



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: gennaio 2023**

©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

## **Social reading as a third space learning practice. Futuristic Directions for Education**

### **Il social reading come prassi del terzo spazio. Traiettorie educative futuribili**

di

Donatello Smeriglio

[dsmeriglio@unime.it](mailto:dsmeriglio@unime.it)

Università degli Studi di Messina

#### **Abstract:**

The spaces in which education takes place are becoming progressively more fluid, especially when we think of the advances in the development of increasingly sophisticated and all-consuming technologies and digital tools. The resulting network can no longer be configured as an actual place, confined by the traditional physical spaces in which schooling takes place, just as these spaces can no longer be delimited by the digital territory. Today we need to talk about “another” space, a *third* space, one that is not just physical or digital, but made up of a continuous dense network of contents, interactions, experiences, stories and learning experiences; “another” space, made up of physical and virtual connections, of presence and distance, of the formal and informal. One practice that can be considered both connatural and constituent of this “other” didactic space is social reading. On the basis of these premises, this article analyzes these practices, and proposes some possible future directions for education.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

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

Doi: 10.14668/QTimes\_15124

**Keywords:** Social Reading; Didactics; Technology; Learning Environment

**Abstract:**

Lo spazio dell'agire didattico si fa sempre più fluido in relazione allo sviluppo di tecnologie e dispositivi digitali che, di fatto, si fanno sempre più sofisticati e fagocitanti. Il network che ne deriva si configura non più come luogo a sé, confinato rispetto ai luoghi fisici tradizionali del fare scuola, così come questi ultimi non possono essere più marcatamente delimitati dal territorio digitale. Oggi è necessario parlare di uno spazio "altro", *terzo*, non solo fisico, non solo digitale, fatto di un continuo fitto intreccio di contenuti, interazioni, narrazioni, vissuti, storie, esperienze di apprendimento. Uno spazio "altro" di connessione tra fisico e virtuale, tra presenza e distanza, tra formale e informale. Una pratica che possa considerarsi connaturata e costituente dello spazio "altro" dell'agire didattico è il social reading. Sulla base di tali premesse, il presente contributo analizza tale prassi, ipotizzando traiettorie educative futuribili.

**Keywords:** Social Reading; didattica; tecnologia; ambiente di apprendimento.

**1. Il terzo spazio educativo: considerazioni generali**

Se volessimo definire i luoghi entro i quali nascono, si sviluppano, si alimentano e si "dissolvono", le pratiche dell'agire educativo, oggi, nel tempo attuale, non saremmo esaustivi se ci limitassimo a considerare quelli tradizionali, ovvero formali, non formali e informali, nelle differenti connotazioni contestuali legate ai rispettivi *set* ed *environments*. Così come non sarebbe sufficiente considerare il solo versante digitale, in relazione alle molteplici interfacce e piattaforme tecnologiche oggi a disposizione di noi tutti, attraverso le quali si ridisegnano forme comunicative e processi sociali ed educativi inediti. Il motivo di questa impostazione è dovuto principalmente agli evidenti effetti trasformativi che le tecnologie digitali hanno causato sul tessuto socioculturale nel suo complesso, in un procedere a doppio senso: lo spazio fisico che si estende verso quello digitale, e lo spazio digitale che si "innesta" in quello fisico. Così, ogni spazio tradizionale ha una o più versioni elettronico-digitali, estendendosi e comprimendosi in modalità naturalmente differenti, così come molti degli applicativi, delle relative funzioni e usi di questi ultimi fanno oramai parte dell'insieme di routine quotidiane rivolte a differenti scopi. Il risultato di questo "moto e incrocio di correnti" non ha portato ad una "somma di elementi", ma ha dato vita a un complesso e peculiare "habitat iper-esperienziale" frutto delle intersezioni tra componenti dell'uno e dell'altro spazio. Nasce così un terzo spazio, non solo fisico, non solo digitale, ma ibrido (Trentin, 2015), all'interno del quale confluiscono, interagendo, processi, significati, esperienze e riflessioni, teorie e pratiche che provengono dai precedenti (Rivoltella, Rossi, 2019). Scenari interattivi e collettivi che dalla congiunzione e ibridazione tra script e funzioni multiple genera processi di mediazione e, nello specifico, di acculturamento di pratiche, linguaggi, forme e dinamiche sociali nuove (Flessner, 2014). Questa profonda trasformazione legata all'affermarsi dei dispositivi digitali, dei social media, della realtà simulata e aumentata, ha metamorfizzato anche i processi di apprendimento-insegnamento, questi ultimi chiamati ad abitare il terzo spazio e acquisire e incorporare, di fatto, alcuni tratti specifici di tali interfacce tecnologiche. Tale condizione ci spinge, in termini epistemologici, a ragionare e a

rivedere alcuni aspetti didattico-pedagogici, partendo proprio dalla consapevolezza di quanto il confine tra spazio fisico e spazio digitale, così come tra spazio formale e informale dell'educare, sia ormai dissolto. L'apprendimento, così, diventa sempre più "mobile", "ubiquitario" "generativo", "narrativo", impegnando chi ragiona e lavora in ambito educativo a riformulare i formati di presentazione dei contenuti, a ripensare le strategie didattiche, a rivedere il proprio modo di organizzare e strutturare le lezioni e di gestire la classe (Smeriglio, 2016). Uno spazio che si configura dalle innumerevoli e continue interazioni tra individui piuttosto che dalle sole dotazioni hardware e software, dalle strutture fisiche o elettroniche dei rispettivi ambienti. Interazioni e processi che in un continuo fluire e susseguirsi di azioni si esplicano in remoto così come in loco, in asincrono così come in tempo reale, in solitario così come in collettivo. Questa concomitanza di azioni, di spazi, di pratiche, di relazioni sociali, si veste di funzioni, di procedure, di caratteri propri di un universo esperienziale che va "oltre" quello fisico e digitale. Un terzo spazio, dunque, che si configura come interfaccia tra mondo fisico e mondo virtuale e che si lega a processi "anfibi" di immersione e di emersione nel e dal tessuto strutturale ibrido fisico-digitale. Si delinea così una società iperconnessa (Quatera, 2022) che si muove all'interno di un'architettura esperienziale costantemente modificata e modificabile, frutto di dinamiche sociali uniche e persistenti che non si esauriscono in uno specifico luogo, sia esso fisico o virtuale, ma si aggrovigliano in quel territorio semantico (Lévy, 2002) con confini liquidi in costante fluire. Ed è in questo territorio, il terzo spazio appunto, che si generano nuove modalità di appropriazione delle conoscenze, di produzione di sapere, di costruzioni di identità e di reti sociali. Esso

È un luogo dove due script interagiscono per creare uno spazio ibrido che promuove un apprendimento significativo. La progettazione del terzo spazio – una zona collettiva di sviluppo prossimale – implica l'orchestrazione della partecipazione delle persone in una ricca serie di pratiche accuratamente organizzate e basate sull'ecologia in cui la disponibilità delle forme di mediazione e risorse viene accelerata per supportare lo sviluppo di nuove traiettorie e di futuri possibili dei partecipanti (Gutiérrez, 2008, pp. 148-164).

C'è da chiedersi, tuttavia, quanto questo progressivo insediamento delle tecnologie digitali nel nostro tessuto socioculturale sia effettivamente percepito, promosso e collegato ad opportunità di crescita socioculturale, di studio, di apprendimento e non prevalentemente guidato e circoscrivibile ad attività spontanee di aggregazione e vita sociale. E conseguentemente, quanto il sistema scuola abbia interesse a comprendere, abitare e proporre pratiche didattiche più consone al terzo spazio, cogliendone le potenzialità metodologiche.

## **2. Social Reading e Terzo spazio: il ruolo della scuola**

Tra le pratiche che possono leggersi come generatrici di quello che definiamo terzo spazio vi sono il Social Reading e il Co-Writing (lettura sociale e scrittura collaborativa) che sostanzialmente possono definirsi come attività, svolte in collettivo, finalizzate alla lettura e alla scrittura partecipata fra molteplici e differenti utenti. Per mezzo di diversi applicativi digitali, gli utenti possono seguire e intervenire attivamente nelle differenti fasi narrative e post-creative grazie a funzioni specifiche proprie di tali dispositivi. La lettura, così, diventa condivisa nel momento in cui gli utenti, ad esempio,

co-commentano e/o co-recensiscono i testi dei differenti autori, suggerendo, magari, alternative rispetto ai profili dei personaggi, alla trama, al finale, ecc. In egual maniera, la scrittura collaborativa si propone come un processo sociale basato sulla condivisione dell'obiettivo da parte del gruppo di lavoro. Molti *tools* digitali, quindi, si configurano come spazi di mediazione tra differenti utenti che intervengono attivamente, in tempi diversi o operando simultaneamente, sui testi, alimentando quelle dinamiche sociali che delineano un territorio fluido fatto di azioni e di interazioni. Ma rispetto a tali pratiche, la scuola che atteggiamento assume? Per rispondere a tale quesito mi avvarrò di alcuni dati ricavati da una recente attività di ricerca svolta dal sottoscritto all'interno della cattedra di *Tecnologie e media per la didattica* (Smeriglio, 2022). Il campione sottoposto ad indagine conoscitiva (campione rappresentativo) si è composto del 18% (55 unità) del numero complessivo degli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione e della Comunicazione, anno accademico 2021-22 (300 unità). Per la strutturazione del questionario si è attinto dai modelli NSS (National Student Survey – Havergal, 2015) e Attitude Toward Technology and Technology Self-Efficacy (Motshegwe, Batane, 2015; Crittenden, 2009), ridefinendoli e adattandoli alla specificità dell'indagine concernente appunto alcune pratiche del terzo spazio, in modo specifico l'uso quotidiano da parte degli studenti e delle studentesse dei dispositivi digitali nelle attività di "lettura sociale". Il questionario era composto da 21 items a risposta chiusa, suddivisi in tre aree così di seguito definite: 1) area conoscitiva (AC); 2) area delle pratiche (AP); 3) area delle preferenze, delle considerazioni e dell'autoconsapevolezza (APCA). Naturalmente mi soffermerò, per esigenza di sintesi, su alcuni di questi, in particolar modo su quelli dell'area delle pratiche, per poter ragionare sulle questioni prima esposte. In linea generale era interessante comprendere se effettivamente gli studenti e le studentesse avessero sviluppato forme di studio (in termini sia di acquisizione di conoscenze, che di produzione di sapere) più strettamente collegate alle caratteristiche di multimodalità, ipermedialità, interattività e "ubiquità" intrinseche a tali dispositivi digitali, oppure fossero rimasti più che altro ancorati a metodologie e dispositivi tradizionali di apprendimento (libro di testo, attività di lettura e scrittura tradizionali, autoistruzione, ecc). Contestualmente, le domande permettevano anche di ragionare sulle proposte di attività alternative fatte dagli insegnanti agli alunni e alle alunne, attività direttamente collegate alle caratteristiche e alle funzionalità di tali artefatti digitali di mediazione e, quindi, di carattere ibrido.

### 3. I dati della ricerca

Prima di presentare i dati più salienti, mostrando i risultati relativi alle questioni specifiche promosse e oggetto di tale contributo, desidero chiarire che i risultati ricavati e presentati in tale contesto non vogliono e non devono essere letti come esaustivi, ovvero definitivi (se non per la fascia temporale in cui si è realizzata la presente indagine), ma desiderano presentare una circoscritta evidenza empirica che ci lascia un "fotogramma" circa la pervasività dei nuovi media sulle modalità di approccio allo studio da parte degli studenti e delle studentesse, così come di prendere atto, contestualmente, delle proposte fatte dagli insegnanti in termini didattici, in modo tale da individuare le traiettorie educative futuribili finalizzate allo sviluppo di competenze multi-prospettiche utili per abitare in modo proficuo e consapevole il terzo spazio.

In altri termini, ci soffermeremo prevalentemente sull'analisi dei dati che si collegano al primo interrogativo sopra posto, per dedurne successivamente, in modo parziale, alcuni aspetti riguardanti la seconda domanda.

Il primo dato da registrare riguarda la percentuale di diffusione dei dispositivi tecnologici nel campione rappresentativo, ricavabile dai dati circa il possesso da parte degli stessi di profili *social*. L'intero campione ha risposto affermativamente (100%) rispetto al possedere uno o più profili *social*, così come applicativi di messaggistica istantanea (Figure 1 e 2).

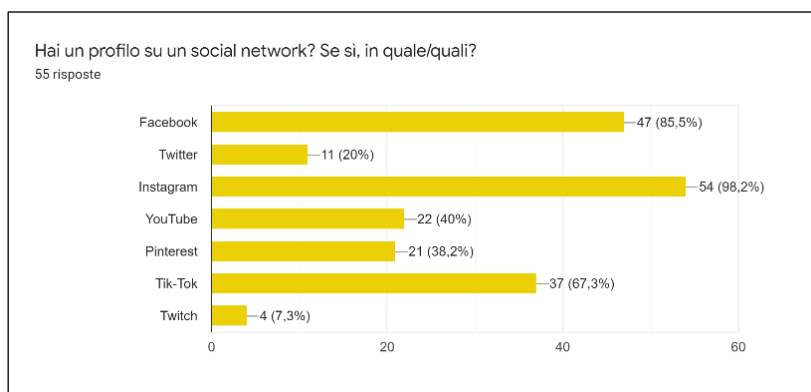


Figura 1: possesso profili social

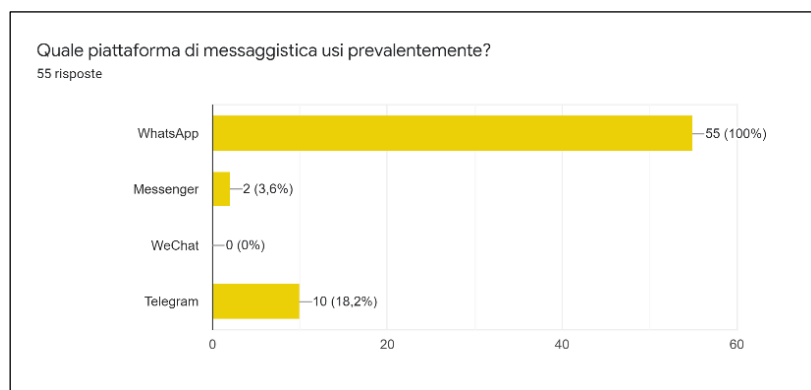


Figura 2: piattaforme di messaggistica utilizzate

Questi dati confermano l'ampia pervasività e il consueto utilizzo dei social network da parte delle giovani generazioni nelle attività quotidiane, anche grazie alla dimensione *mobile* legata a dispositivi tecnologici sempre più potenti, miniaturizzati, indossabili e portabili. Lo spazio d'azione, quindi, si trasforma: tali artefatti mobili permettono una connessione praticamente perenne che modifica il senso e la percezione dei luoghi e dei tempi, in una sorta di continuo *switchare* da contesti reali a spazi remoti (Trentin, 2015). Le identità, così, nell'universo digitale, si moltiplicano in virtù dei molteplici ambienti sociali di cui la rete si struttura. I dati, infatti, dimostrano come l'intero campione indagato abbia almeno un profilo sociale attivo, una propria "pelle digitale". Per quanto riguarda gli aspetti concernenti il tema principale del presente contributo, ad un uso prolungato di tali tecnologie in termini di tempo non corrisponde però un utilizzo di tali dispositivi per attività che si legano alla lettura e alla scrittura in termini tradizionali e non. Il 40% del campione rappresentativo, infatti,

dichiara di stare connesso in rete per oltre 3 ore rispetto a un tempo dedicato alla lettura che, sommando le percentuali delle risposte “poco” e “per nulla”, supera il 50% (Figure 3 e 4).

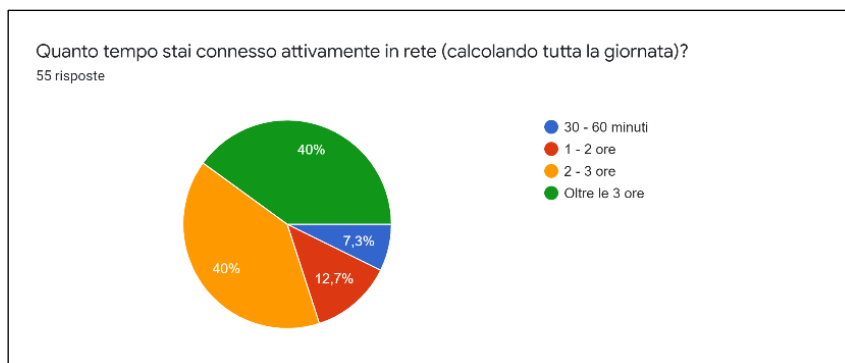


Figura 3: tempo di connessione quotidiana

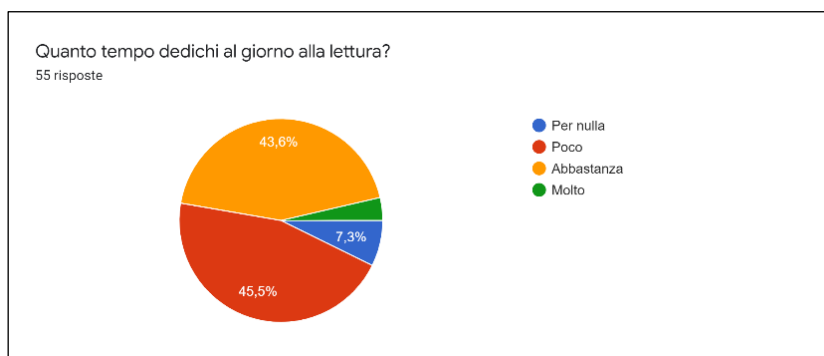


Figura 4: tempo giornaliero dedicato alla lettura

Questo aspetto è molto importante e ci permette di ragionare anche sulle proposte fatte dagli insegnanti rispetto ad attività didattiche che, in qualche modo, alimentino un interesse genuino verso la lettura in generale e verso la peculiare forma di “lettura estesa e sociale” propria del terzo spazio. Attività che abbiano a che vedere con laboratori di lettura collettiva e di scrittura collaborativa realizzabili attraverso l’uso di dispositivi e di applicativi digitali comuni. In tal senso, il campione rappresentativo risponde di non aver mai partecipato a laboratori di lettura collettiva sui social, raggiungendo una percentuale significativa, ovvero l’83,6%, così come di avervi partecipato solo in aula il 3,6% (Figura 5).

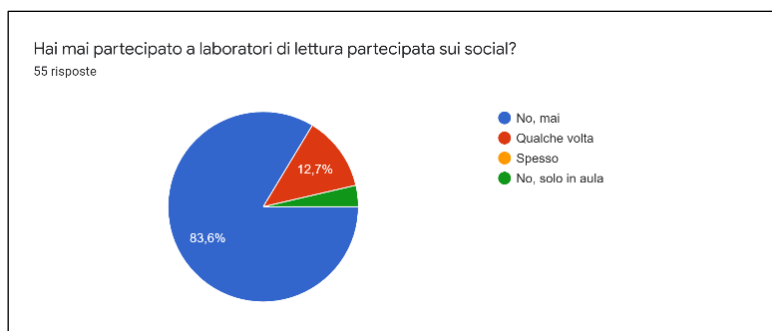


Figura 5: partecipazione ad attività laboratoriali di lettura partecipata sui social network

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

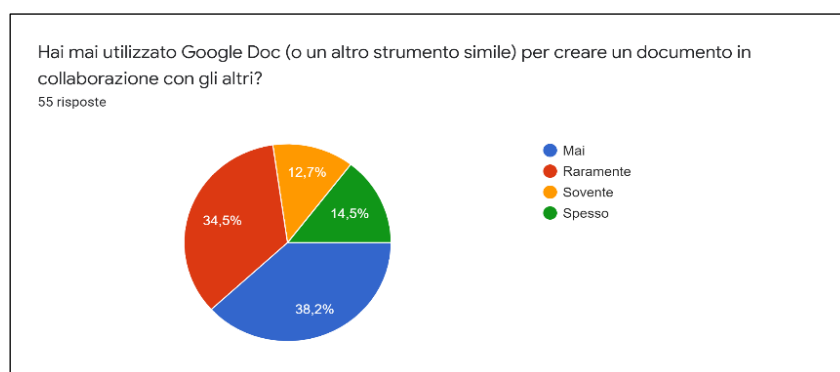


Figura 6: utilizzo di applicativi di scrittura collaborativa

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

differenti piattaforme di *social reading* che in modo informale vivono e abitano (Figura 7), ritenendo altresì tali piattaforme ambienti sociali all'interno dei quali è possibile alimentare pratiche rivolte alla lettura con ricadute importanti in termini motivazionali e culturali (Figura 8).

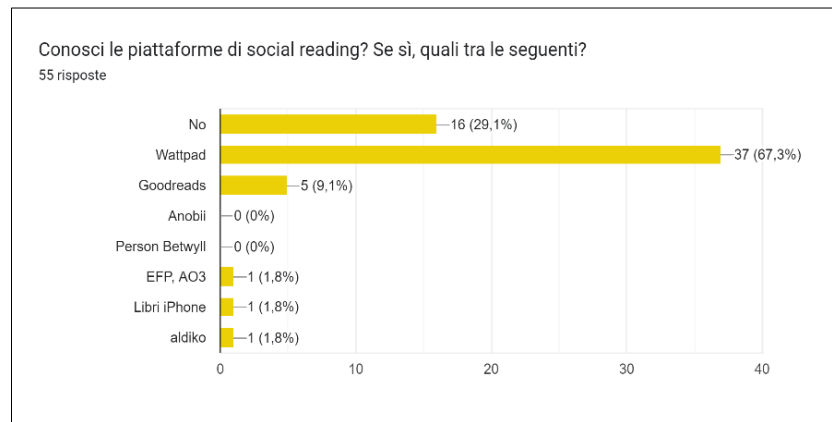


Figura 7: conoscenza di piattaforme di social reading

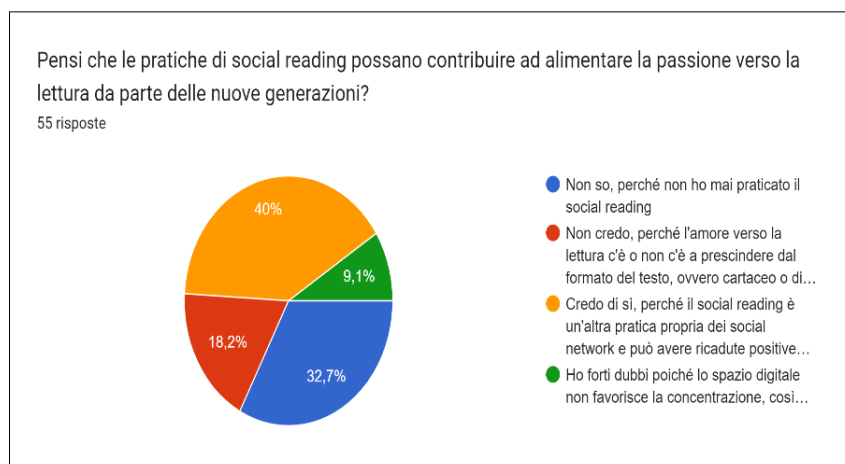


Figura 8: pareri sull'impatto delle pratiche di social reading nella lettura in generale

Questi dati evidenziano in qualche modo la necessità di adeguare le pratiche del “dentro l’aula” a quelle del “fuori dall’aula” non solo per incontrare i modi d’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione che le nuove generazioni attuano, ma soprattutto per acquisire le conoscenze e le competenze proprie del terzo spazio. La riflessione che possiamo fare è che la rete, per quanto riguarda le attività di studio, venga ancora considerata prevalentemente come un contenitore di informazioni, piuttosto che uno spazio sociale di co-progettazione e di co-creazione attiva e partecipativa di risorse multimediali e ipermediali (Smeriglio, 2022).



#### 4. Traiettorie educative futuribili: alcune proposte

Oggi l'ecosistema educativo si struttura diversamente. Tuttavia, questa maturata consapevolezza rispetto alla trasformazione apportata dalle tecnologie digitali al sistema educativo non sempre viene seguita da una presa di coscienza di come siano più le pratiche a definirne e marcarne i contorni e alimentare il nucleo di tale spazio ibrido, piuttosto che gli strumenti stessi. I processi generano e caratterizzano gli ambienti entro i quali gli individui si muovono in un universo che oramai non è solo reale o solo virtuale, ma "altro". Le tecnologie, così, non sono solo canali di transito di informazioni ma, piuttosto, luoghi esperienziali che danno luce a territori connettivi ibridi differenti e in continuo mutamento. Alimentare un processo di metabolizzazione delle pratiche proprie di tali artefatti digitali dovrebbe essere la finalità perseguita dal sistema scuola: maggiore e più significativa, così, sarà l'interazione con l'ecosistema esteso del terzo spazio, in termini di pratiche didattiche orientate al lavoro collaborativo finalizzato alla lettura e scrittura sociale, più numerose e coscienti potranno essere le trasformazioni in chiave di apprendimento da parte delle nuove generazioni. Maggiori e più profondi saranno i cambiamenti, più evidenti e rilevanti potranno essere i risultati rispetto ad un'educazione mediale che si fa sempre più urgente. In tal senso, allora, la prospettiva attraverso cui guardare i modelli educativi di una scuola proiettata verso il futuro è quella della "mutua contaminazione", ovvero della necessità di far incontrare a un livello differente i mondi del formale e dell'informale, in uno spazio come quello terzo, che possa ridisegnare i "paesaggi" pedagogici e didattici di tratti nuovi. In tal senso la scuola dovrebbe abitare maggiormente il terzo spazio promuovendo attività di apprendimento *blended* (misto), ovvero in loco e in remoto, in sincrono e in asincrono. Queste ultime costituirebbero uno spazio intermedio, un'*aula estesa* (Smeriglio, 2016) nella quale poter fare interagire teoria e pratica, strumenti tradizionali e dispositivi digitali, contesti formali e informali (Rivoltella, Ardizzone, 2004). Il terzo spazio, come ambiente esperienziale esteso, si lega, altresì, alla necessità di comprenderne e promuoverne le differenti pratiche attraverso un processo *mediacognitivo* (Smeriglio, 2021) che tracci una traiettoria educativa orientata allo sviluppo di consapevolezze più marcate rispetto alla cultura mediale.

#### 5. Conclusioni

I dispositivi tecnologici digitali possono essere considerati oramai alla stregua di un accessorio comune. La diffusione di questi artefatti, fissi e mobili, è sempre più vasta e coinvolge una popolazione di giovani sempre più ampia. Un dato questo che la ricerca ha messo in evidenza e che fondamentalmente ribadisce, ancora una volta, il ruolo fondamentale dei nuovi media nella configurazione del tessuto socioculturale in generale e del sistema educativo in particolare. Questo ovviamente include anche la dimensione didattica e l'azione educativa che nell'era dei *bit* si trovano impegnate a confrontarsi con l'universo complesso e in continua evoluzione degli applicativi digitali. Se è vero però che tali dispositivi informatici permeano gli aspetti di vita quotidiana delle nuove generazioni e che i giovani vivono per lo più immersi e simbioticamente legati a tali artefatti digitali, considerandoli indispensabili per tutta una serie di attività, c'è da chiedersi, parimenti, se gli stessi abbiano sviluppato un senso critico rispetto all'uso di tali tecnologie e una piena consapevolezza delle conoscenze che compongono l'universo mediale odierno, in termini di alfabetizzazione digitale. E, in tal senso, se il sistema scuola abbia di fatto aiutato i giovani a comprendere tale urgenza educativa (ripresa nel Piano Nazionale Scuola Digitale, pubblicato nel 2015), facendosi carico di sviluppare

nelle nuove generazioni quelle molteplici competenze richiamate appunto nei diversi documenti legislativi<sup>1</sup> e nei dei diversi progetti e *Framework* di riferimento, quali, per citarne alcuni, il DigComp2<sup>2</sup> (European Digital Competence Framework for Citizens) e il TPACK<sup>3</sup> (Technology, Pedagogy, And Content Knowledge). In estrema sintesi, la presente ricerca, soffermandosi esclusivamente sui pareri degli studenti, ha messo in evidenza aspetti di una certa rilevanza riguardo al rapporto tra apprendimento, tecnologie e terzo spazio, in modo specifico sulle pratiche di lettura e scrittura sociale. I dati ricavati, infatti, ci delineano un contesto educativo ancora poco avvezzo a proporre e incentivare pratiche legate alla *literacy* digitale, soprattutto in termini di processo creativo collegato appunto al terzo spazio, derivato dalle pratiche di *social reading* e di *co-writing*. Il ruolo della scuola è quello di alfabetizzare al digitale. Alfabetizzazione che non può e non deve essere ridotta ad una visione squisitamente tecno-centrica delle questioni educative ma, piuttosto, a una *critical digital literacy* (Selwyn, 2011) che si traduce nella “capacità di comprendere i meccanismi codificati di funzionamento effettivo di strumenti e applicazioni digitali piuttosto che la semplice comprensione delle loro funzionalità. Essa contempla sia la capacità decostruttiva di guardare ciò che sta oltre la superficie dell’interfaccia sia quella creativa di risignificazione nel senso dell’appropriazione consapevole” (Ranieri, 2016, p. 55). Le pratiche di *social reading* e di *social writing* si legano fortemente a tali finalità sia in termini di *literacy* ed educazione ai media, che in termini *mediacognitivi* (Smeriglio, 2021), ovvero di presa di consapevolezza rispetto agli effetti che le odierne applicazioni digitali hanno sui processi di acquisizione della conoscenza da parte delle nuove generazioni.

### Riferimenti bibliografici:

- Crittenden, J. C. (2009). The attitudes and perceived self-efficacy of Mississippi career and technical educators toward information and communication technology. Mississippi State University: University Libraries.
- Flessner, R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Space in Teacher Education. *Educational Forum*, 78, 3.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 2.
- Havergal, C (2015) National Student Survey 2015: £9K fees fail to dent satisfaction, Times Higher Education.
- Lévy, P. (2002). L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio. Milano: Feltrinelli.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione e dell’Università (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Roma
- Motshegwe, M.M. & Batane, T. (2015). Factors Influencing Instructors’ Attitudes toward Technology Integration. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 8(1), 1-16.

---

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

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

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

- Quatera, I. (2022). Educazione e metaverso per la didattica e l'inclusione: opportunità e prospettive, in *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, anno XIV, 4/22. Roma: Anicia.
- Ranieri, M. (2016). "The hands for thinking". Looking for an Ethical, Creative and Participatory Approach to Digital School. In *Pedagogia oggi*, n. 2/2016. Napoli: Tecnodid.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Rivoltella, P. C., Ardizzone, P. (2004). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Selwyn N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age*, London - New York: Routledge.
- Smeriglio, D. (2022). Social Reading e alfabetizzazione digitale, in *Didattica, inclusione, tecnologie*, in *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, Anno 2, n. 2. Edizioni Universitarie Romane: Roma.
- Smeriglio D. (2021). Per un'educazione mediacognitiva, in *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, anno XIII, 4/21. Roma: Anicia.
- Smeriglio, D. (2016). Scuola e digital environments: la didattica oltre i confini dell'aula, in *Come le tecnologie cambiano la scuola, come la scuola cambia le tecnologie*, in *Pedagogia oggi*, 2/2016. Napoli: Tecnodid.
- Trentin, G. (2015). Always-on Education e spazi ibridi di apprendimento, in V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Milano: FrancoAngeli.