Bollettino Itals
Anno 17, numero 81
Novembre 2019

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

DARE VOCE ALLE IMMAGINI: SILENT BOOK E DIGITAL STORYTELLING PER RAFFORZARE L'ITALIANO E PER INCLUDERE, IN CONTESTI SCOLASTICI ETEROGENEI

Paola Corio
Antiniska Pacifico

ABSTRACT

Viene qui raccontata un'esperienza didattica interdisciplinare (Lettere – Arte e Immagine) condotta in una classe secondaria di primo grado con presenza di due alunni con competenze limitate in italiano L2. Guidate dalla Ricerca Azione, le due docenti hanno messo in atto un percorso mirato a realizzare alcuni Digital storytelling[1]. I prodotti multimediali sono stati interamente creati dagli alunni, a partire da storie scritte ispirandosi alle immagini di tre Silent book con tematiche comuni ma stili grafici differenti. Gli allievi sono stati incoraggiati ad un uso consapevole e creativo dei propri smartphone sperimentandone le possibilità degli applicativi per il montaggio video. Sono state messe in atto strategie inclusive e che rafforzassero le capacità metacognitive, grazie ad una modalità di cooperative learning strutturato. Gli allievi stranieri hanno partecipato in maniera attiva a tutte le fasi di lavoro, dall'ideazione collettiva della storia alla scelta dei frame sino alla fase di registrazione delle voci narranti. Infine, chiedendo loro di tradurre le storie nella propria lingua madre e insegnare ai compagni italiani la pronuncia, si è operato un ribaltamento dei ruoli di competenza linguistica all'interno dei gruppi, con ricaduta positiva in termini di socializzazione ed autostima.

INTRODUZIONE

L'esperienza, presentata a Venezia nella Giornata Seminariale del 4 luglio 2019 con il titolo *"Dare voce alle immagini: Silent book e Digital storytelling*

[1] *Il contributo è frutto della stretta collaborazione delle autrici; per quanto riguarda la stesura del materiale, Paola Corio è responsabile dei capitoli 1-2-6-8, Antiniska Pacifico dei capitoli 3-4-5-7; Antiniska Pacifico ha curato la parte grafica (strumenti personalizzati, immagini, tabelle, grafici, presentazioni). Introduzione e conclusioni sono state scritte da entrambe le docenti.*

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

per rafforzare l'italiano e per includere, in contesti scolastici eterogenei", è stata condotta in una classe terza di scuola secondaria di primo grado, presso l'I.C. *Primo Levi* di Rivoli, provincia di Torino. L'occasione è stata offerta dalla necessità di creare un percorso interdisciplinare ai fini del passaggio in ruolo della docente di Arte e Immagine (A. Pacifico) con il tutoraggio della docente di Lettere (P. Corio). Questa circostanza ha reso ottimale la scelta dell'immagine come denominatore comune e fulcro del percorso di seguito illustrato. Vi era inoltre esigenza di sperimentare modalità di lavoro cooperativo tali da svelare agli alunni i punti di forza rappresentati dal proprio stile d'apprendimento, dalla ricchezza multiculturale e linguistica presente in ognuno di loro e dalla capacità di lavorare insieme osservandosi in modo metacognitivo. Emergevano inoltre in classe, dal confronto delle percezioni di entrambe le due docenti, criticità sia dal punto di vista delle competenze di scrittura narrativa che di quelle relative all'analisi delle immagini. Le modalità didattiche tradizionali tendevano poi in modo evidente a generare noia nella componente italiana del gruppo classe e senso di frustrazione e isolamento negli alunni stranieri. Questi ultimi, in numero proporzionalmente esiguo (un'alunna sinofona ed uno lusofono entrambi di livello QCER A inseriti da pochi mesi in classe) mostravano un atteggiamento verso le attività scolastiche piuttosto passivo. Orientato con la bussola della Ricerca Azione il percorso ha avuto inizio con una accurata riflessione sui dati raccolti nella ricognizione aprendosi poi alle varie fasi canoniche (pianificazione, azione, osservazione, riflessione, valutazione). Il tempo totale necessario è stato di 33 ore. Gli strumenti di raccolta dati utilizzati sono stati in prevalenza interviste semi strutturate, un test sugli stili di apprendimento, alcuni questionari, osservazioni in classe, diari di bordo. I dati sono sempre stati analizzati secondo una procedura di triangolazione, in collaborazione con un gruppo di lavoro formato da insegnanti del medesimo plesso scolastico impegnati in altre Ricerche Azioni e con i quali ci si è confrontati in maniera sistematica. È bene, infine, richiamare in questa parte introduttiva il concetto di "speciale normalità" enunciato da Dario Ianes (2006:8):

> Ai benefici della normalità non si può rinunciare, né ai benefici della specialità tecnica, dunque dobbiamo tenerle insieme tutte e due, superando un'apparente incompatibilità, in una dialogica, direbbe Morin, che tenga insieme le due dimensioni, o il meglio di esse. È quello che chiameremo *speciale normalità*. Una normalità più speciale, che ci consenta di sfuggire alla separazione da un lato e dall'improvvisazione dall'altro

La sfida, infatti, è consistita nell'innescare un coinvolgimento laborioso capace di attivare al meglio risorse e potenzialità proprie di ogni allievo agendo didatticamente sulla classe nel suo complesso anziché attraverso interventi settoriali e individualizzati.

1. IL CONTESTO DI RICERCA

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

L'attività è stata svolta in una classe terza di scuola secondaria di primo grado composta da 22 alunni: un gruppo unito, tuttavia con alcune problematiche familiari, sociali o di altra natura tali da incidere negativamente sulla motivazione allo studio sino a generare talvolta atteggiamenti di scarsa collaborazione sia con pari che con i docenti. Nella classe sono stati inseriti all'inizio dell'ultimo anno scolastico due allievi provenienti da Cina e Brasile, da subito ben accolti a livello umano. Risultavano tuttavia abbastanza passivi a livello didattico soprattutto nei momenti più frontali delle varie discipline. Sia l'alunna cinese che l'alunno brasiliano presentavano infatti un livello di competenza orale in italiano L2 sufficiente a comunicare con i compagni (l'alunna cinese con maggior difficoltà) ma entrambi ancora comprensibilmente carenti nell'italiano dello studio.

1.1. IL PROBLEMA

La fase di ricognizione ha portato le due docenti ad una prima messa a fuoco delle criticità, enucleate attraverso un paio di reciproche interviste semi strutturate. Da parte della docente di Lettere, rilevate difficoltà degli alunni a scrivere, soprattutto testi narrativi e descrittivi, parte integrante della prova scritta di Italiano all'Esame di Stato di fine primo ciclo e che può prevedere anche un *input* costituito proprio da una fotografia o un dipinto. Da parte della docente di Arte e Immagine, difficoltà degli alunni a descrivere un'opera d'Arte, o un'immagine in genere, secondo categorizzazioni proprie della disciplina. Emergevano poi problemi comuni: si percepiva negli allievi demotivazione, superficialità, individualismo, ma anche ansia per l'avvicinarsi della prova d'esame. Per parte loro le insegnanti accusavano frustrazione per gli sforzi sproporzionati in confronto ai risultati ottenuti, malgrado la percezione delle reali potenzialità che questo gruppo avrebbe potuto mettere in gioco. Da osservazioni e dati raccolti in classe emergevano tuttavia punti di forza solidi: creatività, disponibilità a proposte innovative, curiosità degli alunni nei confronti delle risorse dei propri dispositivi elettronici (la classe si prestava insomma ad aprirsi al BYOD, *Bring your own device,* la pratica didattica consistente nel far utilizzare ai ragazzi il proprio *smartphone* per attività scolastiche).

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

1.2. IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALUNNI

Per sondare le convinzioni della classe circa l'utilità dello studio della Storia dell'Arte e dell'analisi dell'immagine come ausilio allo studio della Storia ed alla comprensione delle varie culture, le docenti hanno predisposto un questionario a risposte chiuse. La tabulazione ha riservato sorprese: domandando se la Storia dell'Arte e le immagini in generale potessero servire a comprendere meglio altre discipline, la maggioranza degli alunni si è distribuita equamente fra le scelte "poco" o "qualche volta". Tre alunni hanno risposto "molto", due "assolutamente sì", uno "assolutamente no". Interessante rilevare, fra le varie risposte, una rivalutazione interculturale delle immagini, ritenute importanti per la salvaguardia del patrimonio culturale diverso dal proprio (18 alunni distribuiti equamente fra "assolutamente sì", "molto", "qualche volta", mentre solo 4 attestatisi su "poco" o "assolutamente no"). Sul versante inclusivo, "l'Arte consente di socializzare e superare le diversità" per 15 alunni, mentre per 7 la risposta è stata "poco" (3 alunni) o "assolutamente no" (4 alunni). Tirando le somme, su 22 persone, 14 risultavano poco interessate all'utilizzo delle immagini ed al riconoscimento della loro utilità didattica e culturale, 4 si dichiaravano indifferenti e 4 invece interessate.

1.3. OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO, PIANIFICAZIONE DELLA STRATEGIA E SCELTA DEL TEMA

Sono stati fissati obiettivi di miglioramento che partissero da quelli più generali per arrivare a obiettivi più specifici. Tre macro obiettivi: incrementare la capacità di osservare e leggere con il linguaggio verbale appropriato immagini ed opere d'Arte (sapendosene giovare anche per lo studio della Storia); incrementare la capacità di esprimersi e comunicare attraverso le immagini; estirpare il blocco dello scrittore attraverso modalità di lavoro cooperative (per ridurre ansia e difficoltà linguistiche). Due obiettivi più specifici: affinare competenze di selezione, suddivisione in sequenze, progettazione e rappresentazione visiva delle idee (attraverso *storyboard*); far sperimentare modalità digitali di narrazione (combinando insieme immagine, voce e musica grazie ad *app*. per *videoediting* e utilizzando per organizzare il lavoro anche piattaforme per condivisione di file). Infine, tre obiettivi di carattere più inclusivo afferenti alla socializzazione, alla valorizzazione dell'altro ma anche di se stessi: favorire inclusione e condivisione fra diverse culture su un tema comune individuato (come vedremo, l'emigrazione nel passato e nel presente); incremento della capacità di collaborare alla realizzazione di un prodotto frutto di mediazioni e sinergie; conoscere ed utilizzare il proprio stile cognitivo come punto di forza. Come tener fede a questi impegnativi propositi? Dopo aver somministrato agli allievi un test per determinare il personale stile di apprendimento ed aver analizzato in plenaria tre *Silent book* a tema comune, si sarebbe proceduto a formare gruppi di lavoro eterogenei quanto

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

a modo di apprendere e quanto a lingua e cultura, per giungere alla creazione di *Digital Storytelling* (d'ora in avanti DST) frutto delle immagini scelte dagli alunni (tratte da quei testi) e degli audio ricavati da storie scritte collettivamente nei vari gruppi in cui sarebbe stata suddivisa la classe. I racconti quindi, sarebbero scaturiti a partire dai *Silent book*, ma inevitabilmente influenzati dal vissuto personale degli alunni e delle famiglie, e da attività precedentemente svolte in classe riguardo alla tematica scelta. In questo caso, le docenti ne hanno individuato una forte, che si prestasse a veicolare contenuti inclusivi: l'emigrazione nel passato e nel presente (gli alunni avevano visto il film "Nuovomondo" di E. Crialese, partecipato ad un'attività che prevedeva l'accoglienza di migranti in aula a raccontare la propria esperienza, esaminato testimonianze del fenomeno migratorio italiano nelle Americhe). La presenza in classe di alunni di recente immigrazione rendeva poi questa scelta davvero strategica. Ogni fase di lavoro sarebbe stata attentamente monitorata *in itinere*, e strutturata dalle docenti in modo da incidere sinergicamente sul rafforzamento delle capacità di analisi metacognitiva sia del gruppo che dei singoli, costituendo un momento privilegiato di inclusione. Ma cos'è di preciso un *Silent book*? E un DST? Come sono stati utilizzati in questo ambito didattico?

2. SILENT BOOK: QUANDO L'IMMAGINE DÀ VOCE ALLE PAROLE

Seguendo una letterale traduzione dall'inglese, si può osservare che sono "libri silenziosi", ovvero una particolare categoria di albi (di quelli grandi, copertina cartonata, aspetto tipico di libri per l'infanzia). Al loro interno, però, solo illustrazioni, non un solo rigo di testo ad accompagnarle. Un libro, insomma, che racconta una storia esclusivamente attraverso una sequenza di immagini. Per chi sono questi libri? Quali potenzialità contengono e stimolano? Può essere illuminante soffermarsi sulle parole dell'illustratore Shaun Tan (Oscar 2011 per il miglior cortometraggio), autore del *Silent book* "The Arrival ", o, nell'edizione italiana, "L'Approdo". Tan, australiano a sua volta figlio di migranti e impasto di varie culture, in un'intervista (riportata nel blog " Le figure dei libri", Castagnoli 2012) così racconta:

> Mi piace pensare che *The Arrival* (L'Approdo) si trovi a suo agio in questa giocosa esplorazione del linguaggio visuale e l'esame di un argomento/soggetto senza voce, seguendo il viaggio di un immigrato illetterato (che causalmente è modellato sul mio aspetto). È un tema che chiede un approccio inusuale e alternativo, dato che i nuovi immigrati sono così spesso rappresentati nei media, specialmente qui in Australia, come qualcosa di anonimo e sono spesso de-umanizzati nei denigratori dibattiti politici. Mi sono chiesto se lo stesso anonimato potesse essere usato positivamente per generare empatia piuttosto che pregiudizio, dal semplice narrare nel singolo dettaglio la vita di un migrante e permettere al lettore di vedere le cose dalla prospettiva personale e generale allo stesso tempo, di camminare in scarpe

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

> sconosciute, e, più importante, evitare un dato linguaggio convenzionale per permettere un'interpretazione davvero aperta. Solo un calmo scorrere di immagini prive di commenti, pregiudizi o ideologia, come un albero, una nuvola o un'ombra. È disegno e basta.

Disegno semanticamente ricco, quello de "L'Approdo": una storia raccontata con immagini minuziosissime ed eleganti, grigio seppia, toni bruni e sfumature infinite per generare un racconto denso di particolari che scavano nelle profondità di chi si avvicina a questo piccolo capolavoro. Le docenti hanno scelto questo come testo principale, affiancandolo a due *Silent* molto differenti in quanto a stile ma anch'essi potenti generatori di significati e di comune tematica migratoria: "Mediterraneo" di Armin Greder e "Orizzonti" di Paola Formica. Il primo sceglie i tratti sottili di pastello e matite, colori spenti di una tavolozza che va dal grigio all'azzurro per raccontare fra le pagine particolari di migrazione agghiaccianti quali l'idea che il pesce comprato e mangiato si potrebbe essere nutrito di migranti, annegati fuggendo da paesi in guerra, e arriva a raffigurare i mercanti di armi tronfi e cattivi seduti al ristorante a mangiare proprio quel pesce, in un atto di cannibalismo macabro e inconsapevole. Poi, ecco gli stessi personaggi intenti a caricare una nave con casse di armi, e in un'altra illustrazione i villaggi in fiamme dai quali quei migranti erano forse scappati. Più tranquilla, colorata e con una conclusione ottimista è invece l'opera di Paola Formica: l'albo è tutto un contrasto fra i colori caldi delle terre africane e gli azzurro-verdi del mare. Cromatismo complementare per evocare una storia semplice che parla di viaggi pericolosi e abbandoni nel deserto, ma anche di incontri, amicizia e speranza.
Occorre riflettere poi sulle parole di Shaun Tan, quando afferma che l'albo "senza voce" dà voce a un ipotetico immigrato illetterato: i tanti studenti stranieri presenti nelle classi hanno bisogno proprio di avere voce, e di poter godere del piacere/necessità di leggere o raccontare una storia anche se la loro "voce" linguistica è ancora poco capace di raccontare, leggere e scrivere nella lingua del Paese di inserimento. Mentre i loro nuovi compagni di scuola hanno bisogno di "mettersi nelle scarpe" di quello sconosciuto o ancora poco conosciuto alunno o alunna che hanno vicino, perché si possa instaurare davvero un processo di conoscenza rispettosa ed empatica che porti all'inclusione. Ancora nelle parole di Tan, riportate in un articolo nella rivista *Andersen*, troviamo una conferma alla bontà della scelta di utilizzare didatticamente un testo senza parole proprio in un contesto scolastico dove la necessità principale parrebbe insegnare la comprensione di un testo scritto, e la scrittura (Tan 2014)

> In fondo la cosa più importante per un artista e un narratore come me non è dar forma a storie o figure, ma è costruire legami fra le persone perché si possano scambiare pensieri ed esperienze del mondo. Tutti proviamo il desiderio di essere in compagnia di qualcuno quando vediamo cose che ci piacciono molto, o che ci spaventano, che ci confondono o che ci ispirano: per sapere che non siamo soli, e che

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

siamo tutti profondamente simili, anche se sembriamo diversi a un primo sguardo.

3. DST: QUANDO IL VIDEO DÀ VOCE ALLE IMMAGINI

Nei primi anni Novanta, in California, in concomitanza con la diffusione di Internet, nasce il *Digital Storytelling*, ad opera di Joe Lambert e Dana Atchley, fondatori del *Center for Digital Storytelling* di San Francisco. Per DST si intende una metodologia narrativa di tipo personale in grado di suscitare emozioni, finalizzata ad essere condivisa; si tratta di storie raccontate con gli strumenti multimediali, divenuti in quegli anni accessibili a tutti; un nuovo modo di usare la tecnologia non per allontanarsi dai propri simili ma per avvicinarsi e sentirsi partecipi di una comunità. Il campo di applicazione del DST si espande in poco tempo a diversi contesti, dalla scuola al settore aziendale, dall'arte alla politica (De Rossi e Petrucco 2009:49). Il percorso formativo organizzato dal Centro californiano permetteva l'acquisizione di varie competenze, quali l'apprendimento dell'uso di *software* per la manipolazione digitale delle immagini (tecniche), laboratori di scrittura creativa (comunicative), spazi di condivisione di momenti autobiografici (riflessive e di scoperta del Sé). Ogni esperienza si concludeva con la realizzazione di un video in cui erano racchiusi frammenti rilevanti di storie personali accompagnati da un brano musicale e dalla propria voce narrante (De Rossi e Petrucco 2009:51).

3.1. APPROCCIO NARRATIVO DEL DST E DIDATTICA

Il *Digital Storytelling*, ancor di più se cooperativo, è un metodo narrativo la cui duplice veste, digitale e sociale, avvicina i fruitori ai contenuti e stimola nei produttori l'iniziativa comunicativa spontanea, ampliando il repertorio linguistico soprattutto in coloro che presentano più difficoltà nella produzione scritta di una storia. Combinare insieme in un intreccio narrativo testi, immagini, audio e video utilizzando piattaforme di condivisione file, applicativi mobili e software per il *videoediting*, aiuta a comunicare un messaggio personale, dotato di senso e di gran lunga più efficace (Castoldi 2015:198):

> Una modalità di funzionamento che può utilizzare i diversi codici e canali comunicativi disponibili: il codice verbale, la scrittura, l'immagine, i video, il suono, la gestualità. Il suo valore sta nel processo empatico che sollecita nel rapporto tra conoscenza e soggetto, una conoscenza che non rimane esterna al soggetto, separata ed algida, ma entra nel soggetto, si connette al sentire e al fare esperienza della persona e, così facendo, si riempie di significato. Tale metodo non solo rinforza il coinvolgimento dell'individuo nel processo di apprendimento e lo avvicina al sapere, ma favorisce anche i processi di ritenzione e

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

> rievocazione del sapere, aiutando chi apprende a conferirgli senso e a metterlo in relazione con la propria matrice cognitiva

Castoldi continua poi la sua disanima giustificando la validità ed il recente ritorno in voga dell'approccio narrativo dal punto di vista didattico (2015:198):

> non è un caso che anche nella cultura popolare si sia sempre fatto ricorso a piccole storielle, filastrocche, aneddoti per trasmettere e fissare nella memoria concetti, regole, significati. […] Una rivalutazione che ha riguardato sia l'autonarrazione, attraverso lo sviluppo di metodi autobiografici come strumento di conoscenza e consapevolezza di sé, sia l'impiego di metodi narrativi per la trasmissione e la divulgazione di contenuti di sapere […], sia la costruzione di narrazioni per organizzare e comunicare agli altri significati, esperienze e saperi (lo *storytelling*)

L'approccio narrativo si è dimostrato una scelta didattica strategica, nonostante necessiti da parte degli insegnanti maggiore disponibilità nel mettersi in gioco ed ulteriore carico di impegno, immaginazione e creatività. Infatti, attraverso il racconto creato in gruppo si possono coinvolgere proprio tutti, a prescindere dalla cultura di riferimento e dall'età; lo strumento narrativo è così flessibile da poter essere plasmato a seconda del contesto e degli obiettivi che ci si pone di raggiungere. Inoltre, fornendo non pochi ancoraggi alla realtà concreta degli studenti, si dimostra un metodo di apprendimento attivo, collaborativo ed evidentemente stimolante e significativo per i protagonisti dell'intero processo.

3.2. COMPETENZE PER IL DST

Nel corso della produzione di un DST le competenze messe in atto sono molteplici (narrative, artistiche ed espressive, etiche e valoriali, sociali e tecniche). Tale processo, all'apparenza semplice ma al contrario molto complesso, sviluppa padronanza in una serie di linguaggi diversi (testuale/orale, mediale e montaggio). La dimensione narrativa coinvolge sia modalità visuali che orali, mediante storyboard e voce narrante; quella mediale non è limitata alle riprese video, o alla selezione delle immagini ma interessa più ruoli (lettore, scrittore, fruitore, critico, cittadino); infine, quella tecnica presuppone un uso efficace ed efficiente del digitale attraverso montaggio video con accostamento creativo delle varie scene. Offrire agli studenti l'opportunità di imparare ad utilizzare il metodo alternativo del DST equivale a far evolvere le competenze in una duplice direzione, da una parte verso la comprensione dei prodotti e dei processi dei *media* e dall'altra verso la partecipazione responsabile e attiva al sociale; competenze spendibili non solo nel contesto protetto della scuola bensì anche al di fuori (De Rossi e Petrucco 2009:75). Come utilizzare il DST e le narrazioni digitali a scuola? I campi di applicazione e le forme che possono assumere sono variegati. In questo lavoro approfondiremo il DST come

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

scoperta della propria identità attraverso la narrazione di eventuali tessere del mosaico della propria storia personale evidenziandone pensieri ed emozioni (De Rossi e Petrucco 2009:81).

3.3. EDUCARE AI MEDIA CON IL DST

È fondamentale permettere agli studenti di esprimere la propria creatività quando sono chiamati a produrre contenuti digitali. I cambiamenti pervasivi dovuti al progresso delle tecnologie digitali obbligano la scuola ad affrontare i rischi ma anche a produrre strategie costruttive rivolte alle nuove generazioni iper-connesse. Gli ingredienti necessari a cittadini digitali consapevoli e responsabili si trovano nell'educazione ai *Media*. I *media* possono essere sfruttati didatticamente nella loro ormai duplice funzione: strumenti di comunicazione e oggetti culturali. La Comunità europea sosteneva già nel 2007 (De Rossi e Petrucco 2009:72):

> l'importanza di costruire un percorso in cui ci si riconosca anche come produttori e non solo come fruitori […]

E l'anno successivo a proposito dell'alfabetizzazione digitale (Risoluzione del Parlamento Europeo 16 dicembre 2008):

> La capacità di utilizzare in maniera autonoma i differenti media, di comprendere e valutare in modo critico i diversi aspetti dei media in quanto tali e dei contenuti mediali, di comunicare tali aspetti in diversi contesti, di creare e diffondere contenuti mediali; […] tutto ciò tenendo conto del fatto che, davanti alla moltitudine di fonti disponibili, è importante anzitutto sviluppare la capacità di selezionare le informazioni desiderate nella moltitudine di quelle disponibili e di classificarle.

Nella produzione di un oggetto culturale come il DST occorre mettere in gioco spirito critico volto a decodificare i contenuti da condividere e partecipazione attiva mirata a comunicare in modo opportuno storie ed emozioni. Le narrazioni digitali caratterizzate da medialità (differenti codici comunicativi), socialità (rapporto tra sfera privata e pubblica e rispetto della riservatezza propria e altrui), emozionalità (in equilibrio tra documentazione e narrazione) possono in qualche modo determinare cambiamenti nella comunità in cui queste vengono condivise. Il bisogno diffuso tra gli studenti di ricevere *feedback* da parte della società è evidente se si pensa a (De Rossi e Petrucco 2009:72):

> le ormai frequenti incursioni che gli studenti operano filmando quello che succede a scuola con i cellulari e inserendolo in siti come *YouTube*

Il *Mobile Storytelling* rappresenta l'estensione del *Digital Storytelling* ed è una conseguenza dovuta alla rapidità con cui sono progrediti i sistemi tecnologici e con cui si sono diffusi i dispositivi mobili personali come

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

smartphone e *tablet* di ultima generazione. I sei prodotti video finali realizzati nell'esperienza didattica di cui si sta scrivendo sono in realtà dei *mobile storytelling* in quanto gli studenti hanno dovuto appropriarsi innanzitutto dei propri media digitali personali*;* e questi alternativi DST sono stati condivisi anche con le famiglie degli autori in un incontro tenutosi a fine anno scolastico, sempre nell'ottica di esercitare in loro una piena cittadinanza digitale.

4. REALIZZARE UN DST

Per realizzare un DST, la prima cosa da fare è scegliere i destinatari (per chi?), le finalità (perché?) e le modalità di narrazione del messaggio (come?); in seguito è necessario valutare le risorse umane e tecnologiche a disposizione; la soluzione più efficace è quella di lavorare insieme perché non solo si riduce il carico di fatica ma soprattutto si moltiplica la creatività che deriva dalla sinergia del gruppo. A questo punto si passa alla realizzazione vera e propria del video che si divide in quattro fasi: scelta del genere e stesura della sceneggiatura; disegno/schema/mappa delle scene nello *storyboard*; registrazioni audio, riprese video e foto digitali, eventuali disegni scansionati; assemblaggio ed applicazione filtri a immagini, colonna sonora e voce con la scelta degli strumenti tecnologici da utilizzare. Infine, c'è la condivisione del prodotto e il feedback. Nel caso di valutazione di DST cooperativi si tiene conto dell'intero processo e delle trasformazioni indotte nei singoli e nei gruppi (De Rossi e Petrucco 2009:56). Tutto ciò rappresenta il traguardo a cui miravano le docenti con il percorso "Dare voce alle immagini".

4.1. LA NARRAZIONE EFFICACE

Mai cominciare, facendosi tentare dallo scattare immediatamente una foto con il proprio smartphone. Occorre seguire il principio "*story first, technology second*", ponendo in primo piano lo sviluppo della narrazione e utilizzando le tecnologie a supporto del processo stesso. Lambert ha indicato sette elementi che dovrebbero caratterizzare le storie (De Rossi e Petrucco 2009:59):

> il punto di vista personale;
> una struttura di narrazione che possa anche sorprendere ponendo domande e fornendo risposte non banali (*dramatic questions*);
> contenuti emotivi e coinvolgenti;
> l'uso della propria voce per la narrazione;
> l'utilizzo di uso di una colonna sonora adeguata ai momenti della narrazione;
> un'efficace economia della narrazione, perché si può "dire molto con poco";

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

un ritmo narrativo adeguato alle modalità narrative che abbiamo scelto per la storia

Quali sono le caratteristiche, dunque, che rendono una storia digitale efficace? Sicuramente la presenza di un punto di vista personale ed autentico, di interrogativi accattivanti che saranno svelati nella parte conclusiva; che abbia il dono di veicolare contenuti in modo emozionante, anche grazie all' accompagnamento coinvolgente di voce narrante e musica; che sia essenziale per non sovraccaricare inutilmente i destinatari e che abbia un'andatura ritmica né troppo lenta, né eccessivamente incalzante. Inoltre, è sufficiente limitarsi a tre o quattro minuti, la brevità è pertanto una delle caratteristiche fondamentali nella pratica del DST. Ad un risultato di tale portata ci si può arrivare non solo attraverso la trascrizione testuale del racconto ma anche con quella visuale all'interno dello *storyboard*. Questo strumento (si veda il paragrafo 4.3.) raccoglie le annotazioni riguardanti lo schema narrativo, la sequenza degli eventi ed i diversi linguaggi all'occorrenza selezionati (testi, immagini statiche o dinamiche, filtri, audio e musica).
Lungo il percorso di "Dare Voce alle immagini" sono state preparati per gli alunni presentazioni con supporti visuali da proiettare alla LIM e schemi guida ripresi anche nelle carte di studio, agende e nei cronoprogrammi forniti in ogni sessione di lavoro ai gruppi e di cui si parlerà più avanti.

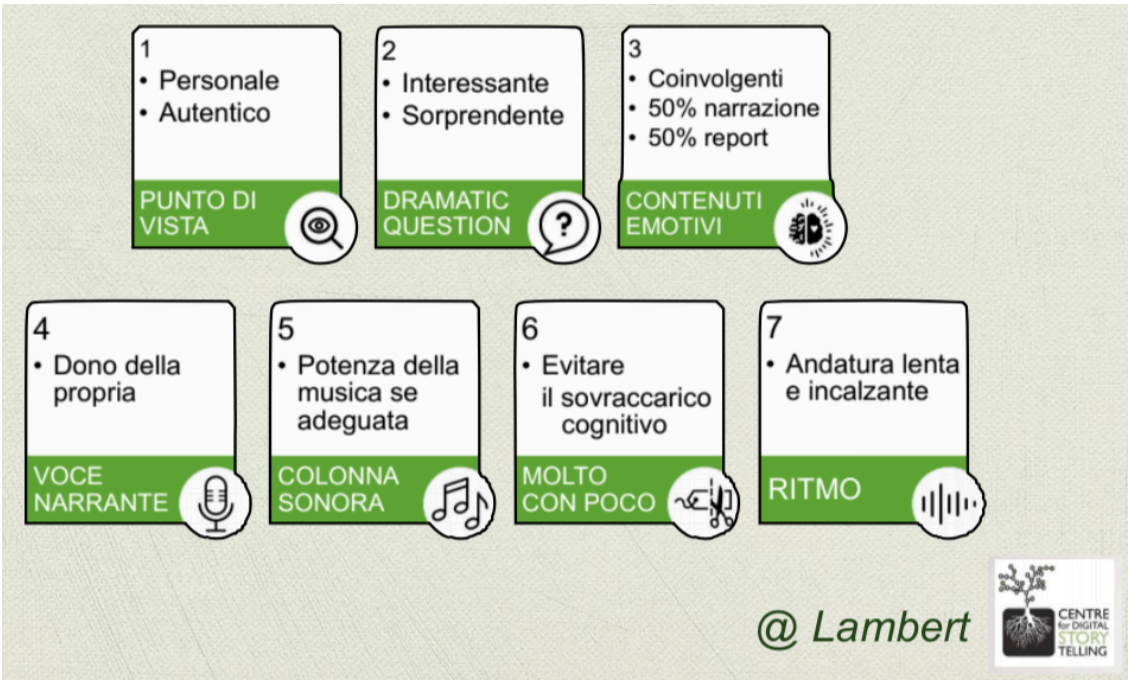


Fig. 1 *Immagini sulla narrazione efficace secondo Lambert, proiettate alla LIM in classe durante la lezione teorica sul DST*

4.2. VISUAL PORTRAIT DI UNA STORIA

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

La trama o l'intreccio globale di una storia si possono rappresentare schematicamente anche dal punto di vista dell'emozione, nel cosiddetto *visual portrait*; non si tratta di una serie di eventi presentati in sequenza come nello *storyboard* ma di una sorta di mappa visiva del racconto che ne evidenzia gli aspetti emotivi. Nella stesura di questo strumento del mestiere, introdotto per la prima volta nel 2005 da Dillingham, si possono riassumere attraverso una prospettiva emozionale le tre tappe essenziali della storia: inizio, mezzo, fine. Sin dai tempi di Aristotele le narrazioni venivano suddivise in questo modo; la normalità viene interrotta (inizio) da qualcosa di improvviso e inaspettato, e il protagonista passa attraverso molte peripezie prima di arrivare alla conclusione (fine). L'equilibrio iniziale viene disturbato da un problema, la parte centrale è decisiva perché illustra i momenti di attrito, le difficoltà e i cambiamenti positivi (esteriori, interiori, morali, traguardi raggiunti) volti alla risoluzione conclusiva. La storia non sempre terminerà con un lieto fine ma con un ritorno alla vita di sempre. Il triangolo di Freitag traccia la mappa della storia in modo di gran lunga più semplice. Si inizia con la descrizione del contesto (A) della storia, la cui normalità sarà spezzata da una divergenza (B); questa poterà alla complicazione degli eventi fino al punto determinante della storia o climax (C); infine c'è il disfacimento delle ostilità da parte del protagonista (D) e la cui storia termina con la risoluzione (De Rossi e Petrucco 2009:61). Nel nostro caso lo strumento di pianificazione del DST più utilizzato è stato il triangolo di Freitag. Di seguito alcuni esempi realizzati dagli studenti nel corso delle attività laboratoriali.

Bollettino Itals
Anno 17, numero 81
Novembre 2019

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

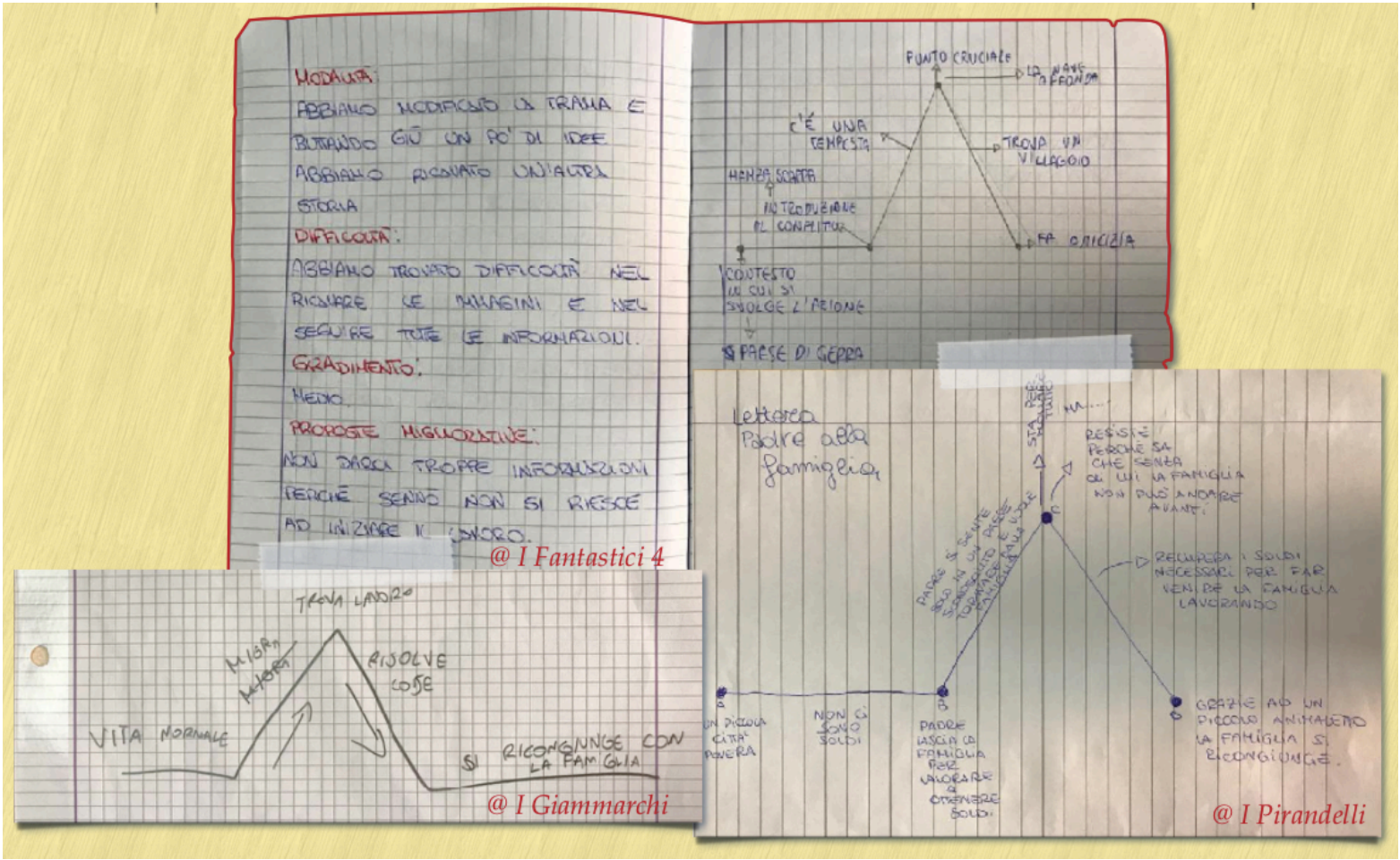


fig. 2 *Rielaborazioni da parte degli studenti del Triangolo di Freitag* (a partire da un'immagine in De Rossi e Petrucco 2009:64)

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

4.3. LO STORYBOARD

Lo strumento di progettazione, ideato da Walt Disney e ancora oggi il più utilizzato anche in questo ambito di narrazioni digitali, è lo *storyboard*; si tratta di sequenze del racconto illustrate, sistemate in ordine cronologico e finalizzate a visualizzare in anticipo il possibile filmato prima ancora della sua effettiva realizzazione. Una griglia nei cui riquadri si possono inserire: numerazione della scena, durata, illustrazione, dialoghi. Inoltre, annotazioni utili in merito agli eventuali effetti speciali o filtri con cui trattare foto, video e audio, ed all'indicazione dei software o applicazioni necessari per il montaggio finale. Nonostante la sua immediatezza e facilità d'uso, lo *storyboard* in questa classe non ha riscosso molto successo perché è stato preso in considerazione solo da un gruppo su sei. Non c'è stato abbastanza tempo per dimostrare che utilizzarlo non sarebbe stata una perdita di tempo, anzi un investimento per le successive e inevitabili modifiche e per far ricredere coloro che, spinti dalla falsa convinzione di non essere capaci a disegnare, si sono immediatamente scoraggiati davanti al canovaccio intonso.

4.4. EMOZIONI E SOVRACCARICO COGNITIVO NEL DST

Il ruolo delle emozioni è cruciale per l'efficacia degli apprendimenti e raccontare storie permette di farvi ricorso. Un buon DST è in grado di sostenere in perfetto equilibrio la funzione analitica da un lato e quella narrativa dall'altro; a metà strada tra un report e una storia (De Rossi e Petrucco 2009:66):

> "ben congegnata", capace di suggerire significati condivisi basandosi possibilmente sul racconto di esperienze reali, empaticamente condivisibili e proprio per questo coinvolgenti

A questo proposito, durante lo svolgersi dell'esperienza didattica qui narrata le docenti hanno costruito tutorial utilizzando come voce narrante quella della figlia cinquenne di una di esse, proprio per catturare l'attenzione dei ragazzi mettendosi in gioco empaticamente.
Narrare in modo digitale è più allettante e intrigante non solo per la componente emozionale ma anche per quella multimediale. Non sempre tuttavia la comunicazione della storia digitale si rivela efficace.
La Teoria Dual Coding di Pavio sostiene che i messaggi verbali e quelli visuali sono processati dal cervello umano in modo distinto seppure in reciproca relazione tra di essi, e che è più immediato comprendere un concetto attraverso entrambi i supporti (visuale e verbale). Nel realizzare il DST sarebbe utile basarsi su alcune linee guida come quelle espresse nella *Cognitive Load Theory*[2], per evitare sovraccarico, affaticamento e

[2] Si veda Teoria del carico cognitivo (Sweller, 1994), ed anche Lambert (Lambert, 2002) quando afferma che si può "dire molto con poco" (De Rossi e Petrucco

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

saturazione nella memoria dell'osservatore. Bisogna quindi fare attenzione alla complementarietà e coerenza tra testo e video; dagli studi effettuati si evince un ricordo maggiore dei video con solo voce fuori campo (immagini + narrazione) e con solo testo scritto (immagini + testo scritto in sovrimpressione) rispetto alla presentazione di narrazione orale e scritta in modo simultaneo. Ciò dipende anche dagli stili cognitivi del destinatario, il quale potrebbe essere un "auditivo" che pensa attraverso le forme verbali (parole-testo) o un "visivo" che pensa maggiormente per immagini. L'ideale sarebbe conoscere gli stili cognitivi di tutti gli studenti o più semplicemente trovare un equilibrio tra le varie modalità. Generalmente si tende a privilegiare la componente visuale/narrativa orale evitando la sovrapposizione di testi sovrabbondanti e poco pertinenti (De Rossi e Petrucco 2009:67). Come descritto più avanti (capitolo 6) il lavoro delle docenti è partito proprio da un'indagine sugli stili di apprendimento presenti in classe.

5. DST COME STRUMENTO INCLUSIVO

Il *Digital Storytelling* può diventare uno strumento squisitamente inclusivo. I prodotti multimediali infatti possono scaturire da un lavoro collettivo, in tal modo viene rafforzata una competenza spendibile sia lungo il percorso scolastico che in un'ottica di *lifelong learning*. Inoltre il DST nell'ambito di contesti di apprendimento cooperativo può favorire l'inclusione sociale e l'acquisizione delle relative competenze chiave di cittadinanza. La didattica per competenze, soprattutto in forma operativa e laboratoriale, promuove nuovi modi di costruire e di condividere la conoscenza da parte degli studenti, centrati sul progettare, pianificare, dare scopo, senso e significato alla co-costruzione dei saperi, oggi sempre più mediati dalle tecnologie digitali. I docenti possono assegnare i compiti calibrandoli sulle singole capacità, talenti e competenze di ogni partecipante al gruppo di lavoro.
Come nota Baschiera (2014),

> Costruire un contesto di apprendimento cooperativo risulta fondamentale al fine di sviluppare motivazione e interdipendenza positiva (di obiettivi, ruoli, risorse), processi di reciprocità, tali da coinvolgere tutti gli studenti in una relazione dinamica realmente inclusiva, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva […]. Se mediante il *Cooperative Learning* anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali (BES) possono sperimentare un'interazione diretta costruttiva (ruoli diversi e complementari); mettere in gioco abilità sociali e interpersonali; assumere responsabilità individuali e di gruppo; condividere la *leadership*, in un gioco di mutuo riconoscimento; dare luogo a processi metacognitivi […], allora il lavoro in gruppo per compiti di realtà può sviluppare e potenziare competenze relative all'area del sé (imparare ad imparare – progettare); alle interazioni

2009:60)

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

> produttive del sé con gli altri (collaborare e partecipare – agire in modo autonomo e responsabile); al rapporto del sé con la realtà fisica e sociale (risolvere problemi). La narrazione digitale, proprio per la sua flessibilità ed adattabilità, appare particolarmente utile anche per lo sviluppo di competenze espressive e socio-relazionali nei ragazzi con BES […], che sperimentano spesso difficoltà di comunicazione con adulti e coetanei, sia nell'area dei linguaggi, sia in quella della consapevolezza ed espressione del sé. La rimozione degli ostacoli che, spesso, generano rabbia e frustrazione […] rappresenta un passo fondamentale per la realizzazione di una scuola veramente inclusiva (OCSE, 2001). La novità di usare il DST in classi con studenti con BES […] è quella di creare non storie di finzione, ma autobiografiche, facendo emergere dai ragazzi dati della propria esperienza di vita. […] Le tecnologie digitali svolgono così il ruolo di motivatore, catalizzatore e facilitatore di apprendimento complesso; di strumento espressivo; di strumento di condivisione facilmente pubblicabile e duplicabile.

Tutti acquisiscono la consapevolezza di essere utili alla realizzazione del compito e dell'obiettivo comune. La modalità di apprendimento cooperativo in piccoli gruppi facilita la cooperazione fra studenti con le medesime finalità e la messa a disposizione di competenze da parte di ognuno a beneficio di tutti, creando un clima relazionale positivo. Il *Tutoring* come insegnamento reciproco tra alunni, offre vantaggi, sia ai più, che ai meno esperti, in padronanza delle competenze, motivazione e autostima, rapporti interpersonali. Pertanto, anche gli alunni con disabilità possono sentirsi protagonisti del racconto, parte attiva di un gruppo, più motivati e responsabili. La metodologia BYOD inoltre è fondamentale per realizzare un prodotto multimediale collettivo con l'obiettivo di promuovere le proprie capacità espressive, narrative. L'esercizio metacognitivo che si attiva incrementa la consapevolezza delle sfide, dei limiti ed aiuta a trovare strategie volte a ottimizzare la propria prestazione. L'approccio narrativo consente così a tutti, ma in particolar modo agli studenti stranieri di raccontare un po' della propria storia con il linguaggio universale delle immagini, migliorando consapevolezza di sé e sensibilizzando gli altri.

6. E FINALMENTE…AZIONE!

Ciò che segue è il racconto della fase di Azione, con una descrizione globale degli strumenti utilizzati *in itinere*.

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

6.1. STILI DI APPRENDIMENTO E FORMAZIONE DEI GRUPPI

È essenziale che gli alunni scoprano prima possibile quale sia il proprio punto di forza cognitivo. C'è chi ricorda meglio ciò che vede, chi ciò che sente, altri ricordano meglio facendo cose pratiche. Si è tutti un mix di questi tre stili (visivo, uditivo, cinestesico), ma uno è solitamente preponderante. Pertanto è così che conviene confezionare ciò che serve apprendere. Per determinare la geografia degli stili di apprendimento della classe, non solo per aiutare i ragazzi a scoprire un formidabile punto di forza, ma anche al fine di creare gruppi di lavoro equilibrati, è stato somministrato agli alunni il semplice e veloce test Vak 1.[3]
Dei 22 allievi, 10 risultavano visivi, 6 uditivi, 3 cinestesici, 3 con stili di apprendimento in percentuale uguale fra due modalità cognitive (1 visivo-cinestesico, 1 visivo-auditivo, 1 auditivo-cinestesico). I due alunni stranieri risultavano uno prevalentemente auditivo (alunno di lingua madre portoghese) e l'altra visiva (alunna di lingua madre cinese). Sono stati formati i gruppi di lavoro curando inoltre che questi due studenti, ed anche l'alunno romeno perfettamente bilingue fossero inseriti in gruppi distinti.

6.2. RISORSA TERRITORIO E "RISORSA CARTELLINE"

Le docenti hanno sfruttato le biblioteche civiche presenti sul territorio per ottenere in prestito varie copie de "L'Approdo", il testo di base scelto, in modo che ognuno dei sei gruppi potesse lavorare in autonomia all' individuazione delle immagini necessarie alla storia da sviluppare. Gli altri due Silent book, "Orizzonti" e "Mediterraneo", sarebbero rimasti invece sulla cattedra, a disposizione per la consultazione. Le docenti hanno inoltre predisposto cartelline, una per ogni gruppo, contenenti fogli bianchi e strumenti (diario di bordo, schemi per storyboard, una rappresentazione del Triangolo di Freitag, *visual portrait of a story*, utili a strutturare la storia ma anche ad esercitare atteggiamenti metacognitivi, limitando in tal modo chiacchiere dispersive e carichi di lavoro mal distribuiti fra i componenti. Nel prossimo paragrafo saranno descritti in maggior dettaglio gli strumenti più significativi.

6.3. DIARI DI BORDO, AGENDE E CRONOPROGRAMMI

Se i docenti impegnati in una Ricerca Azione eligono spesso come strumento privilegiato di metacognizione il loro Diario di Bordo, perché non insegnare anche agli alunni la pratica di questo prezioso ausilio nel quale "depositare" osservazioni, riflessioni e quell'esercitare una metacognizione anche di gruppo sul procedere del lavoro, sul modo con cui si è lavorato, sul

[3] Si veda una semplice ma esaustiva disanima sul sito www.educare.it : *Gli stili di apprendimento e le loro caratteristiche* di Carlo Salvitti e soprattutto Ugolini 2007.

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

sentire dei componenti? Sono pertanto stati predisposti quaderni A5, uno per ogni gruppo. In essi, a rotazione, i membri sono stati invitati ad annotare a fine sessione di lavoro una breve relazione su quanto svolto, criticità e note positive. In particolare si richiedeva di dettagliare: modalità di lavoro, difficoltà riscontrate, collaborazione all'interno del gruppo, gradimento del gruppo, proposte migliorative, ruoli ricoperti in quella sessione (portavoce, segretario, custode del tempo, moderatore del volume di voce) ed annotare anche quale testo della biblioteca il gruppo aveva in uso. Inoltre, sono stati approntati cronoprogrammi e agende di lavoro al fine di aiutare gli alunni a organizzare in modo produttivo il tempo a loro disposizione. In tali strumenti venivano fornite anche istruzioni tecniche minuziose. Eccone un esempio:

AGENDA DEL 3 MAGGIO 2019 - Classe 3 E

NARRAZIONE DIGITALE (3 MINUTI)
EMIGRAZIONE IERI E OGGI

Selezionare 30 immagini dall'APPRODO
Fotografare DALL'ALTO VERSO IL BASSO (punto di vista zenitale)
Ruotare le foto e ritagliare il superfluo se necessario [12:15]
Se si usa un dispositivo diverso da quello con cui le foto sono state scattate, scaricarle o inviarle al dispositivo su cui è presente l'applicazione modifica video (via mail, con we transfert, scaricando google drive sullo stesso dispositivo da cui sono state scattate le foto, ecc.) [12:30]
(15 + 15 min)
Aprire i-movie o applicazione analoga e creare nuovo filmato, inserendo le 30 fotografie (in galleria)
Scegliere la voce del gruppo e registrarla (IN UN POSTO SILENZIOSO) in modo coerente con le immagini che scorrono in sequenza
Salvare il prodotto audiovisivo in formato mp4
Scaricare o inviare (come sopra) [13:05] **(35 min)**
Condividere la prima versione alla LIM e raccogliere feedback [13:30] **(25 min)**
Diario di bordo: riflessione di gruppo su modalità di lavoro; difficoltà; collaborazione; gradimento e proposte migliorative [13:45] **(15 min)**
Conclusioni personali (TUTTI!): **cosa pensi del laboratorio di oggi? Come hai lavorato in gruppo? Scrivi tutto quello che hai imparato dall'esperienza di oggi. A cosa potrà servirti quello che hai imparato? [14:00](15 min)**

fig. 3 *Esempio di "carta di studio" predisposta e distribuita a ciascun gruppo per facilitare il compito.*

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

6.4. FEEDBACK INDIVIDUALI IN ITINERE E MOMENTI DI CONDIVISIONE

Oltre al Diario di Bordo, i singoli membri dovevano compilare a fine sessione una scheda individuale a risposte aperte, con alcune domande: "Cosa pensi del Laboratorio di oggi?", "Come hai lavorato in gruppo?", "Scrivi quello che hai imparato dal lavoro di oggi", "A cosa potrà servirti quello che hai imparato?".
Tutte le schede individuali richiedevano data e firma dello studente, non soltanto per sottolineare l'importanza data alle risposte ma enfatizzare la responsabilità del singolo rispetto al lavoro cooperativo del gruppo. Per gli alunni non italofoni la raccolta delle risposte è stata all'occorrenza fatta con l'aiuto delle docenti o dei compagni.
In alcuni momenti di lavoro in plenaria i gruppi hanno condiviso il contenuto dei loro Diari, dei feedback individuali e mostrato i file provvisori dei video ancora in lavorazione.
Per quanto riguarda l'osservazione fatta dalle docenti, si è basata soprattutto sulla compilazione puntuale dei Diari di Bordo personali seguita da un confronto continuo di scambio reciproco e condivisione con i colleghi del gruppo di lavoro.

6.5. LA RISORSA MULTILINGUISMO ENTRA IN CAMPO

Si accennerà brevemente a come è stato sfruttato il valore aggiunto costituito dalla presenza in classe di alunni di madre lingua diversa dall'italiano.
Dopo che i gruppi avevano già ideato e scritto la storia, scelto le immagini dai *Silent book* e assemblato il tutto (immagini-frame, colonna sonora, voce narrante, titoli), le docenti hanno chiesto ai gruppi di cui facevano parte gli alunni non italofoni di realizzare una versione del video con voce narrante nella lingua madre di questi ultimi. Il progetto è stato portato a termine in modo completo in un gruppo, e ne è scaturita una versione del DST in lingua portoghese, nella quale in parte la voce narrante è dell'alunno brasiliano, ma vi è anche quella di un alunno italiano (precedentemente "allenato" dall'alunno brasiliano a pronunciare correttamente). Il gruppo in cui era presente l'allieva sinofona ha avuto maggiore difficoltà a realizzare la versione in cinese, iniziata ma non portata a termine. Tuttavia è stato significativo osservare come l'alunna abbia partecipato attivamente all'ideazione della storia, e mettendo in gioco il proprio vissuto: i nomi dei protagonisti li ha proposti lei e sono il nome di sua sorella e di un conoscente. Ma soprattutto, si è cimentata (mettendo da parte una ritrosia che durava da mesi) come narratrice in una sezione dell'audio, stupendosi molto di come risultasse la sua voce quando parla in Italiano. Era la prima volta che si ascoltava parlare la nostra lingua e le pareva molto "strano".

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

6.6. LA PRATICA BYOD PER INCENTIVARNE UNA FRUIZIONE ATTIVA

Una delle caratteristiche più pregnanti di questa esperienza è stata la possibilità di intervenire didatticamente su adolescenti abituati troppo spesso ad una fruizione passiva dei propri dispositivi elettronici portatili: tablet, computer e smartphone, di cui conoscono poco le reali potenzialità malgrado si atteggino a generazione connessa e digitale. Durante tutto lo sviluppo delle sessioni di lavoro invece, questi dispositivi sono stati utilizzati in classe in modo costruttivo e attivo: per fotografare le immagini scelte, per ritoccarle e rielaborarle (ad esempio è stata "seppiata" la serie di immagini tratte dal coloratissimo albo "Orizzonti" per renderla più vicina al tema cromatico de "L'Approdo" e poter omogeneizzare in un unico video entrambe le risorse). Il montaggio dei frame è avvenuto attraverso l'utilizzo di applicativi gratuiti presenti (o scaricati per l'occasione) sui dispositivi elettronici degli alunni. Anche la registrazione e montaggio delle piste sonore di musica (scelta dagli alunni) e la voce narrante hanno richiesti tali applicativi. Poiché era necessario a volte qualche ritocco le docenti hanno anche guidato gli allievi all'utilizzo di piattaforme quali *Google Drive*, ma anche *Gmail* e *WhatsApp* usati come mezzo di condivisione fra i partecipanti del gruppo e le docenti stesse per lavorare in modo cooperativo a distanza.

6.7. COINVOLGIMENTO INIZIALE E FINALE DELLE FAMIGLIE

Le famiglie degli alunni sono state coinvolte nel momento iniziale dell'attività didattica, quando è risultato necessario inviare loro una lettera in cui le docenti spiegavano il percorso progettato richiedendo la compilazione di un modulo per l'autorizzazione alla diffusione dei prodotti multimediali finali, contenenti le voci degli alunni ed i nomi nei titoli di coda. I genitori sono stati invitati poi durante il consueto incontro di fine anno scolastico. Riuniti in aula insieme agli alunni, è stata fatta una proiezione dei DST seguita da un momento di riflessione, confronto e commenti in plenaria. Gli alunni hanno avuto spazio per raccontare l'esperienza dal loro punto di vista ed hanno risposto alle domande del pubblico. Questo momento partecipativo è essenziale poiché, come scrivono Petrucco e De Rossi (2009: 90):

> l'atto valutativo di un DST non dovrebbe considerarsi compito esclusivo degli insegnanti, ma proprio per le sue finalità, che possono essere centrate sui problemi di una comunità, dove possibile dovrebbe essere esteso al campo sociale: famiglie, gruppi, organizzazioni devono essere coinvolti attraverso forme di socializzazione partecipata

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

7. VALUTAZIONE DEI PRODOTTI FINALI E DEI PROCESSI

L'esperienza didattica qui narrata si è conclusa dunque con una fase di valutazione complessiva che si è estrinsecata come valutazione di ogni DST dal punto di vista tecnico e valutazione dei processi che hanno condotto alla sua realizzazione. Seguendo la scansione operativa di Corrado Petrucco e Marina De Rossi, infatti (De Rossi e Petrucco 2009:89):

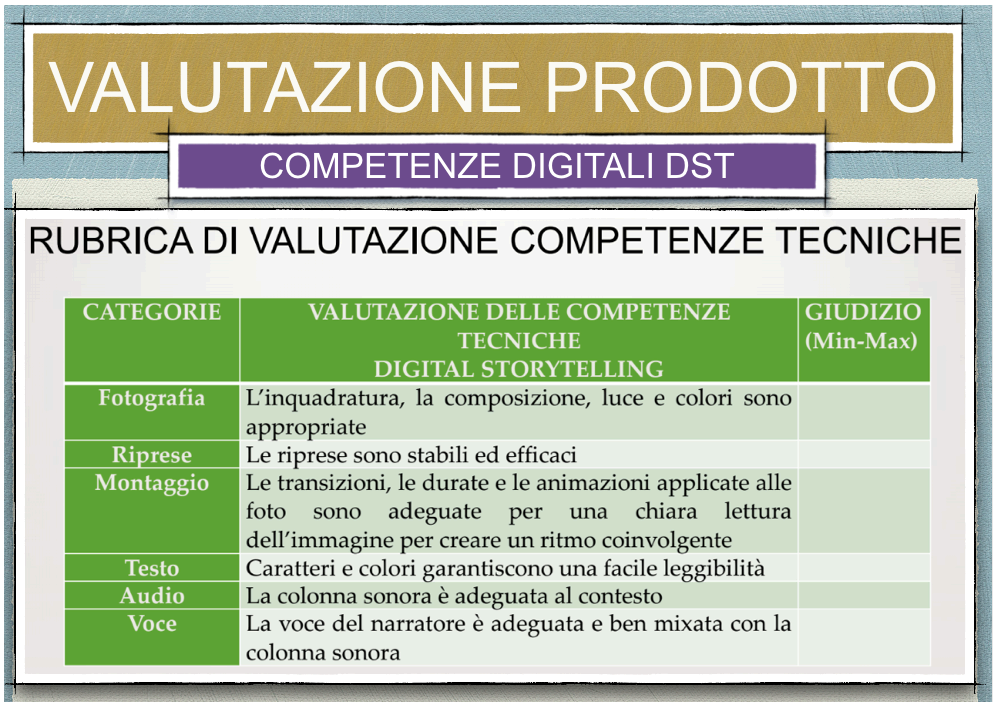
> Cercare di dare una valutazione ad un Digital Storytelling significa operare su almeno tre prospettive complementari: a) quella delle competenze tecnico-operative; b) quella della qualità dei contenuti e dell'efficacia nei contesti di utilizzo; c) quella dei processi messi in atto

Tutte le valutazioni sono state formulate in modo complementare: valutazione delle docenti e relativa autovalutazione degli alunni. Per le formulazioni delle valutazioni ci si è giovati delle tabelle contenute nel testo sopra citato riadattate in alcuni punti. Per raccogliere le valutazioni personali degli alunni si è dovuto ricorrere a strumenti appositamente creati, così come per la fase di autovalutazione rispetto ai prodotti finali. Le strategie di valutazione dell'attività per testare il raggiungimento degli obiettivi sono pertanto di differenti tipologie. Un DST è quasi sempre interdisciplinare e nel valutarlo si deve tener conto di competenze tecnico-operative, di qualità ed efficacia dei contenuti della storia e di competenze sociali. Motivo per cui tale prodotto, per la sua natura trasversale dà preziosi elementi valutativi al Consiglio di Classe per redigere la "Certificazione delle competenze" di fine ciclo, al termine della scuola secondaria di I grado.

7.1. VALUTAZIONE FINALE DELLE COMPETENZE TECNICHE

La tabella alla pagina che segue riporta una possibile rubrica di valutazione per le competenze tecniche relative a fotografia, riprese, montaggio, testo, audio e voce (De Rossi e Petrucco 2009:90).

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792



VALUTAZIONE PRODOTTO

COMPETENZE DIGITALI DST

RUBRICA DI VALUTAZIONE COMPETENZE TECNICHE

CATEGORIE	VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE TECNICHE DIGITAL STORYTELLING	GIUDIZIO (Min-Max)
Fotografia	L'inquadratura, la composizione, luce e colori sono appropriate	
Riprese	Le riprese sono stabili ed efficaci	
Montaggio	Le transizioni, le durate e le animazioni applicate alle foto sono adeguate per una chiara lettura dell'immagine per creare un ritmo coinvolgente	
Testo	Caratteri e colori garantiscono una facile leggibilità	
Audio	La colonna sonora è adeguata al contesto	
Voce	La voce del narratore è adeguata e ben mixata con la colonna sonora	

fig. 4 *Una possibile rubrica di valutazione per le competenze tecniche*

La rubrica "digitale" adottata in questo lavoro ha mantenuto alcuni criteri proposti dagli autori sopracitati e ha cercato di valutare: quanto inquadratura, composizione, luce, colori ed effetti delle fotografie siano appropriati; quanto il montaggio attraverso transizioni, e animazioni foto porti a una chiara lettura dell'immagine e alla creazione di un ritmo coinvolgente; quanto la colonna sonora sia pertinente al contesto; quanto la voce narrante sia adeguata e ben mixata con musica.

7.2. VALUTAZIONE FINALE DEI CONTENUTI

Per i contenuti occorre verificare anche il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento disciplinari specifici, oltre alla loro coerenza con target a cui il DST è rivolto, alla struttura narrativa, allo stile, all'originalità, all'etica, e alle questioni del copyright (De Rossi e Petrucco 2009:91).

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

CATEGORIE	VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE SUI *CONTENUTI* DIGITAL STORYTELLING	GIUDIZIO (Min-Max)
Contenuti	I contenuti sono coerenti con il genere di storia, gli obiettivi di apprendimento, e le finalità scelte.	
Destinatario	I contenuti sono coerenti con l'audience per cui sono stati pensati	
Narrazione	La storia presenta una struttura narrativa chiara ed equilibrata (incipit, sviluppo, risoluzione) e stimola curiosità e interesse	
Stile	Musica, foto, testo e voce sono ben integrati e calibrati al fine di esprimere un contenuto emotivo specifico e coerente	
Originalità	Il prodotto è particolarmente originale ed esprime un punto di vista personale	
Copyright	I contenuti sono inediti, sviluppati espressamente per l'occasione; della musica non di propria creazione sono correttamente citati gli autori e/o le fonti	
Etica	I contenuti rispettano l'essere umano e la natura	

fig. 5 *Una possibile rubrica di valutazione sui contenuti*

I descrittori della rubrica più "narrativa" indagano: livello di coerenza dei contenuti della storia con genere, obiettivi e finalità prestabiliti; coerenza degli stessi col destinatario; narrazione chiara ed equilibrata (incipit-sviluppo-risoluzione) che stimola interesse e curiosità; intreccio tra emozioni e i vari componenti dello stile, idoneo e calibrato; livello di originalità e qualità del punto di vista personale, di cui il prodotto è messaggero.

7.3. VALUTAZIONE DEI PROCESSI

Riguardo ai processi, infine, è possibile valutare il grado di cambiamento e trasformazione che questi hanno messo in moto sia nei confronti del singolo, che nei confronti della comunità, nel caso di un DST frutto di un lavoro collaborativo. Una buona pratica è rappresentata dalla documentazione delle varie fasi in cui sono coinvolti a vario titolo tutti gli attori e di valutare di volta in volta i momenti di produzione, i vari livelli di cambiamento, di socializzazione e diffusione che la pratica di narrazione digitale ha promosso (De Rossi e Petrucco 2009:92).

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

COMPETENZE SOCIALI

RUBRICA DI VALUTAZIONE PROCESSO

CATEGORIE	VALUTAZIONE DEL *PROCESSO* DIGITAL STORYTELLING	GIUDIZIO (Min-Max)
Monitoraggio	C'è stato un monitoraggio in tutte le fasi della realizzazione che consente di stabilire la coerenza del percorso?	
Socializzazione	La scelta e le modalità di analisi dei contenuti è stata anche il risultato di una interazione continua con il gruppo, le famiglie, il sociale e il territorio?	
Riflessione	La creazione del Digital Storytelling ha generato un'attività riflessiva volta a stimolare un possibile cambiamento?	
Cambiamento	L'attività ha in qualche modo modificato i comportamenti e gli atteggiamenti delle persone coinvolte (docenti, studenti, famiglie, ecc…) sugli argomenti trattati?	

fig. 6 *Una possibile rubrica di valutazione sui processi*

Le insegnanti dopo un'accurata osservazione valutano competenze sociali e processi messi in atto nel gruppo attraverso criteri articolati in diversi livelli: atteggiamento, ruolo, proposta di idee, accoglimento delle proposte altrui, rispetto degli altri e gestione dei materiali. Questa dimensione è stata valutata utilizzando una rubrica presente in un testo scolastico (Pulvirenti 2018:459).

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

fig. 7 *Griglia valutativa tratta dalla guida del docente della* Zanichelli (Pulvirenti 2018:459).

7.4. VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE METACOGNITIVE

Gli strumenti di RA orientano il lavoro con monitoraggio capillare. Le riflessioni su diario di bordo e schede personali degli studenti documentano modalità di lavoro, collaborazione, gradimento, proposte migliorative, conclusioni in merito a cosa potrà servire in futuro e quanto appreso di volta in volta. Nello specifico, i sei diari di bordo hanno raccolto di volta in volta le riflessioni del gruppo, narrando alle insegnanti e a se stessi: come avevano predisposto e organizzato il lavoro, gli eventuali imprevisti e di conseguenza le soluzioni trovate insieme al fine di superare le numerose difficoltà incontrate soprattutto inizialmente, il livello di impegno del gruppo, gli aspetti positivi e quelli negativi della lezione e/o del laboratorio, per poi chiudere il "verbale" con delle critiche costruttive o con delle idee volte a valorizzare ancor di più il prodotto cooperativo. Alla fine di ogni sessione avevano il compito di auto valutarsi anche in modo individuale. Le conclusioni personali, rigorosamente sottoscritte e datate, custodiscono dichiarazioni a nostro parere interessanti. Cosa penso del laboratorio odierno? Alcuni alunni rispondono: "L'utilizzo di video e immagini secondo me, è il modo migliore per imparare soprattutto se non si capisce bene una lingua", "secondo me oggi abbiamo lavorato bene perché abbiamo cercato

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

di capire anche che cosa pensava A. (alunna cinese) ed è un punto di forza del gruppo. Siamo anche molto collaborativi e riusciamo a dividerci le cose da fare in breve tempo", "divertente, mi è piaciuto troppo perché abbiamo lavorato in gruppo" quest'ultima affermazione appartiene a C., lo studente brasiliano. Come hai lavorato in gruppo? "ho cercato di impegnarmi il più possibile e di aiutare i miei compagni di gruppo", "Penso che abbiamo lavorato molto, forse non perfettamente però molto", sempre C. dichiara: "bene, perché o aiutato tanto i miei compagni in questo lavoro". Scrivi tutto quello che hai imparato dall'esperienza di oggi. Ecco un assaggio di alcune dichiarazioni: "oggi ho imparato a montare i video ed è stato molto divertente", "penso che sia servito a imparare a lavorare con le mani e con persone che forse a volte stanno antipatiche", "molti segreti di Windows".
A conclusione dell'intero percorso si richiede ai singoli un momento di autoriflessione. È l'occasione per ripercorrere mentalmente le varie tappe dell'esperienza compiuta e narrare cosa, nel realizzare mobile storytelling cooperativi, si è appreso; cosa si intende conservare in modo analogo, se si potesse tornare indietro, e cosa si vuole modificare. Il sistematico confronto con il lavoro degli altri gruppi facilita l'analisi autobiografica e fa venir fuori in maniera più evidente i margini di miglioramento, i punti di forza e quelli di debolezza del lavoro di ciascuno. L'esercizio riflessivo è ciò che contraddistingue questo lavoro, il cui impatto è stato oggetto di valutazione continua nei vari incontri. Per l'autovalutazione finale ci si è avvalsi di un'autobiografia cognitiva presente in un testo scolastico (Pulvirenti 2018:462). Per accrescere il proprio senso di responsabilità, anche in questo strumento di autovalutazione finale, come in quelli redatti in itinere, al fondo del foglio gli alunni dovevano apporre la loro firma e la data. Mediante questa scheda si è indagato su differenti aspetti. Ne sono emerse alcune testimonianze da parte degli alunni che vale la pena riportare anche qui a titolo esemplificativo. Tra le cose apprese e rimaste più impresse: "esprimere la propria idea", "dare il mio contributo", "collaborare", "parlare meglio" nel caso dell'alunno brasiliano, "più competenze tecnologiche nell'assemblaggio di video", "alla fine di ogni lezione fare il diario di bordo e autovalutarsi su quanto si è fatto quel giorno" e ancora un'alunna dichiara: "non pensavo si potesse fare un DST sull'emigrazione… pensavo fosse troppo difficile da spiegare". In merito al giudizio personale di ognuno, in termini positivi: "mi è piaciuto poter scrivere una storia partendo dalle immagini", "il contrasto tra musica e voce e le immagini che coincidono con le parole", "la soddisfazione", "il fatto che siamo riusciti nonostante le difficoltà"; in termini negativi: "rifarei le voci, le riregistrerei", "la canzone, ci aggiungerei le parole".
Sono state somministrate anche delle risposte chiuse, di cui presentiamo i risultati. Per quanto riguarda il funzionamento del gruppo di lavoro, dai grafici si evince che la maggior parte degli intervistati dichiara di aver collaborato molto facilmente e di aver gradito molto lavorare con i propri compagni (con scala di valori moltissimo – molto – poco – pochissimo). L'ostacolo percepito dal quasi 70% del campione sono state le perdite di tempo, come si può notare dal grafico sottostante.

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

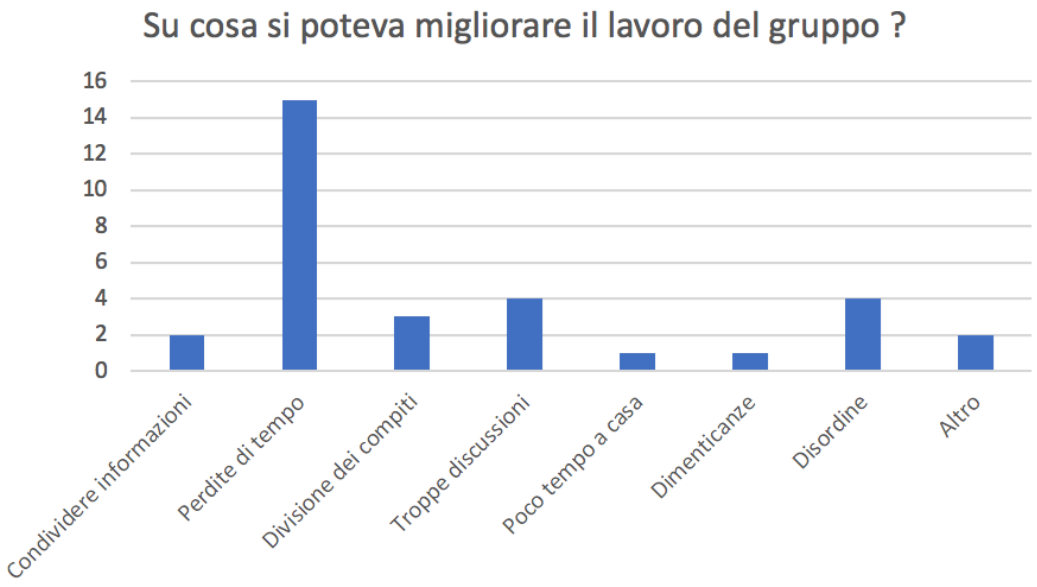


fig. 8 *Restituzione dei dati in forma di istogramma relativamente al lavoro di gruppo*.

In merito all'impegno di ciascuno, la maggioranza è convinta che ciascuno si sia impegnato molto (con scala di valori *moltissimo – molto – poco – pochissimo*). Dal bilancio finale di quanto somministrato, emerge che anche individualmente si poteva fare meglio evitando di perdere tempo. Entrambi i grafici derivano dalla restituzione dei dati dell'ultimo atto metacognitivo degli studenti.

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

fig. 9 *Restituzione dei dati in forma di istogramma relativamente al lavoro individuale*.

Relativamente ai punti di forza e a quelli di debolezza dell'attività, riportiamo quanto segue, tra gli aspetti graditi: "bella esperienza da cui ho imparato molte cose", "mai fatta prima", "più divertente" nel caso dell'alunno brasiliano, "mi ha tenuto occupato", "ho imparato a dare la mia idea, cosa che solitamente non faccio", "condividere", "registrare la voce della storia", "i video (anche degli altri)", "vedere varie interpretazioni delle stesse immagini", "usare mezzi digitali con i quali smanettare", "ci siamo impegnati e alla fine è venuto bene", "mi è piaciuto avere un confronto soprattutto con A. (l'alunna cinese)" e proprio quest'ultima dichiara: "mi è piaciuto scrivere un po' della mia storia"; viceversa tra le note negative ci sono tali affermazioni: "le discussioni del gruppo perché fastidiose e fanno perdere tempo", "aver dovuto scegliere le foto solo dai libri, potevamo averne di più da internet per allungare la storia", "il fatto che dovevamo sempre fare le stesse cose e non potevamo distrarci un attimo", "rifare la storia più volte".
Le capacità metacognitive dei propri studenti vanno sempre incoraggiate; in questo caso le docenti lo hanno fatto inserendo nella routine della classe l'impegno, inizialmente molto faticoso, del fare sistematicamente il punto della situazione. Pensare a come poter fare meglio, induce gli studenti a riflettere sulle proprie convinzioni ed azioni, e se necessario, a mettersi in discussione, a cambiare le proprie strategie, migliorando se stessi. Nonostante sia necessario talvolta cambiare la rotta, quando si lavora insieme la motivazione a raggiungere un obiettivo comune, anche se complesso, è di gran lunga più efficace (Trinchero, 2014).

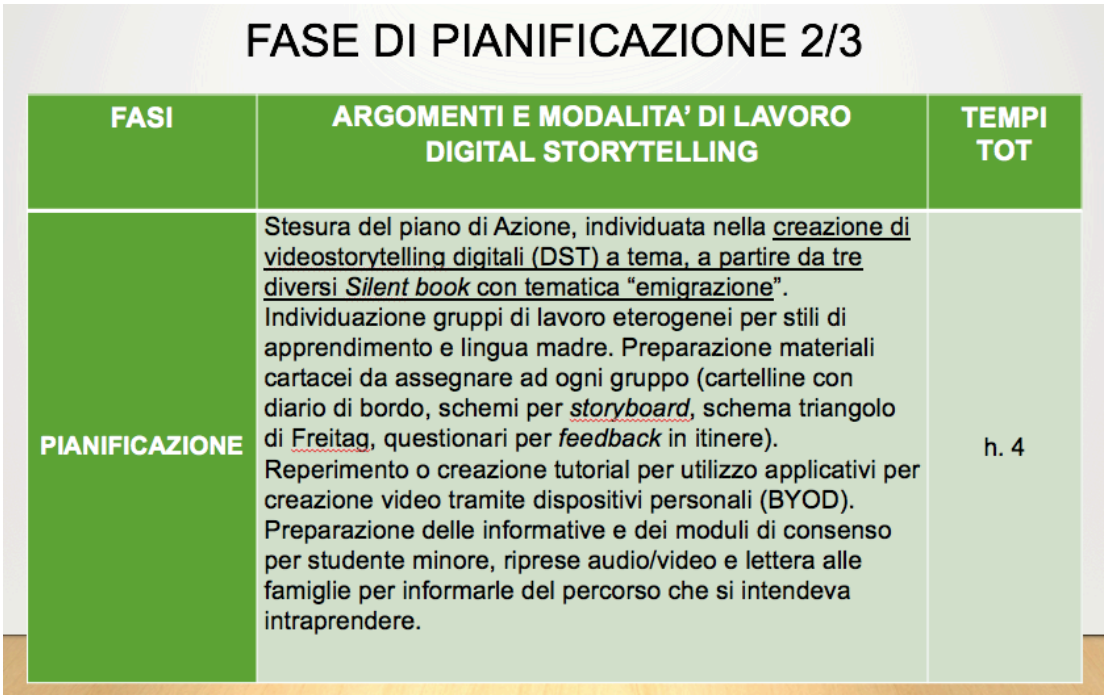
Dalle tabelle sottostanti è possibile ricavare sia il totale delle ore impiegate in questo lavoro, pari a 33, che la ripartizione dettagliata interna di ciascuna delle tre fasi principali (4+4+25).

FASE DI RICOGNIZIONE 1/3

FASI	ARGOMENTI E MODALITA' DI LAVORO DIGITAL STORYTELLING	TEMPI TOT
RICOGNIZIONE	Intervista semistrutturata reciproca fra docente di Arte e Immagine e docente di Lettere. (h.1)	h. 4
	Questionario sull'utilità dell'Arte e delle immagini, somministrato agli alunni. Tabulazione dati e restituzione in plenaria (h.1,5)	
	Test per individuare gli stili di apprendimento degli alunni (utilizzato il VAK1), tabulazione risultati e restituzione in plenaria (h.1,5)	

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

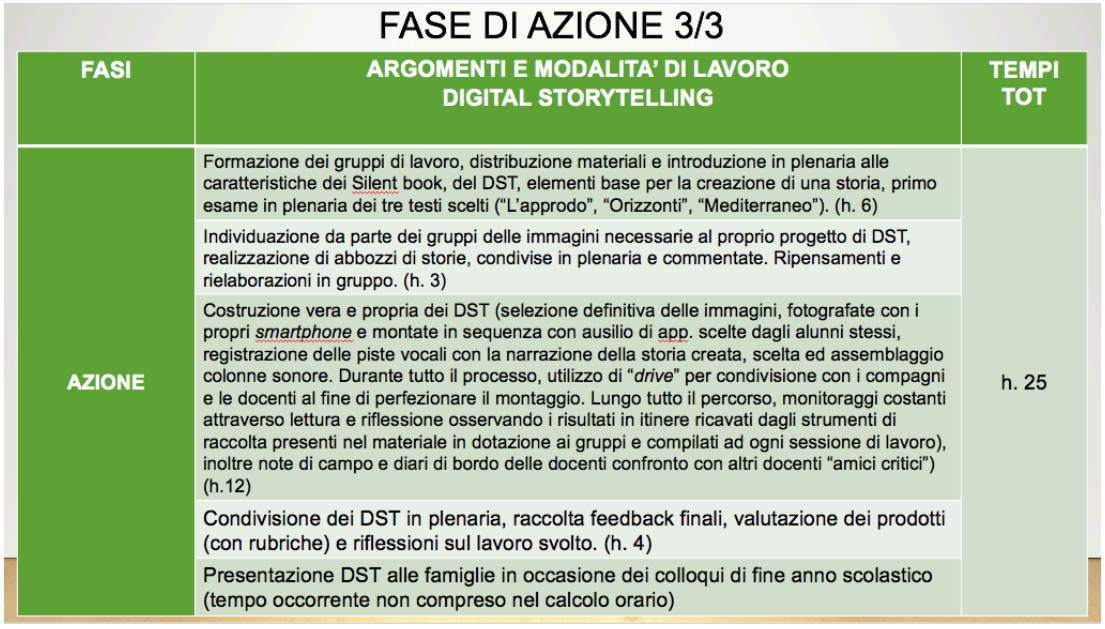
fig. 10 *Fase di ricognizione del lavoro pari a quattro ore.*



FASE DI PIANIFICAZIONE 2/3

FASI	ARGOMENTI E MODALITA' DI LAVORO DIGITAL STORYTELLING	TEMPI TOT
PIANIFICAZIONE	Stesura del piano di Azione, individuata nella creazione di videostorytelling digitali (DST) a tema, a partire da tre diversi *Silent book* con tematica "emigrazione". Individuazione gruppi di lavoro eterogenei per stili di apprendimento e lingua madre. Preparazione materiali cartacei da assegnare ad ogni gruppo (cartelline con diario di bordo, schemi per *storyboard*, schema triangolo di Freitag, questionari per *feedback* in itinere). Reperimento o creazione tutorial per utilizzo applicativi per creazione video tramite dispositivi personali (BYOD). Preparazione delle informative e dei moduli di consenso per studente minore, riprese audio/video e lettera alle famiglie per informarle del percorso che si intendeva intraprendere.	h. 4

fig. 11 *Fase di pianificazione del lavoro pari a quattro ore.*



FASE DI AZIONE 3/3

FASI	ARGOMENTI E MODALITA' DI LAVORO DIGITAL STORYTELLING	TEMPI TOT
AZIONE	Formazione dei gruppi di lavoro, distribuzione materiali e introduzione in plenaria alle caratteristiche dei Silent book, del DST, elementi base per la creazione di una storia, primo esame in plenaria dei tre testi scelti ("L'approdo", "Orizzonti", "Mediterraneo"). (h. 6)	h. 25
	Individuazione da parte dei gruppi delle immagini necessarie al proprio progetto di DST, realizzazione di abbozzi di storie, condivise in plenaria e commentate. Ripensamenti e rielaborazioni in gruppo. (h. 3)	
	Costruzione vera e propria dei DST (selezione definitiva delle immagini, fotografate con i propri *smartphone* e montate in sequenza con ausilio di app. scelte dagli alunni stessi, registrazione delle piste vocali con la narrazione della storia creata, scelta ed assemblaggio colonne sonore. Durante tutto il processo, utilizzo di "*drive*" per condivisione con i compagni e le docenti al fine di perfezionare il montaggio. Lungo tutto il percorso, monitoraggi costanti attraverso lettura e riflessione osservando i risultati in itinere ricavati dagli strumenti di raccolta presenti nel materiale in dotazione ai gruppi e compilati ad ogni sessione di lavoro), inoltre note di campo e diari di bordo delle docenti confronto con altri docenti "amici critici") (h.12)	
	Condivisione dei DST in plenaria, raccolta feedback finali, valutazione dei prodotti (con rubriche) e riflessioni sul lavoro svolto. (h. 4)	
	Presentazione DST alle famiglie in occasione dei colloqui di fine anno scolastico (tempo occorrente non compreso nel calcolo orario)	

fig. 12 *Fase di azione del lavoro pari a venticinque ore.*

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

8. IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALUNNI DI MADRE LINGUA NON ITALIANA

Giunte alla fine del percorso le docenti hanno voluto raccogliere il punto di vista dei due alunni di lingua madre non italiana, e lo hanno fatto attraverso due canali: rileggendo quanto era annotato nei Diari di Bordo dei gruppi di cui facevano parte, e raccogliendo attraverso un'intervista semi strutturata una loro valutazione personale sull'attività svolta. Ecco le loro voci, e quelle dei compagni italiani che con essi hanno collaborato.

8.1. FOCUS SULLA VALUTAZIONE IN ITINERE, ATTRAVERSO I DIARI DI BORDO

I quadernetti utilizzati regolarmente come strumento di metacognizione da ogni gruppo a fine sessione di lavoro custodiscono con parole ingenue ma efficaci la testimonianza di un clima inclusivo. Nel Diario di Bordo del gruppo di cui faceva parte l'alunna cinese (sarà di qui in poi indicata con l' iniziale del suo nome, A.) si legge, dopo la prima sessione di lavoro: "Abbiamo scritto la nostra storia personale e poi le abbiamo confrontate. Abbiamo riscontrato delle difficoltà per tradurre la storia di A.; abbiamo tutti collaborato: ognuno ha fatto qualcosa. La storia inizierà in Cina, con un uomo che aveva una bella famiglia ma non riusciva a mantenerla. Con i pochi soldi rimasti decise di avere una vita migliore ed un lavoro che gli permettesse di fare soldi e mandarli al resto della famiglia in Cina, ed emigrò in Europa". E' evidente l'influenza che sul gruppo ha avuto la storia con fatica (ad esprimersi) proposta da A., che rispecchia la sua vicenda familiare. La settimana dopo, nel Diario compare l'annotazione, alla voce "Gradimento":
" questo lavoro ci sta piacendo ed è bello essere aiutati da una ragazza di madre lingua cinese". Anche se queste righe denotano un certo distacco fra A. e le compagne (dovuto essenzialmente alla barriera linguistica che permetteva una comunicazione solo di base) si ritrova tuttavia nel gruppo il piacere di poter accogliere una cultura e una lingua lontane per arricchire il lavoro del gruppo. La settimana dopo: "Sfogliamo per l'ennesima volta il libro Approdo alla ricerca di idee che pian piano arrivano da tutti. Stiamo iniziando a scrivere. Abbiamo trovato l'ispirazione, si è accesa una lampadina! Stiamo facendo scegliere ad A. dieci immagini che ricordano il suo passaggio da un posto ad un altro". E viene registrata puntualmente, nell'apposita voce "Difficoltà": "molte volte non è possibile parlare con A. a causa dell'italiano". Alla voce "Gradimento", però: "Ci piace il lavoro anche perché è bello confrontarsi con A.", e alla successiva voce "Proposte": "per le prossime volte vorremmo che A. riesca, anche se molto difficile, a comunicare un po' meglio con noi". Un paio di settimane dopo, è A. a voler annotare la sua! E scrive, fra le "Proposte migliorative": "più tempo fare questo lavoro".

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

Anche il Diario di Bordo del gruppo in cui era presente l'alunno di lingua madre portoghese (di qui in poi indicato con l'iniziale C.) riserva annotazioni interessanti dal punto di vista inclusivo. Sin dalle prime sessioni di lavoro vi si afferma che
"siamo un gruppo molto collaborativo". Una partecipante scrive: "Nel nostro gruppo abbiamo C. che può aiutarci raccontando la sua esperienza di emigrazione dal Brasile all'Italia". Lo stesso C., poche righe dopo, conferma: "mi piace molto ed è divertente. Ma dobbiamo concentrarci di più e lavorare insieme. Ho aiutato con la mia storia". La sessione successiva, è passata una settimana, registra nuovamente alla voce "Collaborazione": "il nostro gruppo continua ad essere molto unito e C. ci sta aiutando raccontandoci la sua storia e cosa ha provato". Una settimana dopo l'alunno C. è assente. Il gruppo lavora e annota " C. oggi è assente, quindi M. fa sia la voce che il tempo" (ci si riferiva qui ai vari ruoli assegnati a rotazione ai membri del gruppo). Alla voce "Collaborazione" viene scritto: "abbiamo lavorato tutti insieme anche senza C., e siamo riusciti ad aggiungere un altro pezzo di storia". Voce "Gradimento": "questa lezione ci è piaciuta anche se mancava qualcuno". Voce "Proposte migliorative": "dobbiamo cercare di venire a scuola in questi giorni, per fare in modo di avere tutti i componenti del gruppo". In queste annotazioni C. è estremamente presente nella sua assenza, non vi è ombra di dubbio. A guastare temporaneamente l'idillio, nella sessione successiva, un' osservazione: "C. usa il telefono per fatti suoi e non per aiutarci con lo storytelling" si legge. Fra le annotazioni di fine lavoro, è C. a tirare le sue conclusioni scrivendo "Divertente. Bene, mi ha aiutato a parlare meglio. Dare belle idee. Ho aiutato tanto i miei compagni in questo lavoro".

8.2. FOCUS SULLA VALUTAZIONE FINALE ATTRAVERSO UN'INTERVISTA SEMI STRUTTURATA

Come già accennato, a lavoro terminato e prima di comunicare agli alunni in plenaria le valutazioni assegnate a ogni gruppo, le docenti hanno raccolto le osservazioni di A. e C. attraverso un'intervista semi strutturata camuffata da amichevole chiacchierata. Le osservazioni raccolte hanno confermato come questa modalità di lavoro cooperativo sia stata molto gradita agli alunni di madre lingua non italiana. I due allievi hanno affermato di avere potuto partecipare e aiutare i compagni mentre in altre modalità di lavoro si sentivano inutili e sovente non riuscivano a tenere il passo con quanto svolto in classe. L'alunno C. ha espresso entusiasmo per il fatto che gli si fosse stato chiesto di tradurre in portoghese la storia ideata dal proprio gruppo, ed insegnare la pronuncia corretta ad un compagno italiano perché potesse registrare la voce narrante in quella lingua.
L'allieva A., di origine cinese, ha ribadito che risentire la propria voce narrare la storia in italiano le aveva fatto uno strano effetto, ma le era piaciuto. Le sarebbe piaciuto inoltre lavorare ancora in gruppo mentre

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

quando è seduta al banco ad ascoltare la lezione le viene sonno e si annoia perché "non capire bene".

9. CONCLUSIONI

È necessario ora tirare le somme. Le strategie messe in atto sono state molteplici: lavoro di gruppo ("*cooperative learning"*), narrazione cooperativa ("*storytelling")*, ribaltamento dell' atteggiamento solitamente passivo tenuto dagli alunni nell'utilizzo dei propri dispositivi elettronici, strutturazione di attività in cui imparare facendo ("*learning by doing*"), impostazione di sessioni di lavoro dove far sperimentare a tutti i vari compiti grazie alla ciclicità dei ruoli assegnati a ciascun componente, ribaltamento dei ruoli attraverso attività che spostassero il focus dalla competenza ancora bassa in italiano L2 posseduta dai due alunni A. e C. presenti nei gruppi di lavoro alla competenza alta nelle loro rispettive lingue madri cinese e portoghese. Bruno Losito e Graziella Pozzo definiscono la Ricerca Azione come "la strategia privilegiata per dare senso alle innovazioni, per investigare la propria pratica e interrogare quanto si fa in classe, contro il rischio sempre presente di affidarsi a routine di cui si è perso il senso, poiché messe in pratica in modo automatizzato" (Losito e Pozzo 2005: 13). Sicuramente la scelta di strutturare il lavoro secondo i principi della Ricerca Azione e avviarlo lungo questi binari ha permesso alle docenti di avere un'idea precisa sia dell'esperienza *in itinere* che dei risultati finali raccolti, di cui si è riferito nei paragrafi precedenti (privilegiando in questa sede il punto di vista dell'inclusione degli alunni di lingua madre non italiana). È stato osservato a questo proposito un incremento delle competenze in italiano L2, soprattutto per quanto riguarda la produzione orale, anche se non è stato possibile analizzare elementi sufficienti a quantificarne in modo esatto la portata. Questo poichè si è preferito non raccogliere evidenze attraverso strumenti troppo attenti alla parte linguistica che forse avrebbero potuto far perdere la spontaneità del lavoro ai gruppi, tesi invece a concentrarsi sulle storie e sulle immagini. Si era partiti da un iniziale intendimento a rafforzare la capacità tecnica di leggere le immagini e descriverle scrivendo, ma utilizzando ingredienti a forte potenziale emotivo (*Silent book* con immagini impattanti, voci narranti, impasti di storie autobiografiche, tematica così attuale e per alcuni parte di esperienza migratoria recente) le docenti si sono ben presto accorte di avere fra le mani un progetto che andava a toccare profondamente soprattutto le emozioni. Così scrive Mario Cardona (2008:172)

> Le ricerche sull'inconscio cognitivo […] dimostrano come emozione e ragione siano profondamente legate e contribuiscano in modo indissociabile alla pianificazione delle nostre decisioni e al nostro ragionamento. Parafrasando un celebre racconto di Calvino è dunque giunto il momento di ricongiungere le due parti del visconte dimezzato, riconsiderando le emozioni non alla periferia dei processi cognitivi, ma al centro stesso del nostro pensiero e delle nostre valutazioni

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

Il racconto dell'esperienza didattica sin qui descritta si auspica sia sufficientemente dettagliato da permettere ad altri insegnanti di replicarla con relativa facilità. L'augurio è che possa generare nuovi momenti inclusivi, originali produzioni multimediali e, soprattutto, molte emozioni.

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

APPENDICE: LA "VOCE" DELLE IMMAGINI

Dei sei DST, interamente basati su storie create cooperativamente in classe, si riportano qui i testi dei due frutto del lavoro dei gruppi nei quali erano inseriti i due alunni di lingua madre non italiana, che a queste storie hanno collaborato con tanto del loro vissuto personale.

TRASCRIZIONE DELLA VOCE NARRANTE DEL DST "CARA GIADA"
(immagini tratte da L'Approdo, musica di John Legend "All of me")

10 ottobre 2016.
Cara Giada,
ricordo ancora quei momenti felici dove eravamo tutti insieme, io te e la mamma, nella nostra casa nella periferia di Wenzhou.
Ricordo che mi consegnasti il tuo più prezioso oggetto, che ancora oggi tengo con me.
Ricordo che la mamma piangeva, ed io che la consolavo dicendo: "Tornerò presto!".
Salii sul treno, ed improvvisamente sentii forte la vostra mancanza.
I ricordi scorrevano nella mia testa guardando fuori dall'oblò della nave. C'era molta gente, tutta stretta. Ed improvvisamente spunta fuori dalla mia tasca il tuo portafortuna, e mi vieni in mente tu.
La moltitudine di gente scese dalla nave e mi sentii spaesato. Al controllo mi fecero tante domande, e mi chiesero chi fossi, e chi fossero le persone raffigurate nella foto.
Uscii dal controllo, e mi sentii così piccolo in confronto ad una città così grande come Torino. Mi chiesero se avessi un letto ed io risposi di no, ed un signore gentile mi procurò un posto per dormire. Arrivato in stanza vidi un animale strano sul mio letto. Qualcosa che non avevo mai visto, ed ero spaventato. Ed ecco che ad un tratto vidi la nostra foto, e mi venne subito tanta nostalgia. Dalla stanchezza mi addormentai, e al mio risveglio uscii fuori di casa per andare a cercare lavoro. Guardai la cartina, e l'animaletto rimase sempre con me. Davanti a me, una nuova città. Conobbi subito Mario che mi raccontò della sua famiglia, e io gli domandai se sapesse dove trovare un posto buono per lavorare. Lui annuì con la testa ed il giorno seguente iniziai il lavoro in fabbrica.
Ovviamente non posso negare la vostra mancanza. E sogno di ritornare a casa.
A presto!

TRASCRIZIONE DEL DST "IL RITORNO" (qui viene riportata la versione italiana, ma ne è stata fatta anche una traduzione in portoghese)
(immagini tratte da L'Approdo, musica di Secret Garden "Song From a Secret Garden")

Nella mia città sta per scoppiare una guerra. Tengo molto alla mia famiglia, ma devo partire. Così, ho preso il primo treno passante. Non c'era molta gente, solo una ragazzina. La mia famiglia era molto triste, e anch'io. Quando sono arrivato ho cominciato a spargere volantini per cercare una casa dove vivere. Poi, un signore disse che lui sapeva dove trovarmi una casa. Però era troppo lontana. Quindi mi fece dormire e cenare a casa sua.
Dopo anni che vivevo in quella sconosciuta città, decisi di tornare nella mia città natale. Quando ero lì scrivevo sempre alla mia famiglia. E tra poco la rivedrò!
Mi sono vestito e ho preso il treno.

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

Quando però sono arrivato, la mia città era distrutta. E tutte quelle lettere non sono mai state ricevute. Ecco perché non mi rispondevano mai…

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BASCHIERA B., 2014, "L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza", *Formazione e Insegnamento*, 12 (3), 181–188.

BERRETTA C., 2013, *BES e inclusione. Bisogni educativi "normalmente speciali"*, La Tecnica della Scuola, Catania.

BONAIUTI G., CALVANI A., 2011, *Principi di comunicazione visiva e multimediale: fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma.

CARDONA M., MAZZOTTA P., 2008, *problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano ai bambini immigrati* , in CAON F., (a cura di), *Tra lingue e culture, Per un'educazione linguistica interculturale,* Bruno Mondadori, Milano, 163-176.

CASTOLDI M., 2015, *Didattica generale*, Mondadori, Milano.

DE ROSSI M., PETRUCCO C., 2009, *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni,* Carocci*, Roma.*

FORMICA P., 2015, *Orizzonti*, Carthusia, Milano.

GREDER A., 2017, *Mediterraneo,* Orecchio Acerbo, Roma.

IANES D., 2006, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.

LOSITO B., POZZO G., 2005, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.

PACIFICO A., a. a. 2016-2017, *Dalle storie sociali al Digital Storytelling*, in Tesi di Specializzazione per il corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino (relatrice SAVOINI, P.).

PULVIRENTI E., 2018, *Artemondo* (Edizione per l'insegnante), Zanichelli, Bologna.

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

TAN S., 2016, *L'Approdo*, Tunuè, Latina.

TAN S., 2014, "Silent book per tutti i lettori in ascolto", in *Andersen*, 309 (reperibile anche sul blog della rivista Andersen, *Per chi sono questi libri?* < http://www.andersen.it/per-chi-sono-questi-libri/>)

TERRUSI M.,2017, *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia,* Carocci editore, Roma.

UGOLINI, P., 2017, "Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli vak e felder-silverman)", *Bollettino Itals*, 19, <www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-aprile-2007

SITOGRAFIA

CASTAGNOLI A., *Il "Graphic Novelist" accidentale di Shaun Tan – parte seconda, Le figure dei libri* (blog), 7 marzo 2012 (traduzione italiana, a cura di Federica Viti, dell'intervista originale a Shaun Tan apparsa nel n. 49 della rivista *Bookbird*, ottobre 2011).
http://www.lefiguredeilibri.com/2012/03/07/the-accidental-graphic-novelist-un-articolo-di-shaun-tan-sul-graphic-novel-parte-2/

Salvitti C., *Gli stili di apprendimento e le loro caratteristiche* [Internet] http://www.educare.it/j/temi/scuola/didattica/2633-gli-stili-di-apprendimento-e-le-loro-caratteristiche?showall=1).

<http://www.edurete.org/conv/>
Sito dove è possibile scaricare la presentazione di docimologia "Valutare gli apprendimenti" di Roberto Trinchero, 1 settembre 2014.

<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//IT>
Risoluzione del Parlamento Europeo 16 dicembre 2008