



Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

a cura di Alessandra La Marca e Antonio Marzano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Filippo Gomez Paloma *(Università degli Studi di Macerata)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Marco Lazzari *(Università degli Studi di Bergamo)*

Roberto Trincherò *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Valentina Grion *(Università degli Studi di Padova)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Massimo Margottini *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022



ISBN volume 978-88-6760-985-7
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello di <i>Alessandra La Marca</i>	19
Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello di <i>Cosimo Laneve</i>	27
Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale di <i>Agostino Portera</i>	77

Sessione 1: Competenze digitali e communities

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153
Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167
Mara Valente
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180
Elena Pacetti, Alessandro Soriani
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195
Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206
Silvia Fioretti
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217
Andrea Zini
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233
Susanne Schumacher
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244
Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259
Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272
Oriana D'Anna

Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298
Daniele Agostini, Corrado Petrucco
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309
Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324
Ada Manfreda
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336
Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347
Alessandra La Marca, Federica Martino
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367
Maria Rosaria Re
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378
Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391
Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402
Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416
Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431
Leonarda Longo, Ylenia Falzone
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444
Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458
Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472
Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483
Federica Baroni, Ilaria Folci

Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495
Sara Marini
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506
Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519
Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*

- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro
5. Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | *Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini
6. Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | *Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558
Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi
7. Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | *Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo
8. Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | *The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582
Marianna Piccioli
9. L'Adapted Physical Education e l'inclusione | *Adapted Physical Education and inclusion* 594
Gabriella Ferrara
10. Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | *Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606
Maria Moscato, Francesca Pedone
11. "Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | *«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621
Francesca Berti

Sessione 4: Valutazione

1. Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | *Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633
Andrea Ciani, Alessandra Rosa
2. Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | *What soft skills for education professionals* 647
Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658
Aurora Ricci, Elena Luppi
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673
Daniele Morselli, Giovanna Andreotti
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697
Beatrice Doria, Valentina Grior
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710
Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722
Agnese Vezzani
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734
Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747
Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759
Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774
Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789
Ilaria Salvadori
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817
Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831
Massimo Marcuccio
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853
Federica De Carlo
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867
Alessandro di Vita
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879
Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891
Simona Pizzimenti
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901
Livia Romano
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910
Emanuela Botta, Irene Stanzione
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-

- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922
Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938
Fabio Alba
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947
Jessica Pasca
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956
Marta Cecalupo

Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971
Giuseppe Zanniello
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982
Paola Cortiana
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997
Lucia Scipione
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010
Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022
Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032
Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046
Laura Landi

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059
Maria Vinciguerra
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069
Monica Bertolo
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081
Federica Caccioppola
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095
Alessandro Gelmi
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111
Silvana Nicolosi
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121
Daniela Canfarotta
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136
Annamaria Gentile
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148
Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163
Martina Albanese
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177
Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi

Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura

Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature

Francesca Crudele – *Università degli Studi di Padova*
Juliana Raffaghelli – *Università degli Studi di Padova*

Abstract

Oggigiorno è richiesta un'interazione attiva e critica alla vita della società e non sempre si è in grado di elaborare le informazioni raccolte e di esprimere riflessioni in merito. Soprattutto ora che i *new media*, integrati nella nostra quotidianità, hanno decisamente cambiato il modo di comunicare con l'altro. Tuttavia, dato che è molto più semplice accedere e diffondere informazioni e le persone necessitano di una nuova "alfabetizzazione" per adoperare criticamente i media. Tuttavia, le strategie didattiche oggi a supporto della comprensione critica si muovono intorno a informazioni statiche. Con la nascita dei contesti dinamici, bisogna interpellare l'educazione e la formazione in forme completamente diverse, come nel caso delle mappe argomentative ripensate per forme testuali dinamiche.

Sulla base di queste premesse è stata condotta una revisione narrativa della letteratura, da cui sono emersi quattro nodi concettuali, sviluppati in specifici saggi e relative bibliografie: a) il primo sulla logica argomentativa, da un'argomentazione orale ad una scritta; b) il secondo sulle mappe argomentative, come supporto alle *skills* argomentative e di pensiero critico; c) il terzo sul testo argomentativo, da analogico a multimodale; d) il quarto su *new media* e *digital literacy*. Con la ricostruzione di un dibattito generale, si è tratteggiata la cornice epistemologica su cui possono posare future ricerche, inclusa la ricerca dottorale al centro di questo studio.

Questi risultati hanno evidenziato la rilevanza dell'argomentazione nella società del post-digitale e suggerito il focus della ricerca dottorale: un approfondimento empirico sull'impiego delle mappe argomentative per la *digital literacy*.

Nowadays, the achievement of active and critical interaction in social contexts is deemed crucial. However, it has been observed that very often individuals are not able to process the information collected about a topic, further expressing a personal reflection on the issue. This is particularly true with regard to the new media, integrated with our daily life, that have significantly changed the way we communicate with others. However, given to the fact that it is much easier to access and disseminate information, people need a new “literacy” to adopt media in a critical way. However, the pedagogical strategies adopted today in support of critical understanding are mainly based on static information. With the emergence of new dynamic contexts of information, education has to be addressed in completely different forms, as the case of argument maps for dynamic argumentative textual forms.

Based on these premises a narrative overview of the literature was conducted, from which four conceptual issues emerged, collected in specific essays and related bibliographies: a) the first essay about argumentative logic, from an oral argument to a written one; b) the second one, about argument maps, as a support to argumentative and critical thinking skills; c) the third one, about the argumentative text, from analog to multimodal; d) the fourth one, about new media and digital literacy. Over such conceptual bases, the study could contribute to the consolidation of new epistemological framework addressing further research, and particularly, supporting the development of the doctoral research central to this study.

These results highlighted the relevance of argumentation in the post-digital society and suggested the doctoral research focus: an empirical study on the use of the argument maps for digital literacy.

Parole chiave: alfabetizzazione digitale; mappe argomentative; contesti multimodali; pensiero critico

Keywords: digital literacy; argument maps; multimodal contexts, critical thinking

Introduzione

La realtà di tutti i giorni è per ognuno di noi, inconsapevoli o meno, scandita da innumerevoli momenti di incontro e scontro di opinioni con l'altro, in cui si apportano frammenti di ciò che si pensa o semplicemente si legge o si ascolta. Non sempre, però, la raccolta di informazioni e la loro riel-

borazione avviene in maniera semplice e lineare (Colombo, 2018); molti studi, infatti, hanno evidenziato una opprimente e dilagante preoccupazione per la sempre più carente capacità di comprendere ciò che ci circonda e di rielaborare una propria riflessione in merito (Moretti, 2010).

Soprattutto ora che il contesto mediale, attraversato dal cambiamento digitale in corso, conosciuto in letteratura come *New Media* (Balaban-Sali, 2012), è diventato una parte fondamentale della nostra vita di tutti i giorni. Nello specifico, il suddetto contesto è caratterizzato dalla presenza di piattaforme come *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* e altre, le quali stanno cambiando la modalità con cui le persone comunicano tra di loro, cercano informazioni e partecipano a discussioni di diverso tipo (Balaban-Sali, 2012, pag. 265).

Oggi accedere e diffondere informazioni, scritte e non, vere e non, è diventato estremamente facile (Cortiana, 2017) e tutto ciò lancia forti interrogativi sulle necessità formative per vivere in quella che potremmo denominare società “post-digitale” (Selwyn et al., 2021). Di fronte a questo cambiamento epocale, molti studiosi hanno sondato il rapporto tra le nuove tecnologie e il loro ruolo soprattutto nell’ambito dell’apprendimento, il quale non può prescindere da come cambi la società e la quotidianità di grandi e piccoli (Cortiana et al., 2015, p. 45). Sembra necessario offrire nuovi strumenti per approcciarsi in modo critico all’abbondanza, ma anche all’invisibilità del digitale, a partire da una nuova “alfabetizzazione”, un nuovo set di competenze differenti da ciò che richiedeva la tradizionale lettura, scrittura e rielaborazione di un semplice testo scritto, dato i nuovi contesti estremamente dinamici, conflittuali e pericolosi (Buckingham, 2006; Hobbs et al., 2019). La digitalizzazione del panorama ha, dunque, portato ad un’espansione dell’alfabetizzazione tradizionale, o *traditional literacy*, verso un’alfabetizzazione digitale (Scolari, 2019), in cui i classici modi di espressione e di raccolta di informazioni sembrano essere stati sostituiti da versioni più flessibili e cariche di collegamenti e connessioni varie, che rendono la fruizione e la ricostruzione di senso estremamente più complessa e tortuosa (Cortiana, 2017; Danielsson, Selander, 2021). Si è, per esempio, arrivati a parlare di “produzioni multimodali”, ovvero non solo composte da parole scritte ma anche da altri elementi molteplici, come immagini, link, video e altro ancora, che coesistono nello spazio di un testo e possono farsi portatori di significato (Bezemer, Kress, 2008; Cortiana, 2017, pp. 68-69).

Si necessita di apprendere quel bagaglio cognitivo che possa rendere le persone capaci di comprendere, interpretare e analizzare più profondamente la realtà ormai digitale, arrivando a valutare criticamente ciò che le circonda (Davies et al., 2011; Balaban-Sali, 2012).

In questo contributo si ripercorreranno i passi di ricerche relative alle

problematiche dello sviluppo di un approccio comunicativo critico. A partire dalla revisione narrativa della letteratura, basata sull'individuazione di testi secondo un criterio di *snowballing sampling* (campionamento a palla di neve Wohlin, 2014), verranno individuati i quattro nodi concettuali, attraverso i quali sarà possibile tratteggiare la tesi centrale, su cui si baserà il futuro lavoro sperimentale: la necessità di sviluppare strumenti a supporto delle skills argomentative e di pensiero critico nei contesti della nuova società del post-digitale.

Logica argomentativa: tra passato e presente post-digitale

In questo studio è stata condotta una revisione narrativa della letteratura, con la precedentemente accennata *snowballing sampling technique*, ovvero il campionamento “a palla di neve”, una tecnica di campionamento non probabilistico tipica della ricerca qualitativa. Più precisamente è stato adottato l'approccio *forward snowballing* (Wohlin, 2014, p. 3) per la selezione dei testi della revisione: selezionati i testi, sono stati quindi considerati gli elenchi bibliografici e si è ripetuto l'approccio fino a quando non si sono incontrati gli stessi concetti, ovvero fino ad una “saturazione teorica”, criterio ancora molto dibattuto per le sue implicazioni nell'interruzione della raccolta e analisi dei dati (Saunders et al., 2018).

Da questa revisione della letteratura è stato possibile estrapolare principalmente quattro macro nodi concettuali, attraverso i quali poter ricostruire il percorso del concetto di argomentazione e la necessità di approfondire il suo ruolo nel contesto dinamico delle *new media literacies*.

La logica argomentativa

Nonostante il repentino e profondo cambiamento della società, l'atto del comunicare è ancora pilastro fondante dell'essere umano, che esso avvenga dal vivo o da dietro uno schermo.

La vita di tutti i giorni è costellata di momenti in cui si intavolano conversazioni, formulando argomenti e, quando sorge un disaccordo, cercando di apportare delle “ragioni” che supportino l'argomento e convincano l'altro (Canale et al., 2021). Storicamente, molti studi si sono soffermati su questi processi di interazione e di costruzione degli scambi comunicativi, nonché sui criteri con cui distinguere un'argomentazione valida da una inefficace (Cantù, Testa, 2006). Questi studi, che rientrano nel filone della teoria dell'argomentazione, hanno dato vita ad un grande dibattito che ha coperto e copre tuttora tante aree differenti, da quella filosofica a quella

politica, da quella economica a quella etica e intersoggettiva (Cantù, Testa, 2006; Simari, Rahwan, 2009).

Precursori delle indagini circa il procedere argomentativo sono sicuramente Chaim Perelman, il quale, intendeva ricercare una nuova forma di razionalità che potesse realizzarsi al di fuori degli argomenti logicamente validi, come i sillogismi, fino a quel periodo uniche forme di ragionamento utilizzate (Cantù, Testa, 2006, p. 8), e Stephen Toulmin, il quale iniziò a concretizzare una radicale revisione della logica, ponendo sotto i riflettori l'attività pratica di valutazione degli argomenti della vita quotidiana (Toulmin, 1958; Toulmin, 2003). A Toulmin si deve anche l'introduzione del "modello giuridico", con cui andò sostituendo al modello matematico l'idea di una serie di regole logiche che un argomento doveva soddisfare per essere considerato corretto. Secondo lo studioso, infatti, un'asserzione significava: «assumere il rischio di essere sfidati a fornire ragioni di quanto si è affermato, a produrre un argomento che giustifichi la propria asserzione, fornendo dati, fatti o altra evidenza che sostenga in modo rilevante e sufficiente l'affermazione che si vuole difendere» (as cited in Cantù, Testa, 2006, p. 9).

Percorrendo la linea del tempo, è oggi possibile constatare come la logica argomentativa permei ancora molti contesti della vita quotidiana di tutti, ma ciò che a volte manca è proprio la prontezza o capacità di riconoscere la propria opinione e quella altrui (Alotto, 2020). Senza questa capacità risulta difficile districarsi tra la mole di informazioni a nostra continua disposizione e, soprattutto oggi, si rischia di cadere vittima delle trappole invisibili della misinformazione e della disinformazione. Il procedere argomentativo, infatti, caratterizza anche una vasta gamma di produzioni scritte, come testi filosofici, saggi letterari e soprattutto opinioni giornalistiche, in cui chi scrive offre la propria visione soggettiva circa un dato tema, la quale non va acquisita e data immediatamente per vera, ma va compresa a pieno e dibattuta (Colombo, 2018). Michail Bachtin, filosofo e critico letterario russo, fu uno dei primi a trattare la parola scritta proprio come dialogo, concentrando la sua riflessione sulle opere scritte, soprattutto quelle di Dostoevskij, in cui la voce di un personaggio sembrava interagire con un altro punto di vista per costruirsi ed evolversi (D'Acunto, 2016). Sin dalle prime riflessioni di Bachtin, dunque, è possibile riscoprire l'estrema importanza insita nell'apprendere e nel comprendere che ogni cosa è permeata dal punto di vista di cui i soggetti si fanno portatori.

Molti autori hanno affermato che la promozione delle capacità di argomentazione dovrebbe avere un ruolo centrale nel nostro sistema educativo formale. La maggior parte degli studenti, infatti, impara ad argomentare attraverso le interazioni con i pari e/o con gli insegnanti,

quando in realtà servirebbe un valido supporto all'apprendimento del procedere argomentativo (Wambsganss et al., 2020). Oggi si rischia di non saper cogliere il punto di vista altrui dopo la lettura di un articolo, per esempio, o di un *post* o di un contributo in un forum, non riuscendo ad immergersi nel vivo del momento di incontro e scontro di opinioni e/o a tratteggiare un quadro completo del tema stesso (Colombo, 2018). Allenarsi ad uno sguardo molteplici e aperto è, dunque, fondamentale per avere la possibilità di formare un proprio pensiero circa ciò che si legge o si ascolta, arrivando a crearsi come partecipanti attivi alla vita della società (Colombo, 2018; Alotto, 2020).

Le mappe argomentative

In riferimento a ciò che è stato appena detto, il testo argomentativo e la didattica su di esso incentrata si sono sempre proposti come palestra per il pensiero e strumento altamente funzionale per educare i ragazzi a individuare opinioni diverse e a comprendere ciò che rispettivamente le supporta (Colombo, 2018). Questa tipologia testuale, infatti, riassume perfettamente il procedere argomentativo: si sostiene una tesi a proposito di un argomento e si cerca di apportare argomentazioni a sostegno, o di rispondere ad obiezioni varie, con il fine di convincere il destinatario della bontà della tesi (Lo Feudo, 2018). Secondo quanto stabilito dal Piano di formazione della scuola media approvato dal Consiglio di Stato nel 2004, viene discusso e trattato sin dalle scuole medie e poi attentamente ripreso nel percorso liceale, poiché presenta una struttura tale da essere in grado di allenare al confronto di opinioni, al dibattito e alla valorizzazione dei diversi punti di vista (Consiglio di Stato, 2004). Analizzare un testo argomentativo, però, è una pratica ancora ostica per molti studenti, poiché implica immergersi nel testo e ricostruire l'ossatura, operazione piuttosto contorta che richiede abilità che non possono essere date per scontate (Alotto, 2019, 2021). Gli argomenti proposti in un testo, infatti, non hanno di per sé una natura sequenziale e trovarli disposti in maniera così poco lineare può rendere difficile l'individuazione di un filo rosso, che colleghi le varie parti di un solo argomento (Alotto, 2021).

A questo proposito, le mappe argomentative, o *argument maps*, possono rivelarsi un valido sostegno al processo. Esse differiscono dalle ormai note mappe mentali e concettuali perché non si limitano a creare semplici associazioni o a mettere in relazione concetti, ma sono nate per diagrammare la struttura delle relazioni logiche fra i diversi enunciati, consentendo una resa più chiara di ragionamenti e di argomentazioni complesse (Alotto, 2021). Sono pensate per presentare in modo rapido ed efficace il pensiero,

permettendo a chi le adopera di tenere traccia della catena di ragionamento (Simari & Rahwan, 2009), di comprenderlo meglio e di poterne valutare la correttezza e l'accettabilità (Alotto, 2021).

Nel corso del tempo questo strumento è stato studiato in lungo e in largo, per saggiarne le potenzialità. Christopher P. Dwyer, ad esempio, studioso della National University of Ireland, nel suo studio sugli effetti delle mappe argomentative, ha approfondito in quale misura la lettura e la conseguente costruzione di mappe strutturate a rappresentare l'argomento potessero essere delle funzionali attività di apprendimento e di assimilazione di argomenti in classe (Dwyer et al., 2013).

Anche gli studi del professor W. Martin Davies, dell'Università di Melbourne, si sono soffermati sui vantaggi dell'uso delle mappe nell'apprendimento e da questi è emerso quanto la rappresentazione di un insieme complesso di relazioni in un diagramma facilitasse la comprensione di quelle relazioni (Davies, 2011). La metodologia delle mappe argomentative, però, è stata pensata, costruita e adoperata nell'ottica di tipologie testuali statiche, come il testo argomentativo di cui sopra, mentre la nostra discussione si sta spostando verso contesti decisamente più dinamici.

Il testo argomentativo: tra analogico e multimodale

L'affermarsi di una realtà del web ha ormai cambiato l'orizzonte entro cui si acquisiscono informazioni e competenze. Siamo, infatti, immersi in un'epoca multimodale in cui è necessario andare oltre il concetto di scrittura tradizionale e riconoscere la significativa interazione di più sistemi, che si combinano per un unico intento comunicativo (Kress, 2010). I testi tradizionali scritti e stampati ormai non possono più essere considerati principali portatori di significato ed è necessario riesaminare i presupposti stessi del rapporto discente-testo-comprensione (Da Lio, 2020).

I ricercatori della multimodalità, come Gunther Kress, hanno esplorato diverse prospettive relative all'insegnamento e all'apprendimento di questo approccio, proprio in risposta alla sempre più emergente interconnessione e dinamicità delle informazioni (Da Lio, 2020). L'introduzione alla multimodalità, infatti, mette in discussione nozioni di linguaggio finora date per assodate, come il fatto che lo scritto sia centrale e in grado di esprimere tutti i significati, e propone l'idea di un ri-orientamento profondo, all'insegna di differenti modi che «offrono potenziali differenti per significare» (Kress, 2010, p. 93).

Man mano che la molteplicità dei modi diventa disponibile grazie al proliferare dei media comunicativi, l'idea progettuale cambia radicalmente,

poiché si modificano le caratteristiche delle informazioni, dell'accesso ad esse e del sapere da esse prodotte (Kress, 2010).

In tali circostanze, il contributo delle tecnologie digitali nella produzione dei testi ha messo in atto un processo totalmente differente da quello riguardante la lettura e la comprensione di documenti stampati: mentre questi ultimi sono generalmente completi e finiti e la loro comprensione riguarda solo le abilità di individuazione del messaggio racchiuso nel testo, comprendere un testo online, invece, richiede sia competenze tradizionalmente tecniche, sia quelle abilità per rintracciare e ricostruire il significato racchiuso nei links interni ed esterni o negli aspetti multimodali del testo stesso (come immagini, video, tracce audio, grafici, ecc.) (Gouseti et al., 2021, pp. 15-16).

Appare ovvio che una tipologia testuale di questo tipo a volte possa mettere a dura prova la lettura e la fruizione delle informazioni in essa contenute (Howell, 2017), soprattutto se bisogna destreggiarsi tra informazioni dinamiche e ipertestuali.

Digital Literacy in the post-digital society

Inizialmente, il termine “alfabetizzazione”, in inglese *literacy*, si riferiva alla sola capacità di leggere e scrivere, che durante il XIX e XX viene considerata un impegno fondamentale per i sistemi educativi, ovvero per la convivenza in società democratiche (UNESCO, 2017). La successiva nascita di tecnologie per mediare processi informativi e comunicativi attorno alla fine del XX secolo, ha aperto un dibattito relativo alla *computer literacy*, con cui si connotava la rilevanza professionale e l'acquisizione di abilità specifiche intrinseche all'utilizzo delle nuove tecnologie, come il computer (Buckingham 2006, 2015). Il rapido mutamento del digitale, con particolare riguardo allo sviluppo di Internet, ha poi aperto il nuovo capitolo dell'*information literacy*, in cui l'alfabetizzazione si andava componendo di un insieme minimo di abilità che consentissero di operare efficacemente con strumenti e software per risolvere problemi e prendere decisioni (Buckingham 2006, 2015). Con la spinta, poi, del nuovo millennio sulla digitalizzazione delle informazioni, la *literacy* digitale è diventata qualcosa di più di un semplice utilizzo funzionale del computer (Buckingham, 2015), consolidandosi nel concetto di *media literacy*, con cui ci si riferiva al bagaglio cognitivo, in grado di rendere le persone capaci di comprendere, interpretare e analizzare più profondamente i media (Calvani et al., 2009).

In seguito poi, il continuo e repentino cambiamento del panorama mediatico, con le sue forme di comunicazione mediale sempre più labili e complesse, ha aperto la strada alla considerazione di ampliare la *media li-*

teracy con il concetto di *digital literacy* (Carmi et al., 2020; Knaus, 2020). Con questa nuova declinazione della *literacy*, infatti, si è posta l'enfasi non tanto su come le persone rispondessero agli stimoli dei media e della tecnologia ad essi associata, ma sulla loro abilità di valutare criticamente ciò che li circonda e sviluppare nuove capacità e competenze, che arrivino a coprire anche la sfera della cittadinanza responsabile (Davies et al., 2011; Balaban-Sali, 2012).

Un uso consapevole degli strumenti digitali consentirebbe di prevenire i rischi del mondo culturale, favorendo l'orientamento tra le fonti di informazione a disposizione, evitando di imbattersi e diffondere le cosiddette *fake news*, principalmente veicolate dai social network (Buonauro & Domenici, 2020). Un esempio recente può essere rintracciato nella vasta disinformazione legata alla pandemia di Covid-19, in cui le persone hanno iniziato a credere alle cose più disparate, perché disinformati o mal-informati (Carmi et al., 2020).

In questa luce, oggi l'educazione ai media dovrebbe cercare di fornire nuovi approcci all'apprendimento con e sui media: in questo modo è possibile dotare le persone di una maggiore capacità di criticare e riflettere sui media, sulla tecnologia digitale e sui dati che li sottendono (Decuyper et al., 2021; Knaus, 2022). Alla discussione sulla *digital literacy*, centrale nel contesto dei paesi anglosassoni, si sta affiancando un dibattito internazionale, ed in particolare europeo, relativo alle competenze di utilizzo del digitale, dal 2006 definite una combinazione di abilità, attitudini e competenze chiave nell'ottica del *Lifelong Learning* (Vuorikari et al., 2022). Nel 2013, con il primo *Digital Competence Framework for Citizens*, anche conosciuto con l'acronimo *DigComp 1.0*, il quadro europeo per le competenze digitali dei cittadini, sono state definite le 21 competenze che sarebbero andate a delineare il *framework* delle *digital competence* (Vuorikari et al., 2022). L'ultimo aggiornamento, poi, quello del *DigComp 2.2* del 2022, si è focalizzato sul presentare più di 250 nuovi esempi che, non solo definivano lo scheletro entro cui disporre i dettagli di questa discussione, ma illustravano anche spunti emergenti a supporto dei cittadini nell'utilizzo di tecnologie digitali in modo critico e sicuro: per ciascuna competenza, circa 10-15 esempi di conoscenze, abilità e attitudini, a supporto di chi opera, in particolare, nell'ambito dell'istruzione e della formazione al fine di pianificare percorsi didattici volti ad affrontare temi rilevanti nella società moderna, come competenze digitali, disinformazione nei social media o l'interazione con le IA (Vuorikari et al., 2022; Troia, 2022).

Questi sviluppi hanno decisamente modificato il panorama internazionale dell'istruzione e della formazione in relazione alla competenza digitale (Calvani et al., 2009), dando voce alla necessità di arricchire l'insegnamento con un orientamento diverso all'informazione, una diversa

politica della conoscenza e una diversa modalità di apprendimento (Buckingham, 2015). Indubbiamente la recente crisi sanitaria di COVID-19 ha stabilito una massiccia pressione sul sistema educativo, il quale ha dovuto mettere in atto una didattica emergenziale prettamente basata sul tecnologico, ma dopo questo periodo è solo emerso il grande bisogno di sviluppare un vero atteggiamento digitale critico, con cui comprendere a pieno le implicazioni positive e negative della tecnologia stessa (Raffaghelli, 2022).

Tutto ciò si rivela sempre meno semplice in seguito al continuo cambiamento della società, che, con la transizione da Internet 1.0, prima fase dell'uso dei *mass media*, a Internet 2.0, fase dei *social network* e della cultura partecipativa sulla rete, e poi ancora a Internet 3.0, fase del web potenziato e dinamicizzato, ha modificato il suo paradigma radicalmente (Frau-Meigs, 2019). È emersa una visione del mondo completamente “dataficata”, in cui il progressivo avvento delle reti sociali e dei servizi web hanno generato masse di *inputs* digitalizzati che possono essere esplorati, estratti e convertiti in informazioni circa comportamenti quotidiani e/o caratteristiche socio-demografiche (Raffaghelli, 2017). È questa la base del concetto *Big Data*, dal quale si stanno sviluppando alcune delle problematiche più attuali quali la gestione di moli di dati, l'appropriazione di queste da parte di grandi compagnie private e soprattutto il problema della loro abbondanza e della competenza per navigarci dentro (Raffaghelli, 2017, 2018).

Si va dunque a modificare l'intero assetto dell'alfabetizzazione, in cui quella digitale va integrandosi con la cosiddetta *data literacy*, ovvero la capacità di cercare, valutare e gestire informazioni e contenuti digitali nella contemporanea società dei dati (Carmi et al., 2020; Raffaghelli, 2018). L'attuale generazione di giovani studenti è “abituata” a fornire dati personali in cambio dell'accesso ai servizi e ai prodotti, ma questo essere “abituati” non equivale ad una informata comprensione dei problemi relativi ai dati e alle informazioni in rete (Pangrazio, Selwyn, 2019). Questo dovrebbe spronare un dibattito pedagogico che verta sull'idea di consolidare modelli di competenze, strumenti e metodologie per l'alfabetizzazione digitale e ai dati (Raffaghelli, 2017).

Conclusione

L'obiettivo di questa revisione narrativa della letteratura, di certo ancora aperta a successivi approfondimenti, è stato quello di provare a tratteggiare i segni visibili dei cambiamenti del panorama attuale, permettendo di far emergere quattro macro nodi di ragionamento. Tali nodi concettuali hanno reso l'apertura euristica della ricerca, verso percorsi di studio sperimentale

e sul campo, relativamente agli strumenti per lo sviluppo di capacità argomentative nella società postdigitale. L'attuale stato di concettualizzazione, come evidenziato dalla letteratura, va ovviamente accompagnata da un'operazionalizzazione che dovrà sondare diversi scenari e ipotizzare l'impiego di strumenti digitali e analogici.

Come punto di partenza, quello che è emerso è che, nonostante il panorama in continuo cambiamento, il movimento verso lo sviluppo di *skills* per affrontare attivamente una conversazione, sia essa dal vero o digitale, e di competenze per leggere criticamente le informazioni, con conseguente creazione di un pensiero proprio, sta vivendo un notevole slancio nell'ultimo decennio. Tuttavia resta un problema ancora molto trascurato, soprattutto in termini di tecniche e strumenti che possano facilitare l'acquisizione di questo set di imprescindibili componenti della partecipazione attiva alla vita della società.

Sebbene ancora lontani dal ritenerlo completo, la ricerca si sta muovendo in questo repertorio di rappresentazioni per individuare strumenti efficaci e utili per diventare soggetti attivi e costruttivamente critici.

Riferimenti bibliografici

- Alotto, P. (2019). Mappe per argomentare. *pialotto.wordpress.com*. <https://medium.com/la-scuola-che-non-c%C3%A8/3-diagrammare-il-pensiero-68719-1b38374>
- Alotto, P. (2021). *Sinapsi. Storia della filosofia: Protagonisti, percorsi e connessioni. Laboratorio di argomentazione: Guida al critical thinking e all'argument thinking*. La Scuola.
- Balaban-Sali, J. (2012). New Media Literacies of Communication Students. *Contemporary Educational Technology*, 3(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/6083>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication - WRIT COMMUN*, 25, 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Buckingham, D. (2015a). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 21–34. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Buckingham, D. (2015b). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. *New Media and Learning in the 21st Century. A Socio-Cultural Perspective*. https://doi.org/10.1007/978-981-287-326-2_2
- Buonauro, A., & Domenici, V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro.

- Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 5. <https://doi.org/10.1285/i26108968n5p55>
- Canale, D., Frigerio, A., Giovanni, T., & Roberto, C. (2021). *Critical thinking. Un'introduzione*. Egea.
- Canù, P., & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione: Un'introduzione alle logiche del dialogo*. Pearson Italia S.p.a.
- Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: Rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2). Accesso online <https://policyreview.info/articles/analysis/data-citizenship-rethinking-data-literacy-age-disinformation-misinformation-and>
- Colombo, A. (2018). Il testo argomentativo: Presupposti pedagogici e modelli di analisi. In A. Colombo, I pro e i contro, *Quaderni del Giscel*, 11.
- Consiglio di Stato. (2004). *Piano di formazione per la Scuola Media del 2004*. <https://storiascuola.supsi.ch/2014/04/09/piano-di-formazione-per-la-scuola-media-del-2004/>
- Cortiana, P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: Un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3). <https://doi.org/10.17471/2499-4324/915>
- Cortiana, P., Boscolo, P., & Cisotto, L. (2015). La multimodalità nella composizione di un saggio breve: Un intervento nella scuola secondaria di 2° grado. *NeaScience - Giornale italiano di neuroscienze, psicologia e riabilitazione*, 10, 45–49.
- Da Lio, E. (2020). Digital and Multimodal Literacies in Foreign Language Learning: Theories and application. *Studia universitatis hereditatis znanstvena revija za raziskave in teorijo kulturne dedišine*, 8, 65–79. [https://doi.org/10.2-6493/2350-5443.8\(2\)65-79](https://doi.org/10.2-6493/2350-5443.8(2)65-79)
- D'Acunto, G. (2016). La sovranità delle voci – Il testo come trama dialogica del senso in Bachtin. *Consecutio Temporum*, 10.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2021). Working with Multimodal Texts in Education. In *Multimodal Texts in Disciplinary Education* (pagg. 25–43). https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_4
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *VOCEDplus, the international tertiary education and research database*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:49812>
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1). <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2013). An examination of the effects of argument mapping on students' memory and comprehension performance. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.12.002>
- Frau-Meigs, D. (2019). Information Disorders: Risks and Opportunities for Di-

- gital Media and Information Literacy? *Medijske Studije*, 10(19), 10–28. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>
- Gouseti, A., Brunì, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J. E., Rannieri, M., Roffi, A., Romero, M., & Romeu, T. (2021). *Critical Digital Literacies framework for educators—DETECT project report 1*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>
- Hobbs, R., Kanižaj, I., & Pereira, L. (2019). Digital Literacy and Propaganda. *MEDIJSKE STUDIJE- Media Studies*, 10(19), 1-7.
- Howell, E. (2017). Expanding Argument Instruction: Incorporating Multimodality and Digital Tools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(5), 533–542.
- Knaus, T. (2020). Technology Criticism and Data Literacy: The Case for an Augmented Understanding of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 6-16.
- Knaus, T. (2022). Making in Media Education: An Activity-Oriented Approach to Digital Literacy. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*.
- Kress, G. (2010). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. (Progedit).
- Lo Feudo, G. (2018). Serialità narrativa televisiva: Linguaggi e testualità. *Filosofi(e)Semiotiche*, 5(2), 6.
- Moretti, G. (2010). L. Lumbelli, «La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo». 8.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). ‘Personal data literacies’: A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Raffaghelli, J. E. (2017). Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: Una sfida formativa. *Formazione & insegnamento*, 15(3).
- Raffaghelli, J. E. (2018). *Oltre il «far di conto» nell'era digitale: La frontiera della data literacy - PREPRINT* (pp. 99-133). <https://doi.org/10.4399/9788-8548940444>
- Raffaghelli, J. E. (2022). Generate critical digital attitudes in students. In Sangrà, A. *Improving online teaching: Practical guide for quality online education. Editorial UOC*.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Scolari, C. A. (2019). Dalla alfabetizzazione mediatica all'alfabetizzazione transmediale. *DigitCult. Scientific Journal on Digital Cultures*. <https://doi.org/10.4399/97888255263184>
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2021). Digital Technologies and the Automation of Education—Key Questions and Concerns. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3>
- Simari, G. R., & Rahwan, I. (2009). Argumentation in Artificial Intelligence. In *Argumentation in Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98197-0>

- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*, Updated Edition. Cambridge University Press.
- Troia, S. (2022). *DigComp 2.2: Cosa cambia nel nuovo quadro delle competenze digitali per i cittadini*. Network Digital 360. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/digcomp-2-2-cosa-cambia-nel-nuovo-quadro-delle-competenze-digitali-per-i-cittadini/>
- UNESCO. (2017). Five decades of literacy work. WWW.UNESCO.ORG. <https://en.unesco.org/themes/literacy-all/five-decades>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wambsganss, T., Niklaus, C., Cetto, M., Söllner, M., Handschuh, S., & Leimeister, J. M. (2020). AL: An Adaptive Learning Support System for Argumentation Skills. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-14). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376732>
- Wohlin, C. (2014). *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, 1–10. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>