



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: luglio 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Exploring the learning potential of collaborative writing with a music-supported app in a comprehensive school of Taranto city**

**Esplorare il potenziale di apprendimento della scrittura collaborativa con un'app supportata dalla musica in un istituto comprensivo della città di Taranto**

*di*

Giuseppe Liverano

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

[giuseppe.liverano@uniba.it](mailto:giuseppe.liverano@uniba.it)

**Abstract:**

The Information and Communication Technologies, in today's school, represent useful tools to mediate and support students in a systemic-relational learning process and in activities of shared and participatory construction of new knowledge (Van Leeuwen & Janssen 2019; Torri, 2020). However, when used in a deviant way they can be a source of stress. In order to test whether technology can also be a source of well-being and the development of social skills, a formative experience of collaborative writing with an app and listening to music was carried out in a third class of a comprehensive institute of Taranto city.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes\_14322

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

The aim of the intervention was to help pupils rediscover the hybrid space (physical/digital/social space) of learning as a motivating environment in which emotional serenity is produced and life skills are developed, through the integrated and sustainable use of the device, the writing app and the music, which, in this case were proposed as mediators with which the students had to relate to encourage the creation of a cognitive artefact through a trialogical approach to learning (Cesareni et al., 2018).

**Keywords:** Collaborative writing; writing app; therapeutic music; hybrid learning; social wellbeing; digital wellbeing.

**Abstract:**

Le tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, nella scuola di oggi, rappresentano utili strumenti di mediazione e di supporto agli studenti in un processo di apprendimento sistemico-relazionale e nelle attività di costruzione condivisa e partecipata di nuova conoscenza (Van Leeuwen & Janssen 2019; Torri, 2020). Tuttavia, quando utilizzate in modo deviante possono rappresentare una fonte di stress. Per verificare se la tecnologia può essere anche fonte di benessere e di sviluppo di competenze sociali, è stata svolta una esperienza formativa di scrittura collaborativa con un'app e con l'ascolto di musica, in una classe terza di un istituto comprensivo della città di Taranto. Lo scopo dell'intervento era di aiutare gli alunni a riscoprire lo spazio ibrido (spazio fisico/digitale/sociale) di apprendimento come un ambiente motivante in cui si produce serenità emotiva e si sviluppano competenze per la vita, attraverso l'uso integrato e sostenibile del device, dell'app di scrittura e della musica, che, nella fattispecie sono stati proposti come mediatori con cui gli studenti si dovevano relazionare per favorire la creazione di un artefatto cognitivo attraverso un approccio trialogico all'apprendimento (Cesareni et al., 2018).

## 1. Introduzione

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, in una scuola che vuole essere capace di accogliere e gestire i bisogni sempre nuovi degli studenti e la loro curiosità cognitiva verso il digitale e verso contenuti di apprendimento ibridi e integrati, sono fondamentali per coinvolgere ogni alunno nei processi di apprendimento (Rojprasert et. al., 2020; Torri, 2020), soprattutto quando sono chiamati a partecipare collegialmente alla costruzione di conoscenza con l'apporto delle proprie competenze (Van Leeuwen & Janssen, 2019). Nell'approccio con le attività che gli studenti devono svolgere, riescono a mediare e a fare da supporto e, spesso, contribuiscono a creare ambienti di apprendimento ibridi dove il rapporto che si innesca tra lo studente e il digitale, si trasforma in uno spazio fecondo in cui sviluppare ulteriori competenze rispetto a quelle già possedute (Scardamalia & Bereiter, 2006; Sansone, Cesareni, Ligorio, Bortolotti, & Buglass, 2020). La scrittura collaborativa, attraverso app rappresenta una attività di partecipazione attiva e democratica che, sempre di più, viene utilizzata da docenti di ogni ordine e grado, per favorire negli alunni una crescita della loro dimensione sociale e, in generale, di competenze per la vita, relative al carattere e alla personalità. Un esercizio di scrittura collaborativa di un testo di una canzone, attraverso l'app *Google doc* e con l'ascolto della musica, nota ormai, alla ricerca pedagogica, come terapia artistica capace di essere fonte di benessere e di creatività (Blasco, 2011; Maury & Ruchard, 2016; Lange et. al., 2018; Egemen & Gulden, 2019; Piirto, 2021;) rappresenta un confine epistemologico ancora poco esplorato per verificare il potenziale della tecnologia digitale associato alla musica in termini

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes\_14322

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

di apprendimento e di sviluppo di competenze socio-relazionali e caratteriali. Per tali ragioni si è deciso di sperimentare questa attività in una scuola secondaria di secondo grado della città di Taranto per indagare quali competenze possono sviluppare soggetti portatori di culture differenti, e quale impatto sociale ed emotivo può generare la scrittura di una canzone accompagnata dalla musica.

## 2. Il framework teorico della ricerca

La scrittura collaborativa con l'utilizzo di un'app, dal punto di vista epistemologico, si regge sul paradigma di apprendimento collaborativo, che, a sua volta, si poggia sulle teorie socio-culturali di Vygotskij, secondo cui l'attività cognitiva e la costruzione della conoscenza sono socialmente mediate (Vygotskij, 1981). L'approccio pedagogico che coinvolge più alunni in una attività di tipo collaborativo contempla un processo di ricerca orientato ad un apprendimento inteso come processo per interagire con il mondo (Biggs, 1999), che da dipendente si trasforma in interdipendente (Boud, 2021), e finalizzato a creare un artefatto cognitivo (Dillenbourg, 1999). La mediazione del device e dell'app trasformano, poi, l'esperienza formativa di scrittura collaborativa in uno spazio di apprendimento ibrido, in linea con le prospettive più recenti all'interno della teoria dell'educazione sull'apprendimento in spazi misti e multidisciplinari (Ellis & Goodyear, 2016; James & Busher, 2013) e del Trialogic Learning Approach (Paavola et al., 2012; Cesareni et al., 2018), secondo cui la tecnologia digitale si trasforma, da risorsa di archiviazione di informazioni, a risorsa con cui ogni studente si appropria in un rapporto di reciproca influenza, in cui la motivazione e il maggior coinvolgimento degli alunni è fondamentale per sviluppare competenze (Cesareni et al., 2018). Il legame trialogico che si crea tra attività, tecnologie digitali e spazio ibrido influenza l'apprendimento (Dohn, 2014), diventando parte integrante di tale processo (Sørensen, 2009), in cui la qualità di ciò che si costruisce insieme, dipende dal coinvolgimento e dalla capacità di interagire degli studenti con il digitale (Goodyear & Carvalho, 2019). L'attività di scrittura collaborativa attraverso l'app comporta, perciò, un impegno degli alunni in un lavoro "nomade" (Ryberg et al., 2018), poichè lo spazio sociale che si crea, dalla fusione tra spazio fisico e virtuale, è uno spazio aperto. Utilizzare, poi, la tecnologia digitale e i device per ascoltare musica terapeutica, in grado di stimolare la creatività e la socialità (Baker & Wigram, 2005; Darnley-Smith & Patey, 2006) può contribuire ad elevare il livello di coinvolgimento degli studenti, sia nelle dinamiche del clima di classe sia nell'attività di scrittura collaborativa attraverso l'app, oltre che risultare fecondo per la loro educazione emotiva, per il loro sviluppo socio-relazionale e affettivo, per il loro benessere psico-fisico, per migliorare l'autostima, la motivazione e la collaborazione con gli altri (Davies, 2005; Kirschner & Tomasello, 2010), per favorire lo sviluppo di competenze cognitive e non cognitive che a loro volta agiscono come promotori di uguaglianza e per il rispetto delle differenze, (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, 2019; Chiappetta Cajola et al., 2017, p. 99; Darrow, 2016; Sala & Gobet, 2017; Cooper, 2020; Rizzo, 2018, 2020, 2021). Nei contesti scolastici, la musica viene utilizzata sempre più come risorsa in grado di catalizzare l'attenzione degli alunni e il loro coinvolgimento, soprattutto nelle classi in cui il clima è pervaso da conflittualità emotiva e da comportamenti antisociali. La musica, infatti, ha il potere di rigenerare armonia ed equilibrio, cioè funge da risorsa educativa spontanea nell'area emotiva, soprattutto per gli adolescenti (Blasco, 2001, Auerbach & Delpont, 2018; Erginsoy Osmanoglu et al., 2019) con un grado di incisività più di qualsiasi altra terapia verbale tradizionale (Zwerling, 1979). Inoltre, diffusa attraverso i device, come per la

scrittura, rappresenta una risorsa educativa integrata ancora tutta da esplorare poiché il digitale e, quindi, tutti i dispositivi che permettono la navigazione su internet e la scrittura digitale, rappresentano strumenti e ambienti di apprendimento con una natura dialettica e linguistica, con aspetti che si intersecano con il modo di relazionarsi dell'uomo con la realtà, perciò capaci di produrre senso (Gaggiolo, 2003, p. 2). La musica, soprattutto se indagata nel rapporto con la tecnologia digitale, si presenta quale interessante ambito di indagine in quanto, oltre ad essere un linguaggio piacevole e accessibile anche in presenza di disabilità severe, impegna una rete neurale piuttosto estesa (Herholz & Zatorre, 2011; Küpana, 2015; Patel, 2018), quindi coinvolge numerose risorse cognitive e socio-emotive degli alunni, anche con bisogni educativi speciali.

Sullo sfondo di questi nuclei teorici, il contributo presenta un'analisi critica di un'esperienza formativa di scrittura collaborativa attraverso *Google doc*, dove l'app e la musica sono stati i fattori creativi e stimolanti che hanno permesso agli alunni di cimentarsi in un esercizio di songwriting, per cercare di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Qual è il potenziale formativo e di apprendimento di un'attività collaborativa di songwriting mediata da un'app e dalla musica?
2. Quale tipo di impatto può avere questa attività?

Tale esperienza formativa, rientra tra le attività di un progetto sulla dispersione scolastica che si sta svolgendo in alcuni istituti comprensivi inseriti in quartieri a rischio sociale della città di Taranto. Essa, per l'impianto metodologico e per la natura del campione della classe, può essere annoverato tra gli studi di caso.

### **3. Metodologia della ricerca**

#### **3.1. Motivazioni e scelta della strategia e dello strumento**

Il percorso di scrittura collaborativa con l'utilizzo dell'app *Google doc* e della musica è stato realizzato in una classe terza di un istituto di scuola secondaria superiore, fortemente eterogenea dove sono presenti alunni segnalati dagli insegnanti come dipendenti dai cellulari, per condotte antisociali, per problemi comportamentali e relazionali e per instabilità emotiva. Per analizzare specifiche situazioni e agire su alcuni aspetti ritenuti critici, come la capacità di relazionarsi, di lavorare in gruppo, di esprimere le proprie emozioni, il coinvolgimento e la motivazione, in modo da facilitare l'espressività, la consapevolezza di sé, la capacità di interagire in gruppo, è stata scelta una modalità di intervento ibrida e integrata, con lo scopo di cercare di generare benessere emotivo che, come è noto, è determinante per il clima di classe, per la qualità delle relazioni e dell'apprendimento (Diekstra, 2008; Durlak et. al., 2011; Fiella-Guiu et. al., 2014; Visconti, 2019; Lopez-Cassà et al., 2021). Utilizzare *Google doc* e la musica come mediatori per la scrittura non è stato casuale. *Google doc* rappresenta una delle app di maggiore successo a cui docenti e alunni ricorrono per svolgere lavori di scrittura collaborativa perché risulta estremamente facile da usare (Zhou et. al., 2012; Lee & Hassel, 2021; Akoto, 2021). Per le sue caratteristiche e funzionalità offre un approccio incentrato sull'alunno e, in modo estremamente semplice, consente di scrivere, condividere, inserire commenti, modificare contenuti anche di altri utenti, o perfino inserire in rete i lavori elaborati

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes\_14322

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

(Akoto, 2021; Perron & Sellers, 2011). L'esperienza formativa di scrittura collaborativa attraverso Google doc accompagnata anche dalla musica, può generare effetti positivi se c'è reale collaborazione tra i componenti all'interno di un gruppo, se c'è negoziazione di compiti, assegnazione di ruoli a supporto della collaborazione (Cesareni, Ligorio, & Sansone, 2018) e attività svolte in collaborazione. La musica, inoltre, può risultare un valore aggiunto, determinante sia dal punto di vista emotivo, come fattore che stimola la creatività e, quindi, l'espressività nella scrittura (Tassoni & Forner, 2002), sia come congegno in grado di mediare il rapporto tra gli studenti e la tecnologia digitale, così da favorirne un utilizzo più equilibrato e rilassante, più sostenibile e conciliante (Blasco, 2001; Auerbach & Delpont, 2018). Essa attiva competenze cognitive complesse (Clarke, 2002), l'attenzione alla vita emotiva delle persone (Sloboda, 1988), e, quando accompagna la scrittura di testi di canzoni, attiva le componenti della personalità (percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali) facendosi carico dei bisogni psicosociali, emotivi, cognitivi e comunicativi dei soggetti (Wigram & Baker, 2005; Sellari et. al., 2011). Alla didattica musicale, inoltre, è riconosciuta una vera e propria valenza creativa e indagativa (Frabboni & Pinto Minerva, 2003) in quanto, il gradimento consente di attivare il pensiero, la riflessione e la conoscenza (Galli, 2009).

L'uso del cellulare in classe per utilizzare *Google doc* ascoltando la musica è una scelta metodologica che impone sia modalità di valutazione da costruire *ad hoc* sia modalità capaci di esplorare in profondità le pratiche e ciò che avviene all'interno dello spazio ibrido di apprendimento, per evidenziare atteggiamenti e comportamenti. Questo è uno dei motivi per cui si è scelto di proporre uno studio etnografico con l'utilizzo dei video che si avvale anche della documentazione dei docenti, di piccole interviste agli alunni, di un questionario di autovalutazione degli alunni su scala Likert e di una rubrica di valutazione dei docenti, utilizzata già per altre attività in cui gli alunni sono stati coinvolti in un impegno individuale. La rubrica di valutazione rappresenta un portfolio in cui si evidenzia l'evoluzione in termini di apprendimento e di sviluppo di alcune competenze, per ogni alunno. Tale rubrica sarà utilizzata per comprendere se, alla fine di questa attività, ci sarà stato un ulteriore sviluppo di competenze, che se accertato, contribuirà ad arricchire tale portfolio.

La scelta di utilizzare una metodologia di osservazione autobiografica indiretta è giustificata dalla necessità di cercare di cogliere tutti gli aspetti evidenti e olistici della dimensione sociale di un'attività complessa in uno spazio ibrido, e, in generale, tutti i processi che conducono e si concludono con la scrittura collaborativa (Bhatt et. al., 2015), che nella fattispecie è un testo di una canzone. La ripresa attraverso video riporta fedelmente le dinamiche di uno spazio in cui ci sono interazioni sociali e si svolgono attività individuali e di gruppo attraverso l'app e con l'ascolto della musica. Essa consente di dilatare l'osservazione dei comportamenti-tipo che saranno scelti per la riflessione e, di conseguenza, favorirà la comprensione consapevole di errori e il rinforzo degli atteggiamenti giusti, in ottica sistemica. Inoltre, restituisce la descrizione delle modalità di apprendimento e di negoziazione nei modi di lavorare degli alunni (Bhatt et. al., 2015; Bjørgen & Erstad, 2015), di come si sono divisi i compiti e assegnati i ruoli. Sono state eseguite tutte le procedure per ottenere il consenso informato dai genitori dei ragazzi, inoltre sono state inserite delle videocamere poiché non è stato possibile usufruire del servizio di un regista in grado di filmare l'intera attività.

La crescita in termini di apprendimento e di sviluppo di competenze è stata misurata attraverso un approccio metodologico quantitativo-qualitativo che ha previsto l'uso di più strumenti. I dati emersi sono

stati oggetto di verifica incrociata (processo di triangolazione di dati e di metodi) (Trincherò, 2002, 2004; Trincherò & Robasto, 2019) tra il ricercatore che ha partecipato all'indagine e i docenti della classe interessata. Inoltre, è stato effettuato un ulteriore confronto con altri ricercatori che hanno svolto indagini simili, perché tale confronto restituisce maggiore significatività, qualità e attendibilità della ricerca (Sorzio, 2005; Mortari & Ghirotto, 2019). L'incrocio delle informazioni rilevate attraverso le modalità sopracitate ha favorito una migliore lettura dei modi di interazione degli alunni e di come l'app e la musica hanno influenzato il loro comportamento nelle dinamiche relazionali e nell'attività di scrittura.

### 3.2 L'intervento formativo

L'esperienza formativa è durata 8 settimane, dalla fine del mese di gennaio alla fine del mese di febbraio 2022. All'attività hanno partecipato n. 15 alunni divisi in n. 5 gruppi (Alfa, Beta Gamma, Delta e Omega) da n. 3 elementi. La docente di italiano e le docenti di sostegno didattico, già formate all'uso di *Google doc*, si sono rese disponibili a gestire e guidare l'esperienza con il supporto di un ricercatore (gruppo di lavoro), oltre che a documentarla. In virtù di alcune caratteristiche della classe e in linea con quanto evidenziato in letteratura (Sansone, Ligorio & Buglass, 2018), secondo cui per il successo dell'attività formativa è fondamentale organizzare solide collaborazioni attraverso l'osservazione di uno script di regole, il gruppo di lavoro ha ritenuto proporre uno, secondo il modello *shared mind* (Schrage, 1990), in cui veniva presentata la gestione dell'intera attività, la divisione del lavoro, le regole che ogni alunno doveva seguire.

Per quanto riguarda l'attività, ad ogni gruppo è stato chiesto di ascoltare la stessa musica, individuare un tema e comporre un testo di una canzone e, di agire autonomamente nella scelta di ulteriori attività e azioni, che dovevano essere funzionali alla stesura del testo. Il gruppo dei docenti ha formato i cinque gruppi in base ai punti di debolezza/criticità degli alunni. Per ogni gruppo, perciò vi erano alunni con punti di debolezza simili. Ha poi assegnato gli obiettivi da raggiungere e individuato il tipo di competenza da sviluppare, sulla base del quadro delle competenze "LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence" del 2020, elaborato a corollario del Documento per le competenze chiave per l'apprendimento permanente, dal Joint Research Centre della Commissione europea scelto a modello di riferimento, proprio in base alle criticità degli alunni. Nella tabella n. 1 sono riportate le criticità evidenziate dai docenti, gli obiettivi e le competenze da sviluppare o potenziare in base al modello LifeComp.

Tabella n. 1

Gruppo	Punti di debolezza	Obiettivi	Area delle competenze	Competenza/e utile/i (modello LifeComp)
Alfa (1M+2F)	Atteggiamenti conflittuali tra alunni e con i docenti; incapacità ad accettare il pensiero altrui; scarsa capacità espressiva e di gestione delle emozioni; mancanza di empatia;	Ridurre i comportamenti aggressivi e antisociali; valorizzare la diversità altrui; esprimere le proprie emozioni e comprendere le emozioni altrui	Personale* Sociale** Imparare a imparare***	Autoregolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti) *  Empatia (la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei

	scarsa capacità comunicativa			valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate) **  Collaborazione (impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri) **
Beta (2M+1F)	Atteggiamenti conflittuali, Scarsa autostima e senso di autoefficacia; incapacità di superare pregiudizi e stereotipi; scarsa capacità di gestire l'interazione con gli altri	Ridurre i comportamenti aggressivi e antisociali; Migliorare l'autostima e il senso di autoefficacia; migliorare la capacità di collaborare e affrontare le sfide	Personale*  Sociale**  Imparare a imparare***	Flessibilità (capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide)*  Mentalità di crescita (convincione nel proprio e nel potenziale degli altri di apprendere e progredire continuamente) ***
Gamma (1M+2F)	Scarsa capacità di attenzione e di ascolto; continui atteggiamenti di rifiuto al lavoro, scarsa autoefficacia e di promozione del benessere emotivo e sociale; continue manifestazioni di emozioni negative	Aumentare la curiosità, l'attenzione e il coinvolgimento ad apprendere; migliorare nel senso di responsabilità; migliorare la comprensione del significato del lavoro e la sua organizzazione	Personale*  Sociale**  Imparare a imparare***	Autoregolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti)*  Gestire l'apprendimento (la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento)***
Delta (3M)	Scarsa motivazione nell'apprendimento, difficoltà a rispettare le norme sociali scolastiche e mancanza di autostima e fiducia in sé; scarsa capacità organizzativa e gestione di sé	Migliorare il rendimento scolastico; rispettare le norme sociali e di convivenza; migliorare lo stile di vita	Personale*  Sociale**  Imparare a imparare***	Benessere (ricerca della soddisfazione di vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile)*  Autoregolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti)  Collaborazione (impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri)**
Omega (2M+1F)	Scarsa assertività e capacità di interagire e di avere un dialogo con gli altri; scarsa empatia; mancanza di autonomia e di senso critico	Migliorare il rendimento scolastico; rispettare le norme sociali e di convivenza; migliorare la capacità di affrontare le sfide	Personale*  Sociale**	Empatia (la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate)**

			Imparare a imparare***	Comunicazione (uso di strategie di comunicazione rilevanti, codici e strumenti specifici del dominio a seconda del contesto e del contenuto)**  Pensiero critico (valutazione delle informazioni e degli argomenti per supportare conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative)
--	--	--	------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ogni gruppo, sulla base di quanto assegnato dai docenti, doveva indicare il tema scelto, le criticità incontrate, gli obiettivi raggiunti e le strategie adottate. Infine, doveva rispondere a piccole interviste del ricercatore ed esprimere delle riflessioni sulla base di alcune domande stimolo opportunamente elaborate e cioè:

- In che modo la scrittura collaborativa con app accompagnata dalla musica è stata efficace rispetto alle criticità e agli obiettivi fissati?
- In che modo la metodologia utilizzata influisce alla crescita personale e di gruppo?
- In che modo il songwriting è stato utile?
- Questa attività formativa in quali competenze ti ha fatto crescere?
- Quali sono le sensazioni che hai avvertito durante questa esperienza formativa?
- Come ti sei trovato con i tuoi compagni?
- Come ti sei relazionato con il digitale?

Le riflessioni e le risposte alle interviste dovevano servire ad un processo di codifica strutturale da parte del ricercatore e dei docenti, sulla base delle competenze inserite nel modello LifeComp. L'analisi del contenuto delle risposte degli alunni, in base alle domande-stimolo, doveva servire a identificare le affermazioni chiave e generare categorie in grado di descrivere il tipo di apprendimento percepito dagli alunni (cognitivo/personale/sociale). Per una corretta interpretazione delle risposte degli alunni, docenti e ricercatore hanno incrociato le codifiche e effettuato opportuna riflessione che doveva generare una condivisione della scelta dei codici. Ogni codice doveva racchiudere le risposte degli alunni, ritenute simili. Per senso etico e opportuna trasparenza, i docenti e il ricercatore hanno informato gli alunni dello scopo dell'esperienza, per cui è servito anche svolgere, prima dell'inizio delle attività, due momenti formativi per far conoscere a docenti e alunni quante più informazioni possibili sul modello "LifeComp" del 2020, e quali azioni e attività svolgere, sia all'interno del contesto scolastico che al di fuori, per sviluppare e potenziare tali competenze. Anche per gli alunni non è stato necessario effettuare un momento formativo all'uso di *Google doc*, poiché tutti hanno dichiarato di aver già utilizzato ampiamente lo strumento di scrittura digitale.

La strategia di optare convenzionalmente per una soluzione che lasciasse liberi gli alunni di agire in autonomia, anche in virtù degli strumenti digitali a disposizione e della musica, in grado di stimolare

l'immaginazione e la creatività, scelta di comune accordo tra i docenti e il ricercatore, doveva servire alla classe, composta da alunni con un livello di autonomia e di proattività scarsa, per stimolare l'intraprendenza, il coinvolgimento, la capacità di attivarsi in relazione alle sfide, l'immaginazione. In passato più volte i docenti avevano evidenziato una maggiore collaborazione e partecipazione degli alunni ad attività in cui era stata utilizzata la musica, per il suo valore creativo. Questa esperienza, quindi, poteva rivelarsi utile a fornire ulteriori certezze ai docenti sull'efficacia della musica e dell'app come mediatori per coinvolgere maggiormente gli alunni in attività collaborative. Nella tabella n. 2 sono evidenziate le azioni svolte dagli alunni per portare a termine il compito, le criticità evidenziate e la codifica delle competenze potenzialmente acquisite in base alle risposte alle domande stimolo e alle interviste.

Tabella n. 2

Gruppo e tema scelto	Strategia adottata	Criticità evidenziate	Modelli convenzionali di risposte	Competenza codifica (modello LifeComp 2020)
Alfa (1M+2F) Amore	Abbiamo condiviso le nostre esperienze affettive esprimendo ciò che provavamo; abbiamo ascoltato più volte la musica in quanto era molto dolce ed abbiamo pianto insieme; abbiamo cercato su internet dei video per come gestire la sofferenza della separazione da parte dei ragazzi; abbiamo riflettuto sui video; abbiamo ripetuto più volte l'esercizio di condividere le nostre esperienze; abbiamo letto dei testi di libri romantici ed estrapolato alcune frasi che ci piacevano; abbiamo ascoltato canzoni d'amore in lingua inglese	All'inizio è stato difficile esprimersi; abbiamo avuto difficoltà su come gestire i ruoli dell'attività; non riuscivamo a trovare le parole giuste per il testo della canzone	L'esperienza di songwriting è stata interessante e la musica ci ha aiutato a rilassarci, ad ordinare i nostri pensieri e ha prodotto serenità nel gruppo  Usare l'app e ascoltare musica è stato impegnativo ma anche un modo nuovo per esprimersi  Attraverso il testo abbiamo parlato delle nostre esperienze senza imbarazzo perché condividevamo le stesse emozioni e gli stessi sentimenti e questo ci ha aiutato a stare meglio  Scrivere con Google doc ascoltando la musica ci ha dato la possibilità di scrivere dei pensieri non solo sul tema della canzone ma anche su questioni che riguardavano noi e su altri temi  Questa esperienza ci ha dato la possibilità di imparare meglio l'inglese e ha approfondito le nostre competenze digitali	Benessere (ricerca della soddisfazione di vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile) * Autoregolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti)*  Collaborazione (impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri) **
Beta: (2M+1F) Pace	Abbiamo ascoltato la musica più volte affinché ci potesse suggerire il tema; una	Svolgere questa attività nei tempi stabiliti è stato difficile; rispettare	Abbiamo utilizzato Google doc per condividere la nostra canzone con amici di altre	Comunicazione (uso di strategie di comunicazione rilevanti, codici e strumenti)

	<p>volta scelto il tema abbiamo deciso di testimoniare in prima persona il valore della pace attraverso gesti pacifici; ci siamo assegnati compiti, ruoli e obiettivi individuali e di gruppo; abbiamo visitato siti internet che promuovono la pace; abbiamo visto video che raccontavano di momenti di guerra e condiviso alcune riflessioni; abbiamo elaborato un cartellone con alcune regole di buona convivenza; abbiamo utilizzato Google doc per condividere la nostra canzone con amici di altre scuole a cui abbiamo chiesto dei commenti; abbiamo utilizzato frequentemente il vocabolario</p>	<p>le regole che avevamo scritto sul cartellone a volte è stato difficile anche per noi</p>	<p>scuole a cui abbiamo chiesto dei commenti;</p> <p>Ho imparato ad usare il digitale per scopi sociali e pacifici. E' stato bello imparare nuovi vocaboli ed accrescere il nostro bagaglio culturale attraverso strumenti digitali</p> <p>Siamo stati capaci, nonostante le difficoltà, di scrivere un testo su una musica e fare qualcosa che non avevamo fatto mai. Ricorrere ad una esperienza formativa con un docente esterno ci ha responsabilizzati per non fare brutta figura</p> <p>Abbiamo scoperto alcune nostre qualità e attitudini che non sapevamo di avere. Ascoltare musica in classe è rilassante e ci ha aiutato a stare insieme e a dividerci i compiti senza e a rispettare ciò che ha fatto ognuno di noi</p>	<p>specifici del dominio a seconda del contesto e del contenuto)**</p> <p>Flessibilità (capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide)*</p> <p>Collaborazione (impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri)**</p> <p>Gestire l'apprendimento (la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento)***</p>
<p>Gamma (1M+2F)</p> <p>Solidarietà e lavoro</p>	<p>Abbiamo scelto il tema del lavoro perché fare i compiti in modo diligente è sempre un impegno faticoso per noi e rappresenta la nostra criticità; abbiamo assunto un impegno di un mese con delle associazioni del territorio per aiutare ragazzi con disabilità a svolgere i compiti e fare altre cose; abbiamo elaborato un programma settimanale per compiere azioni per la tutela dell'ambiente; hanno elaborato un portfolio di autovalutazione delle competenze da tenera aggiornato e monitorare; abbiamo evocato un disegno che rappresentasse il tema</p>	<p>Portare a termine le attività è stato difficile: è stato difficile trasformare in testo di canzone quello che stavamo apprendendo con le attività svolte; abbiamo fatto un po' di confusione nella gestione dei ruoli</p>	<p>aver svolto delle attività pratiche di solidarietà ci ha stimolato tante idee per il testo della canzone</p> <p>Abbiamo imparato a prenderci cura delle persone e scoperto che è una cosa che ci piace</p> <p>Ascoltare la musica e scrivere un testo ci ha dato la possibilità di esprimere chi siamo, la nostra personalità e a liberare le emozioni che abbiamo dentro</p> <p>Svolgere quelle attività e impegnarci in questa attività formativa con la musica e con l'app ci ha dato la possibilità di utilizzare strumenti più adatti a noi e ci ha fatto sentire più gratificati. Abbiamo creato qualcosa che è nostro e che parla di noi ed è stato divertente farlo</p>	<p>Autoregolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti)*</p> <p>Gestire l'apprendimento (la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento)***</p> <p>Empatia (la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate)**</p>

			<p>Abbiamo capito che si può cambiare un atteggiamento e trasformarlo da negativo a positivo perché ci sono ragazzi che vivono delle difficoltà molto più grandi delle nostre</p> <p>Ho capito che in alcune situazioni dobbiamo migliorare e avere un atteggiamento più aperto e più disponibile</p> <p>Scrivere un testo di una canzone ci ha aiutato a tirar fuori dei pensieri che ognuno di noi aveva sull'altro</p> <p>Google doc e la musica ci ha facilitato la trasformazione di concetti e pensieri in un testo di una canzone</p>	<p>Sviluppare contenuti digitali (competenza rilevata sulla base del modello "DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use "del 2021 - Carretero et al. 2017)</p>
Delta (3M) A Amicizia	<p>Gli alunni hanno elaborato un patto da stipulare con i docenti su principi di token economy con lo scopo di rafforzare il valore dell'amicizia tra docenti e alunni. Tale patto contempla la pianificazione di lezioni e interrogazioni, sottoforma di discussioni partecipate e valutazioni dialogiche e spiegate in modo da permetterne la comprensione profonda; gli alunni hanno svolto letture ad alta voce con testi narrativi sul tema dell'amicizia; hanno costruito l'albero dell'amicizia su cui appendere dei frutti con sopra scritti alcuni valori da praticare che nutrono l'amicizia, abbiamo visto dei video musicali e</p>	<p>Impegno oneroso; sfida complessa da portare a termine; gestione dei compiti e dei ruoli</p>	<p>Ho imparato ad usare il digitale per scopi sociali e per veicolare dei concetti</p> <p>Svolgere le attività sul tema dell'amicizia e scrivere un testo di una canzone su una musica dolce ci ha aiutato ad essere estroversi e amichevoli tra di noi e con gli altri</p> <p>Collaborare in gruppo con il beneficio della musica che ci ha aiutato a rilassare è servito per conoscerci meglio tra di noi e ad esprimere noi stessi così come siamo</p> <p>Ci siamo divertiti a comporre un testo per una musica e in questa occasione abbiamo esposto delle critiche reciproche ma senza litigare</p> <p>Abbiamo una migliore visione di noi e dei nostri valori e una maggiore fiducia nelle nostre capacità e nella capacità di</p>	<p>Empatia (la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate)**</p> <p>Autoregolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti)</p> <p>Collaborazione (impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri)**</p> <p>Comunicazione (uso di strategie di comunicazione rilevanti, codici e strumenti specifici del dominio a seconda del contesto e del contenuto)**</p>

	ognuno di noi ha dato una interpretazione che poi abbiamo condiviso		<p>scegliere ciò che vogliamo fare in futuro</p> <p>Scrivere con la musica e con Google doc ci ha dato la possibilità di apprendere altre informazioni sulle conoscenze che già avevamo e di utilizzare la creatività e l'immaginazione</p>	<p>Mentalità di crescita (convinzione nel proprio e nel potenziale degli altri di apprendere e progredire continuamente)***</p> <p>Collaborare attraverso le tecnologie digitali**** (competenza rilevata sulla base del modello "DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use "del 2021 - Carretero et al. 2017)</p>
Omega (2M+1F) Famiglia	<p>Abbiamo riflettuto sul testo e condiviso il tema in base alle esperienze personali e alle difficoltà attuali;</p> <p>Abbiamo svolte molte letture di testi narrativi sul tema della famiglia;</p> <p>Abbiamo scritto diversi pensieri sulla famiglia e sulle nostre esperienze in modo da selezionare le migliori da inserire nel testo della canzone; abbiamo ascoltato altre canzoni sul tema della famiglia sia in italiano che in inglese; abbiamo svolto degli esercizi di riflessione ascoltando più volte la musica assegnata e altre musiche; abbiamo trascritto le riflessioni che le musiche ascoltate evocavano;</p>	<p>Scegliere le frasi per il testo della canzone è stato difficile in quanto ognuno voleva inserire le proprie; attività ritenuta complessa da portare a termine; sfida difficile da affrontare per effetto di una metodologia completamente sconosciuta e mai utilizzata</p>	<p>Abbiamo scelto di strutturare il testo in sei strofe per cui ognuno poteva scriverne due così da avere uguali opportunità. Scrivere con l'app e ascoltando la musica è un buon esercizio per migliorare i testi e interagire con il digitale</p> <p>Abbiamo avuto l'opportunità di esprimere il proprio pensiero e la propria idea sul tema</p> <p>Ascoltare musica fa bene al cuore e ci ha unito come persone e come compagni di scuola. Abbiamo avuto modo di esprimere le nostre emozioni e capire che a volte persone vicino a noi vivono la stessa gioia o lo stesso disagio e questo ci fa sentire più uniti</p> <p>Comunicare attraverso diverse forme è importante perché ha un potere di liberare i pesi che portiamo dentro e questo</p>	<p>Empatia (la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate)**</p> <p>Comunicazione (uso di strategie di comunicazione rilevanti, codici e strumenti specifici del dominio a seconda del contesto e del contenuto)**</p> <p>Gestire l'apprendimento (la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento)***</p> <p>Autoregolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti)*</p>

	abbiamo letto un articolo di giornale su un episodio di violenza in famiglia che ci ha dato lo spunto per il testo		<p>metodo ci ha permesso di sfogare le nostre emozioni</p> <p>Scrivere un testo di una canzone offre la possibilità di esprimere sentimenti contrastanti in modo incisivo ed efficace che non potrebbero essere espressi solo con le parole e poi ci ha dato la possibilità di scrivere su Google doc altre riflessioni su temi vicini a quello scelto per la canzone</p> <p>Questo metodo è davvero un modo creativo per esprimersi e offre all'immaginazione di non avere limiti</p>	<p>Interagire attraverso tecnologie digitali **** (competenza rilevata sulla base del modello "DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use" del 2021 - Carretero et al. 2017)</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Per comprendere se vi è stato uno sviluppo di competenze, alcune ricerche su esperienze formative collaborative sia nazionali che internazionali, hanno fatto riferimento alla autovalutazione degli alunni di elementi predeterminati su scala Likert (es. Scierri et al., 2018; Jin & Erben, 2007; Wang & Tian, 2013) che si farà anche in questo caso di studio e i cui punteggi sono riportati nei grafici n. 1, 2, 3 4, e 5, o ad altri strumenti di rilevazione come i test CAS (Cognitive Assessment System) o AMOS (Abilità e motivazione allo studio) o il TEC (Test of Emotion Comprehension) (Batini et. al., 2018; Batini & Bortolucci, 2020; Batini et. al., 2020). Tuttavia, poiché il campione è estremamente ristretto e l'esperienza formativa troppo breve, per verificare con certezza lo sviluppo di queste competenze, i punteggi rilevati attraverso il processo di autovalutazione saranno considerati come mera percezione degli alunni. Anche i punteggi alti in alcune competenze non esprimeranno, perciò, alcuna certezza della loro acquisizione. In virtù di questo limite della seguente indagine, la valutazione dei docenti attraverso la rubrica, a cui si è ricorso proprio per supportare i processi di autovalutazione degli alunni (es. Jiang et al., 2014), fungerà da ulteriore verifica interpretativa della loro percezione.

Nei grafici dal n. 1 al n. 5 sono inseriti i punteggi del processo di autovalutazione degli alunni per ogni gruppo.

Grafico n.1: (autovalutazione degli alunni del gruppo Alfa attraverso i punteggi per ogni competenza)

In che misura l'attività formativa di songwriting attraverso Google doc e supportata dalla musica supportata mi ha permesso di sviluppare alcune competenze del modello LifeComp del 2020 del JRC della Commissione europea (Gruppo ALFA) ? indicare da 1 a 5

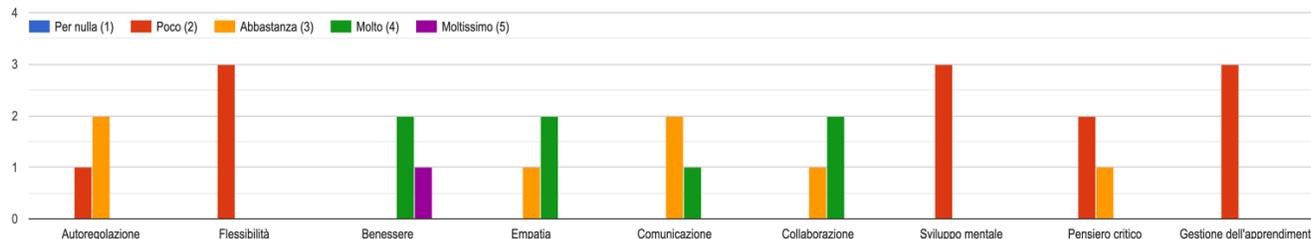


Grafico n.2: (autovalutazione degli alunni del gruppo Beta attraverso i punteggi per ogni competenza)

In che misura l'attività formativa di songwriting attraverso Google doc e supportata dalla musica mi ha permesso di sviluppare alcune competenze del modello LifeComp del 2020 del JRC della Commissione europea (Gruppo Beta) ? indicare da 1 a 5

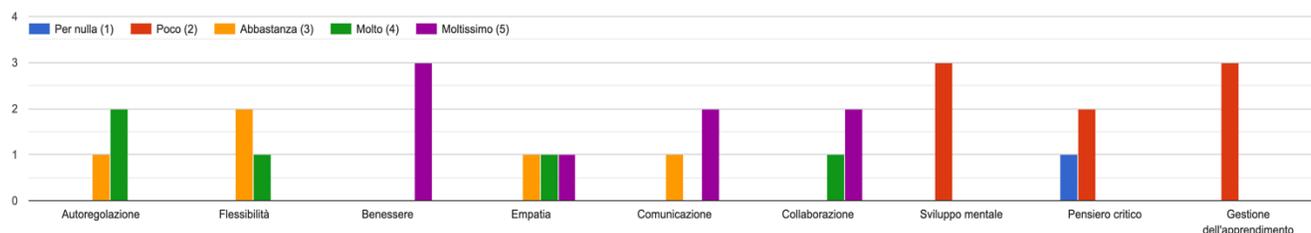


Grafico n.3: (autovalutazione degli alunni del gruppo Gamma attraverso i punteggi per ogni competenza)

In che misura l'attività formativa di songwriting attraverso Google doc e supportata dalla musica mi ha permesso di sviluppare alcune competenze del modello LifeComp del 2020 del JRC della Commissione europea (Gruppo Gamma) ? indicare da 1 a 5

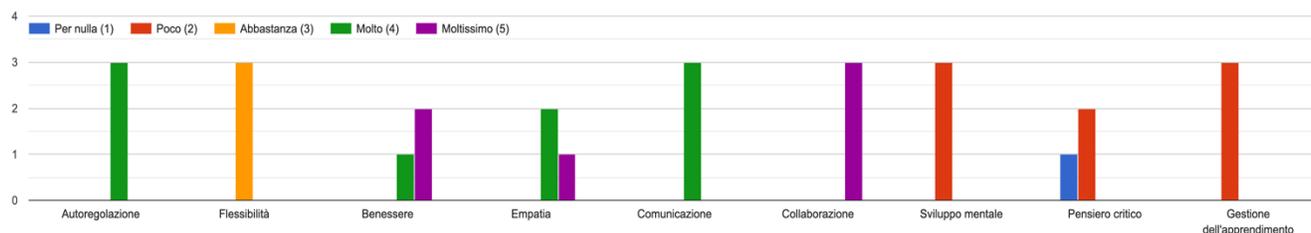


Grafico n.4: (autovalutazione degli alunni del gruppo Delta attraverso i punteggi per ogni competenza)

In che misura l'attività formativa di songwriting attraverso Google doc e supportata dalla musica mi ha permesso di sviluppare alcune competenze del modello LifeComp del 2020 del JRC della Commissione europea (Gruppo Delta)? Indicare da 1 a 5

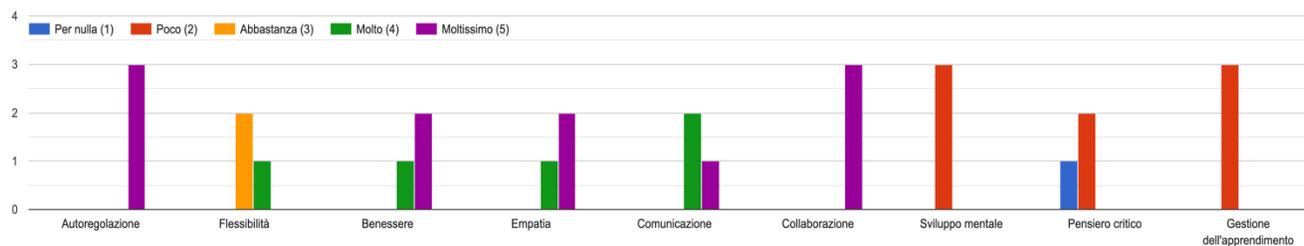
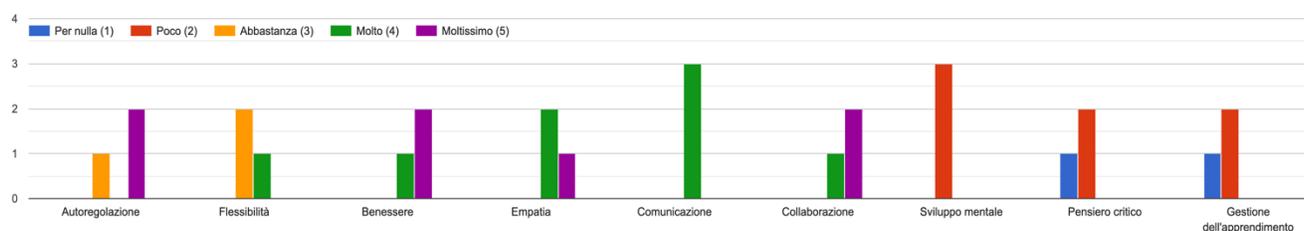


Grafico n.5: (autovalutazione degli alunni del gruppo Omega attraverso i punteggi per ogni competenza)

In che misura l'attività formativa di songwriting attraverso Google doc e supportata dalla musica mi ha permesso di sviluppare alcune competenze del modello LifeComp del 2020 del JRC della Commissione europea (Gruppo Omega)? Indicare da 1 a 5



Relativamente alla valutazione dei docenti, la rubrica di valutazione (tabella n. 3) già utilizzata per altre esperienze formative riporta un quadro dei livelli di padronanza di alcune competenze sviluppate dagli alunni, su una scala da 1 a 10, divisa in tre modalità ed in particolare con punteggio da 1 a 3 (bassa), da 4 a 7 (media) da 8 a 10 (alta), e l'eventuale evoluzione per ogni competenza in base all'attività svolta, non sulla base del modello LifeComp, ma prendendo come riferimento il prospetto delle competenze trasversali inserito nelle Linee Guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento adottate con Decreto ministeriale n. 774 del 04/09/2019. Nella fattispecie sono state considerate quelle che, convenzionalmente, i docenti e il ricercatore hanno considerato simili. Affinché fosse chiara la lettura dei livelli di padronanza raggiunti, ad ogni alunno è stata assegnata una lettera dell'alfabeto e precisamente, agli alunni del gruppo Alfa sono state assegnate le lettere A, B, C, per il gruppo Beta, D, E, F, per il gruppo Gamma, G, H, I, per il gruppo Delta, L, M, N e per il gruppo Omega, O, P e Q.

Tabella n. 3

RUBRICA DI VALUTAZIONE	Punteggio da 1 a 3 basso	Punteggio da 4 a 7 medio	Punteggio da 8 a 10 alto	Gruppi e alunni e punteggio assegnato
Capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma	L'alunno ha dimostrato scarsa capacità di lavorare in modo autonomo, di stare con gli altri e collaborare *	L'alunno ha dimostrato una discreta capacità di lavorare in modo autonomo, di stare con gli altri e collaborare **	L'alunno ha dimostrato ottima capacità di lavorare in modo autonomo, di stare con gli altri e collaborare ***	Alfa (A e B) ** (C)**/** Beta (D, E, F) **/** Gamma (G, H, I) ***

(Collaborazione - nel modello LifeCom)				Delta (L, M, N) **/*** Omega (O, P, Q) **
Capacità di comunicare costruttivamente in ambienti diversi  (Comunicazione - nel modello LifeCom)	L'alunno mostra difficoltà ad utilizzare strategie di comunicazione in modo efficace *	L'alunno ha sufficienti capacità di utilizzare strategie di comunicazione in modo efficace **	L'alunno mostra difficoltà ad utilizzare strategie di comunicazione in modo efficace ***	Alfa (A e B) ** (C)**/*** Beta (D, E, F) **/*** Gamma (G, H, I) **/*** Delta (L, M, N) **/*** Omega (O, P, Q) **
Capacità di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera  (Gestire l'apprendimento - nel modello LifeComp)	L'alunno ha scarsa capacità di pianificare e organizzare l'apprendimento *	L'alunno ha discreta capacità di pianificare e organizzare l'apprendimento **	L'alunno ha scarsa capacità di pianificare e organizzare l'apprendimento ***	Alfa (A, B, C) * Beta (D, E, F) ** Gamma (G, H, I) * Delta (L, M, N) ** Omega (O, P, Q) *
Capacità di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo  (Benessere - nel modello LifeCom)	L'alunno ha mostrato scarsa capacità di ricerca della gratificazione e del benessere personale e sociale*	L'alunno ha mostrato sufficiente capacità di ricerca della gratificazione e del benessere personale e sociale*	L'alunno ha mostrato buona capacità di ricerca della gratificazione e del benessere personale e sociale*	Alfa (A e B) ** (C)**/*** Beta (D, E, F) **/*** Gamma (G, H, I) *** Delta (L, M, N) **** Omega (O, P, Q) **/***
Capacità di creare fiducia e provare empatia  (Empatia- nel modello LifeCom)	L'alunno non mostra comprensione delle emozioni e dei valori altrui*	L'alunno mostra un sufficiente comprensione delle emozioni e dei valori altrui**	L'alunno mostra buona comprensione delle emozioni e dei valori altrui ***	Alfa (A e B) ** (C)**/*** Beta (D, E, F) **/*** Gamma (G, H, I) *** Delta (L, M, N) **** Omega (O, P, Q) **/***
Capacità di gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio  (Flessibilità- nel modello LifeCom)	L'alunno mostra scarsa capacità di affrontare le sfide e i compiti complessi*	L'alunno mostra sufficiente capacità di affrontare le sfide e i compiti complessi**	L'alunno mostra buona capacità di affrontare le sfide e i compiti complessi***	Alfa (A, B, C) * Beta (D, E, F) ** Gamma (G, H, I) * Delta (L, M, N) **

				Omega (O, P, Q) *
Capacità di esprimere esperienze ed emozioni con empatia  (Autoregolazione - nel modello LifeCom)	L'alunno ha scarsa capacità di gestire le emozioni e i comportamenti con consapevolezza*	L'alunno ha discreta capacità di gestire le emozioni e i comportamenti con consapevolezza**	L'alunno ha buona capacità di gestire le emozioni e i comportamenti con consapevolezza****	Alfa (A, B, C) **  Beta (D, E, F) **  Gamma (G, H, I) **  Delta (L, M, N) **  Omega (O, P, Q) **
Capacità di concentrarsi, di riflettere criticamente e di prendere decisioni  (Pensiero critico - nel modello LifeCom)	L'alunno ha scarsa capacità di sviluppare un pensiero critico e giungere a conclusioni motivate*	L'alunno ha sufficiente capacità di sviluppare un pensiero critico e giungere a conclusioni motivate**	L'alunno ha buona capacità di sviluppare un pensiero critico e giungere a conclusioni motivate***	Alfa (A, B, C) *  Beta (D, E, F) *  Gamma (G, H, I) **  Delta (L, M, N) **  Omega (O, P, Q) **
Curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità  (Sviluppo mentale - nel modello LifeCom)	L'alunno ha scarsa capacità di aprirsi a nuove possibilità per progredire nella crescita*	L'alunno ha scarsa capacità di aprirsi a nuove possibilità per progredire nella crescita*	L'alunno ha scarsa capacità di aprirsi a nuove possibilità per progredire nella crescita*	Alfa (A, B, C) **  Beta (D, E, F) **  Gamma (G, H, I) **  Delta (L, M, N) **  Omega (O, P, Q) **

#### 4. Analisi dei dati e discussione

L'analisi qualitativa di questa esperienza, effettuata senza un gruppo di controllo, ha l'obiettivo di esaminare le percezioni dei docenti, come già fatto in passato con attività individuali, utilizzando molteplici strumenti di verifica. Un ulteriore limite di questo studio è rappresentato dalla mancanza di un'analisi statistica in grado di verificare le correlazioni tra le variabili prese in considerazione. Tale limite potrà essere affrontato in un'ulteriore ricerca. L'analisi che si farà, pertanto, si limiterà a registrare le considerazioni e le percezioni dei docenti, che, nella circostanza, rappresentano tuttavia, il metro di giudizio più attendibile, soprattutto in considerazione dell'incrocio dei dati che emergono dalla autovalutazione degli alunni, dalla interpretazione codificata delle risposte degli alunni alle domande-stimolo e alle interviste fatte dai docenti e dal ricercatore, come evidenziato nella tabella n. 2, e dall'analisi dei video. La codifica in modelli convenzionali, in cui sono state racchiuse risposte simili, rappresenta una interpretazione ex post che deriva dall'analisi dei contenuti testuali delle risposte degli alunni su cui c'è stata piena convergenza del team di lavoro (docenti e ricercatore) e, in linea con il valore dell'autovalutazione degli alunni, rappresenta, esclusivamente la percezione di uno sviluppo di competenze, che, al momento, resta potenziale. Tuttavia, la ricerca internazionale, (Saldaña, 2013; Zhang et. al. 2016), ci informa che, in alcuni casi, tale percezione, può essere un indicatore di significatività della

codifica qualitativa, e quindi, capace di accertare l'attendibilità delle risposte degli alunni. Questo succede quando lo sviluppo di una competenza è chiaramente evidenziata dagli alunni e accertata nel momento di triangolazione delle informazioni, ove può capitare di evidenziare la correlazione con i dati emersi dai vari strumenti di verifica. Nella verifica di alcune competenze, come per esempio, il "Benessere" o la "Collaborazione" o la "Comunicazione", in questo caso di studio, è stata riscontrata una convergenza e coincidenza dei dati.

La percezione che si ha dunque, è che l'esperienza di scrittura collaborativa con Google doc supportata dalla musica, sia stata utile soprattutto per lo sviluppo di alcune competenze dell'area "personale", "sociale" e relative all'area "imparare a imparare", oltre che all'area delle competenze digitali.

Dalle interviste fatte agli alunni si estrapolano alcune risposte ritenute significative a sostegno di questa ipotesi:

*L'attività di scrittura di un testo di una canzone con l'app ci ha incuriosito e sapere di poter ascoltare la musica durante il lavoro ci ha motivato e ci ha aiutato a stare bene. Anche a casa quando abbiamo bisogno di ritrovare un po' di serenità ascoltiamo musica. È' stato un modo nuovo e creativo per poterci esprimere ed è stato più semplice per noi poterlo fare, attraverso una canzone. Probabilmente se i docenti ci avessero chiesto di esprimere alcuni nostri sentimenti ed alcune emozioni che abbiamo invece espresso nel testo, non avremmo parlato, perché ci avrebbe creato molto imbarazzo. La tecnologia e la musica ci ha consentito quasi di uscire dall'aula e di sentirci liberi ed è stato divertente utilizzare liberamente gli strumenti digitali per comunicare e per conoscere nuove cose. Pensavamo fosse una sfida difficile da compiere perché non abbiamo mai scritto un testo di una canzone, ma ci siamo sostenuti a vicenda (Gruppo Beta)*

*Abbiamo avuto la possibilità di esprimere le nostre emozioni liberamente. La musica e ci ha aiutato a esternare le nostre emozioni e ci ha evocato sensazioni bellissime oltre a suggerire il tema della canzone ma anche alcune frasi. Confrontarci sul tema è stato impegnativo e a volte, trovare una sintesi dei nostri pensieri non è stato facile. Però volevamo fare una bella figura e ci siamo concentrati a raggiungere il risultato. Abbiamo prestato maggiore attenzione a non litigare. Sicuramente abbiamo avuto la possibilità di conoscerci meglio e confrontarci e questo ci ha fatto sentire più uniti. Ascoltare più volte la musica ci ha dato la possibilità di riflettere e di ascoltare le nostre emozioni e utilizzare l'app di scrittura è stato divertente, anche perché in questo modo abbiamo imparato ad utilizzare meglio il digitale (Gruppo Alfa)*

*Questa esperienza ci è stata utile per comprendere bene i nostri punti di forza e debolezza ed abbiamo scoperto qualcosa in più di noi stessi. Svolgere un compito con l'aiuto della musica e di un'app di scrittura non è stato noioso anzi è stato davvero coinvolgente ed abbiamo imparato ad usare meglio il digitale. All'inizio credevamo di non potercela fare, poi però ci siamo aiutati reciprocamente ed abbiamo creduto di più in noi stessi. Avevamo bisogno di fare qualcosa di diverso rispetto ai compiti che facciamo quotidianamente in classe. La musica ci fa stare bene e ogni volta che la utilizziamo in classe si crea un clima festoso e di*

*coinvolgimento di tutti. Abbiamo collaborato senza problemi e ci siamo sentiti più uniti. Anche se il compito era difficile da svolgere è stato tutto più semplice e naturale perché si era creato il clima ideale per poter lavorare serenamente e come piace a noi. Questo metodo di lavoro ha fatto scoprire qualcosa di nuovo di noi stessi. Abbiamo condiviso gioie e sofferenze e la musica ci ha aiutato tanto in questo. Però ci siamo aperti e sentiti più sollevati e quindi è stato più semplice avvicinarci e lavorare insieme (Gruppo Omega)*

*La scrittura collaborativa attraverso Google doc supportata dalla musica ci ha dato la possibilità di avere una comprensione più profonda del nostro rapporto. La musica ci ha rilassato e ha fatto emergere le nostre emozioni attraverso alcune frasi. Quello che ha suscitato l'ascolto della musica lo abbiamo riportato su Google doc. Abbiamo vissuto una condizione di vicinanza nella scrittura, nella comunione di stati emotivi dolorosi attraverso cui abbiamo compreso che una relazione si fonda sulla condivisione, sull'accettazione e sulla valorizzazione delle loro diversità, al punto che molti di noi hanno pianto di gioia. Ci siamo sentiti una cosa sola.*

*L'app ci ha dato la possibilità di scrivere quello che sentivamo nel cuore quando ascoltavamo la musica. Inoltre, con Google doc abbiamo avuto la possibilità di scrivere il nostro nome vicino alle frasi. La musica è piaciuta a tutti infatti siamo stati ad ascoltarla e ci ha aiutato a non avere problemi tra di noi (Gruppo Delta).*

Sebbene la rubrica di valutazione riporti, per tutti gli alunni, punteggi bassi nelle competenze che riguardano la fiducia in se stessi o la gestione delle emozioni e la capacità di esprimersi, per attività individuali svolte prima di questa esperienza formativa, sembra che tali livelli di padronanza non abbiano inciso negativamente nell'approccio e nello svolgimento di questa attività. Rispetto a questa percezione sono state formulate alcune ipotesi:

- l'attività in gruppo e la collaborazione sembra abbia dissolto o distribuito le criticità dei singoli, evidenziate in attività individuali, o percepite con un peso minore
- gli alunni hanno facilmente familiarizzato con il tipo di attività, come dimostrato sia dalla documentazione delle docenti che dai video, che potrebbe aver facilitato il coinvolgimento, dunque il potenziamento di alcune competenze
- la scrittura di un testo di una canzone ha la capacità di esplorare connessioni sociali e sviluppare identità sociale, secondo cui i gruppi formati da soggetti che lavorano ad un compito insieme, modellano gli atteggiamenti, le convinzioni e il comportamento degli individui quando sono interiorizzati come identità sociali (Tajfel, 1978; Ng et al., 2018, p. 173) che, a loro volta, favorendo il senso di appartenenza e di collaborazione, migliorano la salute e il benessere individuale (Jetten et al., 2009).

Queste considerazioni, se ci sarà modo di poterle ulteriormente verificare per accertare l'attendibilità, dimostrano che esperienze formative di questo tipo possono risultare particolarmente utili per quei ragazzi che nei periodi di transizione verso l'età adulta, affrontano difficoltà di identità, poiché aiuta il suo riconoscimento e la sua identificazione.

È possibile, pure, che il potenziale di engagement della scrittura collaborativa con *Google doc* abbinata alla musica, che in letteratura è ampiamente descritta come modalità altamente motivante (Blasco, 2001; Lange et. al., 2018; Piirto, 2021) possa aver aiutato gli alunni a superare le difficoltà iniziali nell'approccio ad un'attività nuova. Come pure è possibile che ad influenzare la motivazione e il coinvolgimento degli alunni, sia stato il piacere e il gradimento dell'attività, per espressa dichiarazione dei ragazzi.

In virtù di quanto fin qui sostenuto, si può contemplare l'idea di ritenere la tecnologia digitale abbinata alla musica, una possibile fonte di benessere e soprattutto può stimolare la creatività e l'espressività degli alunni sia in un impegno individuale che in uno collaborativo, anche se con una intensità maggiore in quest'ultima modalità.

A supporto delle informazioni emerse dalla rubrica di valutazione, dalla codifica delle risposte alle interviste e dall'autovalutazione, sono stati selezionati dei video per estrapolare dei frame che riportavano comportamenti-tipo, la cui visione e riflessione dovevano attivare processi di modificazione in prospettiva sistemica. L'immagine di un comportamento "critico" di un alunno, cioè, doveva servire a lui e agli altri per una potenziale comprensione e rettifica. La fase di editing dei video ha prodotto risultati sorprendenti in diversi processi, in particolare nell'autostima, nella conoscenza di sé, nella capacità di esprimere se stessi, nella relazione con gli altri, nella qualità della comunicazione. L'esperienza che i ragazzi hanno fatto, rivedendosi nei video, è stata fondamentale e quando hanno dimostrato di avere atteggiamenti positivi, hanno ricevuto il supporto dei docenti attraverso delle emoticon che esprimevano gioia. Questo gesto ha prodotto in loro gratificazione che deriva da una maggiore autostima e da un maggiore senso di autoefficacia, ed è stato utile per rinforzare l'apprendimento, favorire l'interiorizzazione e l'identificazione. Inoltre, hanno potuto sviluppare maggiore cura verso di sé ed una conoscenza e consapevolezza più profonda, grazie anche al ruolo che la musica ha avuto come facilitatore della riflessività. Quando il gruppo di lavoro ha chiesto agli alunni di esprimersi sul gradimento o meno di *Google doc* e sulla musica, come elemento di distrazione o di coinvolgimento, gli alunni si sono espressi così:

*Google doc ci ha aiutato a scrivere e a mettere insieme i nostri pensieri senza dover scrivere su quaderno. Abbiamo sintetizzato le riflessioni di ciascuno e poi abbiamo scritto come gruppo. La musica ci ha rilassato e ci aiutato a tirar fuori le nostre emozioni perché era molto coinvolgente. Siamo stati per un po' di tempo senza parlare ma ci ha aiutato a stare tranquilli insieme. È stato divertente cimentarsi nella scrittura di un testo di una canzone. Non pensavamo all'inizio di poterci riuscire (Gruppo Alfa)*

*Fare un compito con il cellulare è stata una cosa nuova e divertente soprattutto perché accompagnato dalla musica. Vorremmo che ogni giorno in classe ci fosse un momento musicale perché ci aiuta a mettere fuori le nostre emozioni, a capire chi siamo, a sfogare quello che proviamo dentro. Questa volta lo abbiamo fatto scrivendo una canzone ed è stato davvero divertente e coinvolgente (Gruppo Beta)*

Alcuni alunni, quando si sono rivisti nei video, impegnati con il cellulare a riflettere, ascoltare musica e scrivere, sia individualmente che in modo collaborativo, hanno espresso grande compiacimento, per aver raggiunto l'obiettivo di aver scritto un testo di una canzone. In questo modo hanno potuto sviluppare una maggiore conoscenza di sé e degli altri e, notoriamente, una migliore percezione di sé è un atto di riconoscimento e di rivelazione autentica che aiuta a relazionarsi meglio, prima di tutto con se stessi e poi con gli altri. La scrittura di un testo di una canzone, che beneficia di un sottofondo musicale, consente a chi scrive di esplorare, mettere in discussione e sfidare il senso di sé, le narrazioni personali e i modi di essere (Baker & MacDonald, 2013; Aasgaard & Ærø, 2017, p. 654) e, dunque, a tirar fuori aspetti culturali e psicologici. In particolare, l'esercizio di scrittura di un testo di una canzone, per il valore terapeutico riconosciuto, facilita uno svuotamento delle emozioni e dei sentimenti negativi che innesca meccanismi di cambiamento verso la ricerca di benessere individuale e sociale (Baker et al., 2016b; Reason & Rowe, 2017).

L'ascolto della musica e la riflessione dopo la visione dei video hanno aiutato gli alunni a riconoscere i propri stati d'animo e a prendere decisioni in modo consapevole, hanno rilassato e responsabilizzato gli alunni nella decisione di assumere comportamenti positivi e di maggiore apertura nei confronti degli altri.

Nello specifico, questa esperienza formativa ha mostrato diversi aspetti importanti. I giudizi sull'utilità dell'attività di scrittura con *Google doc* e l'ascolto contemporaneo di musica, sono stati soddisfacenti, perché è stato possibile osservare dei benefici tangibili negli alunni, specie in quelli che in passato avevano dimostrato diversi punti critici nella dimensione sociale e nei comportamenti. Di fondamentale importanza è stato poi incrociare i dati delle schede di valutazione con le informazioni della documentazione dei docenti e con quelle emerse dai video. La presenza di uno spazio misto di lavoro, l'ascolto della musica e la presenza delle videocamere che riprendevano l'attività, hanno consentito la partecipazione di tutti ed ha ridotto le distrazioni. I cellulari sono stati usati per ascoltare la musica e per scrivere, quindi, sono stati utilizzati per un uso esclusivamente didattico.

Dal punto di vista pedagogico l'esperienza ha prodotto diverse implicazioni. L'atmosfera che si è venuta a creare anche grazie alla musica, sembra abbia favorito un ambiente più sicuro, in cui gli alunni sono apparsi più a loro agio, in un clima di maggiore fiducia in cui è stato probabilmente più semplice far venire fuori emozioni e stati d'animo. L'app di *Google doc*, il cellulare come strumento didattico e la musica hanno avuto, dunque, dei riflessi educativi importanti, per la loro capacità di incontrare e mediare i bisogni di apprendimento degli alunni e per aver reso più fluido e coinvolgente il lavoro. Sia *Google doc* che la musica hanno avuto un ruolo determinante per il successo dell'esperienza poiché in modo integrato, hanno facilitato la risoluzione di alcuni conflitti tra alcuni studenti, hanno facilitato alcuni processi cognitivi, come l'attenzione e la partecipazione, hanno contribuito a creare uno spirito di gruppo, a lavorare in serenità e in un clima piacevole.

Il loro utilizzo combinato ha limitato posizioni di confinamento e azzerato ruoli passivi e, anche se con maggiore o minore intensità, ha reso protagonisti tutti. E questo è stato ampiamente dimostrato soprattutto dai video e dalla documentazione dei docenti. Anche il ruolo dei docenti ha fatto emergere alcune novità. La loro è stata una presenza silenziosa ma di prossimità, più olistica, più comprensiva e tesa a facilitare nei ragazzi l'espressività libera e creativa. Gli alunni non si sono sentiti controllati, ma supportati e

supervisionati. Questo atteggiamento ha generato un clima di maggiore fiducia e di coesione sociale, che hanno permesso di vivere l'esperienza senza alcuno stress, di favorire l'immaginazione ed una migliore capacità espressiva. I video hanno mostrato una maggiore familiarità di alcuni alunni rispetto ad altri nei confronti della sfida da affrontare, convalidando la riflessione secondo cui la scrittura collaborativa attraverso un'app e con il supporto della musica, può essere indicativa di una maggiore o minore propensione degli alunni al compito da svolgere e di come l'inesperienza individuale possa trasformarsi invece in "valore aggiunto" collettivo quando si decide di condividere risorse e di sostenersi reciprocamente (Donato, 2004), anche se l'introduzione della musica, come supporto al processo di scrittura, ha ridotto tale spettro. A conferma di quanto già evidenziato in alcune ricerche internazionali (Rogoff, 2003; Guzman & Rojas-Drummond, 2012), la musica si è rivelata un fattore di mediazione determinante che ha migliorato la qualità della dimensione sociale, producendo maggiore collaborazione e rendendo gli alunni più disponibili per una migliore interazione tra loro.

In definitiva, l'esperienza formativa ha fornito l'opportunità per sviluppare diverse competenze, su tutte la consapevolezza degli studenti dei loro punti di forza e di debolezza, la capacità di esprimere emozioni, a volte anche contrastanti, e la capacità di favorire situazioni che creano benessere sia individuale che sociale. Nondimeno è stata riscontrata una evoluzione sia nella comunicazione che nell'uso del digitale, oltre che nella conoscenza dei tratti della loro personalità. Ha dato, inoltre, l'opportunità ai ragazzi di comprendere come le forme artistiche di comunicazione siano sempre molto efficaci per esprimere emozioni ed esperienze reali. L'approccio triadico dell'apprendimento e il tipo di sfida, se nei momenti iniziali hanno potuto rappresentare per i ragazzi una fonte di stress e di paura di non farcela, con il passare del tempo hanno stimolato la relazione tra digitale, alunni e musica in uno spazio ibrido che ha favorito la collaborazione e lo spirito di gruppo, e di conseguenza, un maggior coinvolgimento e senso di responsabilità sia individuale che sociale.

## 5. Conclusioni

In conclusione, si può affermare che una esperienza di scrittura collaborativa di un testo di una canzone con *Google doc* supportata dalla musica può essere inclusa tra le modalità in grado di aiutare gli alunni nella mediazione e costruzione di conoscenza e nello sviluppo di competenze socio-emotive. Il binomio arti performative e app può giocare un ruolo determinante per generare benessere e stimolare negli alunni la creatività e la capacità espressiva, se utilizzato con sostenibilità e con un fine educativo. Occorrerebbero, ovviamente, altri studi in questa direzione, per confermare le informazioni rilevate. Tali ricerche, però, per continuare ad amplificare l'epistemologia di questa modalità di lavoro integrata, dovranno includere interventi e strategie pedagogiche sempre più articolate, perché ciò è presupposto fondamentale per ricavare apprendimento individuale e sociale, da esperienze formative in spazi ibridi e multidisciplinari.

## Riferimenti bibliografici:

Akoto, M., (2021). Collaborative Multimodal Writing via Google Docs: Perceptions of French FL Learners. *Languages*, 6, 3, 1-18.

- Aasgaard T., Ærø S. C. B. (2017). Songwriting Techniques in Music Therapy Practice. *The Oxford Handbook of Music Therapy*, 1st edn, ed. Jane E., Oxford: Oxford University Press.
- Auerbach, C., Delport A.C., (2018). Developing mindfulness in children through participation in music activities. *South African Journal of Childhood Education*, 8, 1.
- Baker, F.A., Silverman, M.J., MacDonald, R. A. R. (2016b). Reliability and Validity of the Meaningfulness of Songwriting Scale (MSS) with Adults on Acute Psychiatric and Detoxification Units. *J. Musica Ther.* 53, 55–74.
- Baker, F. A., MacDonald R. A. R. (2013). Flow, identity, achievement, satisfaction and ownership during therapeutic songwriting experiences with university students and retirees. *Music. Sci.* 17 131–146.
- Baker F. A., Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2020). Reading aloud narrative material ad means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, Vol. 14, n. II.
- Batini, F., Bartolucci M., Mattioli, F. (2020). Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi. *Italian Journal of Educational research - Giornale Italiano della ricerca educativa*, n.24, anno XIII.
- Batini, F., Bartolucci M., Timpone, A. (2018). The effects of ReadingAloud in the Primary School. *Psychology and Education*, vol. 55.
- Bhatt, I., de Roock, R., Adams, J. (2015). *Diving deep into digital literacy: Emerging methods for research*, in *Lang. Educ.* 2015, 29, 477–492.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18, 1, 57–75.
- Blasco, S. P. (2001). Importancia de la musicoterapia en el area emocional de ser humano. *Rivista interuniversitaria de Formacion del profesorado*, n. 42, 91-113.
- Boud, D. (2001). Introduction. In Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (Eds.), *Peer learning in higher education* (pp. 3–17). London: Kogan Page.
- Bjørn, A.M., Erstad, O. (2015). The connected child: Tracing digital literacy from school to leisure. *Pedagog. Int. J.*, 10, 113–127.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Cesareni, D., Ligorio, M. B., Sansone, N. (2018), *Fare e collaborare: l'approccio triadico nella didattica*, Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola, L., Lavinia Rizzo, A., Traversetti, M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di primo grado: una ricerca basata sul design. *Italian Journal of Educational research - Rivista italiana di ricerca educativa*, 99–114.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 17, 1, 445-462.

- Clarke, E. (2002). Processi cognitivi nell'esecuzione musicale. In J.J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della musica*, Torino: Einaudi, (pp.288-304).
- Cooper, P. K. (2020). It's all in your head: A meta-analysis on the effects of music training on cognitive measures in schoolchildren. *International Journal of Music Education*, 38, 3, 321-336.
- Darnley-Smith, R., Patey H. M. (2006). *Music Therapy*. London: Sage Publication Ltd.
- Darrow, A. A. (2016). Every Student Succeeds Act (ESSA): What it means for students with disabilities and music educators. *General Music Today*, 30, 41-44.
- Davies, E. (2005). You Ask Me Why i'm Singing: Song-Creating with Children at a Child and Family Psychiatric Unit. In Felicity A. B., Tony W. (eds), *Songwriting Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Diekstra, R.F.W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *Social and Emotional Education: An International Analysis*, Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín, 255–312.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Advances in learning and instruction series*. New York, NY: Elsevier Science, Inc.
- Dohn, N.B., (2014). *Implications for Networked Learning of the Practice Side of Social Practice Theories: A Tacit-Knowledge Perspective*. In Hodgson, V., de Laat, M., McConnell, D., Ryberg, T., (eds), *The Design, Experience and Practice of Networked Learning*, London: Springer, (pp. 29–49).
- Donato, R., (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, 284–302.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* 82, 405–432.
- Egemen, E., Gulten I. (2019). The Effects of Sport Education and Fine Arts Education on Social Appearance Anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 7, No. 6.
- Ellis, R.A., Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Rev. Educ.*, 4, 149–191.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M.J., Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estud. Sobre Educ.*, 26, 125–147.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Gaggiolo, A. (2003) *Educazione musicale e tecnologie*. Torino: Edt.
- Galli, C. (2009). La peculiare eccellenza dell'educazione estetica. In A. Anceschi (a cura di). *Musica ed educazione estetica*, Torino: Edt., (pp. 65-68)
- James, N., Busher, H. (2013). Researching hybrid learning communities in the digital age through educational ethnography. *Ethnogr. Educ.*, 8, 194–209.
- Goodyear, P., Carvalho, L. (2019), The analysis of complex learning environments. In Beetham, H., Sharpe, R., (eds), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design*, 3rd ed., New York: Routledge, NY, USA, (pp. 49–65).

- Guzman, K., Rojas-Drummond, S. M., (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: Un modelo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 52, 217- 245.
- Herholz, S., Zatorre, R. (2011). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76, 3, 486-50.
- Jetten J., Haslam C., Haslam S. A., Branscombe N. R. (2009). *The Social Cure. Scientific American Mind*. New York, NY: Psychology Press.
- Jiang, S., Wang, H., Tschudi, S. (2014) Intercultural learning on the web: Reflections on practice. In Chun, D. M. (ed.), *Cultura-inspired intercultural exchanges: Focus on Asian and Pacific languages*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai at Mānoa, 121–137.
- Jin, L., Erben, T. (2007). Intercultural learning via instant messenger interaction. *CALICO Journal*, 24, 2, 291–311.
- Kirschner, S., Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4 year old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 5, 354-364.
- Lange, G., Leonhart, R., Gruber, H., Koch, S.C. (2018). The Effect of Active Creation on Psychological Health: A Feasibility Study on (Therapeutic) Mechanisms. *Behav. Sci.* 8, 25.
- Linee Guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento adottate con Decreto ministeriale n. 774 del 04/09/2019
- Küpana, M. N. (2015). Social emotional learning and music education. *SED – Sanat Eğitimi Dergisi*, 3, 1, 75-88.
- Lee, K. Y., Hassell, D. G. (2021). Students' Attitudes and Preferences Towards Google Docs as a Collaborative Writing Platform. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 11, 2, 1-15.
- López-Cassà, È., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S., Gustems Carnicer, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13, 8591.
- Miur (2012a). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’Infanzia e del I ciclo di istruzione.
- Mortari, L., Ghirotto L. (a cura di), (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci
- Ng, N. W. K., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T. (2018). How can you make friends if you don’t know who you are? A qualitative examination of international students’ experience informed by the social identity model of identity change. *J. Commun. Appl. Soc. Psychol.*, 28, 169–187.
- Erginsoy Osmanoglu, D., Yilmaz, Hüseyin, Y. (2019). The Effect of Classical Music on Anxiety and Well-Being of University Students. *International Education Studies*; Vol. 12, No. 11.
- Maury, S., Richard, N. (2016). Wellbeing in the classroom: How an evolutionary perspective on human musicality can inform music education. *Australian Journal of Music Education*, 50, 1, 3-15.
- Patel, A. D. (2018). Music as a transformative technology of the mind: An update. In H. Honing (Ed.), *The origin of musicality*, Cambridge: MIT Press, (pp. 113-126).
- Paavola, S., Engeström, R., Hakkarainen, K. (2012). The Trialogical Approach as a New Form of Mediation. In A. Moen A., A. I. Mørch, S. Paavola (a cura di). *Collaborative Knowledge Creation: Practices, Tools, Concepts*, Rotterdam: Sense Publishers.

- Perron, B.E., Sellers, J. A. (2011). Review of the collaborative and sharing aspects of Google Docs. In *Res. Soc. Work Pract.*, 21, 489–490.
- Piirto, J. (2021). Organic Creativity for 21st Century Skills. *Educ. Sci.* 11, 680.
- Reason, M., Rowe, N. (2017). *Evidence and Impact in Theatre, Music and Art*, eds Matthew R., Nick R. London: Bloomsbury.
- Rizzo, A. L. (2018). Migliorare le relazioni tra compagni: l'efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado. In G. Sellari & T. Visioli (a cura di), *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola*, Roma: Universitalia, (pp. 173-220).
- Rizzo, A. L. (2021). *Giochi musicale e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i requisiti della lettura e della scrittura*. Roma: Carocci.
- Rizzo, A. L., Chiaro, M., Corsini, C., & Sapuppo, F. (2020). Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica. Una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 158-168.
- Ryberg, T., Davidsen, J., Hodgson, V. (2018). Understanding nomadic collaborative learning groups: Nomadic collaborative learning groups. *Br. J. Educ. Technol.*, 49, 235–247.
- Rogoff, B. (2003), *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rojprasert, S., Neanchaleay, J., Boonlue, S., Sinlarat, P. (2020). Designing and implementing constructionist learning in a blended advertising photography course. *Technol. Enhanc. Learn.*, Vol. 12, 20–37.
- Sala, G., Gobet, F. (2017). When the music's over: Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A metaanalysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*, (2nd ed.), London: Sage.
- Sansone, N., Ritella, G. (2020). Formazione insegnanti "aumentata": integrazione di metodologie e tecnologie al servizio di una didattica socio-costruttivista, *QWERTY*, 15, 1, 70-88.
- Sansone, N., Cesareni, D., Ligorio, M.B., Bortolotti I., Buglass, S.L. (2020). Developing knowledge work skills in a university course, *Research Papers in Education*, 35, 1, 23-42,
- Sansone, N., Cesareni, D. (2019). Which learning analytics for a socio-constructivist teaching and learning blended experience. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15, 3, 319-329.
- Sansone, N., Ligorio, M. B., Buglass, S. L. (2018). Peer e-tutoring: Effects on students' participation and interaction style in online courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 55, 1, 13-22.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (2006), Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology, in K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* New York: Cambridge University Press, (pp. 97-118).
- Sellari, G., Matricardi, G., Albiero, P. (2011). Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: costruzione del percorso educativo "Musica e BenEssere" e valutazione della sua efficacia. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, III, 2, 7, 1-21.
- Scierra, I. D.M., Bartolucci, M., Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo

- grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica- Journal of Theories and Research in Education*, vol.13, 1, 1970-2221.
- Schrage, M., (1990). *Shared minds: the new technologies of collaboration*, New York: Random House.
- Sloboda, J. A. (1988). *La mente musicale*. Bologna: il Mulino
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge. Educational Practice*; Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma: Carocci.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Groups: Studies in Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Tassoni, E. C.M., Forner, V. (2022). Reflections on the use of Musical Language to Help Promote Fourth-Grade Children's Writing Skills-A Case Study from Brazil. *Global Journal of Social Science Research*
- Torri, S. (2020). Scrivere in più lingue alla scuola primaria: il valore aggiunto della collaborazione tra alunni. *Formazione & Insegnamento*, Vol. XVIII, 1, 679-692.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Bari: Laterza.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli.
- Van Leeuwen A., Janssen J., (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educ. Res. Rev*, vol. 27, pp. 71–89.
- Visconti, E. (2019). Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale. *Pedagogia più didattica*, 5, 1.
- Vygotskij L. (1981), The genesis of mental functions. In James V. Wertsch (a cura di), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Sharpe: Armonk, (pp. 144–88).
- Wang, Y. & Tian, J. (2013). Negotiation of meaning in multimodal tandem learning via desktop videoconferencing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3, 2, 41- 55.
- Wigram, T., Baker, F. (2005). Introduction: Song writing as therapy In Baker, F., Wigram, T. (eds.), *Song writing methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*, London: JKP, (pp. 1–23).
- Zhang, Z., Li, J., Liu, F., Miao, Z. (2016). Hong Kong and Canadian students experiencing a new participatory culture: A teacher professional training project undergirded by new media literacies. *Teaching and Teacher Education*, 59, 146-158.
- Zwerling, I., (1979). The creative arts therapies as a real therapies. In *Hospital e Community Psychiatry*, vol. 30, n. 12, 843.
- Zhou, W., Simpson, E., Domizi, D. P. (2012). Google Docs in an out-of-class collaborative writing activity. *International Journal on Teaching and Learning in Higher Education*, 24, 3, 359–375.