

L'INSEGNAMENTO DI COMPETENZE IN AMBIENTI VIRTUALI CON UNA PROSPETTIVA INTERCULTURALE



© 2020, Partnership del Progetto

Competenze Digitali e Valori Interculturali in Ambienti di e-Learning

www.e-Civeles.eu

Layout: Laura López Romero & Maria Florindo (u.senior.evora@gmail.com)

Copertina: Marton Kegl

Revisione e coordinazione: Giuseppina Raso, Massimo Bardus



Co-finanziato da:

Programma Erasmus+ dell'Unione Europea

(Progetto n° 2017-1-ES01-KA204-038404)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

«Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono il punto di vista dei soli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute»

Indice

PARTE I. Il progetto

J. Jesús Delgado Peña, M. Purificación Subires & Maria Florindo

- I.1. Introduzione
- I.2. Il consorzio
- I.3. Cosa potrete trovare in questa guida?
- I.4. Risultati del progetto
 - I.4.1. Piattaforma virtuale per insegnanti ed utenti
 - I.4.2. Database
 - I.4.3. Videogioco

PARTE II. Contesto teorico

II.1. Linee guida nel campo della formazione interculturale – Dialogo Interculturale
Carlos Morón Domínguez, Diego Aguilar Trujillo, M. Isabel Hombrados Mendieta, Luis Gómez Jacinto, Wolfgang Eisenreich, Sonja Bercko Eisenreich

- II.1.1. Inclusione sociale di cittadini emarginati
- II.1.2. L'impatto dell'apprendimento tramite "game / attività digitali" concernenti l'inclusione sociale
- II.1.3. Riferimenti bibliografici

II.2. L'insegnamento delle competenze geospaziali nel contesto dell'istruzione per gli adulti
Abraham Nuevo López, Jorge Leiva Rojo & Carlota Escudero Gallegos

- II.2.1. Introduzione: Definizioni, concetti ed importanza dell'ubicazione geo-spaziale
- II.2.2. Strumenti didattici per insegnare competenze geo-spaziali
- II.2.3. Risorse didattiche per sviluppare competenze geo-spaziali
- II.2.4. Raccomandazioni finali per insegnanti e professionisti rivolti all'istruzione degli adulti
- II.2.5. Riferimenti bibliografici

II.3. L'insegnamento delle competenze digitali e informatiche
Massimo Bardus & Ivano Sebastianutti

- II.3.1. Introduzione: come è cambiato l'insegnamento dell'informatica agli adulti
- II.3.2. E-learning
- II.3.3. Il ruolo del facilitatore
- II.3.4. Riferimenti bibliografici

II.4. L'insegnamento di competenze di lingua straniera
María Pilar Montijano

- II.4.1. Quali buone ragioni possono spingere le persone ad iniziare ad imparare una nuova lingua?
- II.4.2. C'è bisogno di qualche requisito speciale?
- II.4.3. L'età e l'apprendimento della lingua straniera
- II.4.4. Apprendere oggi: sviluppo delle competenze
- II.4.5. Riferimenti bibliografici

II.5. L'apprendimento basato sui giochi
Jannicke Baalsrud Hauge

- II.5.1. Modelli pedagogici per l'apprendimento attraverso i SGs
- II.5.2. La tassonomia di Bloom
- II.5.3. Il circolo di apprendimento esperienziale di Kolb
- II.5.4. Riferimenti bibliografici

PARTE III. Approccio pratico

Enikő Nagy, Marton Kegl & Abraham Nuevo López

III.1. Insegnamento offline delle competenze culturali geospaziali e digitali

III.1.1. e-Civeles a casa: esercizi

III. 1.1.1. Frammenti di Storia – Puzzle di fotografie

III.1.1.2. Wandering Wisdom – Gioco di abbinamento

III.1.1.3. Cronologia dei Siti Storici

III. 1.1.4. Lineart - Indovinello

III.1.2. e-Civeles all'aperto: esercizi

III.1.2.1. Caccia al tesoro

III.1. Insegnare il patrimonio culturale attraverso le TIC. Utilizzare Kahoot

III.2.1. Strumenti pedagogici per la classe: Kahoot

PARTE IV. Corso E-Civeles

Enikő Nagy

ALLEGATI

Parte I Il Progetto

I.1. Introduzione

Nel corso del 21° secolo stiamo assistendo al sorgere ed alla espansione di nuove risorse e metodi di insegnamento ed apprendimento nell'ambito europeo tramite l'uso e l'integrazione di nuove tecnologie e metodi volti all'elaborazione e disseminazione dell'informazione. La forma e l'adozione di tali cambiamenti tecnologici stanno aprendo nuovi orizzonti per tutti coloro che intendono migliorare le proprie competenze e restare attivi nel settore dell'apprendimento continuo, che riguarda in particolare quei settori della popolazione in possesso di minori competenze digitali quali gli over 55 o immigrati provenienti da paesi con scarse risorse tecnologiche.

Questi elementi tecnologici si basano sulla creazione di una serie di "video game" integrati in una specifica piattaforma digitale atta a stimolare in primo luogo l'acquisizione di competenze digitali e successivamente a stimolare le funzioni cognitive e competenze linguistiche di quei segmenti della popolazione a cui ci si intende rivolgere come beneficiari.

Per l'attuazione di tali "video game" verranno creati dei modelli in 3D di alcune città europee che i "giocatori" dovranno "visitare" per raccogliere informazioni storiche e culturali e per sostenere un test finale onde poter completare la sessione di gioco.

Pertanto gli scopi specifici di questo progetto sono i seguenti:

- poter creare una piattaforma virtuale che contenga da un lato un database di risorse esistenti nel campo dell'e-learning, dell'orientamento spaziale, della stimolazione linguistica e cognitiva e come secondo aspetto, nuove risorse e materiali creati allo scopo per poter promuovere tale apprendimento.

Tali risorse si basano sulla creazione di video game atti a promuovere la consapevolezza del patrimonio culturale, l'intercultura e l'integrazione sociale.

- creare una guida pratica per educatori che si rivolgono a gruppi target finali (persone over 55 ed immigrati) che possa essere utilizzata quale guida per attuare sessioni di formazione nel campo dell'intercultura ed integrazione sociale, tramite esercizi pratici, suggerimenti ed un curriculum specifico rivolto all'insegnamento sia frontale che virtuale tramite la piattaforma del progetto.

Gli obiettivi generali intesi sono:

- promuovere il miglioramento delle competenze digitali, linguistiche e cognitive dei gruppi a cui ci si rivolge.

- stimolare l'inclusione sociale tramite la consapevolezza del retaggio storico-culturale nell'ambito di un contesto europeo.

- promuovere l'aggiornamento rivolto agli insegnanti che operano in tale settore. L'ampia presenza in Europa di tali gruppi di utenti e l'esigenza della loro integrazione sociale come pure del miglioramento delle loro competenze fondamentali sono la prova del bisogno di questa strategica partnership a livello internazionale.

I.2. Il Consorzio

Il progetto e-Civeles è stato redatto con il contributo dei seguenti partner europei:

- AULA DE MAYORES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, Málaga, Spagna (Coord.)

- BIBA - BREMER INSTITUT FUER PRODUKTION UND LOGISTIK GMBH, Brema, Germania

- TREBAG, Nagykovácsi, UNGHERIA

- UNIVERSITÀ DELLE LIBERETÁ DEL FVG (ULE), Udine, Italia

- UNIVERSIDADE SÉNIOR DE ÉVORA (USE), Évora, Portogallo

- INTEGRA INSTITUT, Velenje, Slovenia

I.3. Cosa potrete trovare in questa guida?

I principali contenuti si basano sui seguenti punti:

1. poter offrire informazione e una guida strutturata in merito a competenze interculturali, definizione e obiettivi della prospettiva interculturale nel campo dell'istruzione.

2. Metodologia per l'insegnamento ICT ed altri materiali didattici gratuiti e libero accesso (per esempio derivati da nuovo database)

3. Indicazioni su come usare ed applicare gli aspetti qui sopra menzionati nello svolgimento quotidiano e nell'area tematica che è parte integrante del presente progetto: l'intercultura, favorendo pure altre competenze di base (digitali, linguistiche ecc.) che possano migliorare la qualità della vita dei gruppi target della popolazione a cui ci si rivolge ed alla loro integrazione nell'ambito della società.

4. Suggesti riguardanti la natura specifica del gruppo finale dei beneficiari del progetto, studenti over 55 ed immigrati con basse competenze digitali.

5. Una serie di esercizi pratici a sostegno delle competenze qui sopra menzionate tramite una prospettiva interculturale. Consisteranno in una serie di moduli contenenti le informazioni necessarie di base su come poterle applicare in un qualsiasi contesto di classe scolastica.

Inoltre un curriculum guida di formazione per insegnanti che contenga teoria, suggerimenti ed esercizi per lo svolgimento delle varie parti in combinazione con l'uso di una piattaforma virtuale e gli elementi in essa contenuti (database, video game, elementi di comunicazione 2.0).

I.4. Risultati del Progetto

I.4.1. Piattaforma virtuale per insegnanti ed utenti

Abbiamo provveduto a creare una piattaforma virtuale per docenti e utenti come sito internet reperibile come www.e-civeles.eu.

Tale piattaforma contiene diversi elementi interattivi quali: 1) un database contenente informazioni e materiali didattici (risorse ed ausili vari) per attuare gli scopi del progetto, tutti creati con la collaborazione dei vari partner ed istituzioni pubbliche e private che offrono risorse liberamente accessibili che possono rientrare nell'ambito dello svolgimento del presente progetto.

Questo database contiene informazioni strutturate in forma chiara in modo da poterne facilitare l'accesso on-line. Inoltre stimola la successiva ricerca usando criteri specifici quali attività linguistiche di "gaming", tipo di competenze ricercate (in linea con il nostro progetto) ed il tipo di "game" utilizzato. Tale database è reperibile in <https://e-civeles-databases.eu>

2) una serie di video game rivolti alla popolazione over 55 ed immigrati, basata su scenari digitali in 3D di città europee atti a promuovere competenze digitali, orientamento spaziale, stimolazione linguistica e cognitiva, tenendo presente la prospettiva dell'intercultura ed integrazione sociale.

Potete trovare questo video game nel link www.e-civeles.eu come pure 3) altre risorse culturali di rinforzo quali ausili di comunicazione (per es. Facebook) ed altri materiali necessari quali guide pratiche rivolte ad insegnanti formatori ed utenti, pure reperibili nel sito www.e-civeles.eu

I.4.2. Database

Come spiegato inizialmente, il database si basa su una selezione di materiali didattici di formazione derivati da precedenti progetti europei svolti da partner e svariate istituzioni pubbliche e private (Enti Non Governativi, Fondazioni ecc.) volti a diffondere risultati inter-settoriali per una migliore trasferibilità degli stessi. La compilazione, la classificazione e la strutturazione dei vari contenuti sarà precisa e meticolosa, garantendo una Comune Licenza Creativa, specificando ogni volta la provenienza delle stesse.

In tale modo potremo offrire maggiore visibilità e migliore accessibilità ai vari materiali pratici contenuti nel progetto (competenze di apprendimento digitale, geo-spaziale,

linguistiche, stimolazione cognitiva e/o apprendimento interculturale).

Nel nostro caso terremo in particolare considerazione i materiali rivolti ai gruppi finali di beneficiari a cui si indirizza il progetto.

Verrà utilizzata una query-internet on-line di facile accesso e multi-lingua con chiara struttura ed interfaccia user-friendly (per esempio motore di ricerca di facile uso intuitivo usando parole chiave o altri parametri).

Conterrà un totale di almeno 60 voci di ingresso con materiali/risorse classificati e valutati in base ad un sistema pre-definito steso in accordo alle linee guida principali indicate dal partner INTEGRA.

Offrirà inoltre la possibilità potenziale di essere esteso all'azione di collaboratori esterni durante le fasi successive, sempre rivolto all'istruzione di persone over 55 ed immigrati provenienti dall'Europa, garantendo sostenibilità e trasferibilità.

La sua principale novità consiste nel poter servire da compendio di materiali esistenti che seguano le direttive europee in merito all'uso e reperimento di competenze culturali pratiche, ma tramite un ambiente virtuale di facile accesso e con contenuti specializzati di grande interesse pubblico a livello europeo.

I.4.3. Videogioco

I videogame creati nell'ambito del progetto e-Civeles traggono ispirazione dalle potenzialità ed i vantaggi che tali pratiche di

“gaming” possono offrire nell'ambito digitale dell'apprendimento e sua facilitazione. Consisteranno nella stesura e risoluzione di test svolti in quattro scenari virtuali in 3D che riguarderanno i centri storici di varie città di rilevante retaggio culturale presenti nei paesi partner:

Évora (Portogallo), Antequera (Spagna), Udine (Italia) e Velenje (Slovenia).

Tutti questi offrono validi esempi di retaggio storico in momenti diversi di significativa importanza europea:

Romanizzazione e Imperialismo in Évora, Medio Evo e combinazione di culture in Antequera, il fiorire del Rinascimento in Udine ed i periodi di Industrializzazione e Socialismo in Velenje. Vi sono inoltre altre città meno conosciute nell'ambito europeo che possono offrire grande potenziale in un futuro turistico. Nell'ambito della creazione virtuale di tali centri storici verranno inseriti modelli 3D dei principali monumenti ivi reperibili.

I giocatori partecipanti perlustrano le strade e le piazze del centro storico delle città, cercando monumenti significativi e le informazioni pertinenti tramite QR-Code e immagini fotografiche. Più monumenti e fotografie riescono a trovare, più informazioni riusciranno a reperire e apprendere in merito alla storia dei siti delle località visitate.

Gli obiettivi che si riescono a raggiungere tramite tale attività sono molteplici:

- 1) Miglioramento delle competenze digitali dato che i partecipanti sono coinvolti in un ambiente spaziale tri-dimensionale, in un mondo digitale calato nella realtà, usando il mouse ed una tastiera come interfaccia principale.
- 2) Miglioramento delle competenze di orientamento dato che queste sono poste in un contesto ambientale virtuale tri-dimensionale che dovranno esplorare per individuare luoghi.
- 3) Potenziamento delle funzioni cognitive dato che dovranno espletare consegne e compiti impartiti e raccogliere ed organizzare informazioni.
- 4) Una migliore comprensione del retaggio storico ed artistico di ogni singola città. Per riassumere, l'obiettivo di tale videogame è quello di acquisire un ampio spettro di competenze in linea con gli aspetti tecnologici della società moderna.

I giocatori partecipanti devono muoversi tra indizi e quiz basati su contenuti storico-patrimoniali, ma al contempo orientati all'acquisizione di altre competenze (stimolazione cognitiva, apprendimento linguistico). Per la sua creazione verrà utilizzato un software specifico quale UNITY.

Parte II Il contesto teorico

Parte II – Contesto Teorico

II.1. Linee guida nel campo della formazione interculturale – Dialogo Interculturale

Come sancisce la Carta Bianca del Dialogo Interculturale “Come vivere insieme in eguale dignità” pubblicato dal Consiglio Europeo, “la diversità culturale è un fenomeno nuovo”, poiché l’Europa è un prodotto di successive migrazioni fra continenti, di confini ridisegnati, colonialismo ed imperi multinazionali. Durante il corso degli ultimi secoli, le nostre società, basate sui principi del pluralismo politico e tolleranza, ci hanno permesso di convivere con la diversità, senza inaccettabili rischi di coesione sociale. (Consiglio Europeo, 2008)

Durante le ultime decadi, la diversificazione culturale ha subito una accelerazione. L’Europa ha attratto migranti e richiedenti asilo da ogni parte del mondo in cerca di una migliore qualità di vita. La globalizzazione ha compresso lo spazio ed il tempo in una scala senza precedenti. I sistemi di telecomunicazione e la rivoluzione mediatica, principalmente con l’avvento di nuovi servizi quali internet, hanno reso l’accesso a sistemi culturali progressivamente più accessibile.

Gli sviluppi nei trasporti e nel turismo hanno portato in diretto contatto tra loro un

grande ed insolito numero di persone, moltiplicando le possibilità di un dialogo interculturale. In tale contesto “il pluralismo, la tolleranza e l’apertura mentale” sono ora più importanti che mai” (Consiglio Europeo, 2008)

La Corte Europea dei Diritti Umani sancisce che da un lato il pluralismo consiste nel “riconoscere sinceramente e rispettare la diversità e le dinamiche delle tradizioni culturali, etniche e identità culturali, fedi religiose, aspetti artistici, letterari e idee e concetti socio-economici”.

Inoltre sancisce che “per ottenere una valida coesione sociale bisogna pure conseguire una armonica interazione di persone e gruppi di varie identità (Consiglio Europeo, 2008). Tuttavia, il pluralismo, la tolleranza e l’apertura mentale potrebbero non essere sufficienti: per ottenere una diversità culturale bisogna intraprendere misure proattive, strutturate e ampiamente condivise.

In tale contesto, il dialogo interculturale diventa uno strumento essenziale, senza il quale sarebbe difficile preservare la libertà ed il benessere degli abitanti del nostro continente (Consiglio Europeo, 2008).

Il “dialogo interculturale” si riferisce ad un processo aperto e rispettoso di scambi di idee “tra individui e gruppi di diversa provenienza etnica, culturale, religiosa e linguistica” e scambi di tradizioni, nello spirito di una “reciproca comprensione e rispetto” (Consiglio Europeo, 2008).

La libertà e possibilità di espressione, come pure la volontà e la capacità di saper ascoltare quanto gli altri hanno da dire, sono pure elementi indispensabili del dialogo interculturale. “Il dialogo interculturale favorisce l’integrazione politica, sociale, culturale ed economica” come pure “la coesione di società culturalmente diverse”. Favoriscono anche “l’eguaglianza, la dignità umana ed il senso di uno scopo comune” (Consiglio Europeo, 2008).

Mira a promuovere una miglior comprensione dei costumi e visioni presenti nel mondo, a rafforzare la collaborazione e la partecipazione (o libertà di scelta), a promuovere lo sviluppo e l’adattamento delle singole persone ed infine “a promuovere tolleranza e rispetto degli altri” (Consiglio Europeo, 2008).

Il dialogo interculturale può servire a diversi scopi con l’obiettivo primario di promuovere rispetto dei diritti umani, della democrazia e dello stato costituzionale (Consiglio Europeo, 2008).

Il dialogo interculturale è elemento essenziale di una società inclusiva, in cui nessun individuo viene emarginato o escluso. “E’ un potente strumento di mediazione e riconciliazione”. Attraverso un impegno essenziale e costruttivo che oltrepassa le barriere culturali “si riesce ad affrontare “il timore della frammentazione sociale ed insicurezza, mentre si riesce a favorire l’integrazione e la coesione sociale” (Consiglio Europeo, 2008).

In tale contesto, la libertà di scelta e “l’espressione, eguaglianza, tolleranza e rispetto reciproco per la dignità umana” sono principi fondamentali. Un proficuo dialogo interculturale richiede una cultura democratica: una mentalità aperta, una volontà verso il dialogo e nel consentire ad altri di poter esprimere il loro punto di vista, la capacità di riuscire a risolvere conflitti con strumenti di pace, riconoscendo la validità dei punti di vista altrui (Consiglio Europeo, 2008).

Il dialogo interculturale contribuisce allo sviluppo della “stabilità democratica nella lotta contro i pregiudizi e gli stereotipi della vita pubblica e discorsi politici”, facilitando la creazione di alleanze tra comunità culturali e religiose, aiutando nel contempo a prevenire o mitigare conflitti (Consiglio Europeo, 2008).

Il dialogo interculturale presuppone che nelle nostre relazioni con gli altri vi sia la consapevolezza che solo tramite le altre persone sarà possibile superare l’apparente e superficiale livello della conoscenza del prossimo, consentendoci di ottenere una trasformazione personale che sicuramente avverrà. E’ solo attraverso un dialogo interculturale che si riesce a promuovere la comprensione tra persone e popoli, ottenendo benefici coltivando le diversità culturali, ottenendo un’attiva cittadinanza europea ed un rafforzato senso di appartenenza all’Europa.

Nell’attuale Europa in continua crescita multiculturale, un dialogo interculturale è la sola garanzia di tale pluralismo, onde riuscire a

riconciliare la libertà di ogni popolo nel rispetto della tolleranza altrui. Dato che la libertà è un diritto del singolo, la tolleranza deve diventare un preciso dovere reciproco in modo tale da poter mitigare conflitti ed ineguaglianze culturali, economiche e sociali che restano così evidenti nei nostri Paesi ed in tutto il mondo. Tenendo presente che l’Europa sarà sempre di più il prodotto di una cittadinanza attiva ed inclusiva, mantenendo una giustizia etica, partecipazione e responsabilità, riteniamo che per creare un’Europa bisogna prima imparare ad essere europei. La diversità europea è un tratto distintivo ed identificativo. Essere europeo significa essere portatore di identità eterogenee inerenti al nomadismo e alle sue molteplici connessioni e rami di appartenenza. Sapersi destreggiare nell’ambito di tale puzzle culturale e di realtà identificative significa essere in grado di mobilitare, organizzare, dare un senso e raggiungere nuove altezze, spesso attraverso esitazioni, oscillazioni, dubbi, incontri e riunioni.

Dato che l’Europa è “una e plurima”, il dialogo interculturale presuppone apertura, accettazione della pluralità, attitudine dialogica interculturale, una critica auto-comprensione e propensione a capire gli altri “nell’ambito della quale la persona si definisce tramite il confronto e l’interazione autentica con il prossimo. È tramite questi aspetti, pluralismo, libertà e tolleranza che le diversità potranno diventare “universalismo senza uniformità”.

L’esistenza del dialogo culturale presuppone vi siano tre condizioni

interconnesse e agenti in maniera progressiva. Queste sono: l'aspetto informativo, l'aspetto critico dei partner e l'aspetto prassistico. In primo luogo, l'apertura verso gli altri consiste nell'approfondire la cultura altrui in maniera autentica, policentrica, costruttiva e non concettuale, tenendo presente valori quali la negoziazione ed il consenso tesi al dialogo.

La fase due ci conduce verso la creazione di "politiche di emancipazione e nuove forme di cittadinanza" generate attraverso la consapevolezza e la denuncia delle ingiustizie, ineguaglianze e discriminazioni. Una terza fase ci deve condurre verso una trasformazione sociale centrata sulla comprensione degli altri ed il compromesso di una modalità etica critica, intesa come possibile strumento per modificare lo stato delle cose tramite un profondo spirito di solidarietà e rispetto, liberi da ogni forma di esclusione ed oppressione, in modo tale da poterci permettere di costruire una società armonica di pace.

II.1.1. Inclusione sociale di cittadini emarginati

L'inclusione sociale consiste nel "processo di migliorare i termini di partecipazione nella società, in modo particolare per quanto riguarda le persone svantaggiate, creando opportunità di potenziamento e sviluppo, accesso a risorse e rispetto dei diritti (Nazioni Unite, 2016).

Se consideriamo il termine opposto, l'esclusione sociale, questo può essere descritto come "un fenomeno multi-dimensionale che non si limita alla sola deprivazione materiale; anche la povertà è una importante dimensione di esclusione, quantunque non la sola" (Nazioni Unite, 2016).

Di conseguenza, "l'inclusione sociale richiede altri fattori oltre ad un migliore accesso a risorse economiche" (Nazioni Unite, 2016). Secondo la prospettiva di questo Progetto, l'inclusione sociale consiste nel processo di "auto-realizzazione personale nell'ambito di una società, accettazione e riconoscimento del potenziale dei singoli individui da parte delle istituzioni sociali, l'integrazione mediante lo studio, l'impiego, volontariato o altre forme di partecipazione, nella rete di relazioni sociali nell'ambito di una data comunità (Kovacheva, 2014). L'inclusione ha particolare importanza per "coloro che provengono da situazioni svantaggiate e vivono in condizioni precarie (Kovacheva, 2014) e per le persone anziane. Come asserisce Kovacheva (2014)

"comprendere e promuovere l'inclusione sociale, significa anche dover fronteggiare numerose sfide". Per questo autore, queste sfide sono le seguenti:

- Il processo comprende diverse fasi a partire da un isolamento totale fino ad una attiva partecipazione ed inclusione. L'esclusione sociale è una forma di isolamento, di

spaccatura nel tessuto sociale tra l'individuo e la società. L'altro aspetto è il potenziamento della persona da parte della società onde poter ottenere una attiva partecipazione nella vita pubblica. Le persone possono accedere a tale processo in momenti diversi e dirigersi verso entrambi i poli, sia l'emarginazione o il raggiungimento di una personale autonomia e benessere.

- L'inclusione sociale è multi-dimensionale e concerne diversi aspetti della vita: economico, culturale e sociale. Le fasi di integrazione non agiscono in maniera indipendente una dall'altra. La povertà porta svantaggio sociale che a sua volta può causare nel gruppo una successiva esclusione sociale.

L'integrazione sociale è favorita o limitata da un complesso campo di fattori quali il sesso, la salute, la provenienza etnica, affiliazione religiosa e l'orientamento sessuale. Analogamente, l'esclusione sociale può avere conseguenze a breve o lungo termine in maniera tale da renderla argomento di primaria importanza nell'ambito della politica sociale europea. Il medesimo autore sottolinea il fatto che "numerose prove derivate da costante ricerca ed analisi sul campo offrono spunti

numerosi di riflessione in merito all'inclusione sociale" ed offrono esaurienti esempi in merito alla situazione specifica di "gruppi di senza tetto, migranti, minorità etniche" ed anche "di persone anziane che ricevono assistenza che in genere sono molto vulnerabili e soggette ad esclusione sociale". La ricerca in merito "pure mette in luce la sottile distinzione tra molteplici fattori che possono rendere l'intervento più efficace (Kovacheva, 2014). In tal senso, "le barriere all'integrazione sociale non sono causate solo da un misero capitale sociale del singolo svantaggiato, ma maggiormente dalla mancanza di collegamento, di un ponte tra loro ed il resto della società intorno" (Kovacheva, 2014). Trattando di gruppi emarginati, l'inclusione sociale è chiaramente la maggiore sfida che si presenta tra gli immigrati. Per loro questo significa "riuscire a sviluppare un senso di appartenenza nell'ambito della società ospitante". Questo comporta spesso dover accettare e comportarsi in base a norme e valori della società intorno in modo da poter realizzare il capitale sociale che le istituzioni ritengono necessario". (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285). Anche la "popolazione nativa intorno ha un ruolo importante: l'integrazione sociale degli immigrati infatti è possibile solo quando questi sono accettati dai componenti della società". Solo tale riconoscimento reciproco può garantire una migliore inclusione sociale" (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285). I lavori di ricerca in tale campo hanno messo in luce diverse misure per la valutazione della "integrazione sociale degli

immigrati, quali l'auto identificazione/consapevolezza, valori, matrimonio, scelte di fertilità, abitudini residenziali, impegno nella vita civile e politica intorno. In media, tali immigrati sono sempre diversi dalla popolazione nativa intorno” (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285). “Vi sono diverse spiegazioni per tale distanza tra immigrati e popolazione nativa. In primo luogo, gli immigrati possono avere delle caratteristiche fondamentali diverse come l'età e l'istruzione, fattori questi che possono essere rilevanti quando si considera il comportamento sociale e le scelte. In secondo luogo, in particolare appena arrivati, gli immigrati si trovano a dover affrontare diversi impedimenti e limitazioni: mancanza di competenze linguistiche, risorse economiche e di tempo insufficienti, incertezza in merito alla durata del soggiorno, ostacoli diretti nel poter accedere a certe aree della vita sociale quali il voto o prendere parte ad attività politiche. Terzo, gli immigrati si trovano a doversi confrontare con culture diverse presenti in altre etnie intorno a loro (famiglie, vicinato).

Influenze, preferenze culturali e credi vari possono alterare il rapporto di fiducia tra le persone, l'attitudine ai rischi e le preferenze sociali come pure le scelte religiose, i legami famigliari, ruoli dei sessi e coinvolgimento politico. Tali differenze nelle preferenze e credi poi si possono tradurre in differenze tra i comportamenti osservati e le scelte effettuate”.

(Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285), come illustrato nella tavola grafica qui sotto riportata:

Dimensione	Indicatori
Generale	Auto-identificazione
Cultura (preferenze e opinioni)	fiducia, preferenze sociali (altruismo, giustizia, reciprocità, inadeguatezza avversione) e attitudine verso il rischio Valori: ruolo dei sessi, legami famigliari, ruolo della religione, attitudine politica
Partecipazione sociale/ inclusione (comportamento)	Lingua Soggiorno permanente previsto nel paese ospitante Discriminazione percepita Hobby, appartenenza ad un club locale sociale, amici non-immigrati, lettura di quotidiani locali, scelte residenziali di abitazione
Demografica (comportamento)	Età di matrimonio, matrimonio inter-razziale, percentuali di divorzi, fertilità, struttura dell'ambiente domestico
Partecipazione civile e politica (comportamento)	Cittadinanza attiva contattare un legislatore locale, diventare membro di un qualsiasi partito, lavorare in una organizzazione civile o politica o associazione, partecipare ad attività civili, votare, consapevolezza politica Volontariato

Fonte: Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 287

II.1.2. L'impatto dell'apprendimento tramite "game / attività digitali" concernenti l'inclusione sociale

“Una significativa porzione della popolazione europea può essere considerata a rischio di povertà ed esclusione sociale” (Greef, Segers & Verte, 2012).

Come asserisce Grignoli (2014),” i gruppi di persone emarginate (i senza lavoro, gli anziani, le persone di bassa istruzione, migranti ecc.) molto raramente prendono parte attiva alla vita sociale”. Pertanto la nostra società deve centrarsi sull'istruzione come mezzo per ottenere un'inclusione sociale. “Potere accedere all'istruzione significa riuscire ad evitare l'emarginazione” (Grignoli, 2014).

“L'istruzione nell'età adulta può essere per gli adulti più vulnerabili una leva per ottenere l'inclusione sociale. Tuttavia, gli elementi reperibili negli ambienti di apprendimento, non bastano per garantire la percentuale di aumento dell'inclusione sociale” (Greef, Segera & Verte, 2012).

Come sostiene O'Connor (2015), spesso l'istruzione per gli adulti viene vista come soluzione generale per:

“ogni cosa per tutte le persone, giocare un ruolo fondamentale per riuscire a trovare impiego, formazione continua ed aggiornamento per stare al passo con l'economia che cambia, onde poter avere migliori opportunità verso un'inclusione sociale. Il Consiglio Europeo nella

sua Risoluzione dell'Unione per una Nuova Europa ed un Nuovo Programma per l'Istruzione degli Adulti rileva l'importanza di tutti questi aspetti:

L'istruzione per gli adulti è un ottimo ausilio per accrescere o riformare la preparazione delle persone disoccupate o in fase di aggiornamento di carriera e contribuisce all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e lo sviluppo della persona”.

Tuttavia, dobbiamo anche tenere presente ed accettare il fatto che i diversi obiettivi a cui mira l'istruzione (formazione, aggiornamento, inclusione sociale ecc.) spesso richiedono approcci molto diversi tra loro (O'Connor, 2015). Tali obiettivi nell'istruzione per gli adulti possono talvolta anche essere contraddittori, in particolare quando si parla di inclusione sociale” (O'Connor 2015). I corsi di formazione creati per promuovere assunzioni e competitività economica non garantiscono necessariamente una inclusione sociale se non più tardi, in fase successiva, e tale inclusione e posto di lavoro offrirebbero un valido mezzo per uscire dalla povertà (O'Connor 2015). Per tali motivi abbiamo realizzato un progetto che possa rivolgersi ad entrambi i segmenti della popolazione, utilizzando attività interculturali atte a migliorare le competenze digitali, rafforzando così l'eguaglianza sociale, adottando parametri di cultura reciproca ed interculturale offrendo opportunità di apprendimento ed integrazione.

In tale maniera il progetto possiede il “potenziale di rendere l'apprendimento accessibile quale mezzo per promuovere l'inclusione sociale in senso più ampio quando rivolto a gruppi target” O'Connor (2015) scrive che “non tutti gli studenti, in particolare quelli soggetti ad esclusione sociale, emarginazione e svantaggio, sono pronti e adatti a corsi di formazione professionale”. Per costoro sono più adatte e motivanti delle attività basate sul “gaming” in particolare quando intese come primo passo. Il loro coinvolgimento in progetti quale e-Civeles gioca un ruolo fondamentale nel rimettere in corsa tali persone tramite l'impegno comunitario e sociale e riduce l'esclusione e l'isolamento, in linea con quanto asserisce O'Connor. Il nostro progetto possiede un chiaro valore sia che esso tenda alla qualificazione formale che ad un ingresso al mondo del lavoro. Il nostro progetto mira all'inclusione sociale e assicura che l'apprendimento abbia luogo come “una via per interagire con altre persone e ottenere un ruolo più attivo nell'ambito della comunità” (O'Connor 2015). Tali possibilità di apprendimento sono ancora più importanti “in tempi di austerità e sfide economiche”. Per cui il progetto e-Civeles offre un modo per promuovere “più ampi obiettivi insieme ad una maggiore accessibilità a prescindere dalla motivazione dei gruppi a cui si rivolge, rispondendo meglio alle necessità degli studenti adulti, in particolare quelli svantaggiati.

Le attività culturali che usano la metodologia del “game learning” favoriscono lo sviluppo del processo del pensiero logico. Non mira solo a fornire “acquisizione di cultura” ma include pure aspetti cognitivi e meta-cognitivi, di comunicazione, di sviluppo di regole e valori, di sentimenti ed emozioni con speciale considerazione verso le differenze e la collaborazione, azione verso un cambiamento della società. Il progetto e-Civeles contribuisce all'inclusione sociale di ogni partecipante perché promuove la collaborazione invece che la competizione, offrendo un'opportunità per accedere, valorizzare ed accrescere la cultura del retaggio europeo.

II.1.3. Riferimenti bibliografici

Commissione Europea: Employment and Social Developments in Europe 2016, Capitolo 3, Luxembourg 2016, Publications Office of the European Union, pp. 109-147.

Consiglio d'Europa (2008) White Paper on Intercultural Dialogue. Reperibile su: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Greef, M. d.; Segers, M.; Verte, D. (2012). The impact of lifelong learning on social inclusion. KVS Foundation. VOCEdplus. Reperibile su: <http://hdl.voced.edu.au/10707/206518>

Grignoli, D. (2014). Adult education: a path to social inclusion. A case study in Molise (Italy).

Quality Issues and Insights in the 21st Century.

Vol. 3 (1), pp. 31-40. Reperibile su:

<http://www.scientiasocialis.lt/qiic/?q=node/36>

Kovacheva, S. (2014): EU-CoE youth partnership policy sheet - Social Inclusion. European Commission & Council of Europe. Reperibile su: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/inclusion>

Laurentsyeva, N. & Venturini, A. (2017): The Social Integration of Immigrants and the Role of Policy – A Literature Review. *Intereconomics*. Vol. 52 (5), pp. 285-292. DOI: 10.1007/s10272-017-0691-6 Reperibile su:

https://www.ceps.eu/system/files/IEForum52017_5

O'Connor, M-C. (2015). What role should adult learning have in supporting social inclusion? EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Reperibile su:

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-role-should-adult-learning-have-supporting-social-inclusion>

United Nations (2016). Report on the World Social Situation. Identifying social inclusion and exclusion. Reperibile su:

<https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/chapter1.pdf>

II.2. L'insegnamento delle competenze geospaziali nel contesto dell'istruzione per gli adulti

II.2.1. Introduzione: Definizioni, concetti ed importanza dell'ubicazione geospaziale

È fondamentale che ogni insegnante che si rivolga agli adulti possieda almeno delle nozioni base di competenze geospaziali e geoubicazione. Questo è importante non solo perché vi sono elementi di geografia nell'analisi del territorio, ma anche per favorire lo sviluppo cognitivo degli adulti beneficiari del progetto.

Per lo scopo di questo progetto, noi definiamo come "competenze geospaziali" le competenze che derivano dall'ubicazione sul territorio degli spazi relativi, cioè quanto trae origine da una estensione superficiale, un sito dato ed una sua esatta ubicazione sul nostro pianeta.

A tale scopo noi pure introduciamo qui il concetto di "coordinata", che è molto interessante da spiegare agli studenti e che l'Accademia Reale Spagnola (2014) definisce come "l'insieme delle linee che servono per determinare la posizione di un punto o luogo a cui quelle linee si riferiscono". In altre parole, è un sistema che consente di calcolare un qualsiasi punto sulla terra, in base a una data classificazione che sia stata precedentemente stabilita. Anche lo scopo di questo progetto non è quello di entrare a fondo delle specifiche

geografiche, quali i differenti tipi di sistemi di coordinate, comunque spiega i concetti base della rappresentazione cartografica che è importante siano compresi: la latitudine e la longitudine.

La Latitudine è definita dalla Reale Accademia Spagnola (2014) come “la distanza di un punto sulla superficie terrestre dall’equatore, espressa in gradi di meridiano mentre la longitudine è definita come la distanza angolare media espressa in gradi lungo l’equatore tra due punti lungo un meridiano in riferimento al meridiano fondamentale di Greenwich (fig.1).

Onde per cui, ogni coordinata sarà determinata dalla sua propria latitudine (nord o sud) e dalla sua longitudine (est o ovest) espressi in gradi (°), minuti (′) e secondi (″).

La longitudine può anche essere preceduta da un segno meno per indicare

l’ovest e da un segno più per indicare l’est. Per esempio, come cita Wikipedia, le coordinate delle città rappresentate nel “game” e-Civeles sono le seguenti:

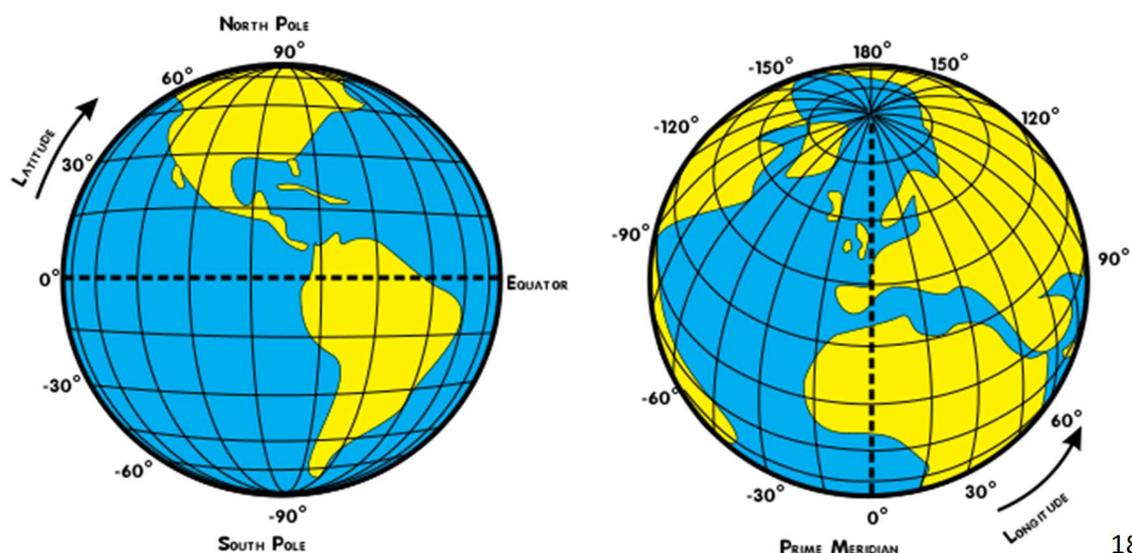
Antequera: 37° 1′ 10″ N - 4° 33′ 40″ O

Évora: 38° 34′ 21″ N - 7° 54′ 26″ O

Udine: 46° 04′ 00″ N - 13° 14′ 00″ E

Velenje: 46° 22′ 00″ N - 15° 07′ 00″ E

Fig. 1. Rappresentazione dei concetti di latitudine e longitudine. Fonte: Djexplor. Licenze CC0 1.0 Universal (CC0 1.0). Wikimedia Commons.



Un piccolo aiuto per gli studenti per poter meglio ricordare tali concetti consiste nel tener presente che parlando di latitudine si intende sempre la latitudine nord quando ci riferiamo all'emisfero nord e latitudine sud quando ci riferiamo all'emisfero sud.

La longitudine sarà intesa come ovest quando il punto sarà ubicato a sinistra del meridiano di Greenwich e come est quando sarà posto a destra. Un ulteriore aiuto si ottiene tenendo presente e facendo notare che il meridiano passa attraverso il quartiere di Londra noto come Greenwich e attraverso altre località europee come la città spagnola di Castellón de la Plana o persino la stessa Manica inglese.

Ogni punto della superficie terrestre in base alla sua latitudine e longitudine è situato sulla sfera che corrisponde al nostro pianeta. Tuttavia, come discuteremo più avanti, le applicazioni geografiche che possono essere

utilizzate nell'istruzione rivolta agli adulti sono progettate in base al sistema di proiezione cilindrica, la proiezione trasversa di Mercatore. Questa considera la Terra come inserita dentro e come tangente ad un cilindro, cioè il nostro pianeta viene visto come un elemento proiettato su una superficie cilindrica (vedi fig.2), per cui i meridiani e i paralleli vengono visti come una griglia e come fossero delle linee rette. Senza entrare in troppi dettagli in merito a questa proiezione cartografica, questo sistema non è utile per latitudini polari, fatto questo che comunque non incide negativamente, dato che le zone ivi ubicate sono solitamente spopolate.

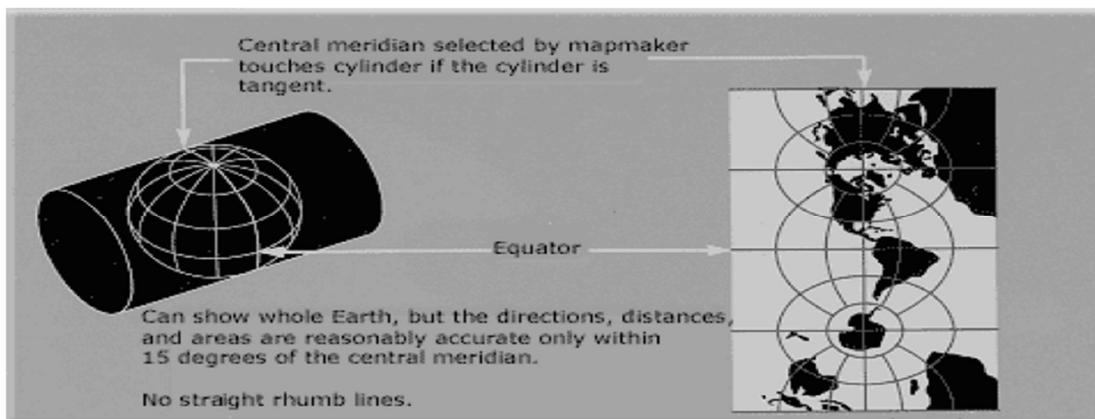


Fig. 2. Proiezione Trasversa di Mercatore su superficie cilindrica. Fusi Orari e zone UTM.

Fonte: Wikipedia.

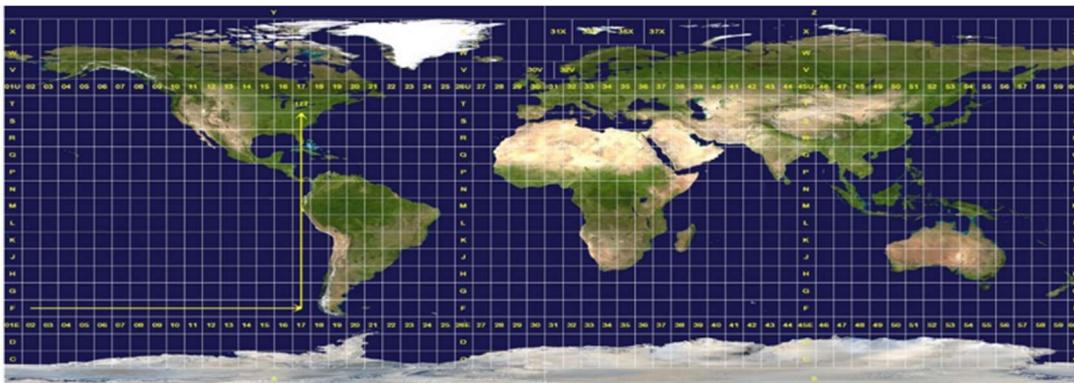


Fig. 3. Fusi orari e zone UTM. Fonte: Wikipedia.

In tale sistema di coordinate (Mercatore Universale Trasverso-UTM) i punti sono rappresentati su una griglia, come si vede nella fig. 3. In breve, è pertanto possibile, conoscendo la latitudine e longitudine di qualsiasi punto sulla superficie della Terra, convertirlo facilmente nel sistema UTM usando un insieme di strumenti disponibili gratuitamente in internet.

Esistono varie tecniche facili da svolgere per sviluppare le competenze geo-spaziali negli studenti adulti, a prescindere dall'età dei medesimi. Un esempio di questo tipo ci viene fornito da un metodo usato presso l'Università di Linköping in Svezia, che mira appunto a sviluppare competenze geospaziali usando software gratuiti su dispositivi GPS quali telefoni mobili o tablet. A tale scopo vengono organizzate attività ludiche quali gimcane atte a stimolare la disseminazione, la consapevolezza e l'apprezzamento del retaggio storico culturale di un'area (Delgado Peña and Subires Mancera, 2016). Questa è una di quelle attività che rientrano in quello che può essere definito come "addestramento geo-spaziale". Secondo tale

metodo vengono nascosti oggetti nell'ambito di una città e sua periferia/dintorni, fornendo le coordinate relative affinché altri possano cercarli mediante un dispositivo di localizzazione GPS (pag. 518).

In aggiunta a questo, vi sono ulteriori piattaforme on-line che gli studenti possono usare a scopo identificativo geografico mediante internet 2.0 (Elwood, 2008) e l'utilizzo del Sistema di Posizionamento Globale GPS che consente di ubicare con assoluta precisione qualsiasi dato punto sulla superficie della terra (Goodchild, 2007). A questo punto vengono creati degli itinerari virtuali, progettati a tema, combinando competenze geo-spaziali e l'apprendimento di un argomento specifico. Tutto questo può anche essere integrato da una carta/mappa ed una fotografia aerea, direttamente collegata a viaggi virtuali digitali, di grande valore didattico al fine di apprendere competenze geo-spaziali.

Gómez Ruiz, Lázaro y Torres, e González González (2013) definiscono questi viaggi cyber-digitali come segue:

Un itinerario/viaggio nell'ambito di un territorio mediante ausili tecnologici a disposizione, per es. una rappresentazione digitale della realtà, illustrante realtà geografiche, artistiche e storiche esistenti su un dato territorio. Questo non vuole sostituire il lavoro tradizionale sul campo, ma vuole solo potenziare i risultati nel caso di un maggiore numero di studenti e allo scopo di diversificare la finalità culturale ed etnica, una riduzione del budget e la frammentazione accademica di alcune materie, la competizione tra università ecc. (Bradbeer, 2007). Tutti questi elementi hanno fatto rivalutare l'importanza di queste attività di cyber-viaggi. (pag. 281-282).

Possiamo concludere dicendo che, come asserisce De Miguel Gonzales (2015), sussistono sempre connessioni tra l'apprendimento spaziale e l'apprendimento geografico (pagina 1321)

Riferimento : “entre pensamiento espacial y relaciones espaciales, entre pensamiento geográfico y conocimiento geográfico”¹ (p. 1321).

Questo è uno dei punti di partenza quando vogliamo insegnare a studenti competenze “spaziali”: tale punto aiuterà poi gli studenti anche nel loro processo di “decidere in merito a qualcosa”, all'analisi del territorio e inoltre ad

analizzare e comprendere situazioni connesse al territorio.

Nel video game sviluppato dal progetto e-Civeles e tenendo in considerazione quanto sopra menzionato, abbiamo creato situazioni di ambienti virtuali rappresentanti quattro città europee (Evora, Antequera, Udine e Velenje), dove i giocatori possono muoversi liberamente e creare i propri itinerari intorno alle città mentre ricercano i punti importanti del territorio. In questo caso il motivo principale dei vari itinerari degli utenti/giocatori è la storia della città ed i suoi monumenti, fatto che consente loro di acquisire competenze di orientamento geografico che sono indispensabili per completare con successo l'esercizio.

II.2.2. Strumenti didattici per insegnare competenze geo-spaziali

In questa sezione vogliamo introdurre alcuni ausili ICT che si possono gratuitamente reperire in internet e che gli studenti possono utilizzare per migliorare le loro competenze geo-spaziali, utilizzando carte e mappe, imparando anche nozioni in merito alla storia e cronologia.

Google Earth

[Link: <https://www.google.com/intl/es/earth/>]

Questo programma consente di visitare in maniera virtuale qualsiasi punto sulla terra offrendo immagini ad alta risoluzione sia tramite computer che dispositivi mobili. Inoltre alcune

città sono visibili in modalità 3D, offrendo agli utenti visite guidate ed elementi di topografia pure spesso in 3D, consentendo di misurare aree e distanze. Tramite “Google Street View” che è disponibile in Google Maps, si possono visualizzare immagini delle strade, fatto molto utile per conoscere un luogo prima di visitarlo.

Google Maps, Bing Maps and Maps (iOS)

[Link to Google Maps: <https://www.google.es/maps/>]

[Link to Bing Maps: <https://www.bing.com/maps>]

[Link to Maps (iOS): <https://www.apple.com/es/ios/maps/>]

Questi Server offrono informazioni di geolocalizzazione di qualsiasi punto della faccia della Terra; si può accedere a questi anche tramite applicazioni presenti su molti dispositivi mobili.

Questi server forniscono informazioni in tempo reale sul traffico, calcolo di distanze e tempo di percorso a piedi o in automobile o altro mezzo di trasporto. Non offrono solo mappe, ma anche informazioni in merito a punti di interesse come stazioni di metropolitana, ospedali e link per immagini di panorami ed altre cose.

GeaCron, Atlas of World History and TimeMaps

[Link to GeaCron: <http://geacron.com/>]

[Link to Atlas of World History: <https://www.atlasofworldhistory.com>]

[Link to TimeMaps: <https://www.timemaps.com>]

Questi sono atlanti storici interattivi di grande aiuto per insegnare la storia del colonialismo e la storia del mondo dai tempi preistorici al presente.

MapMaker Interactive

[Link: <https://mapmaker.nationalgeographic.org>]

Questa è un'applicazione della National Geographic che consente di creare mappe utilizzando oggetti come testi, forme e didascalie.

Geocube

[Link: <http://www.geo-cube.eu>]

Questa è disponibile in spagnolo, inglese, francese, tedesco, italiano e turco.

È un utile e divertente strumento per apprendere nozioni in merito alle scienze sociali quali gli aspetti demografici e geografici.

II.2.3. Risorse didattiche per sviluppare competenze geo-spaziali

Il progetto e-Civeles ha sviluppato un database che contiene diversi video game che consentono a studenti di sviluppare le seguenti competenze:

- Competenze geospaziali e geografiche.
- Consapevolezza interculturale.
- Funzioni cognitive.

- Competenze digitali.
- Apprendimento linguistico.
- Imparare a conoscere i migranti.

Oltre alle competenze geospaziali e geografiche che sono un punto importante di questo progetto, è opportuno far notare anche il valore di alcuni video game che aiutano a studiare tali nozioni. Dovrebbero essere utilizzati come complemento dei video game storici che sono stati creati specificamente nell'ambito di questo progetto. Per esempio:

Against all odds

[Link: <http://www.playagainstallodds.ca>]

Questo game pone l'utente/giocatore al posto di un rifugiato a cui si aprono tre possibili scenari: Guerra e Conflitto, Il Paese Confinante, e "Una Nuova Vita". Ognuno di questi scenari pone tre tipi di sfida: il giocatore, seguendo regole semplici e chiare, deve affrontarle e risolverle come se lui stesso fosse un rifugiato o un immigrato.

Urban Empire

[Link:

<https://www.kalypsomedia.com/eu/605/urban-empire/pc/steam-version>]

Urban Empire è il pioniere di una nuova generazione di "video game strategici che combinano elementi di progettazione di città e relativa urbanistica con schemi politici e che

illustra 200 anni di progressi storici in merito: offre ai giocatori un nuovo tipo di esperienza ludica per imparare a progettare in maniera strategica e politica come se fossero il sindaco di una città (Unerde, 2017).

Cities in motion

[Link:

https://store.steampowered.com/app/73010/Cities_in_Motion/?l=spanish]

Cities in Motion è un video game di simulazione professionale. È modellato disponendo un grande numero di dettagli sulle principali città del mondo (Vienna, Helsinki, Berlino e Amsterdam) che offre all'utente la possibilità di imparare a progettare e organizzare i sistemi di trasporto presenti in tali località. (Steam, 2011). A questo si è aggiunta di recente una seconda sezione su città tedesche nel settembre 2011 e contiene Colonia e Leipzig.

Concordia

[Link:

<https://boardgamegeek.com/boardgame/124361/concordia>]

Questo video game consente di imparare gli articoli dei Diritti Umani incorporandoli alla propria sfera di conoscenza. E' tecnicamente simile ad altri video game che di solito le persone utilizzano e fanno comprendere quali sono i diritti inalienabili degli

esseri umani: la necessità di preservare la nostra libertà, difendere la giustizia, agire con rispetto e solidarietà in un ambiente amichevole.

Questo video game presenta conflitti reali che si possono presentare nel corso della vita, ma tramite la rilassatezza di un mondo virtuale. L'obiettivo di questo game è in breve quello di collaborare con la scuola e le famiglie per impartire nozioni connesse con la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

GeoGuessR

[Link: <https://geoquestsr.com>]

Questo game utilizza una parziale funzione di Google Street View e stimola i giocatori ad indovinare la loro collocazione nel mondo utilizzando solo gli elementi visivi.

Seterra

[Link: <https://www.seterra.com>]

“Seterra consiste in un video game istruttivo e divertente in merito alla geografia che offre all'utente accesso ad oltre 300 quiz personalizzabili. Seterra offre al giocatore quiz riguardanti Paesi, capitali, bandiere, oceani, laghi ed altro ancora. Introdotto nel 1997 e disponibile in 36 lingue, Seterra ha aiutato finora migliaia di studenti a studiare ed apprendere nozioni di geografia e in merito al mondo.”

II.2.4. Raccomandazioni finali per insegnanti e professionisti rivolti all'istruzione degli adulti

1) Le competenze geospaziali sono elemento fondamentale nell'istruzione rivolta agli studenti adulti e più specificamente per gli studenti target a cui si rivolge questo progetto. La loro formazione stimola la parte cognitiva negli studenti più avanti negli anni. Per quanto riguarda le popolazioni che migrano, spesso provenienti da aree rurali, questo progetto li aiuterà a comprendere meglio la vita e l'ambiente della città. Per cui le esperienze didattiche e di apprendimento sopra menzionate contribuiranno a fargli meglio conoscere tale ambientazione.

2) È importante promuovere l'uso del software di geo-localizzazione quali Bing Maps e Google Maps. Questi possono aiutare gli studenti ad affrontare meglio la vita e le sfide quotidiane. Potrebbe essere per esempio il caso di una persona che si deve recare ad un certo indirizzo per sostenere un colloquio di lavoro, dato che il relativo software potrà permettergli di orientarsi nell'ambito della città.

3) Si raccomanda di sviluppare metodologie pratiche che possano contenere esercizi da risolvere, connessi a questioni di vita quotidiana. Sarà utile svolgere tali esercizi in classe in modo che possano anche apprendere le diverse modalità di applicazione del software,

nello stesso tempo incoraggiandoli ad usare tali applicazioni al di fuori della classe.

4) Le competenze geospaziali sono più efficaci quando sono collegate ad interessi diretti degli studenti. In questo progetto, per esempio, sono collegate alla storia del territorio in cui vivono, fatto che gli consente di avere una miglior comprensione della cultura e tradizioni locali. Vi sono inoltre altri campi che gli studenti potranno esplorare, quali sport, la tutela dell'ambiente, viaggi e competenze amministrative.

5) Ci sono anche altri video game on line che consentono di stimolare tali competenze geospaziali. Molte di queste attività sono divertenti ed istruttive allo stesso momento e incrementano la motivazione degli studenti. Per questo motivo gli insegnanti dovrebbero spingere gli studenti ad utilizzare tali attività di video game. Questo progetto vi ha illustrato quali potrebbero essere alcune di queste risorse disponibili on line.

II.2.5. Riferimenti bibliografici

Against all odds:
<http://www.playagainstallodds.ca>

Atlas of World History:
<https://www.atlasofworldhistory.com>

Bing Maps: <https://www.bing.com/maps>

Concordia:

<https://boardgamegeek.com/boardgame/124361/concordia>

De Miguel González, R. P. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. In De la Riva, J., Ibarra, P., Montorio R. & Rodrigues, M. (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica* (pp. 1321-1327). Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.

Delgado Peña, J. J. & Subires Mancera, M. P. (2016). Desarrollo de competencias geoespaciales en educación al aire libre: ejemplo de aplicación en Linköping (Suecia). In Sebastián-Alcaraz, R. (coord.) & Tonda-Monllor, E. M. (coord), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 511-528). Alicante: Universitat d'Alacant.

Djexplo (2011). Illustration of geographic latitude and longitude of the earth. Retrieved from https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Latitude_and_Longitude_of_the_Earth.svg

Elwood, S. (2009). Geographic Information Science: new geovisualization technologies - emerging questions and linkages with GIScience research. *Progress in Human Geography*, 33(2), 256-263.

GeaCron: <http://geacron.com/>

Geocube: <http://www.geo-cube.eu>

GeoGuessR: <https://geoguessr.com>

Gómez Ruiz, M. L., Lázaro & Torres, M. L. & González González, M. J. (November, 2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. Paper presented at the *Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía*, Zaragoza, Spain.

Goodchild, M. F. (2007). Citizens as voluntary sensors: spatial data infrastructures in the world of Web 2.0. *International Journal of Spatial Data Infrastructure Research*, 2, 24-32.

Google Maps: <https://www.google.es/maps/>

MapMaker Interactive: <https://mapmaker.nationalgeographic.org>

Maps (iOs): <https://www.apple.com/es/ios/maps/>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23rd ed.). Madrid: Espasa Calpe.

Seterra (n.d.). Seterra Geography - The Ultimate Map Quiz Site. Retrieved from: <https://online.seterra.com/en>

Steam (2011). Cities in Motion. Retrieved from: [https://store.steampowered.com/app/73010/Cities in Motion/?l=english](https://store.steampowered.com/app/73010/Cities_in_Motion/?l=english)

TimeMaps: <https://www.timemaps.com>

Unerde (2017). Today is your Inauguration Day – Urban Empire will be out today!. Retrieved from:

<https://steamcommunity.com/games/352550/announcements>

Urban Empire: <https://www.kalypsomedia.com/eu/605/urban-empire/pc/steam-version>

Il.3. L'insegnamento delle competenze digitali e informatiche

Il.3.1. Introduzione: come è cambiato l'insegnamento dell'informatica agli adulti

La tecnologia digitale come nuova area disciplinare può includere lo sviluppo della conoscenza e della comprensione dei concetti di base dei sistemi informativi, dei dati e dell'informatica, e le competenze per padroneggiare i sistemi digitali come la codifica o la programmazione e, più in generale, il pensiero computazionale. Negli ultimi 20 anni, quando i computer e i dispositivi digitali hanno raggiunto l'uso domestico quotidiano, ci sono state tre diverse fasi nell'insegnamento delle TIC agli adulti: alfabetizzazione digitale, web 2.0, nuove tecnologie con nuovi dispositivi.

1) Alfabetizzazione digitale: la prima fase, in cui sono state insegnate le basi della competenza digitale per l'uso del computer di casa. Di solito, le lezioni frontali in classe comprendevano una panoramica dell'hardware del computer e dei suoi dispositivi esterni (tastiera, mouse, stampante), una panoramica del sistema operativo e delle sue funzionalità di base, un'introduzione all'uso dei più comuni programmi di elaborazione testi e una panoramica dell'uso e

della configurazione di una casella di posta elettronica e della navigazione web attraverso i browser più comuni. Di norma l'insegnante forniva informazioni tecniche attraverso testi cartacei e libri.

- 2) Web 2.0: con la possibilità di una connessione veloce a Internet, si è sviluppata tutta una serie di strumenti interattivi online, sia per la comunicazione che per l'interazione, ancora oggi in gran parte utilizzati sui computer di casa. La metodologia didattica in questa fase prevedeva ancora lezioni frontali in classe, ma senza l'uso di testi o libri, avendo invece un approccio pratico sui diversi strumenti. Le competenze digitali sono state poi acquisite attraverso l'uso diretto dello strumento online.
- 3) Nuove tecnologie e e-learning: negli ultimi anni, parallelamente alla diffusione degli smartphone e di altri dispositivi portatili, sono state sviluppate nuove tecnologie e applicazioni che non richiedono più l'apprendimento delle competenze informatiche di base. L'attenzione si è quindi spostata dall'acquisizione di competenze digitali per l'uso della tecnologia all'acquisizione di competenze da

utilizzare e sfruttare i servizi che la tecnologia può offrire (ad esempio: per la pubblica amministrazione e i servizi). Le risorse multimediali e gli ambienti di apprendimento (piattaforme, MOOC, LMS, Social network) si sono sviluppati e utilizzati come strumenti digitali. In questa fase, siamo passati da un ambiente di apprendimento personale (imparo da solo con il mio dispositivo) a un ambiente di apprendimento sociale (imparo con gli altri in uno spazio condiviso con il mio dispositivo). L'e-learning è una delle metodologie che possono essere utilizzate per l'apprendimento a distanza attraverso l'uso di strumenti digitali: diamo un'occhiata più da vicino.

II.3.2. E-learning

L'e-learning può essere inteso sia come l'uso dell'informazione e delle tecnologie informatiche "per creare esperienze di apprendimento" (Horton, 2006), sia come un metodo di insegnamento interattivo che permette, attraverso l'uso di Internet e delle tecnologie di comunicazione disponibili, di stabilire determinate relazioni tra il facilitatore (tutor) e uno studente, ma anche tra i singoli studenti del gruppo.

E-learning non è solo l'abbreviazione di "apprendimento elettronico", che significa apprendimento attraverso l'uso delle tecnologie elettroniche: l'apprendimento online si avvale delle tecnologie multimediali e di Internet "per migliorare la qualità dell'apprendimento facilitando l'accesso a risorse e servizi, nonché gli scambi e la collaborazione a distanza" (Commissione Europea, 2005).

L'e-learning è un metodo di insegnamento altamente interattivo che permette l'erogazione di corsi di formazione attraverso la rete. Non c'è più bisogno di spazio fisico e vengono meno i problemi dei vincoli di tempo: con l'e-learning, tutto il personale può accedere ai corsi e alle risorse in qualsiasi momento e luogo, l'unica condizione indispensabile è la connessione a internet. Un errore comune che può verificarsi è quello di non comprendere appieno le potenzialità della formazione online, spesso confusa con semplici contenuti digitalizzati come presentazioni, video o PDF. L'e-learning va ben oltre il semplice video di YouTube o i contenuti caricati su Internet: è un metodo didattico flessibile e articolato in cui l'utilizzo di strumenti digitali aumenta l'efficacia e l'efficienza del progetto formativo. Le applicazioni dell'e-learning possono essere molto diverse:

- corsi con incontri in classe in cui l'insegnante utilizza materiale didattico digitale e gli studenti possono leggere l'argomento e/o prepararsi per il

prossimo incontro. Questo è il caso dei corsi in classe con e-learning assistito;

- formato blended-learning con alcuni incontri in classe, ma, principalmente, i corsi si svolgono online dove tutte le risorse e i contenuti sono immagazzinati e accessibili. L'obiettivo degli incontri in classe è quello di conoscersi e scambiarsi informazioni/esperienze di persona. In questo caso, il blended-learning è un misto di e-learning e formazione in classe.
- Corsi esclusivamente online senza interazione fisica personale (non molto comuni nell'educazione degli adulti, per lo più utilizzati nelle università).

II.3.2.1. Le caratteristiche principali e I punti di forza dell'e-Learning

Un corso di formazione online si basa su tre principi fondamentali:

- Flessibilità: il corso può essere frequentato senza alcun vincolo temporale o spaziale;
- Interattività: l'utente del corso non è uno spettatore passivo ma è chiamato ad imparare partecipando e interagendo con i contenuti attraverso simulazioni e attività didattiche;
- Modularità: la presenza di moduli individuali (microapprendimento)

permette al discente di "guidare" la propria formazione secondo i propri impegni e bisogni professionali o personali.

I punti di forza dell'e-Learning sono:

- Possibilità di utilizzare strumenti didattici interattivi: l'utilizzo di video, animazioni e attività interattive permette di catturare e mantenere viva l'attenzione dei discenti, aumentando così il grado di interesse e di apprendimento;
- Nessun vincolo di spazio e di tempo: la formazione è on-demand, in modo che l'utente del corso possa decidere autonomamente quando e dove accedere alle lezioni;
- Maggiore flessibilità dei metodi di insegnamento per personalizzare i percorsi formativi in base alle esigenze dei discenti;
- Un facile monitoraggio del processo di apprendimento attraverso corsi online permette di valutare l'andamento del processo di apprendimento dei partecipanti.

II.3.2.2. Costruire un corso online

È bene considerare quattro fattori quando si progetta un corso online per adulti:

- Coinvolgimento: gli studenti adulti, per essere coinvolti attivamente nel corso,

devono essere coinvolti nel processo di apprendimento. L'interattività e le interazioni giocano un ruolo chiave nel coinvolgimento degli studenti. L'interattività crea uno scambio tra lo studente e il corso e-learning. È quindi necessario, ove possibile, fornire interazioni significative e creare un ambiente di apprendimento avanzato. Inoltre, dare loro il controllo del proprio apprendimento li terrà motivati e impegnati.

- **Approccio centrato sul problema:** gli studenti adulti sono interessati all'apprendimento centrato sul problema e alla pratica di ciò che deve essere fatto. C'è grossa differenza tra ciò che devono sapere e ciò che devono fare. È quindi essenziale creare ambienti di pratica che aiutino gli studenti adulti a svolgere il loro ruolo e a mantenere l'attenzione sull'apprendimento.
- **Esperienza:** gli adulti si concentrano sull'esperienza dei compiti e sul loro risultato finale, nonché sulle rispettive attività. Le attività di memorizzazione non funzionano bene con gli adulti, al contrario, i corsi con scenari di vita reale e un buon numero di esercizi sono molto apprezzati. Gli adulti non preferiscono i corsi lineari, ma gli scenari ramificati.

- **Realismo:** gli studenti adulti tendono a trasporre immediatamente l'apprendimento al mondo reale. Pertanto, le applicazioni e i benefici della vita reale devono essere collegati al corso online. Alla luce di ciò, è essenziale incorporare i problemi pratici nel corso, in modo che lo studente adulto sia in grado di identificare immediatamente i benefici che il corso gli permetterà di raccogliere nella vita reale.

La presenza di un facilitatore è essenziale per l'apprendimento online. Il ruolo dei facilitatori è diverso da quello di un insegnante in una classe tradizionale. Il ruolo di esperto con una conoscenza più approfondita della materia è solo uno dei ruoli assunti dal facilitatore. Un facilitatore non deve solo trasferire le sue conoscenze, ma deve anche creare uno spazio con attività e risorse che aiutino i partecipanti a sviluppare le proprie competenze. L'acquisizione di competenze è particolarmente importante nell'insegnamento di materie professionali in cui i partecipanti devono sviluppare competenze pratiche, conoscenze operative e diventare competenti in un ambiente di lavoro.

II.3.3. Il ruolo del facilitatore

Gilly Salmon, un professionista dell'e-learning, identifica cinque principali aree di competenza per un "e-moderator":

- Comprendere il processo online. Consapevolezza del fatto che l'apprendimento su Internet richiede un approccio leggermente diverso da quello utilizzato nelle classi tradizionali. Capacità di adattare la forma educativa tradizionale a un altro contesto. Capacità di sfruttare i vantaggi specifici di un ambiente online e di affrontarne i limiti.
- Competenze tecniche, ovvero familiarità con gli strumenti e, in particolare, la capacità di individuare le funzioni che possono essere utili nell'e-learning. Nell'e-learning è possibile utilizzare molte applicazioni e attività che non sono state create per scopi pedagogici. Ma è necessario scoprire il loro potenziale.
- Comunicazione online. La consapevolezza della comunicazione non simultanea e delle sue differenze rispetto alla comunicazione faccia a faccia. La capacità di comunicare in modo naturale ed efficace.
- Competenze specifiche settoriali. Sapere dove trovare i migliori materiali per l'obiettivo di apprendimento definito dal corso e dalle attività.
- Abilità personali. Atteggiamento positivo e motivazione a lavorare e a svilupparsi come moderatori online. Non ha senso impegnarsi in un'attività per la quale non siamo motivati.

I ruoli principali del facilitatore sono:

- Il ruolo pedagogico: sostenere il processo di apprendimento e non concentrarsi sul "trasferimento" della conoscenza nella testa dei partecipanti. Alcune attività specifiche sono:
 - Fornire linee guida
 - Dare un feedback
 - Consigliare
 - Valutare
 - Motivare
 - Facilitare le interazioni tra gli studenti e i materiali del corso
 - Monitorare, iniziando o moderando le discussioni
- Il ruolo tecnico: per poter partecipare efficacemente ai corsi di e-learning, il facilitatore deve avere competenze fondamentali nell'uso del computer, di internet e nel lavoro in un ambiente di apprendimento virtuale. Soprattutto nelle fasi iniziali di un corso, il facilitatore fornisce supporto tecnico, aiuta ad accedere e guida gli studenti nell'ambiente di apprendimento.
- Il ruolo organizzativo. L'e-learning sottolinea l'importanza del lavoro indipendente e dell'iniziativa degli studenti, ma questo non significa che i discenti debbano essere lasciati soli. Il facilitatore dovrebbe aiutare i

partecipanti a sviluppare le competenze necessarie per organizzare e condurre il processo di lavoro in modo indipendente, ma anche per sostenere lo sviluppo di un ambiente di apprendimento, cioè la formazione del gruppo, la conoscenza reciproca, ecc. Il facilitatore dovrebbe anche aiutare i partecipanti a sviluppare le competenze necessarie per organizzare e condurre il processo di lavoro in modo indipendente, ma anche per sostenere lo sviluppo di un ambiente di apprendimento, cioè la formazione del gruppo, la conoscenza reciproca, ecc. Il facilitatore dovrebbe anche aiutare i partecipanti a sviluppare le competenze necessarie per organizzare e condurre il processo di lavoro in modo indipendente. Le attività del formatore sono:

- Monitorare le attività dei partecipanti
- Contattare personalmente i partecipanti che sono stati a lungo inattivi
- Aiutare coloro che hanno bisogno di recuperare materiale
- Definire e ricordare le scadenze
- Organizzare il lavoro online (riorganizzare i forum di

discussione, risolvere problemi logistici, ecc.)

- La funzione sociale. L'apprendimento è di solito un'attività sociale. Si basa sulla comunicazione. Ecco perché una delle funzioni più importanti dell'istruttore del corso è la socializzazione, facendo in modo che perfetti sconosciuti possano comunicare efficacemente online e formare un gruppo dinamico di individui che sono compagni di apprendimento. Un ambiente di apprendimento sicuro e amichevole permetterà ai partecipanti di condividere le loro riflessioni, esperienze e conoscenze con gli altri.

II.3.4. Riferimenti bibliografici

Bonk C., Zhang K. (2008). *Empowering Online Learning*, Indianapolis: Jossey-Bass. Wiley.

Horton, W. (2006). *e-Learning by design*. San Francisco: John Wiley & Sons

Commissione Europea (2005). *Bringing knowledge within reach*. EEurope: eLearning. European Commission. Tratto da: https://ec.europa.eu/information_society/doc/factsheets/005-e-Learning.pdf

Salmon, G. (2020). Gilly Salmon. Tratto da: <https://www.gilysalmon.com/>

V.A. (2016). *Benefici dell'uso di tecnologie nell'insegnamento base degli adulti* – Introduction and Theoretical Context. IDEAL- Integrating Digital Education in Adult Literacy. Tratto da www.erasmusideal.com

V.A. (2019), *Rethinking Pedagogy - Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education*. India: UNESCO. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

II.4. L'insegnamento di competenze di lingua straniera

“Mi piacerebbe imparare una lingua, ma...”. Imparare una nuova lingua può sembrare un compito difficile e irrealizzabile, soprattutto da adulti. Tutti noi potremmo aver sentito una miriade di scuse per non imparare una nuova lingua. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che l'apprendimento delle lingue non sarà mai facile al 100% - niente lo è, devo aggiungere - l'acquisizione della lingua sfida la nostra mente (il nostro cervello dovrà costruire nuovi quadri cognitivi) e richiede tempo, per non parlare della pratica sostenuta e coerente che richiede se si persegue davvero qualcosa che

va oltre il mormorare a malapena parole o formule isolate e di base

Inoltre, dobbiamo notare che, nel caso degli adulti, ci vuole più tempo e un lavoro più faticoso (Hong et al, 2017). Infatti, le ricerche sull'acquisizione della lingua (Krashen, 1982; Johnson & Newport, 1989; Newport, 1990) hanno messo in evidenza alcuni limiti all'apprendimento, in particolare quelli di maturazione: la tendenza degli adulti ad analizzare troppe informazioni in una sola volta ostacola la loro capacità di cogliere le sottili sfumature di una lingua straniera. Poiché gli adulti "hanno una corteccia prefrontale molto più sviluppata rispetto ai bambini, [...] tendono a sfruttare tutta quella capacità di apprendimento di una seconda lingua". Questa elaborazione ad alta potenza può effettivamente interferire con alcuni elementi dell'apprendimento della lingua" (Trafton, 2014).

Inoltre, un grave errore che può anche ostacolare questa procedura sta nell'idea del "linguaggio come oggetto", cioè nel trattare il linguaggio come le altre materie scolastiche. Se ci limitiamo a memorizzare un mucchio di parole e di regole, non dovremmo mai aspettarci di parlare la lingua come se la comunicazione andasse oltre; tutto ciò che abbiamo è "la conoscenza della lingua come oggetto", che ci permetterà di parlare della lingua, non di usarla. Piuttosto, dovremmo considerare un approccio più orientato alla performance (Ellis, 2003) che si concentri sull'apprendimento delle

competenze e accetti anche di sporcarsi come parte del nostro apprendimento, di liberarsi del nostro senso di perfezione, di accettare di commettere errori a volte e di imparare da essi. Come abilità da sviluppare, la pratica è cruciale, quindi non temete il fallimento e non sentitevi in imbarazzo se all'inizio sembrate un po' impacciati. Mettete in conto che il vostro accento non sarà nativo e che non capirete proprio tutto all'inizio, ma niente di tutto ciò avrà importanza a lungo termine. L'impegno è certamente ciò che conta di più!

Poiché l'apprendimento delle lingue spesso comporta una curva di apprendimento molto ripida, c'è il rischio di esaurimento nervoso. Un modo per evitare che ciò accada è esaminare in anticipo come la nuova lingua può inserirsi nella vostra vita, e poi fare tutto il possibile per far sì che l'integrazione avvenga.

Tutto sommato, nonostante la sua complessità, l'apprendimento di una nuova lingua può essere sicuramente piacevole e ci sono motivi più che sufficienti per raggiungere l'obiettivo. Gli studenti si iscrivono alle lezioni per motivi diversi: ogni studente di lingua può trovare le proprie ragioni per volerla acquisire. Quindi, prima di tutto è importante sapere perché, esplorare le cause che spingono a studiare una nuova lingua e scompattare la vera motivazione.

II.4.1. Quali buone ragioni possono spingere le persone *ad iniziare ad imparare una nuova lingua?*

- Parlare una seconda lingua apre un sacco di opportunità di carriera e migliora le vostre prospettive di lavoro.
- Ricerche hanno anche dimostrato "i benefici cognitivi dell'apprendimento di un'altra lingua, indipendentemente dall'età. Il miglioramento della memoria, una maggiore durata dell'attenzione e un ridotto rischio di declino cognitivo legato all'età", sono alcuni "dei noti effetti positivi del parlare due o più lingue" (Lewis, n.d.).
- Si possono stabilire dei legami profondi e delle belle amicizie interculturali. Si può arricchire se stessi e diventare una persona più interessante, ma anche incontrare persone più interessanti, e godere di molte più vivaci e "conversazioni coinvolgenti su una varietà di argomenti di quanto non avreste mai avuto altrimenti" (Lewis, n.d.).
- Una vacanza da turista è molto più piacevole se si è in grado di parlare in prima persona con la popolazione locale.
- Per dimostrare di poterlo fare.

Ognuno ha le sue ragioni uniche per imparare un'altra lingua. Le ragioni possono essere tutte diverse, ma tutte possono essere

messe in pratica allo stesso modo: volendo e impegnandosi a farlo.

II.4.2. C'è bisogno di qualche requisito speciale?

La motivazione è costantemente legata al successo nell'apprendimento delle lingue (Dörnyei, 2001); infatti, è il fattore più influente nell'apprendimento di una nuova lingua (Gardner, 1985), quindi con l'auto-incoraggiamento e un atteggiamento positivo si possono ottenere risultati migliori. La motivazione è un fattore chiave per cercare ripetutamente nuove esperienze di apprendimento delle lingue e quindi estendere il proprio apprendimento oltre la classe. La ricerca ha dimostrato che la motivazione influisce chiaramente: (i) sulla frequenza con cui gli studenti ricorrono alle strategie di apprendimento, (ii) su quanto interagiscono con i madrelingua, (iii) su quanti input ricevono nella lingua di destinazione, (iv) su quanto bene svolgono i compiti e i test e (v) su quanto a lungo persistono e mantengono le loro competenze linguistiche dopo la fine dello studio della lingua (Oxford & Shearin, 1994; Ushioda, 2012; Li, 2017; tra gli altri). Quindi, trovarsi il più possibile faccia a faccia con nuovi input, cambiare la lingua sui propri account dei social media, computer e telefono, scaricare film, ascoltare musica, leggere romanzi, guardare documentari o cucinare ricette straniere sono solo alcune delle tante idee da implementare per

rendere il nuovo linguaggio il più presente possibile nella propria vita.

II.4.3. L'età e l'apprendimento della lingua straniera

Non solo fattori come la motivazione o l'atteggiamento avranno un ruolo importante nell'apprendimento di una nuova lingua; per consentire agli studenti di acquisire al meglio la lingua straniera, le classi devono essere adattate all'età degli studenti. Questo si può vedere nelle diverse metodologie che gli insegnanti utilizzano a seconda dell'età del gruppo target quando insegnano in loco e nelle diverse proposte che i siti on-line offrono per i diversi gruppi di età. The British Council, per esempio, ha creato Learn English <https://learnenglish.britishcouncil.org/> per gli studenti adulti di inglese.

Si definisce "anziano" chi ha più di 50 anni, e 50 anni è considerato il punto di partenza della seconda età adulta (Sheehy, 1995). Spesso però coloro che hanno tra i 50 e i 74 anni rientrano nella categoria della "terza età". La demografia ha sottolineato che la nostra è una società che invecchia in quanto questo gruppo costituisce una parte significativa della popolazione. Si tratta di un fenomeno nuovo per le nostre società.

L'apprendimento in età avanzata è diventato una sorta di motto negli ultimi anni e si presume che sia in qualche modo collegato

all'educazione della terza età; infatti, non vogliamo negare che l'educazione della terza età è una parte dell'apprendimento in età avanzata e quindi è comune tra i piani e i progetti di qualsiasi governo che persegue una società dell'apprendimento al giorno d'oggi.

La richiesta di persone che vogliono acquisire maggiori conoscenze e/o ulteriori qualifiche è progressivamente maggiore. In questa prospettiva, i corsi di formazione pre-pensionamento sono diventati sempre più popolari, fornendo assistenza alle persone per prepararsi adeguatamente al loro tempo libero e aiutandole anche a considerare la pesantezza della vita al di là del lavoro. Naturalmente, l'apprendimento in età avanzata si inserisce in modo soddisfacente nell'idea di apprendimento permanente e quindi è stato accettato senza difficoltà.

Tutto sommato, abbiamo assistito a un'enorme crescita nell'istruzione della terza età, la maggior parte della quale è destinata al tempo libero, poiché non tutti gli adulti più anziani vogliono seguire un corso di formazione per ottenere una qualifica. In effetti, c'è una crescente propensione all'istruzione in terza età (Elmore, 1999).

L'apprendimento può avvenire in situazioni formali, non formali e informali.

II.4.4. Apprendere oggi: sviluppo delle competenze

Alla fine del XX secolo, come risultato di un'intensa ricerca in campi come la Psicolinguistica, la Sociolinguistica, la Teoria dell'Atto del Discorso o l'Acquisizione della Seconda Lingua, è emerso un interesse e un ulteriore sviluppo nelle proprietà comunicative dell'uso della lingua. Gli studiosi si sono resi conto che il modo in cui le lingue erano state tradizionalmente considerate e insegnate era infruttuoso a causa della ridotta portata attribuita al concetto di lingua in sé, in quanto gli studenti non avrebbero in alcun modo acquisito le risorse necessarie per partecipare, in termini di abilità linguistica, ai diversi ambiti della vita sociale.

In realtà, è stato Chomsky (1965) a fare per primo una rilevante distinzione tra la competenza (la conoscenza della propria lingua da parte del parlante) e la performance (l'uso effettivo della lingua in situazioni reali). La capacità di utilizzare una grammatica interiorizzata, che permette sia di parlare che di comprendere un numero infinito di potenziali enunciati, è nota come **competenza** del parlante. È un'abilità astratta, interiorizzata, come possiamo notare. Tuttavia, è la competenza nell'uso del linguaggio che rende possibile la **performance** di un oratore, cioè la produzione effettiva di enunciati reali e autentici. C'è, insomma, una distinzione tra ciò che è potenziale e ciò che è reale.

In seguito, con le prove accumulate dalla ricerca, è diventato sempre più riconosciuto che la conoscenza della lingua in sé non renderebbe

gli studenti immediatamente utenti della lingua di destinazione. La conoscenza senza grandi dosi di pratica nell'interazione non porta alla capacità di comunicare efficacemente con gli altri, mentre l'interazione e gli input comprensibili lo fanno. Queste, insieme alla combinazione di attitudini linguistiche che ogni individuo ha per l'apprendimento di una lingua straniera, contribuiscono in modo significativo al raggiungimento di alti livelli di prestazione.

Conoscenza, abilità e attitudine sono parte di una competenza, tuttavia la competenza non si svilupperà a meno che non mettiamo in relazione tutte le loro variabili con l'azione. Infatti, la competenza comprende diversi processi come la meta-cognizione e il pensiero strategico, e presuppone anche "un'intenzione e un uso consapevole di entrambi" (Cantón & Pérez, 2017). Il Programma OCDE Definizione e Selezione delle Competenze (DeSeCo) punta "al raggiungimento di un alto grado di integrazione tra le capacità e l'estensione degli obiettivi sociali che un individuo" quando indica che una competenza è molto più di conoscenza e abilità (Cantón & Pérez, 2017). Essa include anche "la capacità di affrontare richieste complesse, di fare affidamento sulle risorse psicosociali (comprese le abilità e le attitudini) in un particolare contesto (OCSE, 2003)" (Cantón & Pérez, 2017).

Fernandez-Salineró (2006, p. 141) offre definizioni di competenza in termini linguistici, specificando "la combinazione di attributi che

riguardano diversi ordini della persona con cui si ha a che fare: "a) le conoscenze, le attitudini e le competenze tecniche (conoscere); b) i modi metodologici di procedere in un'attività (essere in grado di fare); c) le linee guida e le forme di comportamento individuale e collettivo (essere in grado di essere); d) le forme di organizzazione e di interazione (essere in grado di essere)".

"La competenza di base nella comunicazione linguistica comporta un insieme di conoscenze, abilità e attitudini che sono interrelate e si basano sull'atto comunicativo. La conoscenza è assolutamente necessaria per la riflessione sul funzionamento della lingua e sul suo procedimento d'uso" (Cantón & Pérez, 2017), ma non è sufficiente. La conoscenza è classificata in: "conoscenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica della lingua". Le competenze, invece, "sono le capacità necessarie per ascoltare e capire" qualsiasi discorso, insieme a quelle per codificare le idee nella modalità orale della lingua (Cantón & Pérez, 2017). "Sono incluse anche le strategie necessarie per regolare lo scambio comunicativo, le capacità di leggere e comprendere i testi, così come di scrivere diversi tipi di testi con diverse intenzioni" (Cantón & Pérez, 2017). Gli atteggiamenti favoriscono "l'ascolto, il contrasto di opinioni diverse e il rispetto per le opinioni altrui" (Cantón & Pérez, 2017). A loro volta, favoriscono anche l'interesse per la comunicazione interculturale.

Il Consiglio d'Europa, con la creazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2001) "per l'unificazione delle direttive nell'apprendimento e nell'educazione delle lingue", raccomanda "orientamenti mediante linee guida linguistiche per realizzare la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua" (Cantón & Pérez, 2017). Il documento specifica, in modo generale, le principali abilità "della comunicazione nella lingua madre". Si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti di forme orali e scritte (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) in un'ampia gamma di contesti sociali (vita personale e professionale, tempo libero e istruzione)", secondo i desideri e/o i bisogni di chiunque. Si tratta di un documento descrittivo che "si è trasformato in un riferimento internazionale per tutti i professionisti legati alla formazione delle lingue straniere, fornendo "una base comune per l'elaborazione di programmi di studio, linee guida per i programmi di studio, esami, libri di testo, ecc. in tutta Europa". (Consiglio d'Europa, 2001, p.1, Cantón & Pérez, 2017). Il Documento definisce in modo integrato ciò che gli studenti di lingue devono imparare a fare per diventare capaci "di usare una lingua per comunicare, così come le conoscenze e le competenze che devono sviluppare per poter agire in modo efficace" (Consiglio d'Europa, 2001; Cantón & Pérez, 2017). L'approccio del *Quadro comune europeo di riferimento per le*

lingue è orientato all'azione, dato che considera gli studenti di una lingua come potenziali utenti di tale lingua.

II.4.5. Riferimenti bibliografici

- Cantón, I. & Pérez, E. (2017). Oral Competence in English at the end of Primary Education. *Porta Linguarum*, vol. 28, pp. 37-48. Retrieved from https://www.ugr.es/~portalin/articulos/P_L_numero28/3%20Canton.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Consiglio d'Europa. (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.

- Elmore, R. (1999). Education for older people: the moral dimension, *Education and Ageing*, 14 (1), 9-20
- Fernandez-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131 - 153
- Gardner R. C. (1985). *The Role of Attitudes and Motivation*. London, Great Britain: Edward Arnold.
- Hong, S.B. et al. (2017). Learning a Foreign Language in Adulthood using Principles of Neuroscience. *ARC Journal of Neuroscience*, 2(1), 10-13.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Krashen, S. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In S. Krashen, R. Scarcella, & M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lewis, B (n.d). 12 Reasons Everyone Should Learn Another Language. Retrieved from <https://www.fluentin3months.com/why-learn-another-language/>
- Li, K. (2017). *Motivational Regulation in Foreign Language Learning*. Palgrave Macmillan US, pp. 51-75.
- Newport, E. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.

Sheehy, G (1995) *New Life Passages*. Random House of Canada, Canada

Trafton, A (2014). Try, try again? Study says no. MIT News. Retrieved from <http://news.mit.edu/2014/trying-harder-makes-it-more-difficult-to-learn-some-aspects-of-language-0721>

Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 Learning as a Special Case? *Psychology for Language Learning*, 5, 58-73.

II.5. L'apprendimento basato sui giochi

Questo testo è un adattamento-riproduzione del seguente articolo di ricerca dell'autore: Baalsrud, J.; Bellotti, F.; Nadolski, R.; Berta, R. & Carvalho, M.B. (2014): "Sviluppare "serious games" per il management nell'istruzione superiore: lezioni apprese e buone pratiche". *EAI Endorsed Transactions of Serious Games*, Vol. 1 (3), pagg. 1-12 (Licenza: Attribuzione 3.0 Unported (CC BY 3.0)).

Negli ultimi decenni le economie europee tendono ad essere basate sulla conoscenza e digitalizzate. Questo processo porta alla necessità di cambiare le esigenze educative e la competenza nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella vita quotidiana. Un modo per raggiungere questa competenza è quello di

introdurre un insegnamento maggiormente basato sulle TIC all'interno del sistema educativo formale, anche al fine di superare le sfide identificate nelle normali aule scolastiche (Kerns, Miller, & Kerns, 2005; Cheville & Bunting, 2011; Davis, Beyerlein, Thompson, Gentili & Mckenzie, 2003). Sono stati esplorati diversi concetti e strumenti e molti di questi permettono una partecipazione più attiva (O'Sullivan, Rolstadàs & Filos, 2011; Chryssolouris & Mavrikios, 2007; Baalsrud Hauge, Hoeborn & Bredtmann, 2012). L'apprendimento basato sui giochi (GBL) (Prensky, 2003; Gee, 2003; Ebner & Holzinger, 2007) - in particolare attraverso Serious Games (SGs), giochi ad hoc progettati per unire divertimento e istruzione (De Gloria, Bellotti & Berta, 2012; Bellotti, Berta & De Gloria, 2010; Greitzer, Kuchar & Huston, 2007) è stato utilizzato nel contesto educativo per decenni e si è affermato come uno strumento significativo in questo senso, in particolare per l'istruzione primaria e secondaria. Gli insegnanti possono sfruttare giochi ben progettati per motivare i bambini, contestualizzare l'insegnamento e/o offrire opportunità di esercitare e verificare conoscenze e competenze. Le simulazioni educative che possono essere valorizzate con le caratteristiche del gioco, in particolare permettono agli allievi di affrontare problemi reali e situazioni autentiche vicine alla realtà (De Gloria, Bellotti & Berta, 2012; Narayanasamy, Wong, Fung & Rai, 2006; Kriz, 2001), tuttavia, ci sono diverse insidie nelle implementazioni che

portano a un basso tasso di diffusione. Ciò è in parte causato dalla mancanza di documenti in letteratura che descrivano l'impiego dei SGs, mostrando i loro benefici educativi e fornendo linee guida e pratiche sul loro utilizzo, rispetto ad altri strumenti/tecniche educative.

II.5.1. Modelli pedagogici per l'apprendimento attraverso i SGs

Diverse teorie pedagogiche e modelli di apprendimento sono stati utilizzati per ispirare la progettazione di SGs e per valutare la loro validità. Tra i modelli di conoscenza, segnaliamo il modello Nonaka SECI (Nonaka, Toyama & Konno, 2000; Nonaka, 1994) che è menzionato come base teorica per l'uso di laboratori basati sui SGs, almeno nei campi del business, del management e della produzione (Angehm & Maxwell, 2009), e "The Four Levels of Learning Evaluation" di Kirkpatrick che è un modello popolare di valutazione dell'impatto dell'apprendimento, che coinvolge i seguenti livelli: reazione, apprendimento, comportamento, risultati (Kirkpatrick, 1998). Un quinto livello di valutazione è stato aggiunto nelle nuove versioni del modello da (Phillips, 2007) e da (Watkins, Leigh, Foshay, & Kaufman, 1998), considerando anche il ritorno dell'investimento e l'impatto sui clienti e sulla società, rispettivamente.

I modelli comunemente usati per descrivere SGs sono: la "Revised Bloom Taxonomy", che è il più popolare approccio

cognitivo alla valutazione dei SGs (Luccini, Luccini, Mortara, Catalano & Romero, 2012); e il modello "Experiential Learning di Kolb", che sistematizza il lavoro radicato sull'epistemologia genetica dello sviluppo cognitivo di Piaget (Piaget, 1929), sul pragmatismo filosofico di Dewey (Dewey, 1933), e sulla psicologia sociale di Lewin, mettendo l'esperienza al centro del processo di apprendimento. Questi due elementi aiutano ad analizzare a quale livello avviene l'apprendimento e come i SGs contribuiscono al processo di apprendimento.

II.5.2. La tassonomia di Bloom

Bloom ha creato una tassonomia per categorizzare i livelli di astrazione che si verificano comunemente in contesti educativi, in modo che i risultati dell'apprendimento possano essere più facilmente confrontati e valutati (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). Ha definito tre ambiti in cui gli obiettivi educativi sono suddivisi:

- Cognitivo
- Affettivo e
- Psicomotorio

L'apprendimento cognitivo si riferisce alle capacità intellettuali che sono più rilevanti per le applicazioni educative, così come le capacità affettive che si riferiscono ai sentimenti, alla motivazione e al comportamento dei giocatori rilevanti nelle applicazioni dei giochi seri. Per ciascuno dei domini sopra citati, il modello definisce un insieme di categorie di

competenze. Schulman (2002) e altri hanno criticato la mancanza di basi teoriche. Sulla base di queste critiche, Anderson e Krathwhol (Pohl, 2000; Anderson & Krathwhol, 2001) hanno creato un nuovo modello reinterpretando l'insieme dei verbi, sostituendo i sostantivi relativi alle categorie di apprendimento nel dominio cognitivo con i verbi, e invertendo i due livelli di ordine più alto, Creazione e Valutazione, partendo dal presupposto che "la valutazione è meno impegnativa della Sintesi/Creazione, riflettendo così meglio il processo di risoluzione dei problemi" (Luccini, Luccini, Mortara, Catalano & Romero, 2012, p.19).

Tavola 1. Tassonomia di Bloom originale e riveduta

Competenze cognitive nella tassonomia di Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956)	Obiettivi di apprendimento nella Tassonomia di Bloom riveduta (Anderson & Krathwhol, 2001)
Conoscenza	Ricordare
Comprensione	Comprendere
Applicazione	Applicare
Analisi	Analizzare
Sintesi	Valutare
Valutazione	Creare

II.5.3. Il circolo di apprendimento esperienziale di Kolb

Le basi dei SGs si fondano tipicamente su un modello di apprendimento esperienziale, in cui l'esperienza attiva (azione) gioca un ruolo chiave. Questo è nella tradizione di Kolb (1984) e Revans (1980). Pensando e riflettendo sulla sua esperienza e mettendola in relazione con le esperienze precedenti, il discente fa generalizzazioni e inserisce i risultati nella sua personale visione della realtà. Sulla base di ciò, egli è poi in grado di modificare il suo approccio per le esperienze future. Questo approccio è spesso associato ad approcci costruttivisti che considerano l'apprendimento come una costruzione della conoscenza (Windhoff, 2001, p. 53). Anche quando il compito dell'apprendimento è semplice, i processi costruttivi operano, in modo che le strutture mentali si formano, si elaborano e si sperimentano, fino a quando non emerge una struttura soddisfacente (Perkins, 1993, p. 20). Questo processo di apprendimento richiede la costruzione di strutture concettuali attraverso la riflessione e l'astrazione (Von Glaserfeld, 1995), che si riflette all'interno del ciclo di apprendimento di Kolb.

Il ciclo di apprendimento in quattro fasi di Kolb (1984) suggerisce come l'esperienza si traduce attraverso la riflessione in concetti, che a loro volta sono utilizzati come guide per la sperimentazione attiva e la scelta di nuove esperienze (Figura 1). All'interno del primo

stadio, esperienza concreta, il discente sperimenta attivamente un'attività. Nella seconda fase, l'osservazione riflessiva, il discente riflette consapevolmente su quell'esperienza. Nella terza fase, concettualizzazione astratta, il discente tenta di concettualizzare una teoria o un modello di ciò che è stato osservato. Nella quarta fase, la sperimentazione attiva, il discente tenta di creare un piano su come testare un modello o una teoria o un piano per un'esperienza futura.

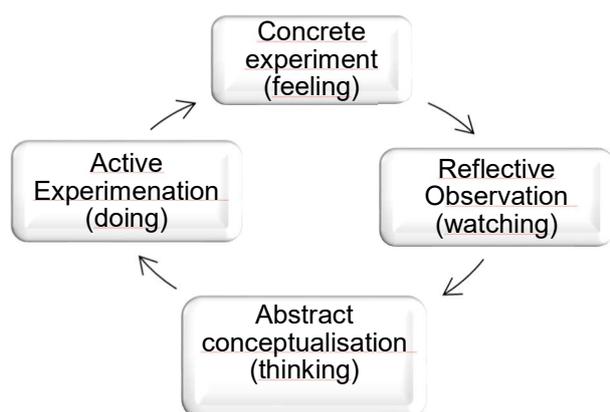


Figura 1. Il circolo dell'apprendimento

di Kolb

Come scritto nell'introduzione, lo sviluppo di SGs è spesso basso. Ciò si basa in parte sulla difficoltà di adattare i giochi a diversi gruppi di utenti, di utilizzare uno stesso gioco in contesti diversi e di rispondere alle esigenze degli studenti che hanno esperienze e conoscenze precedenti diverse. La questione che interessa maggiormente è quindi come il gioco di e-Civeles possa essere utilizzato in contesti diversi. Questo sarà affrontato dopo

alcune considerazioni generali su come un SG può essere integrato nell'educazione formale. Tuttavia, l'esperienza acquisita sul campo ci permette di fare alcune considerazioni che riteniamo possano essere utili per gli educatori al fine di comprendere meglio il serio processo di implementazione del gioco e per i ricercatori per identificare meglio i punti in cui si dovrebbe fare più ricerca, al fine di migliorare lo stato dell'arte degli strumenti e delle pratiche educative. Nel caso di e-Civeles, non tutte le città avevano un curriculum esistente per il quale si potesse progettare lo scenario di gioco, e quindi, il requisito dell'insegnante che intende utilizzare il gioco è elevato, poiché l'insegnante deve prima acquisire una sufficiente comprensione del gioco, e poi deve essere in grado di valutare diversi modi su come integrare lo scenario esistente in un curriculum in modo mirato.

La nostra esperienza dimostra che c'è una differenza tra i giochi personalizzati progettati per soddisfare specifiche "competenze tecniche" e i giochi commerciali "off-the-shelf", per lo più progettati per un uso più generico. Il gioco e-Civeles è stato creato per il progetto, ma le esigenze delle quattro diverse città variano, quindi può essere considerato in qualche misura un tipo ibrido. Per il primo tipo, la realizzazione degli obiettivi di apprendimento del corso ha la massima priorità, mentre i secondi sono di solito più attraenti, in quanto presentano una grafica di alto livello e un aspetto multimediale. Tuttavia, lo sviluppo del primo tipo di giochi assicura per lo

più un processo di sviluppo co-creativo tra insegnanti, designer e sviluppatori di software, mentre per il secondo, il game designer presta meno attenzione all'obiettivo di apprendimento e più alle considerazioni relative al gioco. Di conseguenza, il gioco può attrarre un pubblico più ampio, migliorando l'incorporazione e la diffusione nell'educazione formale. La valutazione dei giochi esistenti dal punto di vista del programma di studi può talvolta portare ad un adeguamento del programma di studi verso l'incorporazione del gioco ai fini del trasferimento dell'apprendimento, integrato con altre possibilità di apprendimento misto o offrire requisiti funzionali per modellare un gioco di questo tipo verso il trasferimento dell'apprendimento all'interno del gioco basato sull'evidenza. In quest'ultimo caso, lo sviluppo sostenibile del gioco è favorevole, poiché il modding è più facile e meno dispendioso in termini di tempo se la struttura del gioco può essere facilmente modificata e separata dalle risorse di contenuto. Alcuni giochi COTS consentono la personalizzazione da parte del docente in termini di diversi valori dei parametri di gioco (ad esempio, prodotti target, mercati, ecc.) e disponibilità dei moduli (ad esempio, marketing, gestione delle risorse umane, ecc.).

In entrambi i casi, per garantire uno sviluppo e una diffusione di successo è importante allineare attentamente gli obiettivi di gioco con gli obiettivi del corso e la valutazione del corso (allineamento costruttivo). L'implementazione di un nuovo gioco è

un'attività complessa e dispendiosa in termini di tempo che richiede idealmente lo sviluppo di un piano di implementazione ad hoc, specificando gli obiettivi (educativi e di gioco) e il contesto di utilizzo.

La messa a punto dei parametri per i giochi e la decisione di quanto si giocherà in un corso può essere una sfida. È difficile organizzare una sequenza di partite/sessioni di gioco che coinvolgano continuamente gli studenti, pur rappresentando un vero e proprio percorso educativo utilizzabile durante un intero corso, o parte di esso. Anche le considerazioni sugli aspetti di una partita/sessione, sulla sua durata (numero di fasi, cioè mesi virtuali), sui moduli indirizzabili (es. finanza, risorse umane, produzione, ecc.) e sulle impostazioni ambientali da fissare, rappresentano una sfida. Per esempio, il perseguimento di questo obiettivo ha richiesto agli autori di lavorare a stretto contatto con il team di sviluppo del gioco, considerando anche attentamente il continuo feedback degli studenti.

Il livello di qualità di una partita dipende in gran parte dalla qualità del giocatore/team che dovrebbe quindi avere livelli simili, in modo da creare situazioni convincenti (in cui gli studenti sono sfidati ad ottenere prestazioni ancora migliori) e condizioni di mercato didatticamente utili. Per le partite competitive, l'insegnante dovrebbe quindi supportare maggiormente le squadre più deboli, al fine di migliorare la competitività complessiva, mentre per un ambiente di gioco collaborativo è più

importante che l'ambiente di gioco sia in grado di supportare diversi livelli di competenza all'interno dello stesso scenario di gioco. Nei giochi facilitati, il ruolo del facilitatore è di solito essenziale e spesso le competenze del facilitatore sono molto importanti per ottenere buoni risultati di apprendimento.

La documentazione dovrebbe essere facilmente accessibile online, in particolare durante il gioco, e dovrebbe essere disponibile anche il supporto allo sviluppatore del gioco, almeno nelle fasi di progettazione del corso e nella prima fase di implementazione. È per questo che abbiamo sviluppato un documento di linee guida per e-Civeles.

La nostra esperienza sia con i giochi facilitati che con quelli non facilitati dimostra che, oltre ad utilizzare il ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb in un concetto di apprendimento misto che include sessioni di debriefing, è importante raccogliere un feedback preciso da ogni sessione di gioco, sia attraverso un questionario che attraverso i dati raccolti durante il gioco e discussi nel debriefing. Questo supporta la costruzione di nuove conoscenze tra tutti i partecipanti e porta ad una comprensione più profonda delle dinamiche dei sistemi. In secondo luogo, anche i meccanismi di ricompensa e la considerazione del punteggio del gioco come elemento importante per la valutazione complessiva degli studenti garantisce una maggiore motivazione tra i giocatori. Tuttavia, a seconda di come il gioco di e-Civeles sarà implementato in un corso, questo

potrebbe essere difficile. Se si intende giocare in un'unica modalità (così come è stato progettato), è necessario che ogni fase sia sufficientemente documentata nel manuale del corso e che sia collegata automaticamente.

Una delle principali lezioni apprese dalla nostra esperienza, è che è molto importante non sovraccaricare i giochi, rendendo le simulazioni troppo precise, dando così agli studenti troppe variabili e complessità troppo elevate per poterle gestire in una volta sola.

Passare dalla teoria alla pratica significa un passo importante nella propria mentalità, e questo è stato indicato nei nostri risultati.

I SGs dovrebbero essere usati tipicamente in contesti di apprendimento misto, con sessioni di briefing e debriefing per integrare e riflettere sull'esperienza, possibilmente con questionari. I giochi facilitati come "Seconds" non dovrebbero essere giocati in modalità singola o senza facilitatore, poiché le relazioni all'interno del team sono molto utili e la visione d'insieme di un esperto è molto importante sia per i contenuti che per le procedure di gioco stesse.

La durata della sessione è critica, in quanto non dovrebbe essere troppo breve, poiché gli studenti hanno più tempo per osservare, riflettere e costruire prima di agire. Questo aiuta il processo di pensiero strategico. Giocare una sola sessione non è sufficiente per l'acquisizione di conoscenze/abilità, che nel

caso di e-Civeles richiede che i partecipanti al corso ricevano uno stimolo per ri-visitare il gioco o per saperne di più sui diversi punti di Interesse.

Un fattore critico riguarda le istruzioni date agli studenti prima e durante il gioco (sia per quanto riguarda i contenuti che il gioco stesso). Inoltre, la conoscenza all'interno del gioco (tipicamente procedurale e intuitiva) dovrebbe essere integrata con altri tipi di informazioni, tipicamente verbali e oggettive.

Il facilitatore o l'insegnante dovrebbe prestare attenzione ai risultati dell'apprendimento degli studenti dopo (e possibilmente anche durante) il gioco, al fine di individuare le idee sbagliate che, secondo la nostra esperienza, possono apparire, dato l'approccio procedurale ed empirico degli studenti.

La parte introduttiva deve essere attentamente adattata al livello di conoscenza degli utenti e alle strategie di gestione delle decisioni (per definire il livello del corso utilizziamo dei prerequisiti). Si consiglia vivamente una sessione pratica prima dell'inizio della competizione vera e propria, in quanto aiuta gli studenti a concentrarsi sul gioco e riduce il livello di stress.

Un passo cruciale nella preparazione di un corso che sfrutta i SGs è la scelta effettiva dei giochi. Il primo passo prevede la raccolta dei requisiti relativi al corso e al curriculum. Gli elementi affrontati includono: il gruppo target, i crediti, gli obiettivi di apprendimento, quali abilità

e competenze dovrebbero essere formate, la connessione al curriculum generale, l'infrastruttura tecnica sottostante, l'impostazione del corso, l'incorporazione con altro materiale di apprendimento, l'uso di concetti di apprendimento misto o meno, il numero e la lunghezza delle unità, i bisogni di feedback e di valutazione, i prerequisiti (confrontare Nadolski, Hummel, Van Den Brink, Hoefakker, Slootmaker, Kurvers & Storm, 2008).

Le caratteristiche dei giochi candidati dovranno essere analizzate alla luce dei requisiti di cui sopra. I criteri tipici per la selezione includono vari fattori, come ad esempio: copertura degli argomenti didattici necessari; corrispondenza tra gli obiettivi di apprendimento del corso e le caratteristiche del gioco; costi (sia in termini di software che di implementazione e manutenzione); usabilità; qualità della valutazione dell'utente e della fornitura di feedback; adattabilità del gioco; trasferibilità delle conoscenze; competenze interne e disponibilità di tempo nel caso si consideri lo sviluppo di un nuovo gioco serio; grado di libertà per giocatori e insegnanti; supporto alla collaborazione; curva di apprendimento dei SGs, livello di difficoltà e giocabilità a lungo termine; competenze e sforzo necessari da parte dell'insegnante; disponibilità di materiale didattico aggiuntivo relativo al gioco. Una delle sfide principali nel processo di selezione è la difficoltà di avere una visione d'insieme critica e completa dei giochi esistenti.

A seconda del peso di ciascuno dei criteri di cui sopra, i giochi esistenti possono essere abbinati e si può anche prendere una decisione di acquisto o di acquisto. Nel secondo caso potrebbe essere necessario adattare alcuni dei requisiti raccolti. Nei casi di studio presentati in questo documento, esigenze diverse hanno portato a scelte diverse.

II.5.4. Riferimenti bibliografici

- Anderson, I. W., Krathwohl, D. R. Eds. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessment: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (New York: Longman).
- Anghem, A. and Maxwell, K. (2009) *EagleRacing: Addressing Corporate Collaboration Challenges Through an Online Simulation Game*, *Innovate*, Journal of Online Education, **Vol. 5** (6), tratto da http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue6/eagleracing-addressing_corporate_collaboration_challenges_through_an_online_simulation_game.pdf
- Baalsrud haug, j., Hoeborn, g., and Bredtmann, j. (2012) *Challenges of Serious Games for Improving Students' Management Skills on Decision Making*, Handbook of Research on Serious Games as Educational, Business and Research Tools: Development and Design, M. Cruz-Cunha and Joao Varajao (Eds), IGI Global, pp.947-964.
- Baalsrud, J.; Bellotti, F.; Nadolski, R.; Berta, R. & Carvalho, M.B. (2014): "Deploying Serious Games for Management in Higher Education: lessons learned and good practices". *EAI Endorsed Transactions of Serious Games*, Vol. 1 (3), pp. 1-12. Tratto da: <https://eudl.eu/pdf/10.4108/sg.1.3.e4>
- Bellotti F., Berta R. and De Gloria, A. (2010) *Designing Effective Serious Games: Opportunities and Challenges for Research*, Special Issue: Creative Learning with Serious Games, Int.l Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), **Vol. 5**, pp. 22-35.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain* New York, Longmans, Green.
- Cheville, A. and Bunting, C. (2011) *Engineering Students for 21st Century: Student Development Through the Curriculum*, Journal of Advance in Engineering Education.
- Chryssolouris, G. and Mavrikios, D. (2007) *Education for Next Generation Manufacturing*, Paper presented at IMS Vision Forum 2006, disponibile su ftp://ftp.cordis.europa.eu/.../qc_to_ims-visionforum2006-paper.pdf
- Davis, D., Beyerlein, S., Thompson, P., Gentili, K. And McKenzie, L. (2003) *How Universal are Capstone Design Course Outcomes*, Proceeding of American Society for Engineering Education Conference, Session 2425.
- De Gloria, A., Bellotti, F., Berta, R. (2012) *Building a Comprehensive R&D Community on Serious Games*, 4th Int.l Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications, VS-Games 2012, Genova.
- Dewey, J. (1933) *How We Think*, New York: Heath.

- Ebner, M. and Holzinger, A. (2007). *Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering*. Computers & Education, 49 (3), 873-890.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Greitzer, F. L., Kuchar, O. A. and Huston, K. (2007) Cognitive Science Implications for Enhancing Training Effectiveness in a Serious Gaming Context, ACM J. Educational Resources in Computing, Vol. 7(3).
- Kerns, s. E., Miller, r. K. Kerns, D. V. (2005) *Designing from a blank slate: the development of the initial Olin college curriculum*, in Educating the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the new century, <http://www.nap.edu/catalog/11338.html>, ultimo accesso 20.12.2012
- Kirkpatrick, D. L. (1998) *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 2nd Edition, Berrett-Koehler Publishers, Inc, San Francisco.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, pp. 20-38, retrieved at <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf> on 30 September 2012
- Kriz, W. (2001) *How to facilitate the debrief of simulations/games for effective learning*, in: Psychologische Beratung und Intervention, PAB 2001/2, München.
- Luccini, M., Luccini, A. M., Mortara, M., Catalano, C. E., Romero, M. (2012) *Thematic Application fields report*, deliverable 3.2 of the Games and Learning (GaLA) Network of Excellence.
- Nadolski, R. J., Hummel, H. G. K., Van Den Brink, H. J., Hoefakker, R., Sloomaker, A., Kurvers, H. and Storm, J. (2008) *EMERGO: methodology and toolkit for efficient development of serious games in higher education*, Simulations & Gaming, **Vol. 39**(3), pp. 338-352.
- Narayanasamy, V., Wong, K. W., Fung, C. C. and Rai, S. (2006) "Distinguishing Games and Simulation Games from Simulators", *Computers in Entertainment*, **Vol. 4**(2), April 2006, pp. 1-18.
- Nonaka, I., Toyama, R. and Konno, N. (2000). *SECI, Ba, and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation*, Long Range Planning, 33, 5- 34.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation, *Organization Science*, **Vol. 5**(1): 14-37.
- O'sullivan, B. Rolstadås, A. and Filos, E. (2011) *Global education in manufacturing strategy*, Intellectual Manufacturing, 22: pp. 663-674.
- Perkins, D. (1993). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In: *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale N.J., pp. 45-54.
- Phillips, J. J. (2007) *Measuring ROI – Fact, Fad, or Fantasy*, ASTD White Paper
- Piaget, J. (1929) *The Child's Conception of the World*, NY: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Pohl, M. (2000) *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*, Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.

Prensky, M. (2003) *Digital game-based learning*, ACM Computers in Entertainment, **Vol. 1(1)**.

Shulman, L. S. (2002) *Making Differences: A Table of Learning*, in *Change*, November/December 2002. Volume 34, Number 6. Pages 36-44.

Revens, R. W. (1980) *Action Learning-New Techniques for Management*, London.

Von Glaserfeld, E.(1995) *A constructivist approach to teaching*, in: Steffe, L. P.; Gale, J. (Eds.): *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey 1995, pp. 3-15.

Watkins, R., Leigh, D., Foshay, R. and Kaufman, R. (1998) *Kirkpatrick Plus: Evaluation and Continuous Improvement with a Community Focus*, Educational Technology Research & Development, 46(4): 90-96

Windhoff, G. (2001) *Planspiele für die verteilte Produktion. Entwicklung und Einsatz von Trainingsmodulen für das aktive Erleben charakteristischer Arbeitssituationen in arbeitsteiligen, verteilten Produktionssystemen auf Basis der Planspielmethodik*, Dissertation, Bremen.

Parte III

Approccio pratico

III.1. Insegnamento offline delle competenze culturali geospaziali e digitali

III.1.1. e-Civeles a casa: esercizi

III. 1.1.1. Frammenti di Storia – Puzzle di fotografie

Dimensione del gruppo: 1-8 partecipanti

Tempistica: 10m

Strumenti richiesti:

- immagini ritagliate 5x2 in formato A4 di luoghi famosi di Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine e Velenje
- Buste



Scopo: Migliorare le capacità motorie, la risoluzione dei problemi, migliorare il lavoro di gruppo e la socializzazione nell'ambito dell'educazione.

Metodologia:

Gli studenti ricevono una busta che contiene 2 set di puzzle. I membri del gruppo devono lavorare insieme per completare le immagini e identificare la loro posizione. Completando entrambe le immagini e identificando con successo la posizione dei luoghi, gli studenti guadagnano 2 punti.

III.1.1.2. Wandering Wisdom – Gioco di abbinamento

Dimensione del gruppo: 1-8 partecipanti

Tempistica: 10m

Strumenti richiesti:

- Una serie di immagini che illustrano Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine e Velenje
- Il design del logo
- Foglio di testo
- Modello di assemblaggio
- Buste
 - ➔ Immagini, testi e loghi devono essere ritagliati e inseriti nella busta in anticipo.

La città di Velenje ha origini antiche. Il suo nome è legato al fatto che qui si trovava un importante centro di produzione di ceramica. Nel 1960, la città ha ricevuto il titolo di città turistica e ha iniziato a sviluppare il turismo.

La città di Velenje ha una popolazione di circa 30.000 abitanti. La città ha una lunga storia e ha una grande tradizione culturale.

La città di Velenje ha una grande tradizione culturale e ha una lunga storia. La città ha una grande tradizione culturale e ha una lunga storia.

La città di Antequera ha una lunga storia e ha una grande tradizione culturale. La città ha una grande tradizione culturale e ha una lunga storia.

Scopo: Migliorare la risoluzione dei problemi, migliorare il lavoro di gruppo e la socializzazione, formare le abilità cognitive e la socializzazione nell'ambito dell'educazione.

Metodologia: Ogni gruppo riceve una busta, e 3 fogli di testo. La busta contiene 3 diversi tipi di testi, logo e immagini. Gli studenti hanno il compito di classificare le parti di 'Wandering wisdom', e creare il foglio informativo delle città sui loro modelli di assemblaggio. Dopo aver completato i compiti, i gruppi possono condividere le informazioni con il resto dei discenti.

III.1.1.3. Cronologia dei Siti Storici

Dimensione del gruppo: 1-8 partecipanti

Tempistica: 15m

Strumenti richiesti:

- Descrizione dei Siti Storici
- Fotografie di ogni Sito con le caratteristiche tipiche dell'epoca in cui sono stati creati (es. stile gotico ecc.)
- 2 Buste

Scopo: Risolvere i problemi, migliorare il lavoro di gruppo e la socializzazione, la conoscenza dei siti e delle epoche anche dal punto di vista culturale

Metodologia:

Step1. Gli studenti ricevono una busta che contiene una serie di immagini con attrazioni turistiche, in particolare di edifici tipici della città. Il numero di immagini può variare da 4 a 8, a seconda delle conoscenze culturali del gruppo. I membri del gruppo devono indovinare il periodo in cui questi edifici potrebbero essere stati costruiti e poi mettere in ordine le immagini in base all'anno di costruzione, creando così una linea temporale/cronologia delle opere.

Step2. Gli allievi ricevono le descrizioni dei luoghi sopra indicati. Sulla base di tali descrizioni, essi inseriscono la cronologia di questi siti.

Step3. L'insegnante/facilitatore dà il giusto ordine cronologico.

Step 4. Con l'aiuto del facilitatore, potrebbe esserci un'introduzione in cui vengono presentate le caratteristiche tipiche degli stili artistici e delle epoche culturali (come il Barocco, il Romanticismo, l'Art Nouveau, ecc.). In alternativa, al termine delle sessioni, i partecipanti possono discutere su quali caratteristiche maggiormente tipiche hanno scoperto.

III. 1.1.4. Lineart - Indovinello

Dimensione del gruppo: 1-8 partecipanti

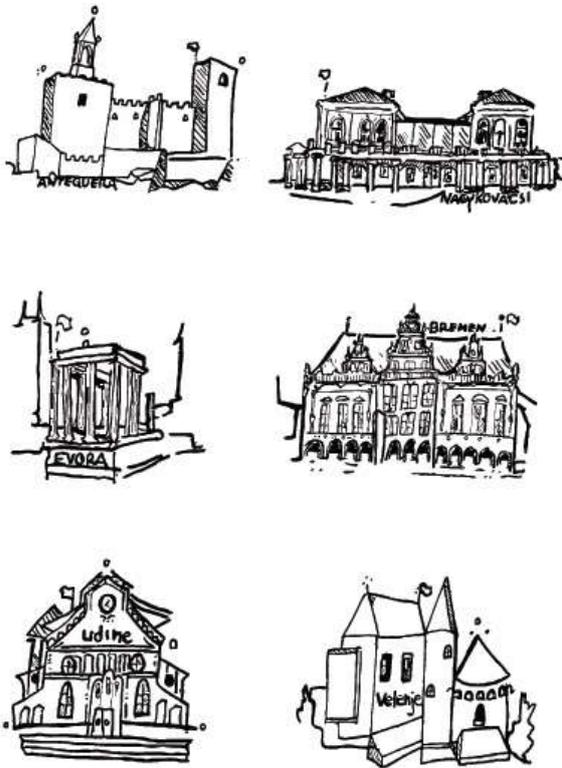
Tempistica: 10m

Strumenti richiesti:

- Una serie di immagini in A4 che illustrano siti famosi presso Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine, Brema e Velenje

Scopo: Migliorare le capacità motorie, risolvere problemi, migliorare il lavoro di gruppo e la socializzazione.

Metodologia: Gli studenti ricevono un foglio con gli emblemi dei 6 paesi partecipanti, creati con la tecnica Lineart. Sulla base delle informazioni ottenute negli esercizi precedenti devono identificare i siti indicati. Il successo nell'identificazione della posizione di questi siti fa guadagnare agli allievi 1 punto/vista.



III.1.2. e-Civeles all'aperto: esercizi

III.1.2.1. Caccia al Tesoro



La caccia al tesoro è un modo ludico ed educativo per scoprire un luogo e ottenere informazioni sulle sue caratteristiche. Nella realizzazione di una caccia al tesoro il modo migliore da adottare è quello di cercare prima di

tutto informazioni sulla città, sulle sue attrazioni e sul suo patrimonio culturale. Possiamo ottenere molte informazioni online, possiamo cercare nei libri riguardo i monumenti della città o possiamo contare sulle informazioni orali degli studiosi o della gente del posto. Se abbiamo le informazioni di base è consigliabile esplorare la città da soli. In questo modo, possiamo visitare i siti direttamente e possiamo decidere come progettare l'esercizio per visita prevista. Inoltre, visitando i punti di interesse previsti, possiamo monitorare i tempi e possiamo anche evidenziare i possibili ostacoli che le persone anziane potrebbero incontrare.

Una volta raccolte le informazioni e decisi i siti da visitare, prepariamo una mappa per un migliore orientamento. Sulla mappa indichiamo le attrazioni con l'indicatore e-Civeles. Non occorre indicare l'ordine dei punti di interesse e, se abbiamo più gruppi, potremmo consigliare ad ogni gruppo di partire da un punto diverso affinché non ci siano interferenze.

Nel frattempo, prepariamo i fogli di lavoro per i gruppi.

Un lieve spirito di competizione è auspicabile così come fornire un limite di tempo per il gioco. Alla fine della partita la squadra vincitrice riceve un premio.

Conoscere la tua città – Caccia al tesoro

Dimensione del gruppo: 4-8 partecipanti

Tempistica: 20m-60m

Strumenti richiesti:

- Una mappa e una serie di domande sulla caccia al tesoro.

Scopo: Migliorare le capacità motorie, risolvere i problemi, migliorare il lavoro di gruppo e la socializzazione e conoscere la città e le capacità di orientamento

Metodologia: Gli allievi sono divisi in gruppi della stessa dimensione (preferibilmente 4-8 persone) Ricevono una mappa dove i principali siti da trovare sono indicati da un logo di e-civeles. Partono dal primo sito indicato (1° luogo) e completano l'indovinello creato per questo sito. Non appena pronti, , proseguono per il prossimo sito (2° luogo) e completano anche l'esercizio dato.

III.2. Insegnare il patrimonio culturale attraverso le TIC. Utilizzando Kahoot.

III.2.1. Strumenti pedagogici per la classe: Kahoot

Kahoot è una piattaforma interattiva gratuita che, in modo semplice e intuitivo, permette l'interazione simultanea tra gli insegnanti e il corpo studentesco tramite quiz on-line. I discenti si confrontano tra loro e possono anche creare delle squadre per ottenere il maggior numero possibile di risposte corrette. Preventivamente l'insegnante potrebbe adeguare il focus tematico del questionario, e continuare a inserire sempre più domande e risposte corrette.

Una volta che il quiz è stato progettato dal team di docenti, la piattaforma mette a disposizione un link e, una volta cliccato, viene fornito un pin in modo che gli studenti possano accedere con i loro dispositivi mobili (smartphone, tablet, ecc.) parallelamente all'insegnante che quindi può iniziare la sessione. Le domande appariranno gradualmente, con l'ulteriore vantaggio che, una volta che ciascuna di esse è terminata, l'insegnante inserisce manualmente la successiva, cosa che permette, tra l'altro, di discutere in classe o di rispondere alle domande poste dagli studenti nel minor tempo possibile.

In questo modo si genera una sorta di competizione tra gli studenti, motivandoli a fare uno sforzo per acquisire tutti i concetti trattati in un determinato corso. Si può considerare un'esperienza didattica che si adatta perfettamente a qualsiasi scienza e conoscenza che può avere luogo in qualsiasi attività educativa.

Nel caso particolare del progetto e-Civeles, e durante la 'Notte dei Ricercatori' che si è svolta a Malaga (Spagna) nel 2019 c'è stata l'opportunità di realizzare con successo questa esperienza educativa con domande su due delle città che fanno parte del videogioco del suddetto progetto, vale a dire: Velenje e Antequera.

In sintesi, i quiz hanno riguardato, tra l'altro, la storia, l'archeologia, la cultura, la geografia, la demografia di entrambe le città, con domande anche a scelta multipla.

I link per Kahoot sono
<https://create.kahoot.it/share/e08884e0-c7ef-4f06-8851-b7ed2d9429b2> per Antequera e
<https://play.kahoot.it/v2/?quizId=6a142453-3ad6-4b7b-b807-d8259b9f9db8> per Velenje.

Come esempio, potete vedere nell'allegato le domande per Antequera (quella in grassetto è la risposta corretta)

Parte IV

Programma del corso e-Civeles

Introduzione

Il consorzio internazionale del progetto internazionale E-Civeles è composto da sei paesi e che si confrontano sulle Competenze Digitali e i Valori Interculturali negli Ambienti di e-Learning: Spagna (Università di Malaga), Germania (BIBA), Italia (ULE), Portogallo (USE), Slovenia (INTEGRA) e Ungheria (Tregab).

Il progetto E-Civeles è finanziato nell'ambito del programma Erasmus + per creare una serie di materiali e risorse innovative e per utilizzare le TIC in una prospettiva ludica. L'obiettivo dei videogiochi è la localizzazione di quattro centri storici, dove i giocatori devono orientarsi per le strade e le piazze del centro per trovare i monumenti principali. Attraverso questi videogiochi si possono 'visitare' le seguenti città: Evora (Portogallo), Antequera (Malaga), Udine (Italia) e Velenje (Slovenia).

Obiettivi

Il progetto e-Civeles si basa su due aspetti:

c) l'inclusione, favorendo opportunità equivalenti a due gruppi sociali particolarmente vulnerabili in questo momento in Europa: gli immigrati e la popolazione di età superiore ai 55 anni.

d) l'equità sociale, contemplando la peculiarità e la diversità tra cittadini di diverse aree geografiche sia nel tempo che intergenerazionalmente.

Pertanto, le finalità specifiche di questo progetto sono:

- Promuovere il miglioramento delle competenze digitali, linguistiche e cognitive dei gruppi target.
- Favorire l'inclusione sociale attraverso la sensibilizzazione al patrimonio storico e culturale in un contesto europeo
- Stimolare l'aggiornamento degli insegnanti.

Metodologia

La metodologia pedagogica si focalizza sulla formazione in classe con l'assegnazione di incarichi di progetto e lavoro pratico. È stata studiata su misura per 30 ore di formazione.

Il corso di formazione si rivolge a formatori, insegnanti, manager di coloro che si occupano dell'educazione di persone over 50 o di persone con un background migratorio sia nel campo dell'educazione degli adulti, indipendentemente dal fatto che si tratti di educazione formale, non formale o informale.

I risultati del progetto sono:

- Un manuale che viene utilizzato come materiale di base e che contiene informazioni teoriche e pratiche riguardo il contesto del corso.
- Esercizi pratici, che sono inclusi nel manuale ma che possono essere usati come esercizi da implementare singolarmente o in gruppo assieme ai giochi online.
- Piattaforma online con la banca dati, che funge da bacino di risorse per i giochi nel contesto del corso.
- Giochi online o videogiochi come strumenti di apprendimento educativi basati sul gioco

Risultati del progetto

- Creazione di una piattaforma virtuale contenente una banca dati su giochi online e materiali di e-learning che si occupano di orientamento geospaziale, stimolazione cognitiva e formazione linguistica. Saranno disponibili anche ulteriori materiali come giochi online riguardanti il patrimonio culturale, patrimonio storico e anche sull'inclusione sociale.

- Guida pratica per i formatori sull'interculturalità, l'inclusione sociale, ecc. con esercizi pratici e raccomandazioni, compreso un programma utile per organizzare corsi con e per gli obiettivi del progetto e-Civeles.

Descrizione del corso di formazione

Obiettivi di apprendimento

L'obiettivo del corso è quello di migliorare le conoscenze e le competenze degli educatori per adulti, degli insegnanti e dei formatori e manager per il miglioramento della didattica attraverso l'uso di strumenti e risorse digitali da una prospettiva di apprendimento interculturale (promozione dell'integrazione culturale e valorizzazione del patrimonio storico-culturale europeo) e un approccio multicompetenziale (stimolazione digitale, geospaziale, linguistica, cognitiva).

Obiettivi specifici:

- imparare a gestire strumenti informatici e tecnologici e di comunicazione aggiornati che favoriscano una prospettiva interculturale e l'insegnamento di competenze di vario tipo (geospaziali, digitali, linguistiche);

- raccogliere nuove pratiche nell'uso degli strumenti e applicarle nel lavoro quotidiano;

- essere in grado di svolgere il proprio lavoro in modo più efficace e creativo, aumentando la propria motivazione e quella dei propri studenti attraverso metodologie legate alla gamification "ludicizzazione";

- avere la possibilità e l'opportunità di ampliare le proprie prospettive professionali e personali con aspetti internazionali;

- contattare altri professionisti attivi nello stesso campo con coloro che condividono interessi professionali simili attraverso le attività di formazione e divulgazione del progetto;

- ricevere suggerimenti e idee per facilitare e promuovere ulteriori conoscenze e contatti;

- avere libero accesso a materiali didattici e di studio ben strutturati e facili da usare (piattaforma virtuale, database, videogiochi, guida) per il lavoro quotidiano;

- incrementare le proprie conoscenze con aspetti socio-psicologici del gruppo target secondario (studenti e immigrati +55);

Gruppi Target

I gruppi target del corso di formazione sono:

- insegnanti e formatori per l'educazione degli adulti
- responsabili della formazione dei dirigenti responsabili dei programmi di centri di formazione per adulti
- facilitatori nell'educazione degli adulti

Contesto raccomandato

Il corso è adatto sia a chi è specializzato nell'educazione degli adulti/anziani, sia a chi si occupa di adulti con un background migratorio. Si raccomanda di acquisire le conoscenze di base e una certa esperienza nel trattare con i rispettivi gruppi prima di entrare nel corso. L'acquisizione e l'uso della piattaforma online e dei videogiochi presuppone una certa iniziale alfabetizzazione digitale.

Metodologia di apprendimento

La metodologia pedagogica consiste nella formazione in classe con l'assegnazione di incarichi di progetto e lavoro pratico. È stata studiata su misura per 30 ore di formazione.

Il corso di formazione si rivolge a formatori, insegnanti, manager di coloro che si occupano dell'educazione di persone oltre i 50 anni o di persone con un background migratorio sia nel campo dell'educazione degli adulti, indipendentemente dal fatto che si tratti di educazione formale, non formale o informale.

Il corso di formazione è stato concepito come un apprendimento basato su un tutoraggio. Il materiale didattico comprende una piattaforma virtuale con banca dati, una guida con un background teorico ed esercizi pratici, giochi online con una breve guida e i programmi attuali con un programma di studio.

La formazione consiste di 5 unità di apprendimento. Ogni unità di apprendimento comprende una descrizione generale degli obiettivi, la durata e i contenuti. È suddivisa in diverse sessioni e comprende

una serie di materiali didattici, con l'obiettivo di supportare i tirocinanti ad acquisire conoscenze teoriche e a costruire le capacità e le competenze necessarie per l'educazione culturale e digitale in un ambiente interculturale. I materiali didattici utilizzati nel corso sono costituiti da:

- Piattaforma online con banca dati
- Manuale
- Curriculum (materiale aggiornato)
- Giochi online

Il corso di formazione sarà gestito da un formatore o da un team di formatori / facilitatori. I formatori avranno la responsabilità principale di gestire il corso, guidare e sostenere i partecipanti.

Il corso di formazione avrà una durata di 5 giorni. Ogni giorno i formatori faranno una panoramica dell'ultimo giorno e una presentazione delle unità di apprendimento della giornata.

Programma del corso di formazione

Il corso di formazione è strutturato in 5 parti: un'unità introduttiva, quattro unità corrispondenti allo sviluppo delle competenze e delle conoscenze sul campo e un'unità di chiusura per esercitazioni pratiche, feedback e valutazione.

Parte 1

Titolo:	Introduzione
Obiettivi/ risultati attesi	Entro la fine di questa unità, il tirocinante potrà: <ul style="list-style-type: none"> - familiarizzare con il progetto, i suoi obiettivi e i risultati - familiarizzare con il corso attraverso la lettura del programma - comprendere i principali obiettivi del progetto e del corso - proporre la propria motivazione e il proprio interesse, nonché le competenze e input nel settore - cercare informazioni e esempi di giochi nella banca dati
Durata prevista	5 ore
Contenuti	Introduzione al corso Obiettivi e risultati del progetto Evoluzione del corso e competenze da raggiungere Giochi riguardanti argomenti correlati al progetto utilizzando il database
Materiale di apprendimento	Manuale: Parte I Manuale: Part III: Icebreakers – Esercizi per rompere il ghiaccio Piattaforma On line: Database
Attività	Presentazione e discussione, uso on line del database

Parte 2

Titolo:	Competenze linguistiche e interculturali
Obiettivi/ risultati attesi	Entro la fine di questa unità, il tirocinante: <ul style="list-style-type: none"> - comprenderà il concetto di dialogo interculturale e ne apprenderà gli aspetti principali - comprenderà l'importanza dell'inclusione sociale e applicare le sue conoscenze nel campo delle questioni migratorie - comprenderà l'importanza delle competenze linguistiche - potrà essere in grado di migliorare le competenze linguistiche per la fascia d'età più anziana
Durata prevista	8 ore
Contenuti	Competenze interculturali Dialogo interculturale L'inclusione sociale e le sue sfide L'inclusione sociale e tutti i suoi aspetti Inclusione sociale e immigrati Competenze linguistiche Motivazione e requisiti per l'apprendimento delle lingue Lingue e età avanzata
Materiale di apprendimento	Manuale: Capitolo II.1 Manuale: Capitolo II.4 Manuale: Capitolo III.1 Database: giochi/attività su immigrazione/ inclusione
Attività	Presentazione e discussione Lavoro di gruppo Giochi e esercizi riguardanti il dialogo interculturale

Parte 3

Titolo:	Competenze Geospaziali
Obiettivi/ risultati attesi	Entro la fine di questa unità, il tirocinante: comprenderà il significato delle competenze geospaziali e di geolocalizzazione sarà in grado di definire la posizione sarà in grado di utilizzare diversi strumenti per esercizi di orientamento come il 'geocaching' conoscerà e sarà in grado di utilizzare strumenti educativi per la geolocalizzazione conoscerà i giochi online riguardanti il tema trattato
Durata prevista	8 ore
Contenuti	Insegnare le competenze geospaziali in contesti di educazione degli adulti Definizioni, concetti e rilevanza della localizzazione geospaziale Strumenti didattici per l'insegnamento delle competenze geospaziali Risorse educative per sviluppare competenze geospaziali Raccomandazioni finali per insegnanti e professionisti dell'educazione degli adulti Kahoot
Materiale di apprendimento	Manuale: Capitolo II.2 Manuale: Capitolo III esercizi Appendice I-II
Attività	Presentazione, discussione, lavoro in coppia, lavoro di gruppo

Parte 4

Titolo:	Competenze digitali e apprendimento basato sul gioco
Obiettivi/ risultati attesi	<p>Entro la fine di questa unità, il tirocinante:</p> <p>acquisirà conoscenze su come insegnare le TIC agli adulti</p> <p>potrà essere in grado di identificare e gestire le sfide nell'insegnamento di contesti basati sulle TIC per gli adulti e i più anziani</p> <p>potrà essere in grado di comprendere il concetto di base dell'apprendimento basato sul gioco</p> <p>potrà essere in grado di pianificare e gestire i contenuti del corso con un orientamento più ludico</p> <p>riceverà indicazioni su come l'e-learning può essere applicato nell'educazione degli adulti</p>
Durata prevista:	8 ore
Contenuti	<p>Come insegnare le TIC agli adulti</p> <p>E-learning</p> <p>Il ruolo del facilitatore</p> <p>Apprendimento basato sul gioco</p>
Materiale di apprendimento	<p>Manuale – Capitolo II.3</p> <p>Manuale – Capitolo II.5</p> <p>Piattaforma on line e database</p> <p>Giochi on line – e introduzione</p>
Attività	Presentazione, discussione, lavoro in coppia, lavoro di gruppo

Parte 5

Titolo:	Parte pratica e di chiusura
Obiettivi/ risultati attesi	<p>L'ultima parte del corso di formazione è una raccolta di quanto appreso finora e messo in pratica. Inoltre, mira a dare ai partecipanti il tempo sufficiente per concludere le loro attività, per riflettere sui nuovi risultati di apprendimento acquisiti, per fornire un feedback agli organizzatori del corso e per interagire con gli altri partecipanti al corso.</p> <p>Entro la fine di questa unità, il tirocinante sarà in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - capire e utilizzare i giochi online di e-Civeles - sviluppare le conoscenze sulla cultura in vari luoghi e conoscere strumenti e metodi per trasferire queste conoscenze al gruppo target - essere in grado di utilizzare e creare esercizi es. di caccia al tesoro per il trasferimento di competenze culturali e geospaziali
Durata prevista	5 ore
Contenuti	<p>Videogiochi</p> <p>Descrizioni dal punto di vista culturale</p> <p>Esercizi online e offline</p> <p>Caccia al tesoro</p> <p>Relazioni finali del formatore</p> <p>Questionario di valutazione</p>
Attività	<p>Conoscere i giochi e la piattaforma online</p> <p>Utilizzare i giochi online</p> <p>Usare i giochi offline sulla cultura</p> <p>Applicare i giochi offline sull'orientamento e la caccia al tesoro</p> <p>Valutazione</p> <p>Compilazione del questionario di valutazione</p>

Durata del corso

I materiali e le risorse del progetto possono essere ad un sistema flessibile di contenuti e tempistiche adatti all'educazione digitale in un contesto interculturale e per gli studenti adulti. L'insegnante/facilitatore può selezionare e organizzare le risorse in base al gruppo target presente e agli obiettivi formativi, ed essere accorto riguardo alle possibili restrizioni di tempo e di risorse. Il corso di formazione descritto qui di seguito è solo uno degli esempi di come si potrebbe programmare un corso di 5 giorni e una durata totale di 30 ore.

1° Giorno

10:00 – 10:30	Accoglienza Presentazione dei partecipanti	
10:30 – 12:00	Descrizione del programma Presentazione del corso: programma, metodologia, risultati dell'apprendimento, questioni organizzative Le regole per lavorare insieme Introduzione al progetto e-Civeles	Presentazione
12:00 – 13:00	Pausa pranzo	
13:00 – 13:30	Esercizi per rompere il ghiaccio e di relazione	Attività di gruppo
13:30 – 14:00	Pausa caffè	
14:00 – 15:00	Presentazione del database e come si usa	Presentazione

2° Giorno

9:00 – 9:10	Riscaldamento	Esercizi di riscaldamento
9:10 – 11:00	Dialogo interculturale e Competenze: Presentazione ed esercizi	Presentazione Attività di gruppo
11:00 – 11:15	Pausa caffè	
11:15 – 12:30	Inclusione Sociale e tutti i suoi aspetti	Presentazione Discussione
12:30 – 13:00	Competenze linguistiche <ul style="list-style-type: none"> • L'importanza dell'apprendimento delle lingue • Come motivare le persone • Apprendimento delle lingue in età avanzata • Teoria, strumenti e tecniche 	Presentazione Attività di gruppo Discussione
13:00 – 14:00	Pausa pranzo	
14:00 – 14:45	Aspetti pratici Utilizzo di giochi (offline) per esempi sull'apprendimento delle lingue e sui dialoghi interculturali Manuale: Parte III - Esercizi pratici	Presentazione Attività di gruppo Discussione
14:45 – 15:00	Pausa caffè	
15:00- 16:00	Utilizzo di giochi (online) selezionati dalla banca dati in relazione al dialogo interculturale, all'inclusione sociale e all'uso della lingua	Presentazione Attività di gruppo Discussione

3° giorno

9.00 – 9.15	Esercizi di riscaldamento	Lavoro di gruppo
9.15 – 10.15	Importanza delle competenze geospaziali. Conoscere la localizzazione	Presentazione
10.15 – 11:15	Strumenti educativi per l'insegnamento delle competenze geospaziali	Presentazione
11:15 – 12:45	Risorse didattiche: strumenti online basati sui link del manuale e sull'utilizzo del database	Presentazione, Discussione, Uso dei computer in coppia
12:45 – 13:45	Pausa pranzo	
14.00 – 14.40	Kahoot sugli aspetti geologici e culturali	Lavoro di Gruppo, lavoro in coppia
14.40 – 16.00	Uso pratico degli strumenti, provare il 'Geocaching'	Lavoro di gruppo

4° Giorno

9.00 – 9.10	Riscaldamento	Esercizio di riscaldamento
9.10 – 10.00	L'importanza delle competenze digitali (termini, concetti, metodologie)	Presentazione Attività di gruppo

10:00 – 10:45	Le sfide delle TIC per gli anziani	Presentazione Lavoro di gruppo
10:45 – 11:00	Pausa caffè	
11:00 – 12:30	E-learning (apprendimento on line) e blended learning (apprendimento misto)	Attività di gruppo
12:30 – 13:30	Pausa pranzo	
13:30 – 14:30	Teoria dell'apprendimento basato sui giochi	Presentazione Discussione
14:30 – 14:45	Pausa caffè	
14:45 – 16:00	Gioco - apprendimento basato sul gioco. Esempi. Presentazione della piattaforma e dei giochi e-Civeles	Presentazione Pratica

5° Giorno

9.00 – 9.10	Riscaldamento	Esercizio di riscaldamento
9.10 – 10.30	Introduzione al gioco, presentazione del manuale d'uso Possibili problematiche nell'uso dei videogiochi	Esercizio paratico/Lavoro di gruppo
10:30 – 10:45	Pausa caffè	
10.45 – 11.45	Giochi (offline) sulla cultura e l'orientamento	Esercizio paratico/Lavoro di gruppo
11:45 – 12:45	Giochi (offline) sulla cultura e l'orientamento: caccia al tesoro - all'aperto	Esercizio paratico/Lavoro di gruppo
12:45 – 13:30	Riepilogo Valutazione del corso di formazione	

	Attestati Saluto finale ai partecipanti	
--	--	--

ALLEGATI

Esempi con Kahoot: siti storici nella città di Antequera (Spagna)

Nel link di Kahoot per Antequera: <https://create.kahoot.it/share/e08884e0-c7ef-4f06-8851-b7ed2d9429b2>, puoi trovare le seguenti domande:

1. Sono stati trovati dei resti archeologici preistorici precedenti all'insediamento di Antikaria risalenti a:
 - a. 1000 – 500 anni a. C.
 - b. 2000 – 1000 anni a. C.
 - c. 6000 – 2000 anni a. C.**
 - d. 10000 – 6000 anni a. C.
2. Il Menga dolmen presenta un orientamento basato su due monumenti naturali. Scegliete l'opzione giusta.
 - a. Enamorados Rock e Romeral Hill
 - b. Enamorados Rock e El Torcal Ridge**
 - c. Guadalhorce River e El Torcal Ridge
 - d. Romeral Hill e Enamorados Rock
3. Sapresti dire cosa è rappresentato nel medaglione centrale del mosaico policromo delle terme romane di Antequera??
 - a. Un pesce
 - b. Un sole
 - c. Una divinità del mare**
 - d. Un volto umano

4. La Antequera Alcazaba (Citadel) fu riconquistata da
 - a. **Il principe Don Fernando**
 - b. Re Alfonso V
 - c. Re Juan I
 - d. Re Jaime I
5. In quale stile estetico rientra la Collegiata Reale di Santa Maria Maggiore?
 - a. Stile romanico
 - b. Stile barocco
 - c. Stile rococo
 - d. **Stile gotico**
6. Sia la chiesa di Nostra Signora del Carmen di Antequera che il convento delle Carmelitane sono stati costruiti:
 - a. Tra i secoli XIV e XV
 - b. Tra i secoli XV e XVI
 - c. **Tra i secoli XVI e XVII**
 - d. Tra i secoli XVII e XVIII
7. Esattamente in quale anno il complesso architettonico Madre de Dios è stato dichiarato Sito di Interesse Culturale?
 - a. **2006**
 - b. 2004
 - c. 2016
 - d. 2010
8. Sotto il regno di chi è stata fondata la Chiesa Collegiata di San Sebastián??
 - a. Alfonso X il Saggio
 - b. Fernando I d' Aragona
 - c. **Carlos I (Imperatore delle Germania)**
 - d. Alfonso V
9. Con quale altro nome è anche conosciuto l'Arco dei Giganti (l'Arco de los Gigantes) di Antequera?
 - a. Arco d'onore
 - b. Porta della Gloria
 - c. Porta del Principe
 - d. **Porta di Ercole**
10. Qual è il nome con cui è generalmente conosciuto il pulpito della Cappella della Santa Vergine del Socorro?

- a. Capilla de la Bendición (la Cappella della Benedizione)
- b. Capilla del Coso Viejo (la Cappella della piazza vecchia)
- c. Capilla del Portichuelo (la Cappella della porticina)**
- d. Capilla del Socorro (la Cappella del Soccorso)

I progetti TIMING & COMPASS: la migliore pratica per promuovere l'interculturalità attraverso il gioco

In questa parte dell'allegato l'insegnante troverà diversi esercizi che possono essere utilizzati per far interagire anziani, migranti e altri gruppi target nel dialogo interculturale. Nella sezione di pratica del manuale troverete brevi giochi "rompighiaccio" (icebreaker) per iniziare a lavorare con i gruppi e poi una serie di esercizi per promuovere la formazione interculturale. Tutti gli esercizi includono gli obiettivi, la descrizione (passo dopo passo), la durata, il tipo di spazio necessario e i materiali necessari.

I. Esercizi rompighiaccio (progetto TIMING, p. 5)

Iniziate con attività brevi e divertenti utili per dare energia al gruppo. L'obiettivo è quello di sviluppare il buon umore e "riscaldare" le persone. Queste attività aiutano i partecipanti a conoscersi meglio e a prepararli a lavorare insieme.

Camminare

La gente cammina nella stanza, al proprio ritmo, occupando tutto lo spazio. Quando le persone hanno un contatto visivo fra

loro si fermano e si presentano l'uno all'altro. L'obiettivo è rendersi conto che siamo sempre, continuamente, comunicativi ("non possiamo non comunicare").

Contatto visivo

Metà del gruppo vuole evitare il contatto visivo, l'altra metà lo cerca. L'obiettivo è quello di capire cosa succede quando un messaggio non viene recepito.

Lo specchio

I partecipanti devono trovare una persona con cui stabilire un contatto visivo e fare un esercizio in coppia: uno dei due deve eseguire a specchio i movimenti dell'altro. Poi i ruoli si invertono.

Anch'io!

Preparate le sedie in cerchio, mettendone una in meno rispetto al numero dei partecipanti. Chiedete loro di sedersi e alla persona rimasta senza sedia di stare in piedi al centro del cerchio. Dite alla persona al centro di dire qualcosa come: "Mi piace il colore rosso... o ballavo il tango" (secondo le proprie preferenze). Tutti quelli a cui piace il colore rosso devono alzarsi e cambiare sedia mentre la persona nel

mezzo approfitta di questo momento per conquistare una sedia libera su cui sedersi. Dite a chi rimane nel mezzo di continuare il gioco

esprimendo una delle sue preferenze. Fermate il gioco dopo 5 o 10 minuti o quando tutti a turno sono stati al centro e hanno parlato.

II. Esercizi inclusivi

II.1 Speed Dating (TIMING Project, p. 5)

OBIETTIVI

- Far parlare la gente, aiutare a rompere il ghiaccio in modo tale che facciano conoscenza del numero massimo di persone in breve tempo.

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

Il gruppo forma un cerchio. Gli altri partecipanti entrano nel cerchio e ne formano uno più piccolo, si voltano in modo tale da trovarsi faccia a faccia con le persone del cerchio esterno. Quelli del cerchio esterno iniziano a raccontare alla persona che si trova di fronte, ciò che hanno fatto di interessante l'estate passata.

Dopo circa 1 minuto, si cambia il ruolo e quelli del cerchio interno raccontano le loro esperienze estive alla persona di fronte, ossia del cerchio esterno. Quando hanno parlato entrambi, il cerchio esterno si sposta a destra, per fare in modo che la conversazione continui con un'altra persona ecc.

Il conduttore deve decidere la durata di ogni conversazione, in base anche alla disponibilità del gruppo a parlare.

Se si tratta di un gruppo molto numeroso, il conduttore può decidere di far spostare il cerchio esterno non di una sola persona ma di due. In questo modo i tempi si riducono.

Questo può anche essere un buon gioco per presentarsi reciprocamente: in questo caso l'argomento della conversazione potrebbe essere "chi sono io?", invece delle esperienze estive. Ma naturalmente qualsiasi argomento di discussione va bene. È anche possibile cambiare argomento durante il gioco, quando sta diventando ripetitivo e noioso.

TEMPO

5- 15 minuti

SPAZIO NECESSARIO

Aula o uno spazio simile

MATERIALI

Musica. Se il gruppo non è così grande, può essere utile tenere della musica di

sottofondo durante i colloqui. In questo modo, la gente può parlare senza pensare che tutti stiano ascoltando.

II.2. Interculturale tre in una fila (TIMING Project, p. 13)

OBBIETTIVI

- Riflettere sulla nostra conoscenza generale di alcuni paesi europei.
- Instillare curiosità sui paesi e sulle culture dei nostri partner.

così a tutti la possibilità di trovare qualche informazione in più. (Annotare il nome del vincitore). È anche molto importante che capiscano che le tre persone di fila con cui interagire devono essere persone diverse.

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

Una persona organizza l'attività, dà le istruzioni e controlla lo svolgimento. Questa deve spiegare che i partecipanti devono sempre parlare a due (sarà possibile un solo gruppo di 3 persone, se il numero di partecipanti è dispari). Durante l'attività, l'organizzatore deve assicurarsi che le persone interagiscano in coppia e non in piccoli gruppi.

Una volta che hanno parlato per 3 minuti con uno studente, dovrebbero passare a parlare con un altro studente (possono anche cambiare partner prima della fine dei 3 minuti, se vogliono).

L'organizzatore suonerà un fischietto per segnalare il cambio di partner e assicurarsi che tutti parlino con il maggior numero possibile di studenti.

Anche se qualcuno ottiene tre risposte di fila velocemente e c'è ancora tempo, fatelo continuare per ottenere altre risposte, dando

Le istruzioni sono scritte su un volantino: l'organizzatore dovrebbe dare delle spiegazioni prima di distribuire una copia ad ogni partecipante. Sul volantino c'è una griglia con 9 caselle.

Bisogna andare in giro a chiedere alle persone se sanno rispondere alle domande scritte in ogni casella. Quando trovi qualcuno che può darti le informazioni richieste su una delle griglie, scrivi il suo nome in quella griglia. Continuate a cercare qualcuno che completi il resto delle griglie parlando con quante più persone possibili.

Lo scopo del gioco è quello di trovare TRE PERSONE DIVERSE IN FILA all'interno della tabella.

L'organizzatore chiederà al vincitore il suo foglio compilato e verificherà che gli studenti menzionati in ogni griglia conoscano realmente la risposta alla domanda. Per il resto delle risposte, l'organizzatore sceglierà a caso i fogli degli altri studenti e controllerà le risposte delle

persone menzionate nelle loro carte. Ci potrebbero essere delle discrepanze su alcune risposte, ma questo farà parte del processo di apprendimento.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

La scheda conterrà domande sulla nazionalità dei partecipanti, quindi l'attività sarà adattata ogni volta che si cambia il gruppo di studenti.

TIMING

- 45 minuti circa, divisi come segue:
- 5 minuti circa per assicurarsi che tutti capiscano cosa devono fare
- 20 minuti circa affinché tutti vadano in giro a fare domande e a rispondere e compilare la loro scheda di tre righe
- 15 minuti appross. per esaminare insieme tutte le domande e controllare tutte le risposte; 5 minuti per la valutazione dell'attività.

II.3. Rompere gli stereotipi (TIMING Project, p. 14)

OBBIETTIVI

- Riflettere sui preconcetti degli altri paesi.
- Scoprire se gli stereotipi fanno emergere le caratteristiche migliori o peggiori di alcuni paesi.
- Eliminare i preconcetti su alcuni paesi.

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

SPAZIO NECESSARIO

Una grande sala dove gli studenti possono intervistarsi e muoversi liberamente.

MATERIALI

Una pagina "Tre di fila" per ogni studente; per l'insegnante serve un fischietto e una copia delle attività con le risposte alla maggior parte delle domande; una scheda di valutazione per ogni studente.

VALUTAZIONE

Verrà fornita una scheda di valutazione per ogni studente che darà un voto rispondendo ad una serie di domande su questa attività. Lo scopo sarà quello di scoprire se questa attività è adatta o meno per ampliare la nostra conoscenza di altre culture.

Una persona organizza l'attività, dà le istruzioni e parla, raggruppa le persone in base alla loro nazionalità. (gruppi di islandesi, belgi, danesi, francesi e spagnoli. Si mostra la diapositiva 1 (in alternativa, si distribuisce una copia per gruppo).

Step 1: Quanto sono veri gli stereotipi? (10 minuti circa).

Chiedete a uno studente di leggere la slide ad alta voce. Chiedete loro di discutere di cosa pensano di questa barzelletta nei loro gruppi. Esempi di domande per la conversazione/discussione da tenere in gruppo:

Cosa ne pensate della barzelletta?

Gli stereotipi contengono un po' di verità?

Quali sono gli stereotipi più comuni del vostro paese/cultura?

Come ti senti quando la gente pensa che tu abbia una certa caratteristica a causa della tua nazionalità o della tua cultura?

Step 2: Rompere gli stereotipi (fino a 5 minuti per gruppo nazionalità/cultura = 25 minuti circa).

Ad ogni gruppo verranno consegnate delle flashcard con gli stereotipi più comuni del proprio paese e dovranno spiegare se lo stereotipo è vero o no e perché. Dopo ogni spiegazione inizia una serie di domande.

Step 3: Feedback (10 minuti circa).

Quando tutti i gruppi di nazionalità/cultura hanno finito, tornate a "Quanto sono veri gli stereotipi?" e ripassate gli argomenti trattati all'inizio. Esempi di domande per un feedback:

Cosa avete imparato sulle nazionalità/culture dei vostri compagni?

La vostra opinione è cambiata?

Ci sono stereotipi della vostra nazionalità/cultura che non conoscevate?

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

I paesi varieranno a seconda della nazionalità dei partecipanti, quindi le flashcard dovranno essere adattate. 15 o 16 persone potrebbero essere il numero ideale di studenti, perché tutti avrebbero tempo per parlare ed esprimere le proprie opinioni.

TIMING

50 minuti circa, divisi come segue:

- 10 minuti circa per riflettere sulla barzelletta (slide 1). Quanto sono veri gli stereotipi?

- 25 minuti circa affinché ogni gruppo possa dare un'occhiata alle immagini associate al proprio paese e dare un feedback con il proprio punto di vista su questi stereotipi. (4/5 minuti per gruppo);

- 10 minuti circa per tutti per tornare sulla barzelletta (slide 1) e discutere se hanno imparato qualcosa che ha fatto cambiare loro opinione su alcuni stereotipi;

- 5 minuti per la valutazione dell'attività.

SPAZIO NECESSARIO

Una stanza con tavoli e sedie disposte in cerchio.

MATERIALI

Una slide o una copia per gruppo di "Quanto sono veri gli stereotipi?"

Flashcard con gli stereotipi più comuni di Islanda, Belgio, Danimarca, Francia e Spagna.

Una scheda di valutazione per ogni studente.

VALUTAZIONE

Verrà fornita una scheda di valutazione per ogni studente che darà un voto in risposta a una serie di domande su questa attività. Lo

scopo principale sarà quello di scoprire se questa attività è appropriata o meno per ampliare la nostra conoscenza di altre culture

II.4. Il gioco del proverbio “cosa c’è in una parola?” (TIMING Project, p. 13)

Questo gioco è un ulteriore sviluppo del "gioco del proverbio" come si trova in THIAGI GAMELETTER. © 2006 by The Thiagi Group, Inc.

OBBIETTIVI

- Riflettere su valori e principi importanti insiti in proverbi di culture diverse.

- Mettere in evidenza le sfide legate all'ottenimento di una conoscenza e di una percezione interculturale precondizionata per quanto riguarda il linguaggio figurativo e letterale.

Parole chiave: Diversità culturale.

Comunicazione interculturale. Pensiero riflessivo. Capacità di presentazione. Proverbi.

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

Preparazione: Creare delle schede sui proverbi. Chiedete ai partecipanti durante la sessione di formazione di proporre due o più proverbi nella lingua del loro paese o regione. I proverbi devono essere tradotti nella lingua comune dei gruppi e consegnati al formatore un giorno prima della sessione di formazione vera e propria. L'insegnante/formatore, prima della

sessione avrà scritto i proverbi su piccole schede. L'insegnante/formatore conoscerà l'origine dei proverbi (paese, lingua o regione).

Percorso: Distribuite i proverbi. All'inizio della sessione, dividete i partecipanti a due a due e consegnate una carta dei proverbi ad ogni coppia. Ogni coppia tiene in mano una "proverb card" (possibilmente non della propria lingua o del proprio paese).

Invitate alla riflessione. Spiegate che i proverbi racchiudono i valori fondamentali delle diverse culture. Chiedete ai partecipanti di riflettere su ogni proverbio così come viene presentato e di scoprire il suo significato più profondo per gli appartenenti ad una cultura e di identificarne l'applicazione universale. Avvertite i partecipanti che verrà loro chiesto di fare una breve presentazione del proverbio che hanno ricevuto.

Chiamate la prima coppia a fare le presentazioni. Dopo una pausa, selezionate a caso uno dei proverbi. Leggete questo proverbio (o visualizzatelo sullo schermo). Chiedete ai due partecipanti che hanno ricevuto la "card" con quel proverbio di fare la loro presentazione.

Dovrebbero commentare il linguaggio letterale e figurativo, il potenziale contesto, l'origine e, se possibile, il suo "duplicato" nella loro cultura/lingua.

Incoraggiate la discussione. Invitate allo scambio di opinioni sui punti di cui sopra. Infine, dopo la discussione, invitate la "source" ossia la persona che ha trascritto il proverbio a presentare la sua interpretazione dello stesso.

Continuate l'attività, ripetendo lo stesso procedimento con le altre coppie.

Concludete l'attività. Se avete un gruppo molto numeroso, non è necessario invitare ogni partecipante a fare una presentazione. Alla fine dell'attività distribuite a tutti una copia di tutti i proverbi che l'insegnante/formatore ha raccolto dai partecipanti e chiedete loro di riassumere in poche parole ciò che hanno imparato da questo gioco.

TIME

20 - 60 minuti, dipende dal numero di partecipanti

SPAZIO NECESSARIO

Una stanza abbastanza grande per contenere tutti i partecipanti.

MATERIALI

Cartone/cartoncino, penne e una lavagna bianca o nera.

Eventualmente dizionari/traduttori

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

In nome della diversità, sarebbe utile avere un gruppo con 3-5 rappresentanti di nazionalità o lingue diverse, dal momento che l'esercizio non avrà lo stesso effetto e lo stesso tipo di discussione con un gruppo troppo omogeneo.

Nelle sessioni, di solito diventa palese molto velocemente che il livello di conoscenza condivisa è spesso piuttosto limitato quando si tratta di proverbi. I proverbi sono in molti casi difficili da decifrare per i partecipanti di un'altra cultura. In alcuni casi, anche i partecipanti della stessa cultura non sono d'accordo sul significato e sul contesto di un proverbio, poiché questi sono usati frequentemente ma raramente analizzati e discussi, quindi sussiste il rischio di una cattiva comunicazione. Sia i professionisti che i non professionisti nel campo degli studi interculturali possono trarre beneficio da questo esercizio.

II.5. Conoscere le abitudini di tutti (TIMING Project, p. 15)

Cosa sai della Spagna, Francia, Belgio, Islanda e Danimarca? Cosa mangiano, bevono e fanno nel tempo libero le persone di questi paesi? Che musica e sport gli piacciono? Cosa sai della loro cultura?

OBBIETTIVI

- Imparare a conoscere cibo, bevande, sport, attività per il tempo libero, cultura, di diversi paesi europei.

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

Una persona organizza l'attività e dà le istruzioni. Prendete partecipanti di diversi paesi e formate gruppi di 4/6 persone. Date ad ognuno di questi un foglio a righe con il nome del proprio paese scritto in alto. Ogni persona dovrà riempire la prima riga con un'informazione sul proprio paese e poi dovrà piegare il foglio lungo la linea tratteggiata.

La pagina piegata verrà passata alla persona alla propria destra in modo che le informazioni scritte non siano visibili. Tutti i partecipanti contemporaneamente passeranno la pagina piegata alla persona alla propria destra. Ogni persona compila la seconda riga della pagina che ha ricevuto: si tratterà di informazioni su un

paese diverso. Non importa se non si sa molto su quel particolare paese: si deve scrivere ciò che si pensa possa essere vero. Poi, si dovrà piegare il foglio lungo la linea tratteggiata successiva e passarlo alla persona alla propria destra quando l'organizzatore ordinerà a tutti di farlo. Ogni persona compila la terza riga informativa seguendo la stessa procedura di cui sopra.

Quando ogni foglio torna alla persona che ha scritto la prima informazione, tutti devono aprire il foglio e leggere le informazioni che hanno scritto tutti. A turno, ognuno leggerà e commenterà le informazioni scritte sul proprio paese.

In quale misura gli altri conoscono il proprio paese? Le informazioni sono precise o no? Sono vere in parte, o forse vera per alcune regioni/paesi non per altre? Sono solo stereotipi? L'idea è quella di dare una visione generale del proprio paese e di dire al gruppo qualcosa del proprio paese che potrebbe non conoscere.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

Scegliete i paesi a seconda della nazionalità dei partecipanti e assicuratevi che ci siano persone di paesi diversi in ogni gruppo.

TIMING

50 minuti circa, suddivisi come segue:

- 10 minuti circa per spiegare il procedimento assicurandosi che tutti comprendano come funziona l'attività;

- 15 minuti circa affinché tutti gli studenti scrivano una frase sul foglio di carta che viene passato a tutti i componenti del gruppo;

- 15/20 minuti circa affinché ogni studente legga e commenti le frasi scritte dai membri del gruppo sul proprio paese;

- 5 minuti per la valutazione dell'attività.

SPAZIO NECESSARIO

Una grande sala con scrivanie e sedie disposte in cerchio per gruppi di quattro o cinque persone.

MATERIALI

Numero sufficiente di copie dei fogli di lavoro affinché ogni studente possa avere una copia con il nome del proprio paese scritto sopra.

Istruzioni per la persona incaricata di gestire l'attività e magari un fischietto per segnalare quando si deve passare il foglio di lavoro allo studente successivo.

Un foglio di valutazione per ogni studente.

VALUTAZIONE

Verrà fornita una scheda di valutazione per ogni studente che darà un voto in risposta a una serie di domande su questa attività. Lo scopo principale di queste domande sarà quello di capire se questa attività è appropriata o meno per ampliare la nostra conoscenza di altre culture.

Il.6. - Comunicazione interculturale (TIMING Project, p. 16)

OBBIETTIVI

- Consapevolezza delle proprie idee e idealizzazioni, dei preconcetti e dei pregiudizi altrui.

- Mediazione tra valori, preconcetti e percezioni per rendere possibile un incontro culturale stimolante o addirittura collaterale.

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

L'esercizio richiede un contesto di comunicazione interculturale, in cui i partecipanti siano stati introdotti al significato di preconcetti, auto-percezioni e valori nel contesto interculturale.

I partecipanti sono divisi in gruppi di 2-5 persone (se il numero è impari, una persona funge da osservatore e aiuta gli altri nel procedimento). Ai gruppi vengono distribuite le

tabelle per fare l'esercizio e una tabella già compilata per introdurre e spiegare l'esercizio.

A gruppi i partecipanti fanno i seguenti passi: osservate insieme lo schema dei valori fondamentali, dei preconcetti e delle autopercezioni. Scegliete insieme un esempio di un valore fondamentale considerato di notevole importanza per voi, che non scenderà a compromessi nell'incontro culturale. Deve essere un valore che pensate possa andare in conflitto con altri valori culturali come nell'esempio. Discutete quali preconcetti reciproci (o forse anche pregiudizi) e autopercezioni (idealizzazioni) potrebbero essere collegati ai valori che avete scelto. Scrivete alcune parole chiave nella tabella. Ora considerate e discutete su come potete mediare tra le diverse concezioni per creare una mediazione piuttosto che un conflitto. Quali domande potreste porre per colmare le differenze? Scrivete alcune parole chiave. Follow up in plenaria.

TIME

Il contesto può variare (se si usa PowerPoint circa 1 ora), ma aspettatevi almeno 1 ora per l'esercizio stesso:

- 15 minuti per l'introduzione;
- 30 minuti per il lavoro di gruppo;

II.7. La persona "nuova" (TIMING Project, p. 17)

OBBIETTIVI

- Per aiutare le persone a descrivere i loro sentimenti. In questo caso, i loro sentimenti

- 15 minuti per il follow up

SPAZIO NECESSARIO

Spazio limitato. Ogni gruppo deve essere in grado di sedersi insieme e discutere il programma senza disturbare troppo gli altri, ma i gruppi possono allargarsi e riunirsi alla fine dell'esercizio.

MATERIALI

Materiale per introdurre l'argomento, ad esempio PowerPoint;

Tabella compilata (diapositiva n.15 in PowerPoint)

Tabella in bianco per il lavoro di gruppo (diapositiva n. 16 in PowerPoint)

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

L'esercizio non è facile e richiede una certa esperienza di dialogo interculturale. L'esercizio può essere adatto a formatori che hanno a che fare con studenti di diversa provenienza come apripista alle sfide della comunicazione.

sull'essere una persona nuova in un paese, in una città, nella cultura, sul posto di lavoro, ecc.

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

I partecipanti si riuniscono in un'aula e a tutti vengono consegnati pennelli e colore. Due pareti sono coperte di carta. I partecipanti devono dipingere i loro sentimenti positivi e negativi che sentirebbero come persona "nuova", in questo caso - in una nuova cultura o in un nuovo paese.

Possono usare immagini, parole, testi, immagini di giornali e così via. Se disponibili, si possono anche utilizzare strumenti tecnici, come una lavagna bianca e un computer per aiutare i partecipanti ad esprimersi. Le sensazioni negative sono espresse su una parete e quelle positive sull'altra, i partecipanti possono passare da una parete all'altra per tutto il tempo e fare delle aggiunte di tanto in tanto. Le persone devono avere il loro spazio, quindi il responsabile deve interferire il meno possibile. Se c'è la possibilità di fornire dei camici da lavoro (bianchi ad esempio), in modo tale che tutti i partecipanti siano vestiti uguali, va bene, ma non è necessario. Possono infatti rimanere vestiti uno in modo diverso l'uno dall'altro

Quando i partecipanti hanno finito di dipingere, uno alla volta discutono di quello che hanno dipinto sotto la guida del responsabile che, se necessario, pone delle domande ai partecipanti come: "Perché hai scritto questo", "ti senti sempre così", "cosa significa" e così via. È importante che il responsabile non costringa le persone a parlare, se non ne hanno voglia. C'è anche la possibilità di avere degli osservatori in

classe, soprattutto se i partecipanti sono più di 15 (max).

TIME

2 ore. (1 ora di pittura, 1 ora di conversazione)

SPAZIO NECESSARIO

Aula o qualcosa di simile

MATERIALI

Camice da lavoro bianco (non necessario), grandi fogli di carta da mettere sulle pareti, pennelli e colore, o due lavagne bianche e computer.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

Da questo workshop non si sa mai cosa ci si può aspettare. Le conclusioni sono ogni volta diverse, tutto dipende dalle dinamiche del gruppo. Ciò che accade la maggior parte delle volte è che i partecipanti si sorprendono da soli di quanto possono descrivere con la creatività e di quanto intime possano essere le discussioni dopo la sessione di pittura. In questo workshop i partecipanti possono diventare emotivi, quindi è importante avere qualcuno che si occupi delle discussioni. È anche importante in questo workshop non preparare i partecipanti in anticipo: devono essere spontanei nei loro dipinti e nell'espressione artistica.

Relazione finale

1. Chiedete a tutti di spiegare i loro disegni

2. Dite ai partecipanti che l'attività illustra lo "shock culturale": la reazione derivante dall'immergersi in una cultura diversa dalla nostra. Spiegate anche che l'espressione "shock culturale" non è molto felice perché suona molto drammatica. Mentre il trucco sta nei dettagli (usate alcuni dei dipinti per illustrare) Inoltre, il linguaggio politicamente corretto non piace, perché fa sembrare come se l'"altra cultura" fosse da biasimare per essere così diversa da provocare uno shock. Così a volte si parla di 'adattamento interculturale', 'acculturazione'. Ma tutti si riferiscono alla stessa cosa: la nostra naturale reazione umana di fronte ad una situazione insolita - quando siamo fuori dal luogo dove siamo abituati vivere (paese, regione, città, quartiere ecc.) affrontiamo persone nuove, clima nuovo, nuovo cibo ecc.

3. Parlate dell'ABC dello "shock culturale" (o adattamento). Infatti, lo shock culturale influenza tutti e 3 i livelli delle nostre funzioni percettive: A. affetti = emozioni - possiamo sentirci incerti, ansiosi e stressati, il tutto per il semplice fatto che il nuovo ambiente è per noi più difficile da capire; B. comportamenti - commettiamo errori: non usiamo le espressioni corrette, i codici di

cortesia corretti, non ci vestiamo come gli altri ecc.; C. cognizioni = pensieri - come esseri umani, interpretiamo costantemente le azioni degli altri esseri umani intorno a noi.

Immersi in una cultura diversa, abbiamo più difficoltà ad interpretare, e anche maggiore probabilità di commettere errori.

4. Per finire, possiamo chiedere alle persone di darci degli esempi per tutte e tre le categorie: emozioni, comportamenti, idee. Possiamo anche chiedere loro cosa è stato più difficile: dipingere il positivo o il negativo. Possiamo chiedere loro cosa pensano, cosa rende la loro esperienza più positiva o più negativa (poi parleremo del ruolo della società ospitante, della distanza culturale dalla cultura di origine, fattori di personalità e risorse).

Poi ci salutiamo.

II.8. Solo un minuto (COMPASS Project, Council of Europe).

<https://www.coe.int/en/web/compass/just-a-minute>

In questa attività, le persone devono essere rapide e creative e parlare per un minuto di relazione tra la comunicazione interculturale e i diritti umani.

OBBIETTIVI

- Apprezzare come la comunicazione interculturale e i diritti umani siano interconnessi e indivisibili

- Sviluppare il pensiero critico
- Coltivare la fiducia in se stessi per esprimere opinioni personali

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

Chiedete alla gente di sedersi in cerchio e di passare il cappello.

Chiedete ad ogni persona a turno, senza guardare, di mettere una mano dentro al cappello e tirare fuori un foglio di carta.

I partecipanti hanno poi 5 minuti per prepararsi a parlare senza sosta per un minuto sull'affermazione scritta sul loro foglio di carta. Le regole sono: nessuna esitazione e nessuna ripetizione.

Fate il giro del cerchio e chiedete a ciascuno a turno di fare il proprio "discorso".

Dopo ogni "discorso", concedete due o tre minuti per brevi commenti. Se le persone hanno molto da discutere, prendete nota dell'argomento e accettate di ritornarvi alla fine.

Quando tutti hanno avuto il loro turno, tornate indietro e terminate le discussioni che hanno dovuto essere interrotte. Poi passate alla relazione finale e alla valutazione.

SPAZI NECESSARI

Aula o qualcosa di simile.

MATERIALI

Affermazioni, una per partecipante; un cappello; un orologio con la lancetta dei secondi o un timer.

Relazione finale e valutazione

Si comincia con l'esaminare come è andata l'attività e poi si passa a parlare delle questioni che sono state sollevate e infine dei collegamenti con i diritti umani.

- È stato difficile parlare senza sosta degli argomenti per un minuto?
- Quali sono stati gli argomenti più difficili da trattare e perché?
- Quali sono state le affermazioni più controverse e perché?
- Qual è stata l'informazione più sorprendente che la gente ha sentito?
- Quali erano i diritti umani in gioco in ciascuna delle dichiarazioni?
- Il diritto di fare sport è un diritto umano? Se sì, come è sancito nei vari documenti sui diritti umani?
- Tutti nella vostra comunità hanno accesso ad attività sportive di loro scelta? Se no, perché no? Cosa si può fare per porvi rimedio?

II.9. Sulla scala (COMPASS Project, Council of Europe).

<https://www.coe.int/en/web/compass/on-the-ladder>

Questa attività comporta un gioco di ruolo e una discussione. I partecipanti riflettono

sul significato della partecipazione dei giovani e discutono su come aumentare la propria partecipazione nella comunità locale.

OBBIETTIVI

- Riflettere sulle modalità di partecipazione dei giovani e sui fattori che vietano o facilitano la loro partecipazione
- Sviluppare le competenze per cooperare, organizzare e agire insieme agli altri
- Coltivare il senso di responsabilità per le proprie azioni

DESCRIZIONE (PASSO DOPO PASSO)

Parte 1. Qual è la scala di partecipazione? (45 minuti)

1. Chiedete ai partecipanti cosa intendono con il termine "partecipazione giovanile".
2. Distribuite il diagramma della scala di partecipazione e spiegate che questo è un modello per pensare a diversi modi di partecipare.
Discutete brevemente i diversi livelli.
3. Dividete il gruppo in 8 piccoli gruppi..
Assegnate un livello di partecipazione ad ogni gruppo e chiedete loro di preparare un breve gioco di ruolo di 2-3 minuti per illustrare il livello che è stato loro assegnato.
4. Quando i gruppi sono pronti, invitateli a presentare a turno i loro giochi di ruolo. Se i partecipanti lo desiderano, lasciate del tempo,

tra i diversi giochi di ruolo, per domande o per i commenti

Parte 2. Come partecipiamo

5. Chiedete ai partecipanti di lavorare individualmente per 5 minuti, cercando di trovare esempi nella loro vita per il maggior numero possibile degli 8 livelli. Dite loro di pensare a ciò che fanno in tutti gli aspetti della loro vita: a casa, a scuola, nei club, al lavoro e con la famiglia e con gli amici.
6. Invitate poi i partecipanti a condividere i loro esempi in piccoli gruppi di 4-5 persone. Durante la discussione degli esempi, chiedete ai partecipanti di proporre idee per gli ostacoli (cose che impediscono loro di salire di livello) e per i fattori abilitanti (cose che li aiutano a salire di livello). Dovrebbero scrivere ogni idea su un "post-it" separato.
7. Mentre i gruppi discutono, attaccate al muro, a circa 2 metri di distanza l'uno dall'altro, i titoli già preparati "ostacoli" e "fattori abilitanti". Poi portate i gruppi in plenaria e chiedete loro di attaccare i loro documenti al muro sotto le intestazioni.
8. Esaminate le due liste con i partecipanti. Chiedete chiarimenti su eventuali affermazioni ambigue e cercate di risolvere eventuali disaccordi tra i partecipanti sul posizionamento delle affermazioni.
9. Mettete ora i titoli "controllo" e "nessun controllo" sul muro sotto i primi titoli e chiedete ai partecipanti di ordinare ogni lista in due sottoelenchi a seconda che le affermazioni riguardino cose su cui hanno (o potrebbero

avere) il controllo, o che si riferiscano a fattori esterni che sono fuori dal loro controllo.

10. Infine, rivedete le posizioni dei lavori nelle quattro liste. Poi passate alla valutazione e alla relazione finale.

SPAZIO NECESSARIO

Aula o qualcosa di simile.

MATERIALI

Volantino: "La scala della partecipazione" (vedi anche le informazioni di base su Cittadinanza e partecipazione)

Grande foglio di carta, pennarello e forbici

"Post-it" o piccoli pezzi di carta da attaccare al muro con il nastro adesivo

Un muro

Relazione finale e valutazione

L'attività vi ha aiutato a pensare più chiaramente ai modi in cui partecipate a diversi aspetti della vostra vita? Cosa vi ha sorpreso di più?

Pensate che la partecipazione dei giovani in generale sia alta o bassa - nella vostra scuola, nel club e nella comunità? Quali sono le ragioni?

È importante che i giovani partecipino attivamente o meno? Perché?

Ritenete che la scarsa partecipazione sia dovuta a fattori interni (psicologici) o soprattutto a fattori esterni?

Come si sentono le persone quando sono in grado di partecipare in modo autentico - in altre parole, quando la loro partecipazione non è solo simbolica?

I partecipanti del gruppo vorrebbero poter partecipare a un "scalino più alto" di quello attuale? Se sì, in quali settori? Quali sono le ragioni per farlo, e quali sono le ragioni per non farlo?

I partecipanti del gruppo vorrebbero poter partecipare a un "gradino più basso" di quello attuale? Se sì, in quali aree? Quali sono i motivi per farlo e quali sono i motivi contrari?

Quante persone pensano che potrebbero partecipare più di quanto non facciano attualmente e quanti pensano che lo faranno? Se sì, come e quando?

Come viene garantito il diritto di partecipare al processo decisionale nei documenti sui diritti umani?

RIFERIMENTI

a) Proyecto Grundtvig TIMING. Tool kit for intercultural mainstreaming (2009-11). Partners: Escuela Oficial de Idiomas de Oviedo (Spain), Eurocircle (France), Elan Interculturel (France), Masereelfonds (Belgium), Clavis Sprog & Kompetence (Denmark), MHTConsult (Denmark) & Margvis (Iceland)
http://eurocircle.fr/wp-content/uploads/2017/05/timingtoolkit_en.pdf

b) COMPASS Manual for Human Rights Education with Young People. Council of Europe

**INFORMAZIONI STORICHE INCLUSE NEL VIDEOGIOCO DI E-CIVELES
E DISPONIBILI TRAMITE QR-CODE**

10 Punti di interesse / Siti storici in ciascuna città

(Évora – Portogallo, Antequera – Spagna, Udine – Italia, Velenje – Slovenia)

Queste informazioni possono anche essere stampate e distribuite agli studenti



Sommario

Nome della città:

Nazione:

Link 1:

Link 2:

Storia

Commenti

Codice QR

Immagine

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:	
Nazione:	
Link 1:	
Link 2:	

Storia



Commenti

Codice QR

Immagine



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:	
Nazione:	
Link 1:	
Link 2:	

Storia



Commenti

Codice QR

Immagine



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:	
Nazione:	
Link 1:	
Link 2:	

Storia



Commenti

Codice QR

Immagine



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini

Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini



Sommario

Nome della città:

Nome del monumento:

Codice:

Data di costruzione:

Storia

Codice QR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civeles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Immagini