

Progress to work

Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche

EXTENDED ABSTRACTS DELLA MULTICONFERENZA EMEM ITALIA 2017

Bolzano, 30-31 agosto, 1 settembre 2017

a cura di
MARINA RUI



Progress to work

Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche

EXTENDED ABSTRACTS DELLA MULTICONFERENZA EMEM ITALIA 2017

Bolzano, 30-31 agosto, 1 settembre 2017

a cura di

MARINA RUI



è il marchio editoriale dell'Università degli Studi di Genova



Impaginazione: Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova

Tel. 010 20951558

Fax 010 20951552

e-mail: ce-press@liste.unige.it

e-mail: labgup@arch.unige.it

<http://gup.unige.it/>

Gli autori rimangono a disposizione per gli eventuali diritti sulle immagini pubblicate.
I diritti d'autore verranno tutelati a norma di legge.

Riproduzione vietata, tutti i diritti riservati dalla legge sul diritto d'autore



(versione eBook)

ISBN: 978-88-94943-06-1 (versione eBook)

Finito di stampare aprile 2018

Le tecnologie digitali per la valutazione nella Scuola delle Competenze

Angela Maria SUGLIANO¹, Andrea VALERIO²

1 DISFOR, Università di Genova

2 Memetic srl

Abstract

La sfida che la valutazione per competenze lancia alla Scuola non è solo modificare la tipologia di prove da sottoporre agli studenti, ma ripensare la progettazione didattica nel suo complesso e rivedere le modalità di valutazione basate su “evidenze” che devono essere “osservate” mediante criteri espliciti e oggettivi, definiti e messi in trasparenza nelle cosiddette “rubriche di valutazione”.

Le criticità che tale sistema comporta per il docente risiedono principalmente in due elementi: 1) la progettazione didattica e della valutazione per competenze, 2) l’efficace raccolta, elaborazione, visualizzazione dei dati e dei risultati di valutazione. Diverse attività, progetti e “prove” durante l’anno scolastico puntano a promuovere e insistono su medesime dimensioni di competenza e la raccolta, elaborazione, lettura e presentazione dei risultati può costituire un carico di lavoro per il docente tale da dissuaderlo dall’effettuare una quotidiana “didattica per competenze”.

Obiettivo del lavoro di ricerca qui presentato e ancora oggi in corso è la definizione di un modello per supportare i docenti nella progettazione didattica e nella valutazione per competenze; tale modello trova la sua realizzazione concreta in un’applicazione web che supporta il docente dalla fase di pianificazione alla sua realizzazione con la raccolta delle evidenze per la valutazione dei percorsi di apprendimento. Lo strumento proposto trova la sua naturale collocazione a fianco dei registri elettronici, con cui può condividere le valutazioni complessive degli studenti, ed eventualmente integrato con LMS e piattaforme di eLearning.

Keywords

Competenze, Didattica per competenze, Valutazione, Registri elettronici

Introduzione

Il processo che sta portando la Scuola italiana a un'evoluzione davvero epocale, è partito oramai 10 anni fa, nel 2007 con il decreto ministeriale 139 (DM 139/2007) che propone una rivisitazione dell'impostazione classica del far didattico: i saperi e le competenze articolati in conoscenze e abilità descritte secondo assi culturali sono il cuore della riforma che porta l'obbligo di istruzione di 10 anni. Non si parla di "argomenti disciplinari" ma di saperi e competenze. Il legislatore recepiva le indicazioni della raccomandazione della Commissione Europea del 18 dicembre 2006 e declina le competenze chiave della formazione permanente in "assi culturali" (facilmente riconducibili alle discipline) e "competenze di cittadinanza" (competenze che oggi possiamo definire trasversali). Con gli anni 2010 e 2012 c'è stato un passo ulteriore: con l'uscita delle Indicazioni nazionali per il curricolo del I ciclo e le Linee guida per la Scuola superiore, le Scuole sono state richiamate a ri-considerare una impostazione della didattica non sui contenuti, ma sulle competenze, e il tutto è diventato più esplicito con l'obbligo per le Scuole in quanto istituzioni autonome di redigere un proprio Curricolo di Istituto sulla base delle indicazioni e linee guida nazionali.

Le Indicazioni e Linee guida nazionali indicano i risultati di apprendimento da raggiungere al termine di determinati step di ogni ordine e grado di Scuola e le competenze sono organizzate per discipline: ogni disciplina presenta un gruppo di competenze disciplinari e a queste seguono un elenco di conoscenze e abilità. E - almeno sulla carta - la definizione di competenza è chiara: rifacendoci alle definizioni di letteratura, prima fra tutte quella del Quadro di Riferimento Europeo delle Qualifiche (EQF 2008) che definisce la competenza come 1) la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale", e conclude con l'affermazione che la competenza si descrive in termini di "responsabilità e autonomia". Da sottolineare che il sistema EQF declina la competenza in 8 livelli e tali livelli sono stati referenziati ai diversi livelli della Scuola (Conferenza Stato-Regioni 2012). Pertanto nella definizione delle competenze nei propri curricoli di Istituto, i docenti dovrebbero descrivere le competenze in accordo con il livello di competenza del proprio ordine e grado di Scuola.

Obiettivo dell'attività descritta nel presente contributo è molto operativo e concreto e vuole rispondere alla seguente domanda: come si traduce tutto questo nella Scuola? nella singola classe? per il singolo docente che deve progettare attività didattiche che come risultato di apprendimento non prevedono "le funzioni di due variabili" ma "utilizzare le strategie del pensiero razionale negli aspetti dialettici e algoritmici per affrontare situazioni problematiche, elaborando opportune soluzioni"?

In quale relazione stanno - si chiede - le prove che dovrò proporre agli studenti per verificare l'apprendimento di conoscenze e abilità (saper svolgere una funzione) con le prove che dovrò ideare per verificare le competenze? Infatti la competenza è la comprovata capacità di usare le conoscenze e le abilità...come la comprovo tale

competenza? Semplice, risponde l'esperto: proponendo agli studenti compiti autentici che danno la possibilità di verificare conoscenze e abilità in un contesto autentico. Ma ecco che a questo punto il docente si trova a iniziare a prendere in considerazione vincoli di prassi quotidiana (la gestione della classe), organizzativi (in un'ora di lezione è difficile far passare conoscenze e abilità e anche organizzare compiti autentici), resistenze culturali da parte di colleghi ("abbiamo sempre fatto in un altro modo") e delle famiglie ("mio nipote nell'altra Scuola è già alle equazioni a due variabili...").

E se ai vincoli culturali e organizzativi si aggiungono anche le ridondanze di rubriche, valutazioni su tabelle in fogli di calcolo con formule fai da te faticosamente negoziate con i colleghi e poco esportabili nel contesto più ampio della Scuola, la formazione per competenze e la sua conseguente valutazione, rischia di diventare una impresa molto difficile da realizzare.

Supportare il processo di progettazione didattica nella Scuola delle Competenze

La proposta che si fa in questa sede per proceduralizzare il processo che dovrebbe seguire il docente che progetta e fa scuola per competenze, è quello descritto nella figura 1:

1. Il docente parte dal considerare (da solo o con i colleghi del consiglio di classe) su quali competenze del curriculum di Istituto si dovrà lavorare per quell'anno scolastico
2. Inizia a progettare le attività di formazione e di apprendimento: quelle che possiamo definire curriculari espressamente progettate per esercitare conoscenze e abilità e quelle che possiamo ricondurre al compito autentico per l'esercizio e la valutazione delle competenze.
3. Per ogni attività individua il sottoinsieme di competenze su cui lavorare
4. Per ogni attività didattica individua gli "oggetti di valutazione" cioè le evidenze che saranno prodotte dagli studenti e verranno valutate tramite apposite rubriche di valutazione. Fra le evidenze delle attività curriculari possiamo ipotizzare interrogazioni, compiti in classe, temi, produzione di artefatti di vario tipo; fra le evidenze delle attività autentiche possiamo ipotizzare artefatti, documentazione di attività;
5. Raccoglie i dati di evidenza e li elabora per ogni studente
6. Al termine del ciclo quando è prevista la certificazione delle competenze, raccoglie tutte le evidenze e le valutazioni sia delle attività curriculari che di quelle autentiche e in modo collegiale con i colleghi certifica la competenza che il singolo studente ha dimostrato di avere.



Figura 1 – Processo di progettazione per competenze fino alla certificazione di queste.

Consegne e valutazioni per le attività curriculari e i compiti autentici

In cosa si differenzia l'attività curricolare dall'attività di un compito autentico? La differenza sta nel tipo di consegna e quindi nei prodotti che verranno realizzati.

Attività curriculari per valutare conoscenze e abilità. Il compito all'interno di una attività curricolare, quello che realisticamente un insegnante propone ai suoi ragazzi nella quotidiana pratica didattica, prevede come "evidenza" un compito semplice: un artefatto singolo che dovrà essere espressione di conoscenze e abilità: sono queste infatti che vengono definite negli indicatori delle diverse dimensioni della rubrica di valutazione per quella evidenza. Ogni dimensione della rubrica sarà comunque espressione di una dimensione di competenza.

Attività di compito autentico per valutare le competenze. Che caratteristiche ha il compito autentico? Molti sono i riferimenti di letteratura che possono essere richiamati per definire poi come debba essere la consegna di un compito autentico "fatto per" poter mobilitare competenze. Alcuni di questi: Guy Le Boterf (Le Boterf, 2008) sostiene che la persona che sa agire con competenza è in grado di mobilitare, selezionare e combinare le proprie risorse in modo pertinente per gestire una situazione professionale. Possiamo richiamare Bloom (Bloom 1956) quando dichiara che per valutare il raggiungimento di un obiettivo occorre proporre agli studenti situazioni nuove rispetto a quelle in cui è stata appresa l'astrazione, proponendo un problema che stimoli il pensiero divergente e per cui è improbabile che possa essere stabilita in anticipo la corretta soluzione. Legato al compito autentico abbiamo la "valutazione autentica" che può accertare la prestazione se gli studenti sono messi in grado di usare in modo intelligente ciò che hanno appreso in situazioni che li avvicinano a situazioni di adulti (Wiggins 1998). La 'valutazione autentica' scoraggia le prove 'carta e penna' sconnesse dalle attività di insegnamento e di

apprendimento che al momento avvengono (Winograd & Perkins, 1996). Nelle Linee guida degli Istituti Tecnici leggiamo che

“occorre che lo studente evidenzi la capacità di sapersi muovere in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della familiarità ...” (Linee guida Istituti Tecnici).

Un ultimo importante elemento che si può richiamare è la necessità che i processi e prodotti che abbiano significato e valore anche al di fuori dell'ambiente scolastico (Herrington, Herrington, 2006).

Possiamo dunque riassumere nei seguenti gli elementi su cui deve snodarsi la consegna di un compito autentico:

- un contesto autentico che rifletta come le conoscenze e abilità siano usate nella vita di tutti i giorni
- la proposta di attività e obiettivi che hanno una utilità concreta
- la possibilità di ricoprire molteplici ruoli e guardare ai problemi posti da molteplici prospettive.
- supportare la possibilità di costruzione collaborativa di conoscenza
- la promozione della riflessione per poter attivare processi di astrazione
- la disponibilità della guida e supporto del docente nei momenti critici
- la disponibilità di valutazione autentica mentre si realizzano le attività.
- la presenza di un promotore che riconosce gli sforzi e i risultati raggiunti
- La visibilità pubblica dei risultati raggiunti.

Le evidenze che gli studenti produrranno durante le attività di un compito autentico sono diversificate, ma possono ricondursi a due principali:

1. il prodotto che deve essere realizzato
2. un documenti di progetto che esplicita il processo che è stato seguito per realizzare il compito

Di conseguenza si avranno due tipologie di rubrica di valutazione. La prima valuterà le conoscenze e abilità di cui il prodotto è evidenza; la seconda valuterà il grado di autonomia e responsabilità che il documento di progetto (o le azioni compiute dagli studenti e osservate dall'insegnante secondo la rubrica condivisa) metterà in evidenza.

La proposta operativa

Di cosa avrebbe bisogno il docente che vuole attuare una didattica per competenze in modo sostenibile?

Di uno strumento che gli consente di:

1. selezionare a partire da un set di competenze, quelle su cui vuole lavorare durante le attività didattiche;
2. programmare giorno per giorno, modulo didattico per modulo didattico, unità di apprendimento per unità di apprendimento, le attività che svolgerà: un'agenda che può essere visualizzata anche come diagramma di gantt;

3. esplicitare per ogni modulo o unità di apprendimento gli obiettivi, le modalità di attuazione, le risorse didattiche necessarie, il prodotto che sarà evidenza dell'obiettivo raggiunto, la relativa rubrica di valutazione;
4. legare le dimensioni della rubrica di valutazione alle diverse dimensioni di competenza (v. punto 1 del presente elenco)
5. attribuire valori alla rubrica, studente per studente durante lo svolgimento delle attività didattiche
6. avere i dati di valutazione già elaborati che presentano sotto forma grafica:
 - a. l'andamento dello studente per la singola prestazione
 - b. l'andamento dello studente in relazione alla dimensione di competenza a cui ogni dimensione della rubrica è collegata
 - c. l'andamento complessivo della classe.

Oplà, l'IT a supporto della progettualità e della valutazione per competenze

Oplà (Operativizzatore di Progetti e Laboratori di Apprendimento) è una piattaforma software che ha l'obiettivo di promuovere la didattica per competenze secondo i principi descritti nella proposta operativa presentata (vedi capitolo precedente), supportando il docente nelle diverse fasi della propria attività di insegnamento, dalla pianificazione della didattica per competenze alla sua realizzazione con la raccolta delle evidenze per la valutazione dei percorsi di apprendimento.

Oplà promuove inoltre l'innovazione della didattica attraverso approcci come il Problem Based Learning e il Design Thinking, fornendo strumenti e modalità di definizione, pianificazione, realizzazione e valutazione dei progetti completamente integrate rispetto alla didattica disciplinare, supportando quindi sia le attività curricolari per valutare conoscenze e abilità ma anche le attività di compito autentico per valutare le competenze.

Il docente può, con Oplà, monitorare in modo continuo l'organizzazione e la realizzazione delle attività svolta individualmente o in collaborazione con altri colleghi docenti, visualizzando attraverso report e cruscotti grafici la raccolta di evidenze e di valutazioni e quindi i percorsi di apprendimento dei singoli studenti e dell'intera classe.

Oplà è fruibile come applicazione web tramite cloud, garantendo la sicurezza e la privacy dei dati e allo stesso tempo l'accessibilità e la semplicità di utilizzo, sia su computer che su strumenti come tablet e smartphone, consentendo ad ogni docente di operare nei tempi, luoghi e modalità che preferisce. In Oplà il docente è supportato nelle seguenti attività.

Definizione delle competenze disciplinari e degli apprendimenti che l'attività o progetto didattico intende promuovere, attraverso:

- la selezione di una o più materie sulle quali si intende sviluppare il progetto (le materie sono individuate tra quelle previste dalla scuola nell'ambito del proprio curriculum o Piano di Offerta Formativa, caricate e messe a disposizione del docente in modo semplice e intuitivo)
- la scelta delle competenze, delle abilità e delle conoscenze che si intendono sviluppare nel progetto (attraverso meccanismi semplificati di drag-and-drop)
- il collegamento alle diverse dimensioni di competenza individuate le dimensioni della rubrica di valutazione per la loro osservazione e valutazione durante lo svolgimento delle attività didattiche (Figura 2).

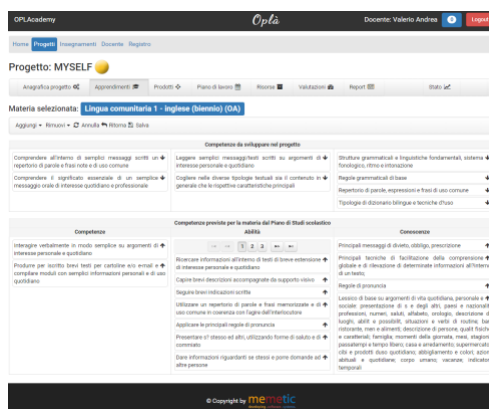


Figura 2 – Individuare le competenze su cui lavorare durante un'attività didattica in Oplà.

Pianificazione delle attività didattiche e progettuali. Da solo o collaborativamente con altri colleghi, definendo la collocazione temporale ed eventuali vincoli tra le diverse attività, visualizzando in modo efficace dall'intero anno scolastico a periodi specifici o i propri impegni attraverso dei diagrammi di gantt.

Definizione della macro-progettazione. Esplicitare per ogni modulo o unità di apprendimento gli obiettivi, le modalità di attuazione, le risorse didattiche necessarie, il prodotto che sarà evidenza dell'obiettivo raggiunto, la relativa rubrica di valutazione, eventualmente integrandosi con LMS o strumenti di eLearning per l'erogazione delle attività stesse

Registrazione delle osservazioni e valutazioni. Registrare le osservazioni e le valutazioni durante lo svolgimento delle attività didattiche rispetto alle dimensioni di competenza e alle rubric di valutazione definite, raccogliendo i dati che possono poi essere visualizzati attraverso quadri di sintesi o viste grafiche rispetto all'andamento dei percorsi di apprendimento dei singoli studenti o della classe (Figura 3).



Figura 3 – Visualizzazione grafica delle valutazioni e dei trend generali in Oplà.

Nello scenario della ‘buona’ scuola, la piattaforma Oplà mette a disposizione del dirigente scolastico, dei collegi e consigli di classe e dei docenti la possibilità di monitorare l’andamento delle attività didattiche e degli apprendimenti nelle classi della scuola, eventualmente configurando e personalizzando delle viste grafiche e dei cruscotti appositi, promuovendo quindi una riflessione trasversale e complessiva sulle opportunità di miglioramento e crescita della scuola e del sistema educativo e formativo. Nella gestione delle risorse digitali e dei materiali di apprendimento, nonché nella realizzazione di corsi in e-learning e in modalità mista in presenza e a distanza (blendend), è possibile integrare la piattaforma Oplà con piattaforme di eLearning, LMS e strumenti di terze parti, come quelli forniti da Google oppure con strumenti di ampia diffusione quali Moodle.

È possibile integrare la piattaforma Oplà con registri elettronici valorizzando al contempo tali strumenti e l’approccio e i servizi specifici forniti da Oplà in un ambiente unico e integrato, evitando l’utilizzo di strumenti e procedure informatiche ripetitive e quindi la raccolta in più momenti e ambienti diversi dello stesso dato – situazione che genera frustrazione e demotiva gli insegnanti nel loro lavoro, disperdendo risorse e energie che altrimenti potrebbero essere dedicate alla didattica e centrati sulla crescita degli apprendimenti degli studenti.

Conclusioni

Le tecnologie digitali nell’era della Scuola digitale diventano necessarie per sostenere il processo complesso che il docente è chiamato a realizzare per una piena attuazione di tutte le indicazioni didattiche e pedagogiche a supporto della scuola delle competenze. Non è comunque scontato che il docente sia in grado di gestire il tutto anche con il supporto di appositi modelli e strumenti. Quanto si rende necessario

per la nuova professionalità docente è competenza di project management e lettura e utilizzo di rappresentazioni grafiche di statistiche.

Il Modello e il l'applicazione Oplà sono attualmente in fase di validazione anche all'interno del Progetto Scuola digitale Liguria (Progetto Scuola Digitale Liguria 2016-17) dove un gruppo di docenti impegnati in un'attività di ricerca-azione sta sviluppando un repertorio di compiti autentici con le relative rubriche di valutazione mirate alla formazione e valutazione delle competenze digitali degli studenti.

Riferimenti bibliografici

BLOOM, B. S. (A CURA DI, 1956), TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. VOL. 1: COGNITIVE DOMAIN. NEW YORK, MCKAY.

CONFERENZA STATO REGIONI DEL 20/12/2012.

[HTTP://EUROPALAVORO.LAVORO.GOV.IT/DOCUMENTS/ACCORDO%2020%20Dic%202012.PDF](http://EUROPALAVORO.LAVORO.GOV.IT/DOCUMENTS/ACCORDO%2020%20Dic%202012.PDF)

DM 139/2007 [HTTPS://ARCHIVIO.PUBBLICA.ISTRUZIONE.IT/NORMATIVA/2007/DM139_07.SHTML](https://ARCHIVIO.PUBBLICA.ISTRUZIONE.IT/NORMATIVA/2007/DM139_07.SHTML)

EQF (2008) [HTTPS://EC.EUROPA.EU/PLOTEUS/SITES/EAC-EQF/FILES/BROCH_IT.PDF](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/EAC-EQF/files/BROCH_IT.PDF)

G. WIGGINS (1998). EDUCATIVE ASSESSMENT. DESIGNING ASSESSMENTS TO INFORM AND IMPROVE STUDENT

HERRINGTON, A., & HERRINGTON, J. (EDS.) (2006). AUTHENTIC LEARNING ENVIRONMENTS IN HIGHER EDUCATION. HERSHEY, PA: INFOSCI.

INDICAZIONI NAZIONALI I CICLO (2012). [HTTP://WWW.INDICAZIONINAZIONALI.IT/DOCUMENTI_INDICAZIONI_](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_INDICAZIONI_NAZIONALI/INDICAZIONI_NAZIONALI_INFANZIA_PRIMO_CICLO.PDF)

[NAZIONALI/INDICAZIONI_NAZIONALI_INFANZIA_PRIMO_CICLO.PDF](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_INDICAZIONI_NAZIONALI/INDICAZIONI_NAZIONALI_INFANZIA_PRIMO_CICLO.PDF)

LE BOTERF, G. (2008) COSTRUIRE LE COMPETENZE INDIVIDUALI E COLLETTIVE. AGIRE E RIUSCIRE CON COMPETENZA. LE RISPOSTE A 100 DOMANDE, ED. GUIDA

LINEE GUIDA SCUOLE SUPERIORI (2010) [HTTP://ISTRUZIONEER.IT/LA-NUOVA-SECONDARIA-DI-SECONDO-GRADO/RIFORMA-DELLA-SCUOLA-SECONDARIA-DI-SECONDO-GRADO/](http://ISTRUZIONEER.IT/LA-NUOVA-SECONDARIA-DI-SECONDO-GRADO/RIFORMA-DELLA-SCUOLA-SECONDARIA-DI-SECONDO-GRADO/)

OPLÀ EDUCATION [HTTP://OPLA.EDUCATION/](http://OPLA.EDUCATION/)

PERFORMANCE, SAN FRANCISCO, CA: JOSSEY-BASS.

PROGETTO SCUOLA DIGITALE LIGURIA 2016-17 WWW.SCUOLADIGITALELIGURIA.IT

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO DEL 18 DICEMBRE 2006 [HTTP://EUR-LEX.EUROPA.EU/LEGAL-CONTENT/IT/TXT/PDF/?URI=CELEX:32006H0962&FROM=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/txt/pdf/?uri=CELEX:32006H0962&from=it)

WINOGRAD, P, PERKINS F.D. (1996). AUTHENTIC ASSESSMENT IN THE CLASSROOM: PRINCIPLES AND PRACTICES. IN R. E. BLUM, & J. A. ARTER (EDS.), A HANDBOOK FOR STUDENT PERFORMANCE ASSESSMENT IN AN ERA OF RESTRUCTURING (I-8: 1-11). ALEXANDRIA, VA: ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT

Collana ***Proceedings della Multiconferenza EM&M ITALIA***

Volumi pubblicati

01. Marina Rui, Laura Messina, Tommaso Minerva, *Teach Different! Proceedings della multiconferenza EMEMITALIA2015*, 2016 (ISBN: 978-88-97752-60-8)
02. *Design the Future! EXTENDED ABSTRACTS DELLA MULTICONFERENZA EMEMITALIA2016*, a cura di Marina Rui, 2017 (ISBN: 978-88-97752-89-9)
03. *Progress to work. Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche. EXTENDED ABSTRACTS DELLA MULTICONFERENZA EMEM ITALIA 2017*, a cura di Marina Rui, 2018 (ISBN: 978-88-94943-06-1)

Marina Rui, ricercatrice in Chimica Teorica all'Università di Genova, attualmente è Delegato del Rettore per l'e-learning e per la rete EDUOPEN.

È il presidente in carica di EMEMITALIA (www.ememitalia.org).

È anche membro del Program Committee del Convegno internazionale sull'e-learning (IADIS e-learning) dal 2009. In qualità di chimico fi sico, è parte del ECTN (European Chemistry Thematic Network) dal 1997.



Società Italiana
di Ricerca
sull'Educazione Mediale



Association for Smart Learning Ecosystems
and Regional Development



Proceedings della multiconferenza EMEMITALIA che raccoglie lo stato dell'arte a livello nazionale dell'e-learning, la media education e l'ambiente di condivisione Moodle.

EMEMITALIA è una MultiConferenza cui concorrono società scientifiche, associazioni, gruppi di ricerca, reti di istituzioni, ossia Comunità, attive nella ricerca e nella promozione delle metodologie e delle tecnologie per l'innovazione didattica, con l'obiettivo condiviso di aggregare la molteplicità di eventi e iniziative pubbliche relative a metodologie e tecnologie per l'innovazione didattica e realizzare un evento unitario nel panorama italiano con un riflesso internazionale.

I temi trattati nel 2017 sono:

- Open Education e Moocs;
- La scuola digitale;
- Open Communities ed Education Networks;
- Games, simulazioni e formazione in ambito clinico;
- Flessibilità nella formazione continua e innovazione dei modelli formativi;
- Tecnologie e didattica universitaria;
- Formazione degli insegnanti e competenze digitali.

ISBN: 978-88-94943-06-1



9 788894 943061