

3.

Non solo intrattenimento. Una ricerca esplorativa sull'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica universitaria durante il lockdown

Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà, Valentina Domenici¹

1. Sfondo e questioni della ricerca

All'apparire della pandemia Covid-19, una delle frasi più ricorrenti che sono state pronunciate – non solo, ma in particolar modo in riferimento al sistema formativo nazionale – è stata (e continua ad essere): “non eravamo preparati” con la variante “ci ha trovati completamente impreparati”. In altri termini ciò che è accaduto era totalmente inaspettato.

Si potrebbe, anche a ragione, obiettare su questo, considerato che diversi studiosi, almeno a partire dalla prima epidemia di SARS nel 2002, avevano lanciato segnali di crescente preoccupazione; ma ciò che ci interessa invece qui evidenziare, in riferimento all'impreparazione, è la reazione della scuola e, nello specifico, dell'università rispetto a questo evento “inatteso”.

Scuola e università, soprattutto nella fase “iniziale” della pandemia (caratterizzata in Italia dal confinamento derivante dal DPCM del 9 marzo 2020), hanno dovuto letteralmente improvvisare una risposta-reazione per fronteggiare quanto stava accadendo e garantire una continuità didattica agli studenti.

Una risposta-reazione che ha messo in luce quanto, in realtà, il nostro sistema formativo nazionale nell'improvvisare una risposta (che comunque, va detto, c'è stata e ha fatto sì che, in qualche modo, “si tenesse botta” per mezzo di forme adattive alla situazione) fosse lontano dai reali principi dell'improvvisazione, i cui teorici enunciano – anche nell'ambito della didattica (Cappa, Nigro, 2006; Santi, 2010; Sawyer, 2011; Santi, Zorzi, 2015) e mutuandone la concettualizzazione dal Jazz (Berliner, 1994) – come *l'atto di prepararsi a non essere preparati*. In altri termini, come ha evidenziato Marina Santi riferendosi al concetto di *emergenza*, sarebbe opportuno prepararsi all'imprevisto, e farlo per tempo, «senza che tale preparazione comprometta la componente “inattesa” dell'azione, preservando quindi i vantaggi generativi che l'“essere impreparati” di fronte agli eventi improvvisi produce» (Santi, 2015, p. 111). I vantaggi di questa operazione, continua la studiosa, risiedono nel fatto che

¹ Il presente contributo è frutto di una idea comune degli autori che hanno messo a punto la ricerca qui descritta nella sua fase iniziale. Ai soli fini dell'identificazione dell'attribuzione delle parti, laddove richiesto, si specifica che Fabio Bocci ha redatto il Paragrafo 1, Valentina Domenici il Paragrafo 2 e Gianmarco Bonavolontà il Paragrafo 3 con i relativi sottoparagrafi. Le conclusioni sono invece comuni.

«alla disposizione adattiva, che pone l'emergenza come un'alterazione dello status quo che chiede accomodamento, si oppone una pulsione ex-attiva, che vede l'emergenza come processo di emersione di ciò che è nuovo, inaudito, persino inutile, ma carico di possibilità» (ibidem).

Ebbene, stante quanto è accaduto, avrebbe dovuto essere questo l'ambito/oggetto di analisi di ciò che stava accadendo (e continua ad accadere). Domandarsi per quale ragione ci siamo trovati impreparati senza essere preparati ad esserlo, quindi aprire spazi di analisi e di intervento finalizzati a reagire non in modo meramente adattivo ma creativo, esplorando le opportunità che la crisi sottoponeva alle nostre possibilità evolutive (nell'ottica dell'*Exattamento*).

Si è invece preferito – prevalentemente e proprio in ragione dell'impreparazione non preparata che ha fatto primariamente emergere lo sforzo adattivo – replicare quanto conoscevamo cercando di forzarlo in un sistema ancora poco esplorato. E come spesso accade in queste situazioni, tale utilizzo ha fatto sì che tutte le storture/disfunzioni del sistema noto siano state traslate in quello meno noto, deprivandolo delle sue potenzialità ancora nascoste (e per lo più tali rimaste). Sono altresì state attribuite al nuovo sistema “magagne” che erano in realtà del vecchio e che quest'ultimo ha utilizzato come espediente per riaffermare la propria validità e superiorità.

Stiamo evidentemente parlando di ciò che è accaduto alla cosiddetta Didattica a Distanza, la convitata di pietra di questo momento storico e della fase che sta attraversando il nostro (non solo nazionale) sistema formativo. Affermiamo con convinzione che va definita “cosiddetta” perché – al di là del dibattito mediale egemonizzato da intellettuali, opinionisti e (anche) scienziati improvvisatisi studiosi delle Scienze della Formazione – è chiaro che quella realizzata in questi mesi è una didattica dell'emergenza (deprivata però dei caratteri sopra richiamati da Marina Santi) e poco o nulla ha a che fare (se non nelle situazioni in cui, con lungimiranza ci si è preparati all'imprevisto) con i principi dell'e-learning (Calvani, 2004; Galliani, 2004; Limone, 2012; Maragliano, 2013; Pireddu, 2014; Pinnelli, 2015; Rivoltella, 2017; Bonaiuti, Calvani, Menichetti, 2017; Rivoltella, Rossi, 2019; Margottini, La Rocca, 2019; Chiappetta Cajola, 2020; Bocci, Bonavolontà, 2020), o meglio di quello che sarebbe opportuno definire un approccio tecnologico all'istruzione e alla formazione (Bocci, 2017).

Per uscire fuori dal *chiacchiericcio querulo informato e sordo* [di] *chi non vuole, non capisce, non perde occasione* (per citare il testo di una canzone del Consorzio Suonatori Indipendenti), diversi ricercatori hanno fin dalla primissima ora messo a punto indagini finalizzate a rilevare, analizzare e comprendere ciò che stava accadendo e come stava reagendo il sistema sia in ambito scolastico² che universitario³.

² A titolo esemplificativo: la ricerca nazionale promossa dalla SIRD con la collaborazione di numerose associazioni di insegnanti a cui hanno partecipato 16.084 insegnanti (<https://www.sird.it/>); l'indagine *Didattica a distanza al tempo del COVID/19* condotta dalla rivista da QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies in collaborazione con la Fondazione Roma TrE–Education e con IRASE Nazionale; la ricerca *Didattica a Distanza e inclusione scolastica alunni/e con disabilità* promossa

Si tratta di ricerche aperte, fluide nel divenire degli eventi, i cui esiti non possono dirsi esaustivi o definitivi ma che dovrebbero/potrebbero essere presi in considerazione per riconfigurare le azioni e re-indirizzarle in ragione dell'attualità ma anche in prospettiva futura.

Proprio a partire da questi presupposti e intenti, abbiamo messo a punto una indagine esplorativa finalizzata a rilevare (ritagliandoci uno specifico punto di osservazione) l'incidenza che la didattica universitaria a distanza ha avuto durante il *lockdown* sull'utilizzo dell'audiovisivo da parte degli studenti. Si è scelto di focalizzare l'attenzione sull'audiovisivo in quanto appartiene a una cornice, mentale e sociale (Maragliano, Pireddu, 2012), precedente a quella attuale caratterizzata dal digitale e dalla rete, la quale però l'ha inglobato/a rimediandolo/a (Bolter, Grusin, 2002)⁴.

A proposito di ciò, prima di illustrare i contenuti della nostra indagine dedichiamo uno spazio all'audiovisivo.

2. L'audiovisivo nel setting didattico universitario

Con il rapido e incessante sviluppo dei media digitali, anche il linguaggio e la comunicazione audiovisiva, già centrali, si sono trasformati, almeno in Oc-

da Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento, che ha coinvolto 3170 docenti (<https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>); la ricerca *Cosa pensano gli insegnanti della didattica a distanza alla quale si è dovuto far ricorso durante il lockdown?* organizzata da FLC, Fondazione Di Vittorio, Università Sapienza di Roma e Università di Teramo; l'indagine *Tempo scuola durante il Covid-19*, condotta da Fabio Bocci, Roberto Medeghini e Giuseppe Vadalà (Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre) con oltre 5000 partecipanti (<http://inclusion-disabilitystudies.uniroma3.it/disabilitystudies/>).

³ Si vedano: la survey internazionale *The Locked-Down-Project* promossa dalla London School of Economics e alla quale hanno partecipato attivamente numerose università italiane (<https://www.healthbit.com/the-lockdown/>); l'indagine *L'esperienza universitaria ai tempi del coronavirus* dell'Università di Bologna Alma Mater Studiorum (<https://magazine.unibo.it/archivio/2020/09/10/2019esperienza-universitaria-ai-tempi-del-coronavirus>); la ricerca *Didattica a Distanza – PRO-DaD* promossa e organizzata dall'Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'insegnamento in Università, che ha visto anche in questo caso coinvolti numerosi atenei e molti docenti a livello nazionale (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7jfmvcAnDTsKX2-BjrX5MbCpMBAFwKhp_pTSR9Qo15zO1ZQ/viewform); l'indagine nazionale *La didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. Torino e le Università italiane a confronto*, promossa dall'Università di Torino con l'UNIRES, che ha coinvolto oltre 4000 docenti (https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/la-didattica-distanza-durante-lemergenza-covid-19-torino-e-le-universita-italiane-confronto).

⁴ Con la locuzione *remediation* (*rimediazione*) Jay D. Bolter e Richard Grusin, prendendo le mosse da McLuhan, descrivono l'interrelazione esistente tra i diversi medium nel loro divenire, tale per cui il *nuovo* ingloba e trasforma il *vecchio*. Ciò significa che i *nuovi mezzi* si modellano a partire dalle caratteristiche e dalle finalità dei *vecchi* ma, contestualmente, questi ultimi si riconfigurano e si rilanciano (*rimediano*) grazie agli elementi innovativi con cui vengono in contatto.

cidente, in vero e proprio *setting* della vita quotidiana di ognuno; non solo strumenti attraverso cui produrre o trasmettere informazioni, messaggi, dati, significati, ma ormai anche *ambienti e cultura* in cui si è immersi (Buonauro, Domenici, 2020). Il linguaggio audiovisivo, e con esso l'immagine, hanno trasformato profondamente anche la produzione, la trasmissione e l'apprendimento delle conoscenze, ricordandoci, soprattutto durante i periodi di crisi, come quella globale legata alla pandemia di Covid-19, che oggi viviamo, lavoriamo e comunichiamo in un mondo visivamente sofisticato e digitalmente interconnesso, e quanto siano tangibili le ricadute economiche, politiche, sociali e culturali di tutto questo. Eppure, le *immagini* e il *digitale* non hanno sostituito i testi stampati, ma piuttosto hanno portato ognuno di noi a imparare ad usufruire di un vocabolario più complesso, che comprende e chiama in causa elementi molto eterogenei, come testi, software, suoni, immagini fisse e in movimento, narrazioni più o meno brevi. Questo vocabolario richiede, per essere utilizzato al meglio, pena l'esclusione dalle dinamiche sociali, competenze continuamente aggiornate, tra cui la capacità di navigare attraverso più piattaforme mediali, in linea con la cosiddetta convergenza che non riguarda solo i dispositivi tecnologici, ma anche i linguaggi e le culture (Jenkins, 2006).

In ambito educativo e didattico le sfide lanciate dall'attuale società dell'informazione non si giocano, ovviamente, solo sul piano dei contenuti trasmessi, ma anche, appunto, sul versante dei metodi, delle procedure, dei linguaggi nonché degli stili di apprendimento, che a loro volta sono in parte influenzati dagli ambienti di rete oggi dominanti, in una logica di interconnessione che caratterizza la complessità del mondo contemporaneo. In tale complessità, sia il linguaggio che i contenuti audiovisivi vengono continuamente utilizzati e rielaborati in forme nuove attraverso le modalità di espressione tipiche dei media digitali partecipativi, in un processo che alla lunga non sta ovviamente portando ad accantonare del tutto la lettura o la scrittura, ma richiede un ampliamento del campo generale delle competenze e degli strumenti critici, pure da parte degli stessi "nativi postmediali" (Eugeni, 2015).

L'utilizzo del *linguaggio audiovisivo* specificamente all'interno della didattica è, evidentemente, un procedimento mai neutrale, e anzi capace di influenzare significativamente non solo i processi di insegnamento, apprendimento e di interazione sociale, ma anche, per esempio, lo stesso rapporto degli studenti con i media e i prodotti mediali.

In ambito universitario l'introduzione dell'audiovisivo può attuarsi, ovviamente, attraverso svariati modi e strategie all'interno sia della didattica "in presenza", sia di quella "a distanza": può essere, per esempio, impiegato in un modo "strettamente" strumentale, attraverso la realizzazione e trasmissione di lezioni audio-video, sincrone o asincrone⁵, o l'utilizzo di lezioni e/o materiale

⁵ Anche la scelta di audio-video lezioni sincrone o asincrone implica, evidentemente, un diverso utilizzo delle tecnologie come mezzo più o meno trasmissivo di contenuti e/o più o meno di "telepresenza", oltre a una diversa partecipazione da parte degli studenti, in quanto, per esempio, le lezioni sincrone richiedono una (eventuale) partecipazione in diretta e immediata da parte degli studenti.

di studio prodotti anche da altri docenti; oppure, ancora, può essere presente anche sotto forma di strumenti e contenuti multimediali considerati utili per l'apprendimento (Mayer, 2010), da utilizzarsi ad integrazione della didattica, con lo scopo di chiarire, sviluppare e approfondire temi, o di creare dibattiti e discussioni. In questo secondo caso ci si può anche servire di narrazioni e prodotti audiovisivi di generi e formati diversi, che possono andare dal film di finzione al documentario specificamente didattico, dai programmi televisivi ai siti e ai contenuti del web, fino a narrazioni di varia natura, tipologia e scopo. La scelta di una modalità non esclude ovviamente l'utilizzo di un'altra, e ognuna può essere attuata in modo flessibile all'interno di ciascuna delle più diffuse forme della didattica: a distanza, in presenza, *blended*.

Anche se, in tempi recenti e ancora in parte attuali, la didattica a distanza come risposta al problema della chiusura delle scuole e degli atenei a causa della pandemia di Covid-19 ha reso necessario e forzato il ricorso a un setting didattico-digitale e quindi, almeno per buona parte, alla realizzazione e trasmissione di audio e video-lezioni, bisogna sottolineare che le modalità attraverso cui ci si può servire del linguaggio audiovisivo sono potenzialmente molteplici. Ognuna di esse è in grado, in modi diversi, di chiamare in causa e far emergere aspetti differenti dell'audiovisivo, inteso in senso lato. Le lezioni trasmesse in diretta o pre-registrate, per esempio, da un lato si servono o attingono dalle strategie proprie della comunicazione audiovisuale, dall'altro richiamano il grande versante dell'*Education Technology*, e quindi le riflessioni sulla/e tecnologia/e a supporto dell'educazione (Rivoltella, 2019). Il fatto invece di prediligere, in modo più o meno esclusivo, l'utilizzo di contenuti multimediali, implica non solo servirsi dell'audiovisivo a supporto ed integrazione della didattica, ma anche fare riferimento alla cultura mediale in senso ampio, oggi caratterizzata da un universo sterminato di pratiche e di prodotti (dai videogiochi ai film, dai blog e siti web alle riviste, dai programmi radio a quelli televisivi, e così via). In tutti i casi, e in generale di fronte a qualsiasi utilizzo dell'audiovisivo nella sfera della didattica universitaria, sia essa in presenza, a distanza o *blended*, il fulcro dell'attenzione come quello della riflessione critica dovrebbe focalizzarsi sulle risposte e sulle diverse forme di partecipazione ed intervento degli studenti, intesi, insieme al progressivo livello di autonomia del processo di apprendimento raggiunto da ciascuno, come utili criteri di efficacia dell'azione formativa. Come ricorda Henry Jenkins, del resto, anche se gli strumenti a disposizione contano indubbiamente, ciò che la cultura partecipativa sceglie di fare con questi strumenti spesso si dimostra ancora più rilevante (Jenkins, 2009) sul piano cognitivo oltre che relazionale. La partecipazione è, in altri termini, centrale, e rappresenta un concetto in grado di attraversare trasversalmente le pratiche educative, i processi creativi, la vita di comunità e la cittadinanza democratica (Jenkins, 2009), e di mettere al centro dell'interesse il rapporto tra le persone – in questo caso gli studenti ma anche i docenti, quindi la relazione educativa – i linguaggi e le culture delle nuove tecnologie. Da ciò deriva una considerazione evidente che pure andrebbe

continuamente ricordata, ovvero che nessun linguaggio e nessun medium opera nel vuoto o in modo isolato, e che il loro utilizzo può influenzare il nostro rapporto con gli altri media e con le pratiche di consumo di contenuti mediali, come sembrano dimostrare alcuni dei dati raccolti attraverso il questionario da noi messo a punto per la ricerca, che pongono tra l'altro in evidenza un incremento del consumo mediale generale (non solo legato alle esigenze della didattica a distanza, e che ingloba svariati prodotti audiovisivi) da parte degli studenti.

Il problema che ci si dovrebbe porre sul piano della ricerca di area come su quello dell'operatività pratica riguarda il *come* utilizzare in questo caso l'audiovisivo per promuovere negli studenti apprendimenti efficaci e dotati di senso. È anche per questi motivi che spesso si rivela particolarmente proficuo un approccio di tipo "ecologico" (Jenkins, 2009), come quello adottato per costruire il suddetto questionario di ricerca, ovvero un approccio che prenda in considerazione le interrelazioni tra le tecnologie e i loro linguaggi, gli studenti, e la risposta di questi ultimi anche sotto forma di partecipazione. Questa può essere più o meno attiva e consapevole, e può manifestarsi attraverso la creazione di nuove attività che comprendono, per esempio, l'archiviare, il commentare sui forum, o ancora il rimettere in circolo i contenuti mediali, contribuendo in questo modo anche a dare vita a possibili *ambienti* di apprendimento informale (Gee, 2004). I vari prodotti, i linguaggi e le diverse forme espressive della cultura mediale contemporanea possono differenziare e arricchire la didattica, oltre che motivare allo studio, come stanno per ora evidenziando i dati della ricerca sull'utilizzo di prodotti audiovisivi (come film, narrazioni seriali, documentari didattici, contenuti audiovisivi del web ecc...) ad integrazione della didattica, e sulla loro funzione motivazionale per gli studenti.

L'introduzione e i differenti utilizzi dell'audiovisivo nel campo della didattica richiedono tuttavia da parte degli studenti, e quindi, in primis, dei docenti, competenze e conoscenze non solo di natura tecnica, ma anche di carattere teorico-critico, ovvero relative alla comprensione critica dei diversi linguaggi (Calvani, Fini, Ranieri, 2009). Conoscenze e competenze, queste, che implicano la consapevolezza dei modi in cui le rappresentazioni audiovisive e mediali strutturano e influenzano la nostra percezione dei fenomeni; il saper individuare le diverse retoriche presenti nelle modalità di rappresentazione e nei vari generi audiovisivi; la capacità di distinguere le tipologie di generi a cui appartengono i prodotti audiovisivi; il sapersi interrogare sulla natura di un video e di una narrazione audiovisiva; e infine, la capacità di riflettere sulla questione del *punto di vista*, e sulle pratiche più o meno visibili di mediazione e di controllo sociale dei media. Si tratta, ovviamente, di conoscenze che non dovrebbero essere considerate isolatamente, né come competenze destinate a sostituire quelle tradizionali ma, piuttosto, come un'espansione e un aggiornamento, oggi imprescindibili, delle competenze relative ai mass media (Jenkins, 2009). Nonostante, perciò, uno stesso obiet-

tivo possa essere raggiunto attraverso l'impiego di un'ampia gamma di tecnologie e linguaggi, e che lo stesso linguaggio possa essere utilizzato per scopi molto diversi, la centralità dell'audiovisivo, così come l'importanza di conoscerlo, studiarlo e includerlo nelle normali attività didattiche, appaiono tanto evidenti da sembrare oggi, quasi scontati; e tuttavia la conoscenza approfondita dell'audiovisivo (inteso come linguaggio e come cultura) non sempre è pretesa, come avviene invece per altri linguaggi e altre discipline. Il rilievo di tutte queste considerazioni diventa particolarmente tangibile proprio nel contesto globale odierno (di crisi), nel momento in cui l'enorme pervasività dei media si intreccia con il capitalismo digitale e con le dinamiche di "datificazione" che lo strutturano e lo regolano.

3. La ricerca

Diamo ora conto dei primi esiti della nostra indagine esplorativa finalizzata a rilevare da un lato, se, come e in che misura sono cambiate le abitudini di consumo di prodotti audiovisivi da parte degli studenti universitari impegnati nella didattica a distanza durante il periodo di confinamento e, dall'altro, l'impatto dell'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica, in termini di facilitazione dei processi di apprendimento e di motivazione allo studio.

Benché si tratti di una indagine esplorativa mirata a far emergere euristica-mente alcune ipotesi più che a verificarne talune di partenza, abbiamo comunque supposto di riscontrare negli/le studenti/esse coinvolte già in questa prima analisi: un incremento sia nell'avvalersi di prodotti audiovisivi sia nell'utilizzo di dispositivi per la loro fruizione (probabilmente dovuta anche al fatto del numero di ore da passare in casa per via del confinamento); un incremento della produzione personale di contenuti/prodotti audiovisivi; una preferenza di contenuti legati all'intrattenimento; una percezione dell'utilizzo da parte dei docenti del linguaggio audiovisivo nella didattica prevalentemente di tipo "strumentale".

3.1. *Soggetti e strumento*

Il campione di convenienza è composto da 55 studentesse e studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, con un'età compresa tra i 20 e i 46 anni, di cui quasi la totalità tra i 20 e i 25 anni (80 %), il 9,1% tra i 26 e i 31 ed il restante 10,9 % oltre i 31 anni. Il 49,1% del totale è iscritto al secondo anno di corso, il 38,2% al quarto anno, il 7,3% al terzo anno, il 3,6% al quinto anno, mentre solo l'1,8% al primo anno. Per quel che concerne il titolo di studio, il 21,8 % dichiara di aver già conseguito il diploma di Laurea, mentre il 78,2 % di essere in possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado (prevalentemente di matrice liceale: 72,7%).

Per quel che concerne lo strumento è stato messo a punto un questionario, elaborato appositamente dagli autori, composto da 39 item e articolato nelle seguenti sezioni:

1. dati ascrittivi degli studenti partecipanti⁶;
2. informazioni sulla familiarità degli studenti con il linguaggio audio-visuale e sulle nuove abitudini di consumo (ed eventuale produzione) di prodotti e narrazioni audiovisive in questa fase di isolamento;
3. informazioni sull'utilizzo del linguaggio audiovisivo nell'ambito delle attività didattiche sviluppate in modalità a distanza durante l'emergenza Covid-19.

La somministrazione del Questionario è stata compiuta durante il Secondo Semestre dell'A.A. 2019-2020, tramite la piattaforma *Limesurvey* del Dipartimento di Scienze della Formazione⁷.

3.2 *Analisi dei dati*

La pulizia e la costruzione della matrice dei dati è stata eseguita con l'utilizzo del software KNIME, mentre l'analisi dei dati è stata compiuta con il software statistico SPSS versione 26. Trattandosi delle prime fasi di una indagine esplorativa, allo stato attuale l'analisi qui illustrata è stata effettuata sugli item che hanno fornito spunti di riflessione più significativi e coerenti con la presente trattazione.

3.2.1 *Analisi della sezione: Familiarità con il linguaggio audio-visuale e informazioni sulle nuove abitudini di consumo*

La totalità dei rispondenti (100%) afferma che sta fruendo di prodotti audiovisivi da quando è iniziata l'emergenza per Covid-19, benché prima di questo periodo solo il 55,4% era un fruitore abituale. Il 50,9% dei soggetti intervistati indica di aver fruito mediamente nell'arco di un giorno, durante il lockdown, di 0/5 prodotti audiovisivi, il 36,4% di aver fruito di 10/20 prodotti, il 10,9% di aver fruito di 20/30 prodotti mentre l'1,8% di 30/50.

Sulla quantità di utilizzo dei diversi dispositivi (televisione, smartphone, tablet, personal computer, console per videogiochi) per la fruizione dei contenuti audiovisivi durante l'emergenza, si è chiesto al campione di posizionarsi all'interno di una scala da 0 a 9, sintetizzando l'indice in 4 fasce: *bassissimo utilizzo* (da 0 a 2), *basso utilizzo* (da 3 a 5), *alto utilizzo* (da 6 a 7) e *altissimo utilizzo* (da 8 a 9). Come è possibile vedere nel Grafico 1, emerge un altissimo

⁶ Si segnala che volutamente non è stato chiesto ai partecipanti di indicare l'appartenenza a un genere, anche oltre la logica binaria classica (ossia prevedendo l'indicazione "Altro"). Ci sembrava infatti poco significativo, considerato il focus dell'indagine, operare distinzioni di questo tipo.

⁷ Il questionario è reperibile alla pagina: <https://survey.uniroma3.it/formazione/index.php/731973?lang=it>. Il questionario è ancora attivo e pertanto per la sua consultazione è necessario procedere alla compilazione.

uso dello smartphone e del personal computer, un basso uso della televisione e un bassissimo utilizzo del tablet e della console per videogiochi.

Quanto utilizzi i seguenti dispositivi per fruire dei prodotti audiovisivi in questo periodo di emergenza Covid-19?

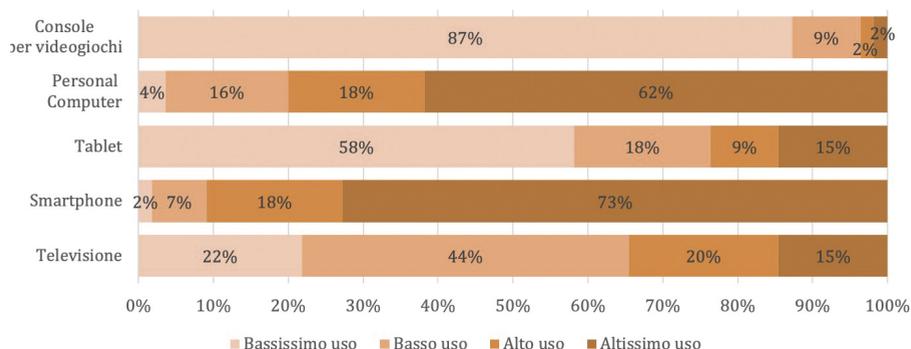


Grafico 1. Utilizzo dei dispositivi per la fruizione dei prodotti audiovisivi

Inoltre, la quasi totalità degli intervistati (92,7%) ha dichiarato che questo utilizzo si è modificato rispetto a prima dell'emergenza, così come riportato nel Grafico 2.

Di quanto si è modificato l'utilizzo dei dispositivi per la fruizione dei contenuti audiovisivi?

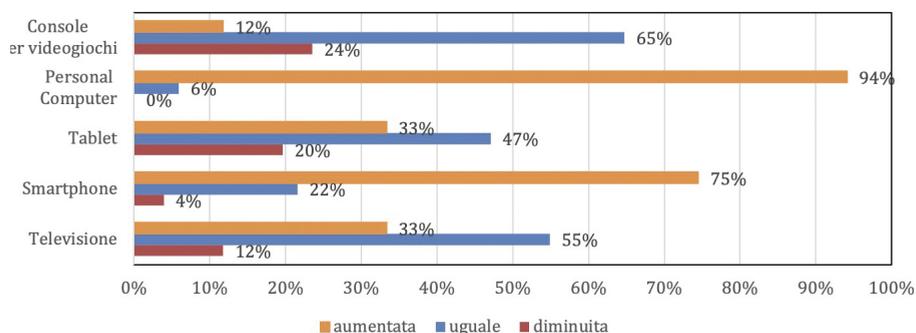


Grafico 2. Indice di modificazione dell'utilizzo dei dispositivi

Per quel che concerne l'impiego di piattaforme per la visione di contenuti audiovisivi, il 98,2% del campione afferma di avervi fatto ricorso dall'inizio della pandemia. Approfondendo questo aspetto, come si evince dal Grafico 3,

l'analisi dei dati ha evidenziato un altissimo uso di Whatsapp e di Instagram, un alto utilizzo delle piattaforme You Tube e Netflix, un basso uso di Rai Play e Prime Video, un bassissimo utilizzo delle piattaforme Hulu, Timbox, Dazn, Vimeo, Infinity, Sky, Mediaset Premium, Tik Tok. È interessante osservare, da un lato, la totale assenza da parte degli/delle studenti/esse coinvolti/e dell'utilizzo delle piattaforme Hulu e Timbox e, dall'altro, come la piattaforma Tik Tok, focalizzata sulla visione-condivisione di brevi video, si ponga ai vertici bassi di utilizzo mentre ai vertici alti si collochino Whatsapp e Instagram che sostanzialmente hanno le medesime caratteristiche trattandosi di applicazioni social networking per smartphone.

Da quando è iniziata l'emergenza Covid-19, quanto stai utilizzando le seguenti piattaforme per fruire dei prodotti audiovisivi?

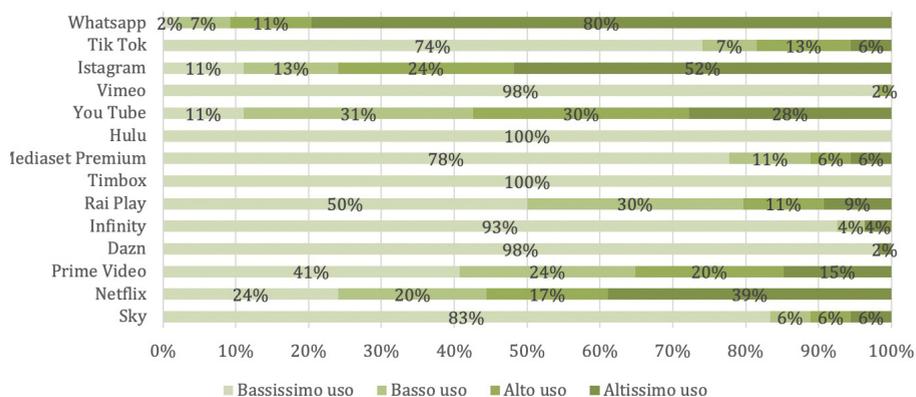


Grafico 3. Utilizzo delle piattaforme per la fruizione di prodotti audiovisivi

Per quanto riguarda la tipologia di prodotti audiovisivi più fruiti durante il periodo di *lockdown*, troviamo ai primi posti le serie tv, i contenuti di informazione, quelli di formazione/educazione e l'intrattenimento. Si collocano invece in fondo i film (sia lungometraggi che cortometraggi), le serie web e lo sport (Grafico 4).

Potresti indicare di quale tipologia di prodotti audiovisivi e in che misura ne stai fruendo maggiormente durante questo periodo di Emergenza Covid-19

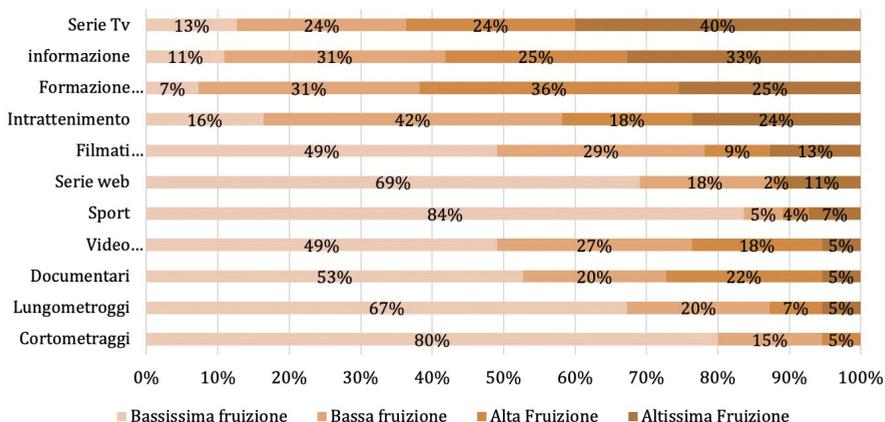


Grafico 4. Tipologia di prodotti audiovisivi fruiti durante il lockdown

3.2.2 Analisi della sezione: Utilizzo del linguaggio audiovisivo nell'ambito della didattica

Passando dall'aspetto della fruizione a quello della produzione, seppur la quasi totalità delle studentesse e degli studenti (92,7%) affermano di avere familiarità con il linguaggio audiovisivo, solo una minoranza degli intervistati (38,2%) dichiara di aver creato video o altri tipi di prodotti/contenuti audiovisivi durante il periodo di emergenza. Di questi ultimi, il 32,4% per corrispondere a una richiesta didattica, il 29,4 spinti da una esigenza espressiva, il 29,4% per comunicare con amici o parenti, mentre l'8,8% indica per altre ragioni.

Spostando l'attenzione all'uso del linguaggio audiovisivo all'interno della didattica (lezioni in sincrono e in asincrono, svolte durante il lockdown) dalle risposte emerge che i docenti hanno fatto ricorso al linguaggio audiovisivo per un buon 98,2%. Tuttavia, come si evince dal Grafico 5, a parere degli/delle studenti/esse partecipanti all'indagine, ne è stato fatto un uso primariamente a scopo strumentale, consistente nella realizzazione di lezioni audio-video. Di contro, un utilizzo finalizzato ad integrare la didattica (oltre alla fruizione anche la produzione da parte degli studenti) riscontra una minore frequenza, benché questa modalità sia indicata dal campione come la più motivante allo studio.

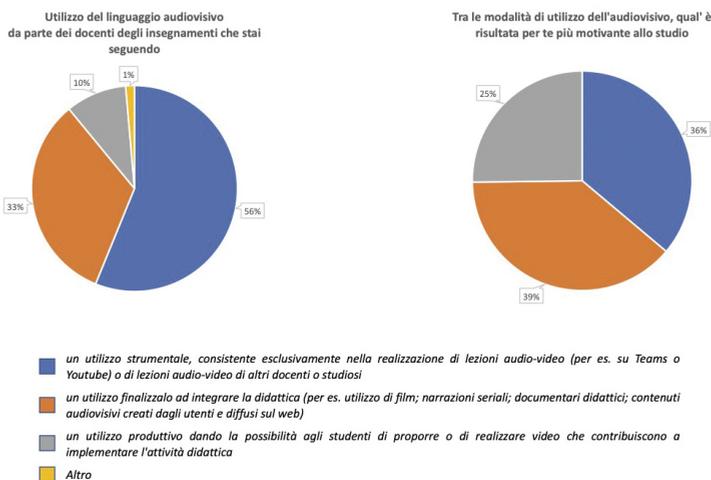


Grafico 5. Utilizzo del linguaggio audiovisivo da parte dei docenti durante le lezioni

I dati appena esposti sono rafforzati dall'analisi degli item 37 (*in futuro, troveresti utile un maggiore utilizzo dell'audiovisivo ad integrazione/supporto della didattica in presenza?*) e 39 (*in una scala da 0 a 9, quanto ti aspetti che in futuro i docenti facciano uso di prodotti/contenuti audiovisivi per svolgere la loro didattica?*). Nello specifico, la quasi totalità del campione (96,4%) ha risposto positivamente al primo quesito, esprimendo nel secondo un'aspettativa superiore al valore 5 (da 6 a 9) pari al 60%.

Conclusioni

Come abbiamo già detto, questa indagine ha perseguito una finalità euristica e, peraltro, l'esiguità del campione impedisce qualsiasi generalizzazione.

Tuttavia, ai fini di un ampliamento e raffinamento della ricerca ci sembra comunque significativo operare alcune considerazioni sulla base di quanto supposto in partenza e di quanto emerso dall'analisi sulla base delle risposte fornite dagli/dalle studenti/esse coinvolti/e.

Rispetto all'incremento nella fruizione di prodotti audiovisivi, i dati confermano il fenomeno, introducendo la suggestione che possa essere correlato (anche) al confinamento forzato dovuto alla pandemia.

Stesso dicasi per l'utilizzo dei dispositivi, con alcuni aspetti interessanti da sondare ulteriormente. Infatti, se da un lato ci si poteva attendere un incremento nell'uso dello smartphone e del PC, sorprende il basso uso della televisione e il bassissimo ricorso a tablet e console per videogiochi.

Altrettanto interessante e suggestiva è l'analisi dei dati inerente l'utilizzo delle piattaforme. Se si confermano come altamente frequentate Whatsapp, Instagram, You Tube e Netflix (quest'ultima a pagamento ma meno onerosa di altre), stupisce la bassa percentuale d'uso di Tik Tok, attualmente molto in voga. Probabilmente si tratta di una caratteristica della nostra (esigua) unità di analisi, ma certamente sarà interessante verificarla ulteriormente.

Così come andrà approfondita la scarsa propensione alla creazione (quindi a una funzione attiva) di prodotti/contenuti audiovisivi durante il periodo di emergenza. Una prima interpretazione del dato porta a suggerire che siamo in presenza di una sorta di imprinting derivante dalla fruizione (passiva) della Televisione, della quale la generazione dei rispondenti (prevalentemente tra i 20 e i 25 anni) ha fatto largo uso. Una spiegazione che sembra però collidere con il basso utilizzo della TV da parte del nostro campione. Una seconda interpretazione, di carattere più educativo-didattico, induce a ritenere che possa esservi un legame tra la propensione alla fruizione passiva da parte degli/delle studenti/esse e il ricorso da parte dei docenti al linguaggio audiovisivo solo con una funzione strumentale (confezionare/supportare una lezione prevalentemente trasmissiva), a conferma di quanto affermato da Maragliano (2013) della co-esistenza ancora di un e-learning di tipo T (trasmissivo) ancora prevalente e uno di tipo P (produttivo) meno abitato dai docenti sia della scuola sia dell'università.

Un tipo di e-learning che invece gli studenti vorrebbero, come dimostra (indirettamente certo) anche il fatto che nella fruizione dei contenuti audiovisivi il nostro campione accanto alle immancabili serie Tv (attuale fenomeno di massa) preferisce i contenuti di informazione e quelli di formazione/educazione. In altri termini, un utilizzo dell'audiovisivo ben oltre l'intrattenimento.

Riferimenti bibliografici

- BERLINER, P.F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago-London: University of Chicago Press.
- BOCCI, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti, F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria* (pp. 90-100), Firenze: Giunti Scuola.
- BOCCI, F., BONA VOLONTÀ, G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 325-339.
- BOLTER, J.D., GRUSIN, R. (2002). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini & Associati.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., MENICHETTI, L. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- BUONAURO, A., DOMENICI, V., (2020). *Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro*. In V. Domenici, D. Ria, M. Smeriglio (a cura di), *Scuola, lavoro e complessità sociale. Processi educativi per una cittadinanza attiva* (pp. 55-65), Lecce: Università del Salento.
- CALVANI, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci, 2004.
- CALVANI, A., FINI, A., RANIERI, M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48(3), 39-46.
- CAPPA, F., NEGRO, C. (a cura di). *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2020). E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati di ricerca e prospettive di sviluppo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 301-324.
- EUGENI, R. (2015). Nativi postmediali. Alcuni compiti educativi dell'istituzione scolastica. *OPPIinformazioni*, 118, 22-29.
- GALLIANI, L. (2004). *La scuola in Rete*. Bari: Laterza.
- GEE, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- JENKINS, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge and London: The Mit Press.
- LIMONE, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- MARAGLIANO, R. (2013). *Adottare l'E-Learning a scuola*. Formato Kindle.
- MARAGLIANO, R., PIREDDU, M. (2012). *Storia e pedagogia nei media*. Ebook, formato Kindle.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C. (2019). (a cura di). *E-Learning per l'istruzione superiore*. Milano FrancoAngeli.

- MAYER, R.E. (2010). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINNELLI, S. (2015). Tecnologie didattiche e apprendimento. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- PIREDDU, M. (2014). *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*. Milano: Guerini Scientifica.
- RIVOLTELLA, P.C. (2019). Media education. In P.C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- RIVOLTELLA, P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- RIVOLTELLA, P.C., ROSSI P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
- SANTI, M. (2010). (Ed.). *Improvisation between technique and spontaneity*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2010.
- SANTI, M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, XVI (2), 103-113.
- SANTI, M., ZORZI, E. (2015). The Improvisation Between Method and Attitude: Didactic Potential for Education Today and Tomorrow. *Itinera*, 10: 351-361.
- SAWYER, K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.