, però, sono chiamati a rivedere le loro metodologie e a riadattare a nuovi usi e funzioni vecchi contenuti. La didattica a distanza va ripensata e inserita in un ecosistema nuovo e funzionante, ma vanno anche dati ai docenti strumenti e modelli in cui situarsi per dare un senso e una direzione al loro lavoro.

A questo scopo sono necessari corsi di formazione che non si limitino a illustrare usi e funzioni di una data piattaforma o di un dato software (di una data applicazione) ma che si propongano di costruire o rafforzare le abilità per un *Digital Lifelong Learning*.

⁴ "Ultimately, effective online education requires an investment in an ecosystem of learner supports, which take time to identify and build. Relative to other options, simple online content delivery can be quick and inexpensive, but confusing that with robust online education is akin to confusing lectures with the totality of residential education".

Imparare dal digitale per insegnare nel digitale dovrebbe diventare uno dei punti centrali nella formazione dei docenti di ogni livello.

Nel recente *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning in Europe*⁵ (IRDLL), un rapporto che descrive quanto l'UE ha fatto riguardo all'apprendimento digitale⁶, l'Italia occupa il penultimo posto, seguita, inaspettatamente, dalla sola Germania. Il caso italiano viene analizzato con attenzione nell'*Indice*, dato che il nostro paese ottiene un'ottima posizione nei risultati dell'apprendimento ma una pessima per quanto riguarda il livello d'istruzione raggiunto:

L'Italia è interessante per il fatto che il suo sistema di educazione e formazione è buono e cattivo allo stesso tempo. Nei risultati di apprendimento, l'Italia si colloca all'ottavo posto, mentre per quanto riguarda il livello di istruzione raggiunto e la partecipazione è solo ventiseiesima⁷. (IRDLL 2019: 16)

Si tratta, di fatto, di un'incongruenza solo apparente, stante che l'abbandono scolastico e una scarsa attrattività della formazione superiore caratterizzano da sempre il nostro paese, a fronte di risultati eccellenti, riconosciuti anche in ambito internazionale, per gruppi ristretti di studenti, studiosi e ricercatori.

L'analisi del documento, e soprattutto degli indicatori⁸ sui quali si basa, permette di dare una chiave di lettura del pessimo risultato italiano, utile per correre ai ripari. Uno degli indicatori principali per garantire il successo dell'apprendimento/insegnamento attraverso le tecnologie è dato dalle abilità digitali (di natura cognitiva e non cognitiva) degli educatori e degli apprendenti; anche le politiche istituzionali e i metodi pedagogici adottati hanno un ruolo chiave.

Proprio per concentrarci sulle abilità digitali del corpo docente è importante non solo avere delle linee guida, derivanti da politiche efficaci, ma soprattutto dei modelli di riferimento che forniscano una direzione chiara.

⁵ <https://www.ceps.eu/ceps-publications/index-of-readiness-for-digital-lifelong-learning/>, sviluppato dal *Centre for European Policy Studies*, si tratta di un documento che, sulla base di alcuni indicatori, confronta i paesi dell'UE in termini di apprendimento e digitalizzazione.

⁶ La definizione di *digital learning* data nel documento è la seguente: "il processo attraverso il quale l'istruzione e la formazione, e in generale l'acquisizione, lo sviluppo e il riconoscimento delle competenze, vengono trasformati dall'uso delle tecnologie digitali" ("the process by which education and training, and generally skills acquisition, development and recognition, are being transformed by the use of digital technologies") (IRDLL 2019: 7).

⁷ "Italy is interesting in that its education simultaneously performs so well and so badly. In learning outcomes, Italy places 8th, while in educational attainment and participation, it is 26th".

⁸ Gli indicatori, complessivamente nove, sono raggruppati in tre categorie: A. Partecipazione e risultati dell'apprendimento; B. Istituzioni e politiche per l'apprendimento digitale; C. Disponibilità e attitudine verso l'apprendimento digitale.

2. DUE MODELLI PER L'INTEGRAZIONE DELLE TECNOLOGIE IN CLASSE

I modelli di riferimento per l'integrazione delle tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento forse sono troppo numerosi e spesso proprio l'eccesso di modelli disponibili non ha favorito una loro conoscenza.

Per venire incontro agli insegnanti e proporre loro alcuni modelli esemplari, più utili perché più intuitivi e immediati o accompagnati da strumenti di autovalutazione delle proprie competenze, ne sono stati selezionati tre.

2.1. IL TPACK

Il modello TPACK, acronimo che indica *Technology, Pedagogy and Content Knowledge*, è stato sviluppato da Mishra e Koehler (2006), due docenti della Michigan State University. Nel loro studio, poi ripubblicato in forme via via aggiornate (per es. 2009, 2013), sottolineano come le nuove tecnologie, a differenza delle vecchie tecnologie, non più considerate tali (come potrebbe essere persino una semplice penna per scrivere), a causa della loro instabilità e opacità, rappresentino una vera sfida per i docenti. Lavorare con le tecnologie in classe significa innanzitutto sapere che solo certe tecnologie possono essere utilizzate per un determinato compito. Le tecnologie, insomma, non sono neutre, ma implicano scelte consapevoli, anche di natura pedagogico-didattica.

La domanda chiave, cui con il loro modello cercano di dare una risposta, è "com'è che i docenti possono integrare le tecnologie nella loro didattica?"⁹ (Mishra, Koehler 2009: 62). L'approccio è quello di prevedere un'interazione tra ciò che i docenti fanno e come applicano ciò che fanno nel loro specifico contesto didattico. I tre elementi centrali che assicurano un insegnamento efficace con le tecnologie sono:

- Il contenuto, ovvero il sapere, la conoscenza da parte del docente della sua disciplina;
- La metodologia, ovvero le capacità didattico-pedagogiche e quindi il saper trasformare ciò che il docente sa in contenuti efficaci per i discenti;
- La tecnologia, ovvero le competenze digitali.

Come appare evidente la tecnologia non è al primo posto ma si integra con gli altri due aspetti, senza i quali l'apprendimento non potrebbe avvenire. Non possiamo occuparci semplicemente di tecnologia, ma dobbiamo chiederci come la tecnologia possa aiutarci a costruire percorsi didattici efficaci:

Emerge chiaramente, tuttavia, che in ambito educativo la realtà è rimasta molto indietro rispetto alle possibilità. Perché? Parte del problema, secondo noi, è stata la

⁹ "How can teachers integrate technology into their teaching?".

tendenza a guardare solo alla tecnologia e non a come viene usata¹⁰. (Mishra e Koehler 2006: 1018)

Come si può vedere dalla rappresentazione grafica del modello (fig. 1) i docenti dovrebbero mirare all'intersezione tra i tre cerchi, e questo è possibile solo se entrano in relazione le tre componenti: conoscenza del contenuto (CK), conoscenza pedagogica (PK) e conoscenza tecnologica (TK).

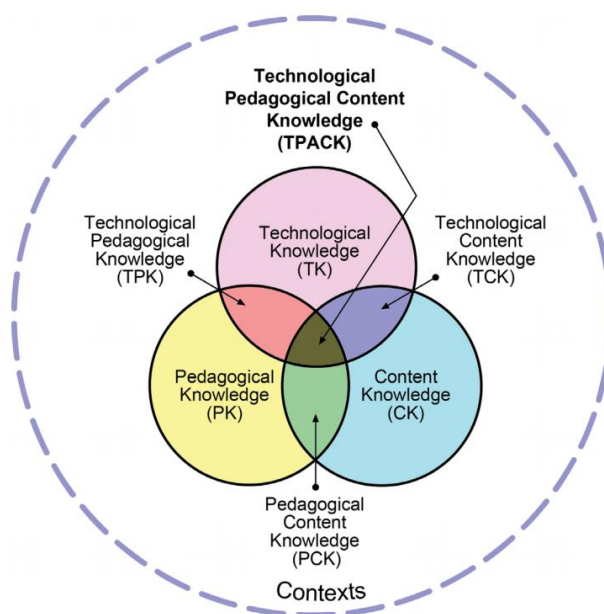


Fig. 1. Il modello TPACK © 2012 tpack.org

Il modello presenta a nostro avviso numerosi vantaggi poiché chiarisce che le tecnologie non sono né un punto di partenza né un punto d'arrivo, ma solo uno degli elementi fondamentali, alla pari di altri, per costruire esperienze didattiche coinvolgenti e metodologicamente efficaci. Il TPACK enfatizza anche la centralità di due dimensioni che, in genere, i docenti sanno di possedere, ovvero la conoscenza disciplinare e le competenze pedagogiche. In questo modo, sprona gli insegnanti ad andare oltre e ad acquisire anche competenze tecnologiche, che permettano loro di integrare il digitale nella loro didattica per gestire con successo percorsi didattici metodologicamente fondati, coinvolgenti ed efficaci.

¹⁰ "It has become clear, however, that in education the reality has lagged far behind the vision. Why? Part of the problem, we argue, has been a tendency to only look at the technology and not how it is used".

2.2. IL SAMR

In maniera simile, anche se con una prospettiva del tutto diversa, opera il SAMR (fig. 2), presentato per la prima volta nel 2006 durante una conferenza da Ruben Puentedura e poi variamente ripreso e sviluppato dallo stesso Puentedura e da altri¹¹. Questo modello, pur prendendo le mosse dall'integrazione delle tecnologie nella didattica e appoggiandosi al TPACK, prevede un percorso strutturato su diversi gradini, che corrispondono ad altrettante scale di competenza. Le tecnologie quindi si possono integrare nella didattica a diversi livelli, a loro volta distinti in due macroaree: quella di un semplice miglioramento grazie al digitale e quella invece che permette una vera e propria trasformazione. Il docente può così avventurarsi in questo percorso di acquisizione e implementazione del digitale fermandosi al primo livello, che prevede una semplice sostituzione di strumenti e metodologie tradizionali con strumenti digitali senza un vero e proprio cambiamento funzionale. Il docente poi può proseguire il cammino spostandosi al secondo livello della scala, che prevede già di poter aumentare la didattica grazie alle tecnologie, in quanto intervengono miglioramenti funzionali. L'insegnante competente, invece, può spingersi oltre per trasformare la propria didattica, ridisegnando e modificando in maniera significativa i compiti elaborati, o addirittura mirare alla piena competenza degli strumenti digitali, che permette di ridefinire il proprio operato attraverso compiti nuovi, prima (senza tecnologie) del tutto impensabili.

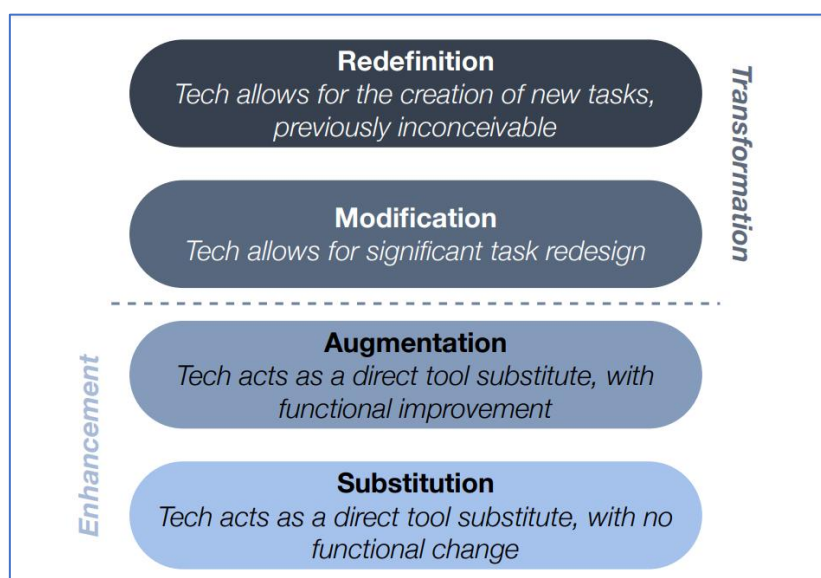


Fig. 2. Modello SAMR di Ruben Puentedura

¹¹ I materiali di Ruben Puentedura sono consultabili sul suo sito, *Hippasus* <http://hippasus.com>, società di consulenza dello stesso studioso.

Appare particolarmente intuitiva e efficace la reinterpretazione grafica del modello da parte di Sylvia Duckworth¹², dato che il viaggio di scoperta del/della docente si configura metaforicamente come un'avventura che può condurre fino all'esplorazione degli abissi (fig. 3).

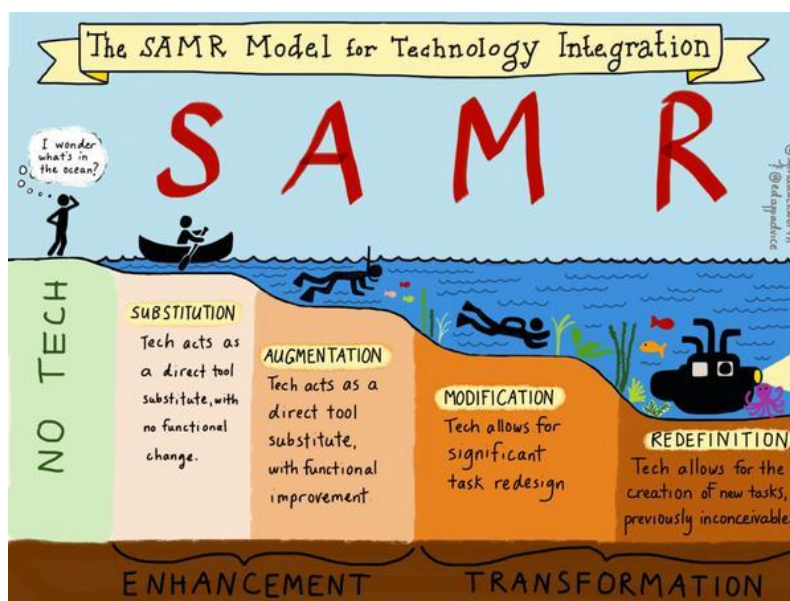


Fig. 3. Reinterpretazione del modello SAMR di Sylvia Duckworth

Il vantaggio di questo modello è l'immediatezza con cui parla al pubblico e anche la possibilità di prevedere un percorso a più gradini di competenza, senza necessariamente dover mirare fin da subito al gradino dell'utente esperto. Questo può incoraggiare i docenti, anche quelli più timorosi, a intraprendere i primi passi nella predisposizione di attività didattiche migliorate o aumentate grazie alla tecnologia, per poi mirare oltre e ridisegnarle creando nuovi percorsi prima inimmaginabili. Il modello è anche molto utile per auto-valutare il proprio operato poiché appare chiaro a chiunque che servirsi di un semplice elaboratore di testi invece di carta e penna è solo una sostituzione, che si spinge però immediatamente verso l'aumento solo se si impiegano gli strumenti del correttore ortografico o si inseriscono immagini e *link* nel testo. Allo stesso modo la DAD, almeno nella forma in cui è stata concepita e implementata nelle scuole italiane, non è altro che una sostituzione (tra l'altro in molti casi peggiorativa rispetto alla presenza) della didattica presenziale, attuata, come già sottolineato all'inizio di questo lavoro, in situazione di emergenza, senza strumenti e senza formazione didattica del personale.

La sfida sarà proprio quella di andare oltre la DAD e capire che integrare il digitale nella didattica quotidiana può permettere di progettare attività del tutto nuove, creative e

¹² <https://sylvia Duckworth.com/> sito di Sylvia Duckworth, docente e consulente nell'ambito delle tecnologie applicate alla didattica.

motivanti sia in presenza che a distanza. È un primo passo, insomma, per riprogettare e ripensare la didattica *tout court*.

3. L'EUROPA PER LA COMPETENZA DIGITALE

Se è indubbio il ruolo dell'Europa per quanto concerne le politiche linguistiche non è sempre altrettanto noto l'impegno di Parlamento, Consiglio d'Europa e Commissione Europea per la diffusione delle competenze digitali, giudicate da tempo competenze chiave per l'apprendimento permanente.

In questa sede merita almeno una riflessione la riformulazione del concetto di competenza digitale operata tra il 2006 e il 2018 dal Parlamento Europeo, dato che è in linea, peraltro, con quanto enunciato dai modelli sopra descritti. In una prima fase anche a livello europeo si era molto concentrati sull'acquisizione di conoscenze e competenze tecniche, ed è in questo periodo che è nata e poi si è diffusa la *Patente Europea del Computer* ECDL (oggi ICDL). Solo più avanti si è capito che le tecnologie erano entrate prepotentemente nel nostro quotidiano personale e lavorativo, e che una società sempre più mobile e digitale avrebbe dovuto esplorare nuove modalità di apprendimento che prevedessero anche la capacità di risolvere problemi, incentivassero il pensiero critico, permettessero di cooperare in forme nuove e più creative.

Merita, infine, almeno un accenno il *Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027)* elaborato dalla Commissione europea che, in nome di un'educazione digitale inclusiva, accessibile e di qualità, si propone di imparare dalla crisi del COVID-19 per adeguare all'era digitale i sistemi educativi e la formazione a tutti i livelli.

3.1. IL CONCETTO DI COMPETENZA DIGITALE

La differenza tra il concetto di competenza digitale elaborato nel 2006 dal Parlamento Europeo e quello rivisto nel 2018 è significativa proprio per gli insegnanti perché sottolinea che la competenza tecnica di base può anche non essere presente, purché vi sia un interesse per le tecnologie digitali. Se l'interesse è dato, si potrà sviluppare quella dimestichezza nell'uso che permette di creare contenuti digitali e di essere a proprio agio nel mondo digitale:

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. (Raccomandazione del Parlamento Europeo 18 dicembre 2006)

La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di

contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico. (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018)

Questo cambiamento di prospettiva, evidente mettendo a confronto le due definizioni, è già anticipato dal *Quadro di Riferimento europeo delle competenze digitali DigCompEdu* (Bocconi, Earp e Panesi 2018).

3.2. IL QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO PER LA COMPETENZA DIGITALE

Un documento europeo molto utile per i docenti, che permette loro anche di auto-valutare attraverso uno strumento *online* le loro competenze digitali è il *DigCompEdu* ovvero lo *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non si tratta di un quadro di riferimento focalizzato sulle competenze tecnico-informatiche ma di uno strumento molto più ampio e flessibile, che descrive come le tecnologie digitali possano migliorare e innovare insegnamento e apprendimento. I motori del cambiamento sono docenti e educatori, che non devono essere solo dotati di competenze digitali per la vita quotidiana ma di competenze professionali specifiche.

Suddiviso in 6 aree e 22 competenze, pone al centro della rappresentazione grafica (fig. 4) le competenze didattiche del docente/formatore, ma non trascura le competenze professionali né quelle degli apprendenti, direttamente dipendenti dalla capacità di trasmissione degli educatori. Fanno da sfondo le competenze digitali, disciplinari e trasversali all'interno delle quali il quadro si iscrive.

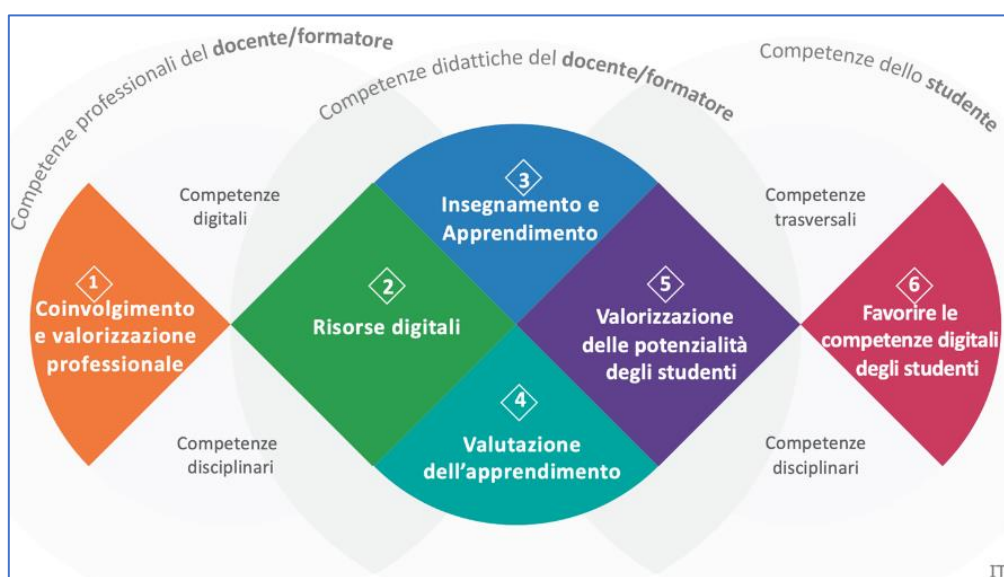


Fig. 4. Le competenze del DigCompEdu <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

In verità non si tratta solo di un quadro per auto-valutare le competenze delle istituzioni didattiche e dei singoli educatori, ma di un documento che analizza i cambiamenti che le competenze digitali apportano alla società, con un'attenzione particolare per il pensiero critico e la cittadinanza digitale, e soprattutto di una guida per sviluppare politiche educative europee comuni, in linea con le esigenze di una società in cambiamento.

Ognuna delle 22 competenze ritenute fondamentali è brevemente descritta e accompagnata, chiaro vantaggio per il docente, da un'attività esemplificativa che richieda quella competenza. Per ogni competenza poi si può raggiungere un determinato livello, modellato sui sei livelli del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002) e ispirato a una rivisitata tassonomia di Bloom (Anderson e Krathwohl 2001):

- A1 = conoscere
- A2 = esplorare
- B1 = applicare
- B2 = sperimentare
- C1 = formare
- C2 = innovare

La prospettiva espressa dallo *European Framework for the Digital Competence of Educators* è particolarmente efficace per diverse ragioni. In primo luogo, perché gli esempi proposti danno concretezza al quadro concettuale e forniscono al docente una proposta pratica immediata per misurare le sue capacità. Secondariamente perché segue, come molti altri documenti europei, l'approccio del QCER, prevedendo la possibilità di raggiungere in alcune aree o per alcune competenze solo un livello base (competenza parziale), mentre per altre di configurarsi come esperto (formatore o innovatore). Infine, perché tiene conto, a differenza di altri modelli, della competenza digitale dei discenti, certamente in relazione biunivoca con quella dei loro educatori, mettendo in discussione così l'opinione diffusa, ma come già sottolineato erronea, che essere nativi digitali basti per possedere le abilità adeguate e servirsi in maniera critica e cosciente delle tecnologie digitali per l'apprendimento. Ultimo ma non ultimo anche il modello europeo, come già il TPACK e il SAMR, evita di mettere al centro le competenze tecniche d'uso delle tecnologie che sono certo una buona base di partenza, ma che da un punto di vista didattico e educativo non garantiscono alcuna possibilità di successo in termini di insegnamento/apprendimento.

4. CONCLUSIONI

Il SARS-CoV-2 ha colto il mondo alla sprovvista anche durante la seconda ondata di pandemia e sia la scuola che l'università si sono trovate ad affrontare sfide educative per le quali non erano preparate. La didattica a distanza si è configurata e si configura ancora come una situazione emergenziale temporanea, in attesa di poter tornare alla ben nota didattica in presenza.

Questo contributo non si prefigge di dare soluzioni ai docenti, che possono venire solo grazie a formazioni mirate e a una disseminazione delle conoscenze e competenze anche all'interno delle singole istituzioni educative, ma di promuovere la conoscenza di strumenti concettuali per progettare e auto-valutare le loro attività didattiche. I modelli per integrare le tecnologie nella didattica qui selezionati e rapidamente descritti, tra i molti disponibili, sono da un lato quelli che hanno avuto maggiore successo e diffusione, dall'altro quelli che permettono di sollevare gli insegnanti dallo stress da tecnologia. La tecnologia, infatti, in tutti questi modelli è uno strumento, tra altri (come per es. la preparazione pedagogico-didattica e la preparazione disciplinare), e mai un elemento che garantisce di per sé, come dovrebbe essere ovvio, il successo educativo. Ci piace concludere con una metafora lungimirante di Pier Cesare Rivoltella (2012) che parlava già di necessità di passare da un'applicazione festiva a una feriale delle tecnologie. Nell'era COVID e post COVID è giunta veramente l'ora di trasformare le criticità in opportunità per ripensare la didattica in classe con e senza il digitale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ANDERSON L.W., KRATHWOHL D. (a cura di), 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.

BOCCONI S., EARP J., PANESI S. (a cura di), 2018, *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
DOI: <https://doi.org/10.17471/54008> (ultima consultazione 29.03.2021).

KIRSCHNER P. A., DE BRUYCKERE P., 2017, "The Myths of the Digital Native and the Multitasker", *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001> (ultima consultazione 29.03.2021).

MISHRA P., KOEHLER M. J., 2006, "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", *Teachers College Record*, 108, 6, 1017-1054.

MISHRA P., KOEHLER M. J., 2009, "What is Technological Pedagogical Content Knowledge?", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 1, 60-70.

MISHRA P., KOEHLER M. J., 2013, "What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?", *Journal of Education*, 193, 3, 29-37.

PRENSKY, M., 2001, "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, 9 5, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (ultima consultazione 29.03.2021).

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Oxford–Milano.

RIVOLTELLA P. C., 2012, "La comunicazione e le relazioni didattiche", in RIVOLTELLA, P. C., ROSSI, P. G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, 151–166.

SITOGRAFIA

DigCompEdu, *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Quadro di riferimento che descrive le competenze necessarie agli educatori per essere digitalmente competenti <<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>> (ultima consultazione 29.03.2021).

DigCompEdu, *Quadro di Riferimento europeo delle competenze digitali dei docenti e dei formatori*, versione italiana <<https://www.itd.cnr.it/doc/DigCompEduITA.pdf>> (ultima consultazione 29.03.2021).

DigCompEdu, *Quadro di Riferimento europeo delle competenze digitali*, strumento di autovalutazione in lingua italiana <<https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-S-IT?startQuiz=true&surveylanguage=IT>> (ultima consultazione 29.03.2021).

Digital Education Action Plan 21-27. Commission Staff Working Document. Il Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) delinea la visione della Commissione europea per un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa. <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-swd-sept2020_en.pdf> (ultima consultazione 29.03.2021).

Duckworth Sylvia, sito di *Sylvia Duckworth*, docente e consulente nell'ambito delle tecnologie applicate alla didattica <<https://sylvia Duckworth.com/>> (ultima consultazione 29.03.2021).

HODGES C., MOORE S., LOCKEE B., TRUST T., BOND A., 2020, "The difference between emergency remote teaching and online learning", in *Educause Review*, 27. L'articolo, pubblicato sulla rivista digitale *open-access EDUCAUSE Review®*, ha avuto grande rilevanza tra gli esperti di tecnologie educative perché gli autori hanno coniato il termine Emergency Remote Teaching (ERT) in riferimento alla didattica diffusasi nella scuola e nelle Università durante la prima fase della

pandemia. <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> (ultima consultazione 29.03.2021).

IRDLL, 2019, *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning*. Sviluppato dal *Centre for European Policy Studies*, si tratta di un documento che, sulla base di alcuni indicatori, confronta i paesi dell'UE in termini di apprendimento e digitalizzazione <<https://www.ceps.eu/ceps-publications/index-of-readiness-for-digital-lifelong-learning/>> (ultima consultazione 29.03.2021).

Patente Europea del Computer (ECDL ora ICDL). Certificazione introdotta in Italia nel 1997 per diffondere e certificare le conoscenze digitali nella scuola, nella pubblica amministrazione, nel lavoro <<https://www.icdl.it/>> (ultima consultazione 29.03.2021).

Portfolio Europeo delle Lingue (*European Language Portfolio* ELP). Messo a punto dal Consiglio d'Europa, intende contribuire allo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente permettendogli di monitorare i suoi risultati nell'apprendimento linguistico <<https://www.coe.int/en/web/portfolio>> (ultima consultazione 29.03.2021).

Puentedura Ruben, 2006, *Transformation, technology, and education*, in <<http://hippasus.com/resources/tte/>>. Hippasus è la società di consulenza di Puentedura, che ha lo scopo di trasformare l'educazione attraverso nuovi approcci e all'implementazione delle tecnologie digitali (ultima consultazione 29.03.2021).

Puentedura Ruben, *As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice*. Lezioni tenute da Puentedura, pubblicate in iTunes <<https://itunes.apple.com/us/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10>> (ultima consultazione 29.03.2021).

Puentedura Ruben, *An Intro to SAMR: Building Ladders* <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2020/01/AnIntroToSAMR_BuildingLadders.pdf> (ultima consultazione 29.03.2021).

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>> (ultima consultazione 29.03.2021).

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))> (ultima consultazione 29.03.2021).