



Formazione & insegnamento

ISSN: 1973-4778

f&i@pensamultimedia.it

Pensa MultiMedia

Italia

Baschiera, Barbara

L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza

Formazione & insegnamento, vol. 12, núm. 3, 2014, pp. 181-188

Pensa MultiMedia

., Italia

Disponibile in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761779946015>

► Come citare l'articolo

► Numero completo

► Altro articolo


► Home di rivista in redalyc.org

redalyc.org

Sistema d'Informazione Scientifica

Rete di Riviste Scientifiche dell'America Latina, i Caraibi, la Spagna e il Portogallo

Progetto accademico senza scopo di lucro, sviluppato sotto l'open acces initiative



L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'*inclusive education* e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza

Digital Storytelling: A powerful Cooperative Learning methodology for inclusive education and the acquisition of citizenship key-competencies

Barbara Baschiera
Università Ca' Foscari, Venezia
barbara-baschiera@unive.it

ABSTRACT

This paper presents the project and implementation of a Digital Storytelling Lab in two secondary-school classes with students (11-13 years old) with significant special educational needs.

Heterogeneously grouped, students were trained to use DS as a cooperative learning digital environment, aimed at social inclusion and acquisition of citizenship key-competencies.

Thanks to an environment that allowed them to experience problem solving, creativity, discussion, analysis and interpretation, students were able to appreciate the importance of experienced knowledge, to develop social skills and to take up both individual and group responsibility.

L'articolo presenta la progettazione e la realizzazione di un laboratorio di narrazione digitale in due classi della secondaria di primo grado con una consistente presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Organizzati in gruppi eterogenei, i ragazzi sono stati formati ad utilizzare il Digital Storytelling come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione sociale e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. Un ambiente di apprendimento inteso in senso costruttivista, in cui i discenti, sperimentando processi di problem solving, creatività, discussione, analisi ed interpretazione, ancorati alla realtà, hanno potuto apprezzare la rilevanza dei saperi esperiti, sviluppare competenze socio-relazionali, assumere responsabilità individuali e di gruppo.

KEYWORDS

Cooperative Learning, Digital Storytelling, Inclusion, Special Educational Needs, Key-competences.

Apprendimento cooperativo, Digital Storytelling, Inclusione, Bisogni Educativi Speciali (BES), Competenze chiave.

Introduzione

Negli ultimi anni ha trovato sempre più posto nella riflessione pedagogica italiana e nelle politiche formative europee ed internazionali il tema dell'insegnamento e dell'apprendimento per competenze (Cfr EUR-Lex 18/12/2006; OECD, 2012), dando luogo ad una revisione profonda e paradigmatica della concezione stessa di scuola e della sua offerta formativa, dei processi di apprendimento degli studenti e della qualità professionale dei docenti.

L'agire educativo per competenze rappresenta una reale opportunità di integrazione ed inclusione scolastica, che postula metodologie didattiche operative e laboratoriali, tali da promuovere 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 ragazzi creano prodotti culturali da caricare e scambiare sul web e attingono in modo quasi esclusivo a materiale multimediale. «[...] blogs, wikipedias, podcasts, and social bookmarking tools. Some, if not most, of these resources are unfamiliar to teachers (and parents), but today's students are using them at an ever-increasing pace and in ways that are helping to define a new generation of not just information-gathering, but information-creating as well» (Robin, 2008, p. 221).

Viene, così, a svilupparsi una crescente distanza tra pratiche scolastiche e pratiche informali di produzione e fruizione della conoscenza, che rischia di disaffezionare sempre più i giovani alla scuola.

«A fronte di una divaricazione sempre più ampia tra stili di insegnamento istituzionali e stili di apprendimento delle nuove generazioni [OCSE, 2008] si cercano nuove strade, nuovi prodotti ma soprattutto processi didattici, in grado di dare spazio a questa urgenza espressiva e a queste nuove competenze; parallelamente ci si interroga se, realmente, queste forme e processi di cultura partecipativa promuovano» uno sviluppo critico, originale e profondo. (Taddeo & Testacei, 2011).

Mettere al centro della pratica educativa le nuove competenze digitali dei ragazzi, da loro costruite ed esperite in situazioni cooperative, diventa un obiettivo imprescindibile di tutti i sistemi scolastici che vogliano realizzare contesti educativi efficaci, inclusivi ed abilitati a dare risposte significative alle esigenze di apprendimento emergenti.

Alla luce di tali considerazioni, si è dato luogo alla sperimentazione di seguito presentata, realizzata in una classe prima e in una seconda della secondaria di primo grado, con una forte presenza di ragazzi con BES.

Organizzati in gruppi di lavoro eterogenei, gli studenti sono stati formati ad affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici e prove esperte, utilizzando il *Digital Storytelling* (DS) come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, in cui esercitare creatività e pensiero inventivo; sviluppare abilità cognitive di ordine superiore; agire in modo meta-cognitivo e riflessivo.

Ma perché utilizzare il DS in ambito educativo con ragazzi con BES? Quali le sue potenzialità in una scuola ancora volta a valutare conoscenze, più che a certificare competenze; ancora ancorata ad una didattica frontale, a relazioni di dipendenza dal docente e a dinamiche fra pari, piuttosto individualistiche e competitive? Come modularne l'uso in contesti di apprendimento cooperativo?

1. Digital Storytelling e Cooperative Learning per la creazione di contesti di apprendimento partecipato

There are many different definitions of “Digital Storytelling”, but in general, they all revolve around the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video (Robin, 2006, p. 709).

Rule (2010) vede nella narrazione digitale una sorta di moderna espressione dell'antica arte della narrazione; Burgess (2006) una nuova modalità creativa di espressione culturale. Le storie digitali tessendo immagini, musica, narrazione e voce insieme, danno spessore a personaggi, situazioni ed esperienze; offrono nuovi strumenti per rivisitare la narrazione, intrecciando multimedialità, interattività e web, alle pratiche tradizionali.

Numerosi ricercatori hanno indagato come introdurre il DS all'interno del contesto scolastico (Frazel, 2010; Jakes & Brennan, 2005; Lambert, 2007; Meadows, 2003). Il fenomeno, relativamente recente, si sta sempre più imponendo come pratica didattica.

Egan (1986) sostiene che qualsiasi disciplina possa assumere la forma di una storia; essendo di facile comprensione (Bruner 1990), le storie generano elevati livelli di impegno e attenzione rispetto alla semplice enunciazione dei fatti (Brown, Collins, Duguid, 1989; Young, 1993) e rendono avvincente l'apprendimento.

Il processo di elaborazione richiede creatività, abilità di scrittura, lavoro di squadra. Raccontare una storia significa selezionare esperienze rilevanti e trasmetterle in un insieme coerente di personaggi, eventi e luoghi; sviluppare capacità di comunicazione e *problem solving*.

«Storytelling is a cornerstone of society, a basic form of sharing experiences and values. When children participate in this narrative process, they become part of the greater society while building their own literacy competency» (Farmer, 2004, p. 156).

Utilizzando il DS in contesti educativi cooperativi, i docenti possono assegnare i compiti agli allievi (scrittura, illustrazione, racconto, registrazione), modulando sugli obiettivi individuali e adattandoli alle inclinazioni e competenze di ognuno.

Costruire un contesto di apprendimento cooperativo risulta fondamentale al fine di sviluppare motivazione e interdipendenza positiva (di obiettivi, ruoli, risorse), di creare processi di reciprocità, tali da coinvolgere tutti gli studenti in una relazione dinamica realmente inclusiva, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva, capace di costruire una epistemologia nuova per l'educazione stessa.

Se, mediante attività di *Cooperative Learning*, anche i ragazzi con BES possono sperimentare una 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 (Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1994; Sharan & Sharan, 1998; Cohen, 1999), 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 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 (Garzotto & Bordogna, 2010), 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, coinvolgendo l'apprendimento stesso, rappresenta un passo fondamentale per la realizzazione di una scuola veramente inclusiva (OCSE, 2001).

2. Digital Storytelling e BES: il laboratorio

I ricercatori in ambito pedagogico hanno sviluppato diversi approcci al DS, ma la maggior parte di essi (Farmer, 2004; Ohler, 2006; Lambert, 2010) ha seguito 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: essere personali ed autentiche; raccontare qualcosa che tenga desta l'attenzione; proporre un contenuto emozionale coinvolgente; utilizzare il *medium* della voce per essere più accattivanti; ma anche la potenza e il supporto della colonna sonora; non essere sovrabbondanti; seguire un ritmo adeguato.

Il DS nelle due classi è stato realizzato tenendo conto dei sette elementi di Lambert, senza però prescindere dai sette proposti da Ohler.

I ventuno studenti di classe prima (undici femmine e dieci maschi, di cui quattro privi di cittadinanza italiana e con disagio socio-economico; quattro con difficoltà di apprendimento) e i diciannove di seconda (sei femmine e tredici maschi, di cui quattro privi di cittadinanza italiana, due con disabilità grave, uno con difficoltà di apprendimento, uno con disagio socio-culturale) sono stati supportati e guidati da due docenti di sostegno e una curricolare precedentemente formate, a creare una mappa della propria storia; a considerare il feed-back da parte dei compagni; a stendere uno story board; a registrare la storia, ascoltarla e rivederla; e, concordata la fine del lavoro, a digitalizzarla. Adottando un approccio "collage", la maggior parte dei gruppi ha creato la propria storia utilizzando *Audacity*, *Artweaver* e *MovieMaker*, facendo ricorso a materiale esistente, come immagini e musica; qualche gruppo, preferendo un approccio "documenta-storia", ha narrato, filmando e/o fotografando direttamente la realtà.

In sintesi il processo di DS ha seguito il seguente percorso:

- Briefing: i ragazzi hanno creato piccoli gruppi di tre/quattro persone in un'atmosfera collaborativa
- Scrittura: il processo è iniziato con l'attività di *storytelling circle*, per far emergere le idee narrative e far sentire coinvolti tutti gli *storytelles*.
- Registrazione: ciascuno ha registrato la propria voce mentre raccontava parte della storia; ha selezionato immagini, video, musica, indicandone le fonti. La riproduzione di ciò che è stato registrato, ha favorito non solo la competenza comunicativa, ma anche l'auto-valutazione.
- Editing e monitoraggio: ragazzi e docenti si sono concentrati sulla qualità del prodotto finale e poi hanno montato il tutto con *MovieMaker*.
- Condivisione: alla fine delle attività è stato organizzato un incontro tra le due classi per la presentazione dei lavori, alcuni dei quali sono stati pubblicati nel sito della scuola, previo permesso delle famiglie.

La novità di utilizzare il DS in classi con studenti con BES, in particolare con disabilità psichiche medio-gravi, è stata quella di creare non storie di finzione,

ma autobiografiche, facendo emergere dai ragazzi dati della propria esperienza di vita.

Tenendo presente che padroneggiare la narrazione significa comprendere le strutture necessarie alla scrittura di una storia ed essere in grado di darle una forma verbale, visiva e fonetica, con l'aiuto di diversi media; che le tecnologie digitali svolgono il ruolo di motivatore, catalizzatore e facilitatore di apprendimento complesso; di strumento espressivo; di strumento di condivisione facilmente duplicabile e pubblicabile; è stato chiesto ai ragazzi di raccontarsi tramite un proprio talento.

Ogni gruppo ha partecipato a quattro incontri di due ore, lavorando prima in parallelo sotto la supervisione delle tre docenti, con momenti di condivisione e aiuto reciproco; poi singolarmente, proseguendo la ricerca di immagini, foto e musica, anche a casa.

Ne sono uscite dodici storie di massimo tre minuti ciascuna: un gruppo di ragazze si è raccontato tramite la storia della loro amicizia; cinque gruppi hanno messo in evidenza la loro intraprendenza nello sport (calcio, basket, *parkour*, ginnastica artistica, atletica leggera/danza); un gruppo ha parlato di sé mediante una doppia intervista, mettendo in luce affinità e tratti distintivi; due gruppi hanno scelto di esprimersi tramite il racconto del proprio talento musicale; un gruppo si è rappresentato utilizzando la lingua straniera; due gruppi hanno lavorato supportando due ragazzi con disabilità psichica che, inizialmente, erano molto restii a mettersi in gioco.

N., in particolare, non voleva parlare di sé, delle proprie passioni, nemmeno tramite il supporto di materiale fotografico. I compagni, che lo conoscevano dalla scuola dell'infanzia, si sono proposti di cooperare e parlare di lui, tramite brevi interviste singole e di gruppo. N., sentendosi protagonista del racconto, parte di un gruppo, è apparso più motivato e responsabile e ha accettato l'intervista dei compagni. Tutti hanno acquisito la consapevolezza di essere utili alla realizzazione del compito e dell'obiettivo comune, sviluppando competenze sociali e di cittadinanza.

La pratica riflessiva è stata centrale per l'intero impianto progettuale. Ciò è stato sostenuto attraverso un processo di valutazione continua, realizzato per monitorare le attività e valutarne l'impatto. Per quanto concerne tale fase, sono quattro i focus di cui si è tenuto conto: la valutazione dei prodotti finali (tema e contenuti, potere narrativo, caratteristiche formali); la valutazione degli apprendimenti (auto-valutazione); la valutazione di processo per migliorare l'impianto progettuale (soddisfazione dei partecipanti e analisi dell'efficienza); la valutazione di gruppo.

Nelle varie fasi le insegnanti sono state fondamentali per il successo e la sostenibilità del progetto.

Conclusioni

Al termine del laboratorio, è stata effettuata un'analisi dei processi formativi, formali e informali, attivati durante il lavoro, realizzata attraverso un approccio multi-metodo. Si è fatto ricorso a tecniche prevalentemente qualitative per verificare il percorso compiuto e le competenze comunicative raggiunte (osservazione partecipante, diario di bordo, *focus group*, questionari di autoanalisi, interviste), ma anche all'analisi quantitativa raccogliendo 40 questionari di valutazione dell'esperienza.

Per riassumere meglio l'emergere di alcuni aspetti (condivisione, reciprocità,

creatività, autostima, protagonismo, collaborazione, comprensione, negoziazione, leadership distribuita, coinvolgimento, benessere, dissonanza cognitiva, empatia, percezione del sé, motivazione), se ne riporta qualche stralcio:

Domanda posta ai ragazzi di classe II^a: Cosa hai apprezzato del lavoro in gruppo?

- La nostra condivisione di idee (Tommaso);
- Ci siamo aiutate a vicenda (Giulia);
- Si potevano avere idee diverse; è stato creativo (Thomas);
- Con la forza di volontà di tutti, si superano le difficoltà e si raggiunge l'obiettivo comune (Eleonora);
- Mi sono sentito protagonista (Ibrahim);
- Abbiamo lavorato tutti insieme (Giulia);
- La collaborazione per l'apporto significativo di tutte le idee (Sofia);
- Anche se ognuno era portato a fare di testa propria, le scelte sono state frutto di una discussione costruttiva (Tatiana);
- È sempre stato il gruppo a decidere (Emanuele).

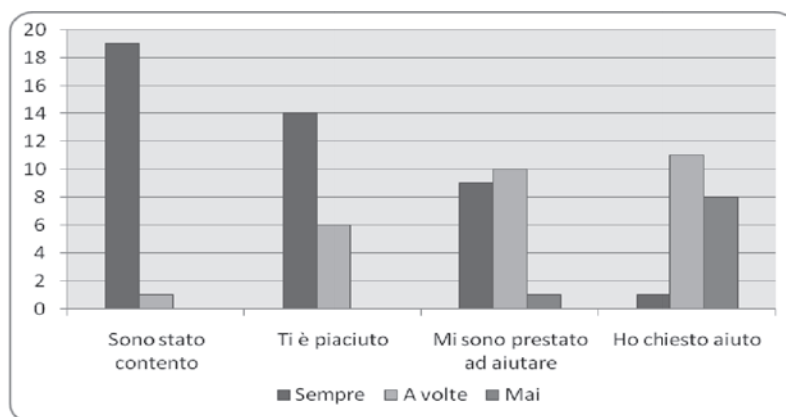


Fig. 1 - Classe IIa

Domanda posta ai ragazzi di classe I^a: Come di sei sentito nel corso dell'attività cooperativa di DS?

- Mi sono sentito coinvolto e apprezzato (Marco);
- Mi sono sentita a mio agio (Valentina);
- Inizialmente mi sono sentita disorientata, perché non conoscevo tutti gli aspetti dell'argomento (Eleonora);
- Mi sono sentita soddisfatta della mia precisione e serietà, ma preoccupata che la mia abilità potesse infastidire qualcuno (Beatrice);
- Mi sono sentito capace (Luca);
- Mi sono sentita interessata ed entusiasta del lavoro assegnato (Giorgia).

Le parole dei ragazzi costituiscono una testimonianza che attesta la necessità di trattare le pratiche partecipative in ambiente didattico come ambienti di socializzazione, nei quali si definiscono e rinegoziano le dimensioni relazionali e di cittadinanza degli individui e del gruppo.

L'analisi quantitativa e qualitativa dei dati emersi dai post test assegnati ai ragazzi, evidenzia l'efficacia formativa ed educativa del DS. Le risorse, sia interpersonali che della Rete, stimolano l'apprendimento in quanto contesti informali aperti che fungono da zona di sviluppo prossimale (Petrucco, De Rossi, 2009) e aiutano l'allievo a sviluppare competenza.

Coinvolgendo sia la sfera emotiva che cognitiva, il DS favorisce apprendistato cognitivo, pensiero inventivo, meta-cognizione e riflessione, *visual literacy*, *technical literacy*, *media literacy* ed efficacia comunicativa.

Nel definire il DS, un gruppo di ricercatori australiani¹ ne parla in termini di: «a set of collaborative digital media production techniques that have been used to facilitate social participation». Nonostante il contesto di riferimento non sia scolastico, far rientrare il DS nei *participatory media* ne implica la natura di strumento inclusivo, proprio in quanto partecipativo. Uno strumento da sperimentare in senso cooperativo, adattandolo a contesti formativi inclusivi e *learner centred*.

Per dare vita ad una scuola che sia davvero per tutti e per ciascuno, i docenti sono chiamati a pensare ad una nuova didattica intesa a sviluppare la motivazione e la creatività, orientata ai processi e non ai contenuti, abbandonando la sequenzialità lineare degli atti educativi e valorizzando olistico e diversi stili di pensiero, in un ambiente realmente cooperativo.

Riferimenti bibliografici

- Banzato, M. (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*.
Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Burgess, J. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201-214.
Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
Egan, K. (1996). *Teaching as Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
EUR-Lex (2006). *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.
Farmer, L. (2004). Using Technologies for storytelling: tools for children. *New review of children's literature and librarianship*, 10(2), 155-168.
Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.
Garzotto, F., Bordogna, M. (2012). Paper-based Multimedia Interaction and Disabled Children: From Experience to Learning-for-All. *International Journal of Arts and Technology*, 5, 126-150.
Jakes, D.S., Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. Retrieved January 2, 2014, from http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf
Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
Lambert, J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press. Retrieved October 16, 2013, from <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>

1 <http://eprints.qut.edu.au/25811/>

- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Life on the Water
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
Milano: Bruno Mondadori.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228. Retrieved December 15, 2013, from <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56-57.
- Sharan, Y., Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Taddeo, G., Testaceni, G. (2011). Story-lab. Un'esperienza di digital storytelling, mash-up e cultura partecipativa per la didattica. *Didamatica*, Torino, 4-5-2011/6-5-2011. Retrieved January 2, 2014, from https://www.academia.edu/1135759/STORY-LAB_Unesperienza_di_digital_storytelling_mash-up_e_cultura_partecipativa_per_la_didattica
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.