

SOCIAL READING AND DIGITAL LITERACY

SOCIAL READING E ALFABETIZZAZIONE DIGITALE

Donatello Smeriglio

*Department of Cognitive, Psychological, Pedagogical and Cultural Studies (COSPECS), University of Messina,
Messina, Italy.*

donatello.smeriglio@unime.it

Abstract

The relationship between the new media and learning is becoming increasingly relevant, particularly in terms of the historical moment we are experiencing, and as a result of the Covid 19 pandemic. Digital practices are now part of everyday life but significantly change the ways in which individuals can choose to access knowledge, produce knowledge, share information, and develop and foster social relationships. This transformation within the digital universe also involves learning and teaching spaces, learning tools and the classroom setting, study-fields and “content” and also methodology. It is therefore important to re-think the main school activities, such as listening, reading and writing, in light of the different functional characteristics of the new media, and in line with the new skills they require. The network is therefore becoming a sort of ecosystem (Jenkins, 2009) in which not only contents, but contacts, experiences and stories are linked and intertwined (Livingstone, Bulger, 2013), but also learning and teaching practices and experiences. This aspect prompts us, therefore, to reflect on the meaning of the term literacy, in a hybrid (Trentin, 2015), real/virtual or formal/informal context such as today’s, which is increasingly aimed at the digitalization of forms and cultural, communications and relational processes, with all that this means in terms of awareness and accountability. This research project was developed specifically from this theoretical premise, and aims to investigate children and young people’s everyday use of digital technologies for “social readings”, and also to measure their self-awareness in the mastery of digital social reading tools.

Il tema del rapporto tra nuovi media e apprendimento è sempre attuale e cocente, anche in virtù della fase storica vissuta e ancora in atto, ovvero quella legata alla pandemia da COVID 19. Le pratiche digitali fanno oramai parte di quelle quotidiane, cambiando in modo profondo e significativo i processi attraverso i quali l’individuo accede alla conoscenza, produce sapere, condivide informazioni, sviluppa e alimenta relazioni sociali. Trasformazioni, quelle prodotte dall’universo digitale, che coinvolgono anche lo spazio dell’agire educativo e didattico, sia in termini strumentali e di setting d’aula, sia in termini disciplinari e di “contenuto”, e naturalmente in termini metodologici. In tal senso è necessario ripensare le principali attività scolastiche di ascolto, di lettura, di scrittura alla luce delle diverse caratteristiche e funzionalità dei nuovi media, in linea con le competenze ad esse collegate. Il network, pertanto, si caratterizza sempre più come un vero e proprio ecosistema (Jenkins, 2009) nel quale si intrecciano e si legano non soltanto contenuti, ma contatti (Livingstone, Bulger, 2013), vissuti, storie, così come, per quel che ci interessa, pratiche ed esperienze di apprendimento/insegnamento. Questo aspetto ci spinge a riflettere sul significato da dare oggi al termine alfabetizzazione, in un contesto ibrido (Trentin, 2015), reale/virtuale, formale/informale, come quello odierno che si orienta sempre più verso la digitalizzazione delle forme e dei processi culturali, comunicativi e relazionali, con tutto quello che ciò comporta in termini di consapevolezza e di assunzione di responsabilità. Ed è da questa premessa teorica che si è sviluppato il presente progetto di ricerca che ha inteso indagare, in modo specifico, l’utilizzo quotidiano da parte degli studenti delle tecnologie digitali nella “lettura sociale”, volendo altresì misurare la loro consapevolezza rispetto al livello di padronanza autopercepita degli strumenti di social reading.

Keywords

Digital literacy; teaching; learning; Technology Self-Efficacy.
Alfabetizzazione digitale; insegnamento; apprendimento; consapevolezza.

L'indagine

Il progetto di ricerca, in termini organizzativi e strumentali, ha adottato la metodologia della ricerca quantitativa basata sulla matrice dei dati. Ho optato per tale metodologia di ricerca in quanto l'indagine ipotizzata e i risultati attesi dall'inchiesta, basata sul questionario auto-compilato, fornivano maggiore sicurezza e controllo scientifico sulla validità dei risultati ottenuti. Il campione sottoposto ad indagine (campione rappresentativo) si compone del 18% (55 unità) del numero complessivo (300 unità) degli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione e della Comunicazione, anno accademico 2021-22. Lo studio è stato realizzato all'interno della cattedra di Tecnologie e media per la didattica. Per la strutturazione del questionario si è attinto dai modelli NSS (National Student Survey – Havergal, 2015) e Attitude Toward Technology and Technology Self-Efficacy (Motshegwe, Batane, 2015; Crittenden, 2009), ridefinendoli e adattandoli alla specificità dell'indagine concernente appunto i temi sopracitati, ovvero l'uso quotidiano da parte dei ragazzi dei dispositivi digitali nelle attività di "lettura sociale" e la consapevolezza dei medesimi in ordine alla percezione del proprio grado di padronanza rispetto alle suddette attività. Il questionario è composto da 21 items a risposta chiusa, suddivisi in tre aree così di seguito definite: 1) area conoscitiva (AC); 2) area delle pratiche (AP); 3) area delle preferenze, delle considerazioni e dell'autoconsapevolezza (APCA). Nella prima area (items 1, 2, 4, 5, 9, 10, 17) si è chiesto agli studenti di indicare la scuola di provenienza, la disponibilità di strumenti tecnologici da parte della scuola, il possesso da parte degli studenti di profili sociali attivi e la conoscenza da parte degli stessi riguardo le differenti piattaforme di social reading (esempi: qual è la tua scuola di provenienza? La tua scuola di quale dispositivi tecnologici era provvista? Hai un profilo su un social network? Se sì, in quale/quali? Conosci le piattaforme di social reading? Se sì, quali tra le seguenti?). La finalità di tali domande era quella di prendere contezza del livello di pervasività delle tecnologie digitali nelle loro attività di apprendimento formali e informali, e di misurare il livello di adeguamento tecnologico delle scuole di provenienza. Nella seconda area (items 3, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 18, 21), le domande intendevano documentare l'utilizzo da parte degli studenti di specifici applicativi, sia in termini generali che finalizzati alle attività scolastiche dette in premessa, in maniera specifica su attività di lettura collettiva, così come di scrittura collettiva. In particolar modo era interessante comprendere se effettivamente i ragazzi avessero sviluppato forme di studio (in termini sia di acquisizione di conoscenze, che di produzione di sapere) più strettamente collegate alle caratteristiche di multimodalità, ipermedialità, interattività e "ubiquità" intrinseche a tali dispositivi digitali, oppure fossero rimasti più che altro ancorati a metodologie e dispositivi tradizionali di apprendimento (libro di testo, autoistruzione, ecc). Naturalmente, le domande permettono anche di ragionare sulle proposte di attività alternative fatte dagli insegnanti agli alunni, queste ultime strettamente collegate alle caratteristiche e funzionalità di tali dispositivi (esempi: a scuola, ogni giorno, per quanto tempo utilizzavi gli strumenti tecnologici? Quanto tempo stai connesso attivamente in rete, calcolando tutta la giornata? Nella rete internet, nei social network in particolare, è possibile esprimere il proprio parere in vari modi. Quali tra le seguenti pratiche svolgi maggiormente? Utilizzi la rete prevalentemente per; hai mai partecipato a laboratori di lettura partecipata sui social?). La finalità di tali domande è da rintracciare nell'esigenza di comprendere le pratiche digitali collegate ai diversi spazi d'interazione formali e informali, con maggiore attenzione alle attività didattiche, di studio e di apprendimento. Nella terza area (items 11, 14, 19, 20) le domande intendevano indagare la percezione che gli studenti ritenevano di aver sviluppato rispetto al proprio grado di padronanza digitale, oltre che a conoscere i pareri e le preferenze dei medesimi rispetto all'uso dei dispositivi telematici in generale e nello studio in particolare. In modo specifico, gli items 19 e 20 chiedevano di indicare un valore, su scala Likert, rispettivamente a cinque e a quattro livelli, che permettesse di documentare le opinioni positive o negative dei ragazzi rispetto ai vari usi di tali applicativi digitali e di raccogliere le loro opinioni rispetto al sentirsi/riconoscersi alfabetizzati e competenti in relazione ai molteplici elementi di conoscenza che appartengono all'universo dei nuovi media, specificatamente per quel che concerne la lettura sociale.

L'analisi dei dati

Prima di passare all'analisi dei dati più salienti, mostrando i risultati più interessanti in ordine alle questioni promosse e oggetto di tale indagine, è bene chiarire che quest'ultima dà avvio a una prima fase di ricerca educativa che ha come oggetto le pratiche scolastiche all'interno dell'aula estesa (Smeriglio, 2016) configuratasi con lo sviluppo delle tecnologie digitali. Tale indagine segna un primo passaggio che ci permetterà di avviare in prospettiva una riflessione più ampia che si legherà agli studi in ambito all'Embodied Cognition Science, nella misura in cui le pratiche educative e di istruzione nello spazio fisico e virtuale dell'aula si rapportano alle affordances delle molteplici interfacce digitali, ridefinendo le azioni stesse degli insegnanti, così come degli allievi (Smeriglio, 2021). Per tale ragione i risultati ricavati e presentati in tale contesto non vogliono e non devono essere letti come esaustivi, ovvero definitivi (se non per la fascia temporale in cui si è realizzata la presente indagine), ma desiderano presentare una circoscritta evidenza empirica che ci lascia un "fotogramma" circa la pervasività dei nuovi media sulle modalità di approccio allo studio da parte dei nostri studenti, così come di prendere atto indirettamente delle proposte fatte dagli insegnanti in termini didattici, in modo tale da individuare i possibili scenari metodologici attuabili per sviluppare competenze multi-prospettiche. In virtù di tali premesse, presenterò in questa sede solo i risultati e i dati che a mio parere ritengo più significativi rispetto al tema oggetto della presente indagine.

Il primo dato da registrare riguarda proprio la percentuale di diffusione dei dispositivi tecnologici nel campione rappresentativo, ricavabile dai dati circa il possesso da parte degli stessi di profili social. Tutti gli studenti sottoposti all'indagine hanno risposto "sì" (100%) rispetto al possedere uno o più profili social, così come applicativi di messaggistica istantanea (Figg.1 e 2).

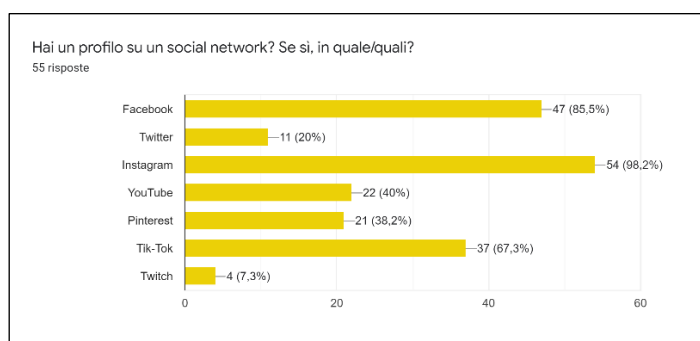


Fig. 1

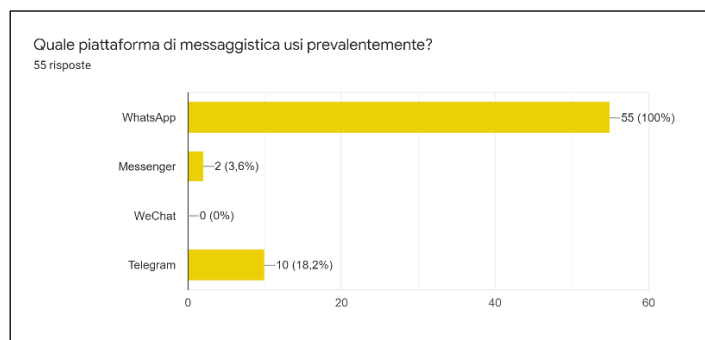


Fig. 2

Questi dati confermano l'ampia pervasività e il consueto utilizzo dei social network da parte delle giovani generazioni nelle attività quotidiane, anche grazie alla dimensione mobile legata a dispositivi tecnologici sempre più potenti, miniaturizzati, indossabili e portabili. Lo spazio d'azione, quindi, si trasforma: tali artefatti mobili permettono una connessione praticamente perenne che modifica il senso e la percezione dei luoghi e dei tempi, in una sorta di continuo switchare da

contesti reali a quelli remoti (Trentin, 2015). Le identità, così, nell'universo digitale, si moltiplicano in virtù dei molteplici ambienti sociali di cui la rete si struttura. I dati, infatti, dimostrano come l'intero campione indagato abbia almeno un profilo sociale attivo, una propria "pelle digitale". Tra i social network più utilizzati, il primo è Instagram (98,2%), seguito da Facebook (85,5%). Una riflessione che si può fare in relazione a questi dati è quella che riguarda il concetto di ubicuità. I ragazzi infatti possono essere simultaneamente presenti in più spazi digitali, interagendo con gli altri attraverso le molteplici opzioni e tasti funzione propri di tali sistemi digitali. Per quanto riguarda l'area delle pratiche, ad un uso prolungato di tali tecnologie in termini di tempo non corrisponde però un utilizzo di tali dispositivi per attività che si legano alla lettura e alla scrittura in termini convenzionali. Il 40% del campione rappresentativo, infatti, dichiara di stare connesso in rete per oltre 3 ore rispetto a un tempo dedicato alla lettura che, sommando le percentuali delle risposte "poco" e "per nulla", supera il 50% (Figg. 3 e 4).

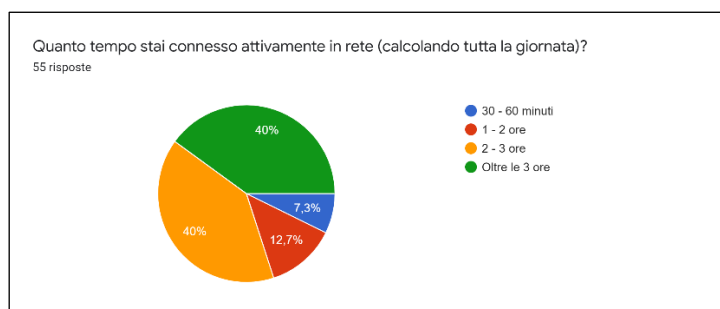


Fig. 3

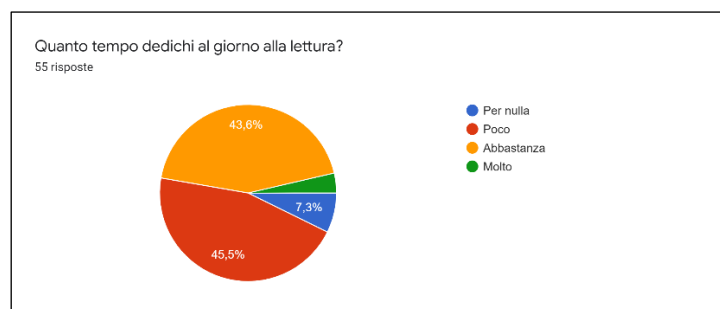


Fig. 4

Questo aspetto è molto importante e ci permette di ragionare anche sulle proposte fatte dagli insegnanti rispetto ad attività didattiche che, in qualche modo, alimentino un interesse genuino verso la lettura e verso le pratiche connesse alle medesime. Attività che abbiano a che vedere con laboratori di lettura collettiva e di scrittura collaborativa realizzabili attraverso l'utilizzo di dispositivi e di applicativi digitali. In tal senso, il campione rappresentativo risponde di non aver mai partecipato a laboratori di lettura collettiva sui social, raggiungendo una percentuale significativa, ovvero l'83,6%, così come di avervi partecipato solo in aula il 3,6% (Fig. 5).

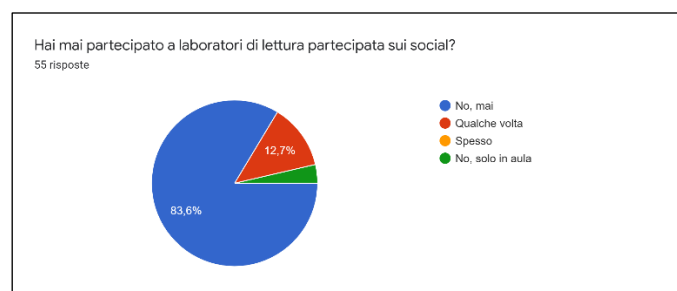


Fig. 5

Stesso discorso per ciò che concerne le attività di scrittura. Il campione rappresentativo risponde di non aver mai creato un documento in collaborazione con altri, attraverso l'utilizzo di determinati dispositivi, con una percentuale del 38,2% (Fig. 6).

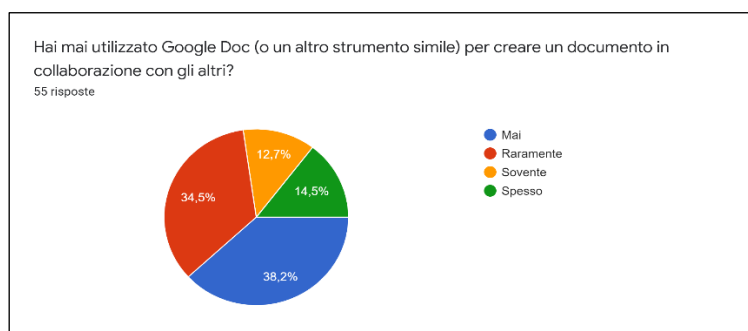


Fig. 6

Questo dato, aggiunto al 34,5% di chi risponde “raramente”, attestandosi complessivamente al 72,7%, ci porta a ragionare sul livello di consapevolezza che gli insegnanti, così come gli studenti, hanno raggiunto sul versante della nuova literacy oramai sviluppatasi e propria dei nuovi devices digitali. Il testo, infatti, con il digitale, assume forme, connotazioni e linguaggi differenti, richiedendo conoscenze e analisi differenti. L’ipertesto è il nuovo testo. La scrittura, così come la lettura, segue percorsi reticolari propri dell’architettura digitale, si produce e si sviluppa nelle interfacce social e quindi si caratterizza nel collettivo. Il dato del 72,7% è indicativo rispetto alla poca considerazione che gli insegnanti e gli studenti hanno delle pratiche di lettura e scrittura digitale, da un versante come strumento didattico, dall’altro come compito e modalità di apprendimento. Le pratiche di lettura/scrittura collaborativa, di fatto, vengono ancora relegate alle attività e agli spazi informali, piuttosto che radicate all’interno dei temi, delle conoscenze, delle competenze, delle pratiche e degli obiettivi del sistema educativo stesso.

Ciò è dimostrato dal fatto che gli studenti comunque dichiarano di conoscere differenti piattaforme di social reading che in modo informale vivono e abitano (Fig. 7), ritenendo altresì tali piattaforme ambienti sociali all’interno dei quali è possibile alimentare pratiche rivolte alla lettura con ricadute importanti in termini motivazionali e culturali (Fig. 8).

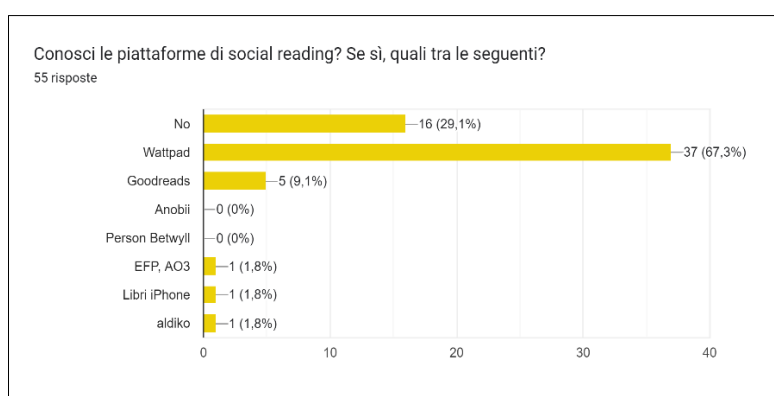


Fig. 7

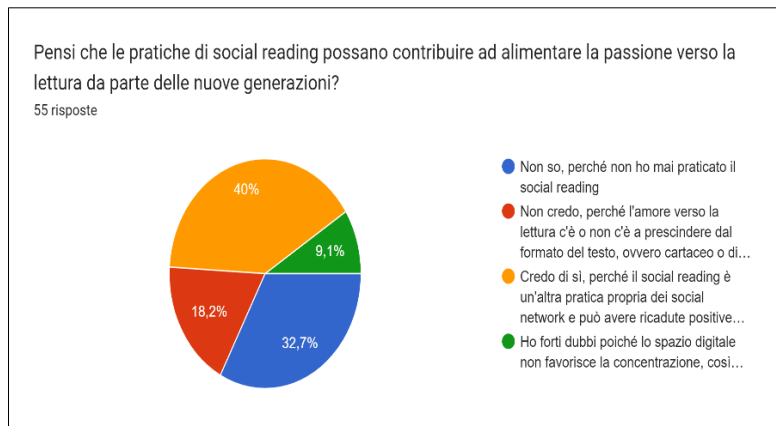


Fig. 8

Questi dati evidenziano in qualche modo la necessità di adeguare le pratiche del “dentro l’aula” a quelle del “fuori dall’aula” non solo per incontrare i modi d’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione che le nuove generazioni attuano, ma soprattutto per allinearsi agli obiettivi formativi di una società sempre più mediale che richiede un passaggio, una trasformazione culturale che ridefinisca gli obiettivi e le metodologie didattiche. Una nuova didattica che segni il transitare dai contenuti ai processi attraverso i quali quei contenuti vengono acquisiti. I dati dimostrano, invece, come gli studenti, anche in considerazione delle proposte didattiche fatte dagli insegnanti, rimangano ancora legati a formati e modi di ricerca e di studio tradizionali.

In tal senso, l’intero campione rappresentativo (Fig. 9) si rivolge a Google come strumento/metodo per trovare le informazioni che possono interessargli, tralasciando altri canali di ricerca che richiederebbero un diverso e più complesso lavoro e una maggiore conoscenza in termini sia strumentali che metodologici (ad esempio: repository, newsgroup, estrattori di conoscenza, motori di ricerca visuali).

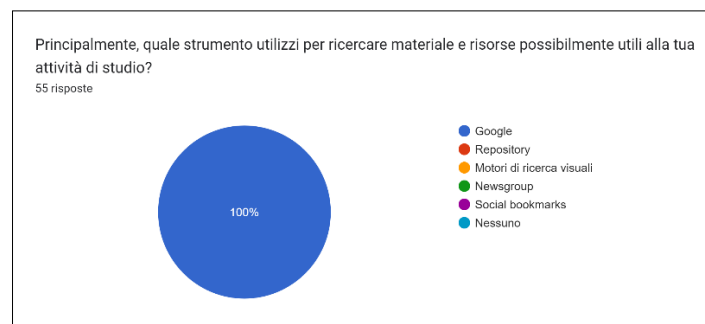


Fig. 9

Strettamente connesso a tale dato è anche quello che riguarda in particolar modo l’utilizzo dei social media nelle attività di studio e il tipo di formato digitale preferito. Le risposte date hanno fatto registrare una maggiore percentuale (78,18% - percentuale derivata dalla somma delle risposte “30 – 60 minuti” e “1 – 2 ore”) di soggetti che usano tali dispositivi come strumento per trovare informazioni utili e materiale di studio e come spazio da visitare per soddisfare le proprie curiosità (67,27% percentuale derivata dalla somma delle risposte “30 – 60 minuti” e “1 – 2 ore”) (Fig. 10).

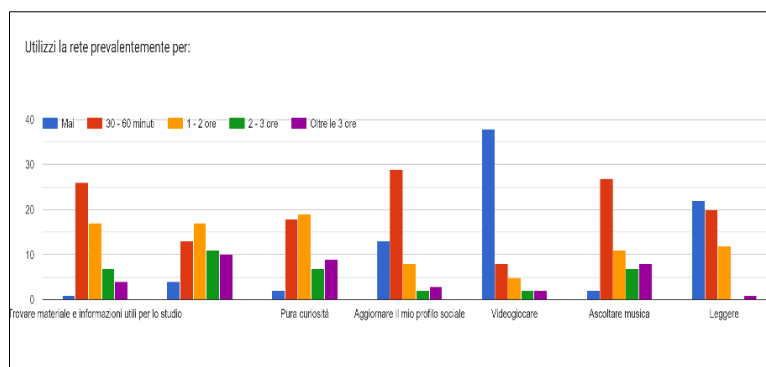


Fig. 10

Inoltre, per quel che riguarda, appunto, il tipo di formato digitale preferito/utilizzato per lo studio, spicca la percentuale “testo” (94,5%) sulle altre (Fig. 11).

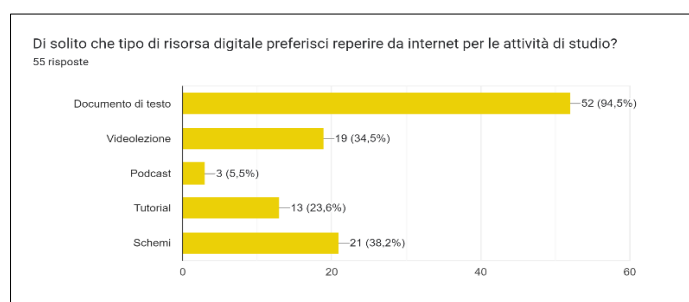


Fig. 11

La riflessione che possiamo fare è che la rete, per quanto riguarda le attività di studio, venga ancora considerata prevalentemente come un contenitore di informazioni, per lo più di testo, piuttosto che uno spazio sociale di co-progettazione e di co-creazione attiva e partecipativa di risorse multimediali e ipermediali. Questo aspetto si lega ai dati ricavati dalle risposte all’item 16, lì dove si chiedeva agli studenti di indicare tra le pratiche comuni dell’universo digitale, quali conoscessero e quante volte le eseguissero. Le attività svolte maggiormente, prendendo in considerazione solamente la voce “1 – 5 volte”, risultano essere quelle del postare (61,81%), quelle del creare “storie sociali” (56,36%) e dell’archiviare (45,45%); mentre quelle minori (con voce nessuna) risultano le seguenti: embeddare (94,54%); del mash up (89,09%); del coding (92,72%) (Fig. 12)

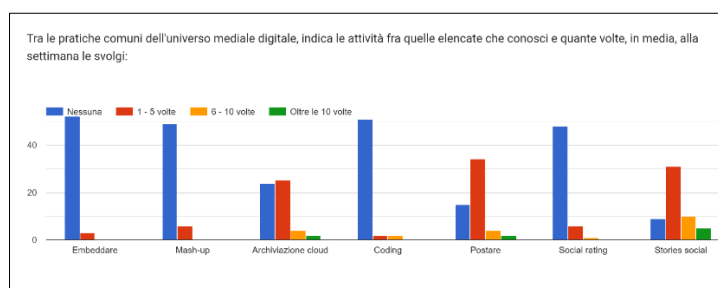


Fig. 12

Questi dati si legano in un certo modo a quelli ricavati dalle risposte inerenti la domanda sull’auto-percezione da parte degli studenti del grado di competenza nell’uso delle tecnologie che gli stessi ritengono di aver maturato fino al momento dell’indagine. Le percentuali registrate ci dicono che i ragazzi si percepiscono per nulla competenti rispetto alla realizzazione di apps (78,18%), ai linguaggi del web (41,81%). Al contrario si sentono più pronti in termini di padronanza nell’uso degli strumenti di ricerca (40%) (anche se limitatamente al motore di ricerca Google), nella gestione dei profili social (54,54%) (Fig. 13).

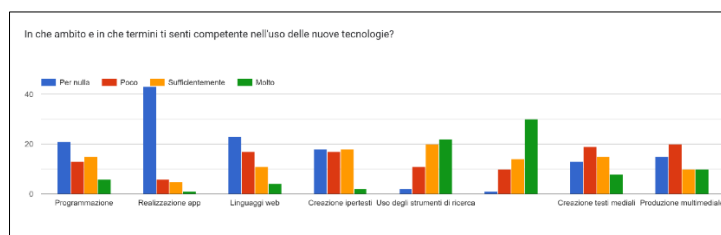


Fig. 13

Conclusioni

I dispositivi tecnologici digitali possono essere considerati oramai alla stregua di un accessorio comune. La diffusione di questi artefatti, fissi e mobili, è sempre più vasta e coinvolge una popolazione di giovani (e adulti) sempre più ampia. Un dato questo che la presente ricerca ha messo in evidenza e che fondamentale ribadisce, ancora una volta, il ruolo fondamentale dei nuovi media nella configurazione del tessuto socio-culturale in generale e del sistema educativo in particolare. Digitale e rete, quindi, “non fungono da semplici strumenti, da neutri e dunque banali veicoli di esperienza e di sapere, né che è legittimo e utile trattarli alla stregua di ambienti, luoghi insomma dove soggiornare, anche piacevolmente, ma a tempo, e senza lasciarsene soggiogare. Essi sono infrastrutture, anzi costituiscono l’infrastruttura tecnologica più potente ed estesa su cui poggia oggi il nostro essere ed agire da umani. Non c’è atto, appunto, di esperienza e conoscenza che se ne collochi totalmente al di fuori” (Maragliano, 2015, p. 33). Questo ovviamente include anche la dimensione didattica e l’azione educativa che nell’era dei bit si trovano impegnate a confrontarsi con l’universo complesso e in continua evoluzione delle ICT. Se è vero però che queste ultime permeano gli aspetti di vita quotidiana delle nuove generazioni e che i giovani vivono per lo più immersi e simbioticamente legati a tali artefatti digitali, considerandoli indispensabili per tutta una serie di attività, c’è da chiedersi, parimenti, se gli stessi abbiano sviluppato un senso critico rispetto all’uso di tali tecnologie e una piena consapevolezza delle conoscenze che compongono l’universo mediale odierno, in termini di alfabetizzazione digitale. E, in tal senso, se il sistema scuola abbia di fatto aiutato i giovani a comprendere tale istanza (ripresa nel Piano Nazionale Scuola Digitale, pubblicato nel 2015 e adottato dalla Legge 107/2015 – art. 1, comma 56), facendosi carico di sviluppare nelle nuove generazioni quelle molteplici competenze richiamate appunto nei diversi documenti legislativi¹ e nei dei diversi progetti e Framework di riferimento, quali il DigComp22 (European Digital Competence Framework for Citizens) e il TPACK3 (Technology, Pedagogy, And Content Knowledge). In estrema sintesi, la presente ricerca, soffermandosi esclusivamente sui pareri degli studenti, ha messo in evidenza aspetti di una certa rilevanza riguardo al rapporto tra apprendimento e ICT, in modo specifico sulle pratiche di lettura e scrittura sociale. I dati ricavati, infatti, ci delineano un contesto educativo ancora poco avvezzo a proporre e incentivare pratiche legate alla literacy digitale, soprattutto in termini di processo creativo collegato al social reading e al social writing. Quello che di significativo emerge dalla presente indagine conoscitiva si può riassumere in quanto segue: in relazione alle pratiche che i giovani quotidianamente mettono in atto, quelle che prevalgono riguardano prevalentemente attività di base legate al postare, all’archiviare, al gestire il proprio o i propri profili sociali. Tali dispositivi, quindi, così come gli ambienti di social networking, vengono per lo più intesi come contenitori di informazioni e di conseguenza utilizzati per trovare materiale utile da consultare. Si spiega, così, anche il motivo per cui gli studenti, in un ecosistema ipermediale ricco di differenti formati (immagini, video, ambienti di simulazione, ecc.), preferiscano il documento testuale. Questo perché il processo di insegnamento/apprendimento si basa ancora oggi

¹ Già la raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei nel documento datato 18 dicembre 2006 indica la competenza digitale come fondamentale per lo sviluppo culturale delle future generazioni, riconoscendo in essa una delle chiavi di volta per promuovere forme di cittadinanza attiva e partecipata, nonché rispondere alle nuove sfide del XXI secolo, available at: eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT

² Progetto internazionale sviluppato dalla Commissione Europea nel 2013, giunto alla versione 2.1 nell’anno 2017.

³ Modello per la formazione degli insegnanti all’uso pedagogico-didattico delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione. Modello proposto da Mishra e Koehler nel 2006.

sulle capacità comunicative e retoriche dell'insegnante, su metodi di insegnamento più che altro trasmissivi, sul libro come tecnologia privilegiata di diffusione del sapere e su metodologie di apprendimento basate per lo più su un processo lineare e diacronico docente-studente, piuttosto che dialogico e simultaneo. Direttamente collegata a questi aspetti è la percezione che gli studenti hanno del loro grado di alfabetizzazione e di competenza digitale. I dati raccolti hanno, infatti, documentato che, in relazione a determinate conoscenze teoriche e saperi pratici, come quelle dei linguaggi di programmazione, di realizzazione di apps, o di sviluppo di siti web, che richiederebbero oltremodo abilità progettuali, di astrazione e di pensiero computazionale (Wing, 2011), gli studenti si sentono poco o per nulla competenti. Quest'ultimo aspetto è di notevole rilevanza e richiama l'intero sistema educativo a rivedere i propri gangli costitutivi, sia in termini disciplinari e di curriculum, che, soprattutto, in termini metodologico-didattici. Strettamente legato a quest'ultima considerazione è, in conclusione, l'interrogativo sul ruolo che la scuola debba svolgere rispetto al vertiginoso fluire del tempo tecnologico: c'è in gioco il futuro dell'uomo, e lo sviluppo della cultura digitale, nonché del progresso sociale, si misura con le risposte che saremo in grado di fornire in termini culturali, nello specifico in termini di progetto disciplinare e metodologico, così come di proposta etico-valoriale in una società informazionale in continuo fermento. L'informazione oggi è un valore, così come gli "individui che ne sono portatori e che le lasciano dietro di sé nel mondo digitale come traccia del loro passaggio" (Rivoltella, 2021, p. 77). L'alfabetizzazione digitale così non può e non deve essere ridotta a un puro, immediato e alquanto superficiale sapere tecnico. Dovrebbe, invece, soffermarsi sullo sviluppo di quella *critical digital literacy* (Selwyn, 2011) che si traduce nella "capacità di comprendere i meccanismi codificati di funzionamento effettivo di strumenti e applicazioni digitali piuttosto che la semplice comprensione delle loro funzionalità. Essa contempla sia la capacità decostruttiva di guardare ciò che sta oltre la superficie dell'interfaccia sia quella creativa di risignificazione nel senso dell'appropriazione consapevole" (Ranieri, 2016, p. 55). Le pratiche di *social reading* e di *social writing* si legano fortemente a tali finalità sia in termini di *literacy* ed educazione ai media, che in termini "mediacognitivi" (Smeriglio, 2021), ovvero di presa di consapevolezza rispetto agli effetti che le odierne applicazioni digitali hanno sui processi di acquisizione della conoscenza da parte delle nuove generazioni.

References

- Biondi G., Mosa E., Panzavolta S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica, *Programma education Fga Working Paper*, n. 16 (2/2009).
- Cantelmi T. (2013). *Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquidità*, Edizioni San Paolo, Milano.
- Crittenden J. C. (2009). Factors influencing the attitudes and self-efficacy of Mississippi allied health educators toward information and communication technology. *Career & Technical Education Research*, 34(3), 155-174.
- Havergal, C (2015) *National Student Survey 2015: £9K fees fail to dent satisfaction*, Times Higher Education.
- Jenkins H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for 21st Century*, trad. in *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo* (introduzione a cura di P. Ferri e A. Marinelli), Guerini Studio, Milano, 2010.
- Livingstone S., Bulger M. E. (2013). *A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age. Recommendations for Developing UNICEF's Research Strategy*, UNICEF Office of Research.
- Maragliano R. (2015). *Passaggio al digitale. Non solo macchina*, in V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli.
- Motshegwe, M.M. & Batane, T. (2015). Factors Influencing Instructors' Attitudes toward Technology Integration. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 8(1), 1-16.

- Ranieri M. (2016). "The hands for thinking". Looking for an Ethical, Creative and Participatory Approach to Digital School, in *Pedagogia oggi*, n. 2/2016, Tecnodid, Napoli, p. 55.
- Rivoltella P. C. (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Selwyn N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age*, Routledge, London and New York.
- Siemens G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, available at: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Smeriglio D. (2021). Per un'educazione mediacognitiva, in *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, anno XIII, 4/21.
- Smeriglio D. (2016). *School and Digital Environments: Education – Beyond the Classroom*, in *Pedagogia oggi*, n. 2/2016, Tecnodid, Napoli.
- Trentin G. (2015). *Always-on Education e spazi ibridi di apprendimento*, in V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli.
- Wing J. (2011). *Research notebook: Computational thinking – What and why?*. The Link Magazine, Spring. Carnegie Mellon University, <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>