

**SUPSI**

LAVORO DI DIDIPLOMA DI  
KUFAHL ELIO

DIPLOMA DI INSEGNAMENTO PER LE SCUOLE DI MATURITÀ  
ANNO ACCADEMICO 2015/2016

**IMPARARE A IMPARARE ATTRAVERSO LA  
COSTRUZIONE CONDIVISA DI CONOSCENZA**

**L'APPLICAZIONE DELLA TECNICA JIGSAW  
IN UN CONTESTO COMPLESSO**

RELATORE

PROF. LORENZO CANTONI



*Questo progetto nasce dalla volontà di dare un contributo per migliorare l'esperienza di apprendimento dei nostri studenti.*

*Ringrazio tutti coloro che direttamente o indirettamente hanno preso parte a questa progettazione didattica, favorendone la concretizzazione.*

*Un sentito ringraziamento in particolare al Prof. Lorenzo Cantoni per i suoi preziosi consigli e per essersi dimostrato sempre disponibile, così come a Spartaco Calvo, che mi ha aiutato in particolare per la parte relativa alla valutazione.*

*Ringrazio inoltre il Prof. Giuseppe Laffranchi e Marco Faré per il loro fondamentale supporto nella predisposizione degli strumenti tecnico-digitali.*

*E infine ringrazio anticipatamente Soraya Schiel, (di nuovo) Marco Faré e Nicola Valerio e gli eventuali altri colleghi con i quali spero di condividere l'esperienza di mettere in pratica questo progetto didattico.*



# Indice

1.	Introduzione e contestualizzazione .....	1
2.	Progettazione.....	3
2.1.	Fase 1 - Analisi.....	3
2.1.1.	Obiettivi formativi.....	4
2.1.2.	Discenti e contesto .....	4
2.1.3.	Problema educativo.....	5
2.1.4.	Quadro teorico delle metodologie didattiche privilegiate.....	6
2.1.4.1.	La Knowledge Building.....	6
2.1.4.2.	La tecnica Jigsaw .....	7
2.1.4.3.	L'integrazione delle ICT.....	9
2.1.4.4.	Le wiki.....	10
2.1.4.5.	MindMeister .....	11
2.2.	Fasi 2 e 3 - Progettazione e sviluppo.....	12
2.2.1.	Pianificazione delle attività.....	13
2.2.2.	Gestione dei gruppi, contenuti delle lezioni, modalità di valutazione .....	15
2.2.2.1.	Fase 1 .....	16
2.2.2.2.	Fase 2.....	16
2.2.2.3.	Fase 3 .....	17
2.2.2.4.	Fase 4.....	17
2.3.	FASE 4 - Erogazione.....	18
2.4.	Fase 5 - Valutazione .....	18
2.4.1.	Problema conoscitivo .....	19
2.4.2.	Obiettivo conoscitivo .....	19
2.4.3.	Formulazione delle ipotesi .....	19
2.4.4.	Estrazione dei fattori delle ipotesi.....	20

2.4.5.	Tecniche e strumenti di rivelazione empirica .....	21
2.4.5.1.	Campionamento .....	22
2.4.5.2.	Questionario.....	22
2.4.6.	Ulteriori elementi di analisi.....	23
3.	Limiti del progetto .....	25
4.	Conclusione.....	27
5.	Bibliografia .....	29

# 1. Introduzione e contestualizzazione

Alla Scuola Cantonale di Commercio le cosiddette “opzioni” sono dei corsi semestrali (di due ore settimanali) obbligatori per tutti gli allievi del secondo biennio. Per il nostro istituto rappresentano una delle occasioni più importanti per favorire la differenziazione pedagogica, permettendo agli allievi di personalizzare, almeno in parte, il proprio curriculum di studio. Tali corsi di approfondimento sono suddivisi per disciplina: comunicazione, francese, matematica applicata all'economia e scienze umane. Per quanto riguarda la comunicazione, essi sono ulteriormente suddivisi nei tre ambiti sociologico, aziendale e tecnologico. L'attuale organizzazione delle opzioni prevede che l'inserimento in una disciplina sia vincolante per tutto il biennio. Nel caso della comunicazione, visto l'elevato numero di corsi proposti (una trentina in totale), non solo la disciplina, ma anche l'ambito è vincolante. Per esempio, per un allievo che alla fine della seconda decida di iscriversi all'ambito comunicazione aziendale le possibilità di scelta si limitano ai corsi appartenenti a questo stesso ambito.

Due anni fa il gruppo di materia ha optato per questo tipo di impostazione soprattutto perché permette di incrementare notevolmente il livello di approfondimento. In questo modo, infatti, ogni studente, alla fine del suo curriculum di studi, avrà frequentato un totale di quattro corsi di approfondimento nella stessa disciplina e, nel caso della comunicazione appunto, nello stesso ambito. Da qui è nata l'idea di attivare, nel primo semestre di terza, un corso propedeutico (gestito in comune dai vari docenti coinvolti) per ciascun ambito, con l'obiettivo di fornire le competenze di base necessarie per affrontare i corsi successivi.

Da due anni propongo un corso opzionale dell'ambito comunicazione aziendale sia per gli allievi di terza che per quelli di quarta, di conseguenza per due volte ho collaborato con i colleghi Soraya Schiel, Marco Faré e Nicola Valerio per la gestione del corso propedeutico.

Sono state entrambe esperienze molto positive e arricchenti. Dell'ultima (terminata a dicembre 2015) ho in particolare apprezzato i momenti di approfondimento e confronto affiorati a seguito delle presentazioni degli studenti, svoltesi in plenaria (tutt'e quattro le classi) in aula magna.

Questo lavoro di diploma nasce soprattutto dalla volontà (non solo mia ma anche dei colleghi) di provare a sfruttare maggiormente il potenziale che una tale quantità di persone (in totale quattro docenti e una sessantina di allievi), e quindi di conoscenze e risorse è in grado di generare. Il fine è quello di concepire e in seguito valutare un progetto didattico volto allo sviluppo di un ambiente in

cui l'esperienza di apprendimento degli studenti consenta loro di acquisire competenze più significative e concrete, utili per affrontare con più sicurezza situazioni aziendali reali.

Dopo una riflessione ed una prima ricerca su quali potessero essere le modalità didattiche, le attività e gli strumenti più appropriati e in grado di soddisfare i bisogni appena descritti, la mia attenzione si è focalizzata sul modello psicopedagogico della "Knowledge Building Community" e in particolare sulla tecnica denominata Jigsaw (termine usato per indicare quel tipo di puzzle con i pezzi a incastro).

Per sfruttare ulteriormente il valore della grande quantità di scambi che tale tecnica genera nel momento in cui viene applicata, ho inoltre deciso di includere nella sperimentazione l'utilizzo di alcune ICT.

Il progetto rappresenta allo stesso tempo quindi anche un tentativo di dare un seguito ai numerosi stimoli che negli ultimi tempi mi sono arrivati da diversi contesti, come il corso tenuto dal Prof. Giuseppe Laffranchi "Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento", che ho frequentato nel corso del primo anno di formazione presso la SUPSI-DFA (anno accademico 2014/2015); le pubblicazioni relative alla recente costituzione del Centro Risorse Didattiche e Digitali (CERDD) e le discussioni in seno al gruppo docenti di materia, tre colleghi del quale sono impegnati in un "progetto monte ore" che ha l'obiettivo di supportare le sperimentazioni della piattaforma didattica Moodle nel nostro istituto scolastico.



## 2. Progettazione

La progettazione riguarda l'insieme di tutte le attività che un formatore deve intraprendere per costituire e implementare una nuova attività didattica. Dei quattro maggiori approcci per impostare la progettazione proposti da Cantoni *et al.* (2007, p. 171) (lineare, euristico, per prototipi e costruttivista), ritengo che quello lineare sia il più appropriato alle specificità del caso. Esso è codificato nel modello ADDIE, acronimo di Analyze (analisi) – Design (progettazione) – Develop (sviluppo) – Implement (erogazione) – Evaluate (valutazione).

Le fasi relative all'esperienza concreta in classe (vale a dire l'erogazione e la valutazione) non verranno sviluppate all'interno di questo lavoro in quanto, come già spiegato in precedenza, il corso verrà effettuato il primo semestre del prossimo anno scolastico. Per compensare, per quanto è possibile, queste mancanze, in accordo con il professore del seminario di didattica disciplinare Lorenzo Cantoni, il tutor del modulo "Introduzione alla ricerca in educazione" Spartaco Calvo e il responsabile della formazione del DFA Marcello Ostinelli, nel capitolo relativo alla valutazione saranno presentate nel dettaglio le modalità di come si intende procedere, a sperimentazione conclusa, per valutare il progetto.

### 2.1. Fase 1 - Analisi

Quando ci si trova confrontati con la necessità di sviluppare una nuova attività didattica generalmente si comincia da una prima riflessione di quali sono i contenuti e le modalità più appropriate alle specificità del caso. Questo modo di procedere può essere ritenuto corretto solo se la riflessione tiene in debita considerazione tutti gli aspetti che il modello raccoglie nella fase di analisi, e cioè: i bisogni formativi (che possono essere espressi anche sotto forma di problemi e rappresentano le necessità delle persone o dell'organizzazione che ha fatto scaturire la domanda di formazione), i discenti e i contesti e gli obiettivi formativi (che devono definire cosa i discenti devono sapere, saper fare e saper essere al termine della formazione). Quest'osservazione nasce dalla consapevolezza che spesso la causa dell'insorgenza di dubbi e manchevolezze durante l'erogazione dell'attività didattica è proprio la mancanza di precisione nell'esplicitazione di questi aspetti, che rappresentano la base sulla quale si sviluppa la programmazione.

Visto che il valore aggiunto del progetto proposto è determinato in particolare da un cambiamento degli approcci didattici rispetto a quelli utilizzati nelle precedenti edizioni del corso, nel caso

specifico questa fase comprende anche una descrizione delle maggiori difficoltà e inefficienze riscontrate gli anni scorsi nonché un quadro teorico delle nuove modalità che ho deciso di adottare.

### *2.1.1. Obiettivi formativi*

Questo corso, così come tutti gli altri corsi opzionali, non si basa su di un piano di studio ufficiale. La definizione degli obiettivi formativi è in questi casi una responsabilità dei docenti coinvolti, che hanno il dovere formale di inoltrare alla direzione, entro la fine di gennaio dell'anno scolastico precedente, un descrittivo che ne specifichi i contenuti, gli obiettivi, le modalità di valutazione e una lista dei principali riferimenti bibliografici (vedi allegato 1).

Il progetto didattico che si intende realizzare ha quale obiettivo primario quello di dare risposta ai obiettivi formativi riportati nel descrittivo e riassunti nei punti seguenti:

- conoscere le diverse dimensioni della comunicazione aziendale (interna/esterna; gestionale, promozionale, istituzionale, economico-finanziaria);
- saper analizzare le attività e gli strumenti di comunicazione di un'azienda;
- conoscere le specificità e i contesti di utilizzo dei vari strumenti di comunicazione aziendale;
- conoscere i limiti della comunicazione aziendale e sviluppare uno spirito critico nei confronti della stessa.

### *2.1.2. Discenti e contesto*

Da quanto ho potuto constatare, all'inizio del terzo anno la preparazione degli studenti sul tema della comunicazione aziendale appare piuttosto debole. Nella maggior parte dei casi le preconcoscenze disciplinari si limitano ad alcuni concetti appresi in particolare nel contesto dell'Area di sperimentazione, dove, per conto delle aziende per le quali lavoravano, gli allievi si sono prodigati nella realizzazione di alcune semplici campagne promozionali con lo scopo di stimolare le vendite di alcuni prodotti. Quest'esperienza è probabilmente una concausa della diffusa tendenza degli studenti di associare la comunicazione aziendale a quell'insieme di attività e strumenti di promozione e pubblicità atti a incrementare i volumi di fatturato per mezzo di strategie che hanno l'obiettivo di avvicinare nuovi clienti e convincerli della bontà della propria offerta.

Limitare la comunicazione aziendale ad alcune non meglio definite strategie di marketing è, come riportato anche dalle prime righe della descrizione del corso (allegato 1), un mito che bisogna sfatare. Come sappiamo, la solidità di un'organizzazione è determinata oggi più che un tempo soprattutto dalla sua capacità di gestire (e quindi costruire, mantenere e rinforzare) relazioni

durature e vicendevolmente favorevoli e questo non è qualcosa che necessariamente si riduce a meri interessi di tipo commerciale, ma coinvolge anche tutti gli altri interlocutori che per una ragione o per l'altra entrano in contatto con un'azienda, come potrebbero essere i dipendenti, delle istituzioni pubbliche, i media, dei cittadini, ecc.

Trattandosi di un corso opzionale si presume che gli studenti abbiano optato per questa scelta perché è quella che maggiormente rispecchia i loro interessi personali, questo è certamente un grande vantaggio semplicemente perché non esiste spinta motivazionale più forte. È altrettanto vero, però, che l'attitudine nei confronti dei corsi opzionali non è sempre così positiva, da alcuni vengono infatti ritenuti di importanza secondaria rispetto agli altri corsi obbligatori. Dal punto di vista dell'insegnante ciò può comprensibilmente essere motivo di scoraggiamento, ma può allo stesso tempo essere interpretato come uno stimolo, un'occasione per ulteriormente dimostrare l'utilità pratica dei concetti che man mano vengono esposti, per esempio presentando numerosi e significativi riferimenti al mondo professionale o ad altri contesti della vita.

Visto che il corso si avvale di un'importante infrastruttura tecnologica, è fondamentale che durante tutte le fasi dell'esecuzione sia sempre garantita la presenza di un efficace sistema di supporto, in grado di favorire l'accesso, l'integrazione e la partecipazione di tutti i partecipanti e coinvolgere anche coloro che risultano più restii all'uso delle nuove tecnologie.

### *2.1.3. Problema educativo*

Come si può vedere dalla programmazione del corso tenutosi nel primo semestre dell'anno scolastico in corso, stilata dal collega Nicola Valerio sulla base di decisioni comuni (allegato 2), nelle passate edizioni, dopo alcune lezioni introduttive per le quali abbiamo privilegiato un approccio di tipo frontale, la modalità didattica adottata si basava perlopiù sul lavoro di gruppo: agli allievi era stato dato il compito di condurre una breve ricerca sui diversi aspetti relativi alla comunicazione aziendale, da presentare successivamente in plenaria a tutti i compagni.

Benché questa modalità sia generalmente apprezzata, in particolare per la capacità di permettere delle forme di apprendimento tra pari, non è affatto scontato che all'interno dei gruppi (in particolare se il numero dei membri supera le 4-5 unità) si creino le condizioni ideali per lo sviluppo di un ambiente di lavoro stimolante dove tutti danno il loro contributo e si impegnano allo stesso modo. Nella mia, seppur breve, esperienza d'insegnamento, mi è capitato diverse volte di assistere a situazioni problematiche di questo genere. Nella maggior parte dei casi queste dinamiche compaiono quando gli studenti generalmente più impegnati e intraprendenti si vedono costretti a lavorare con quelli che, al contrario, tendono a fare il meno possibile o ad isolarsi. Dall'incontro di

questi modi contrastanti di approcciarsi alle attività scolastiche proposte in classe scaturiscono situazioni di disagio e/o tensione, in particolare quando la valutazione è attribuita al prodotto del gruppo e non ai contributi individuali o, più in generale, quando non mancano le opportunità per i partecipanti di deresponsabilizzarsi senza subire conseguenze rilevanti. Un intervento mirato del docente è nella maggior parte dei casi in grado di ridurre o anche arginare completamente lo sviluppo di situazioni di questo tipo, ma, benché gli effetti sembrino di primo acchito efficaci, sono convinto sia preferibile evitare soluzioni di questo tipo, prima di tutto perché mettono in forte dubbio le ragioni stesse per le quali si è optato per una modalità didattica basata sul lavoro in comunità di apprendimento. A questo proposito è importante sottolineare che quando durante un'attività didattica gli studenti riscontrano dei problemi di tipo relazionale, spesso, anche se vengono risolti velocemente, i coinvolgimenti emotivi che ne conseguono (a cui gli adolescenti sono generalmente molto sensibili) compromettono l'acquisizione di competenze perché distolgono l'attenzione dagli oggetti di apprendimento. C'è quindi il forte rischio che in futuro essi ricordino l'esperienza più per questo vissuto che non per i contenuti disciplinari che il docente ha tentato di trasmettere loro.

Dunque, piuttosto che proporre attività che necessitano di essere costantemente monitorate e all'occorrenza reindirizzate attraverso interventi correttivi che nella maggior parte dei casi appaiono come delle forzature, è più ragionevole studiare delle alternative che mettano gli studenti nella condizione di rendersi conto da soli di quali siano gli atteggiamenti che rendono efficace il lavoro di gruppo.

#### *2.1.4. Quadro teorico delle metodologie didattiche privilegiate*

##### *2.1.4.1. La Knowledge Building*

Nell'ambito educativo e formativo il cambiamento di prospettiva introdotto dal costruttivismo sociale si esprime soprattutto attraverso l'idea che abilità riflessive e metacognitive si sviluppano non tanto quando ai discenti vengono impartite delle conoscenze preconfezionate (quello che David Ausubel aveva definito "apprendimento "meccanico", incentrato cioè sulla comprensione e sulla memorizzazione di informazioni in strutture che privilegiano forme di lavoro individuale) quanto più quando diventano essi stessi i costruttori della propria conoscenza ("apprendimento significativo") (Novak, 2010, p. 2). Secondo questo approccio è inopportuno intendere la conoscenza come fissa, data una volta per tutte, ma deve al contrario essere presentata e percepita come dinamica, qualcosa che si costruisce e ridefinisce in continuazione attraverso l'integrazione di nuove informazioni provenienti dai diversi contesti con cui si entra in contatto (Ligorio, 1994, p. 2).

È in questo contesto culturale che verso la metà degli anni '80, attraverso tre grandi programmi di ricerca noti con i nomi di Anchored Instruction, Fostering Community of Learners (inseguito FCL) e Computer Supported International Learning Environment (inseguito CSILE), negli Stati Uniti si cercano di intercettare le istanze per un rinnovamento della scuola. In termini molto generali il primo si sviluppa a partire dall'intuizione che la scuola dovrebbe coinvolgere gli studenti in compiti autentici in contesti complessi; il secondo si basa sul presupposto che per promuovere il pensiero critico e abilità di riflessione su contenuti disciplinari profondi occorre trasformare la classe da un contesto di attività individuali ad una "comunità di apprendisti", ovvero un sistema organizzato intorno ad attività didattiche interdipendenti e interattive; il terzo si occupa della sperimentazione delle tecnologie digitali quali strumenti atti a supportare gli ambienti collaborativi. Questi tre programmi hanno elaborato delle proposte innovative importanti che sono in seguito state ulteriormente sviluppate dal modello della Knowledge Building, che si fonda sul principio secondo il quale le informazioni disponibili (sia da fonti consultate che dal proprio repertorio di conoscenze) possono diventare una risorsa per costruire, attraverso opportuni processi di rielaborazione e trasformazione, nuova conoscenza che a sua volta può essere resa disponibile (Cacciamani e Messina, 2011, pp. 33-36).

Come sottolineano Vanin e Cacciamani (2009, p. 52)

[...] diventa cruciale in questa prospettiva la distinzione tra apprendimento e costruzione di conoscenza, ridefinita più recentemente in modo da rimarcare ulteriormente la specificità del concetto "creazione di conoscenza": il primo non è il fine ultimo dell'attività, ma un momento intermedio, attraverso cui il soggetto acquisisce conoscenze e procedure che utilizza al fine di realizzare l'avanzamento della conoscenza nella comunità (ad esempio studiare la teoria dell'evoluzione per fare ipotesi sulle cause della scomparsa di alcune specie viventi in un dato territorio). Tale modello mette in evidenza la necessità di creare nell'individuo competenze individuali e sociali che lo rendono in grado di costruire conoscenza per sé e per la comunità di cui fa parte, ovvero in grado di elaborare idee innovative e lavorare creativamente con le conoscenze a disposizione.

#### 2.1.4.2. La tecnica Jigsaw

La tecnica Jigsaw è stata ideata alla fine degli anni '70 dallo psicologo statunitense Elliot Aronson e dai suoi collaboratori dell'Università del Texas ed è in seguito stata ripresa e rielaborata all'interno del già citato progetto FCL dai ricercatori Ann L. Brown e Joseph .C. Campione, dell'Università di Berkley (Ligorio, 1994, p. 3).

In pratica si tratta dell'adozione di strutture di partecipazione opportunamente studiate per favorire la creazione di ambienti di lavoro in cui gli studenti sono fortemente stimolati a collaborare, ma non in risposta a richieste esplicite imposte dal docente, quanto più per il riconoscimento che collaborare è l'approccio più conveniente per affrontare le situazioni che man mano si presentano.

Per descrivere il funzionamento della tecnica si devono distinguere due fasi fondamentali: nella prima gli studenti vengono suddivisi in gruppi di ricerca indipendenti (chiamati gruppi "esperti") con il compito di sviluppare un oggetto di conoscenza che consiste nell'approfondimento di uno specifico sotto-argomento di una tematica disciplinare più generale; nella seconda i gruppi della fase precedente vengono scomposti per permettere la formazione di nuovi gruppi in modo tale che in ciascuno ci sia un partecipante "in rappresentanza" di tutti i sotto-argomenti. Supponendo per esempio che i sotto-argomenti siano quattro, in questi nuovi contesti ogni studente possiede solo un quarto delle informazioni disponibili, ma attraverso un processo di condivisione (che, come verrà spiegato in seguito, idealmente dovrebbe coinvolgere un'attività di tipo pratico) si creano le condizioni affinché si possa giungere ad una ricostruzione completa della tematica generale.

In un ambiente di lavoro in cui gli scambi in seno al gruppo discendono direttamente da una condizione di reciproca dipendenza, le responsabilità individuali e il senso di appartenenza alla comunità aumentano perché ognuno si sente spontaneamente in dovere di dare il proprio contributo in quanto insostituibile per la conclusione del progetto. Eventuali mancanze sarebbero infatti immediatamente ascrivibili a qualcuno e questo di riflesso disincentiva l'adozione di atteggiamenti inopportuni.

Un altro aspetto molto interessante di questa modalità didattica è che mette gli studenti di fronte a situazioni che richiedono l'implementazione di tutta una serie di competenze, ritenute fondamentali e allo stesso tempo spesso piuttosto difficili per gli insegnati da far esercitare, come per esempio quelle organizzative, comunicative, interazionali, ecc.

Nelle comunità di apprendimento agli studenti, di fatto, "[...] si richiede di collaborare strettamente non solo con il proprio gruppo di lavoro, ma anche con altri gruppi, con l'insegnante e con comunità al di là delle mura scolastiche" (Ligorio, 1994, p. 4).

La parte conclusiva di un progetto didattico che si avvale della tecnica Jigsaw prevede che ciascun partecipante (o eventualmente ciascun gruppo) si occupi della "ricostruzione di un contesto di senso". Questa è una parte importantissima perché permette di rinforzare gli apprendimenti, ma appunto non tanto a livello teorico (dimensione del sapere), quanto più a livello pratico (dimensione del saper fare) attraverso l'applicazione delle competenze in situazioni professionali (o più in generale della vita) concrete.

### 2.1.4.3. L'integrazione delle ICT

Consultando la letteratura scientifica inerente il tema dell'apprendimento collaborativo non è raro imbattersi in progetti di ricerca che si sono occupati di sperimentare l'integrazione delle ICT. Non si tratta di un caso, pare infatti siano proprio questi i contesti dove le capacità di alcuni strumenti tecnologici si rilevano particolarmente vantaggiose, soprattutto perché permettono di gestire delle attività didattiche che altrimenti sarebbero difficili o addirittura impossibili da realizzare. Secondo gli studi di Carl Bereiter e Marlene Scardamalia - ricercatori a capo dell'Ontario Institute for Studies in Education, che dopo essersi ampiamente occupati del programma CSILE hanno ideato e condotto le prime sperimentazioni del "Knowledge Forum", il primo software di supporto per l'apprendimento collaborativo - i più significativi cambiamenti che la tecnologia è in grado di apportare nella didattica riguardano da un lato la capacità di sostenere attività cognitive complesse grazie alla mediazione della scrittura (sulla quale si fondano le wiki e appunto i forum) e dall'altro quella di amplificare l'interazione sociale attraverso la modifica della struttura comunicativa, da centrata sull'insegnante a circolare tra tutti gli studenti (Cacciamani e Messina, 2011, p. 35).

L'uso delle tecnologie nei contesti scolastici è da intendere anche come una risposta all'importantissima necessità di professionalizzare un'attività, quella della costruzione condivisa di conoscenza appunto, divenuta molto frequente nella realtà contemporanea e in particolar modo in quella digitale. Henry Jenkins (2010), a questo proposito riporta che

[...] la cultura partecipativa sta emergendo man mano che la cultura assorbe l'esplosione delle nuove tecnologie mediali che rendono possibile, per il consumatore medio, attività come l'archiviare, il commentare, l'appropriarsi e il rimettere in circolo contenuti mediali in nuovi e potenti modi. Concentrare l'attenzione sull'ampliarsi dell'accesso alle nuove tecnologie non ci porterà lontano se non pensiamo anche a promuovere le competenze e le conoscenze culturali necessarie per utilizzare questi strumenti al fine di raggiungere i nostri scopi.

Queste sono le principali ragioni che spiegano la decisione di includere le ICT in questo progetto. In particolare mi avvarrò di alcuni degli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma didattica Moodle: le Wiki e i Forum (nella fase 2), i Quiz come strumento per valutare gli apprendimenti dei discenti (in conclusione alla fase 2) e un sondaggio per raccogliere alla fine del corso alcuni dati empirici utili per valutare il progetto nel suo complesso. Nella parte conclusiva del corso (fase 4), sulla base della condivisione delle conoscenze elaborate per mezzo delle wiki, agli studenti si

chiederà di realizzare una mappa concettuale attraverso il programma MindMeister, mappa che inseguito gli autori presenteranno e commenteranno in classe.

#### 2.1.4.4. Le wiki

Le wiki sono un artefatto digitale per l'allestimento di uno spazio virtuale (una sorta di contenitore) che i membri di una comunità possono sfruttare per creare e sviluppare dei contenuti che si presentano sotto forma di documenti ipertestuali. Il grande vantaggio delle wiki è che i processi di avanzamento nella costruzione della conoscenza sono immediatamente visibili a tutti i suoi partecipanti; scrivere in una wiki significa appartenere ad una comunità dove si impara dagli altri e con gli altri, negoziando contributi e interpretazioni ad un livello sempre più raffinato e dove il risultato finale è il frutto di un intenso lavoro di collaborazione e condivisione.

Nel caso in cui si preveda di affidare agli studenti anche la gestione di tale processo, un aspetto molto importante sul quale essi dovranno chinarsi riguarda la necessità di definire delle regole. Oltre che stabilire delle modalità di lavoro, l'obiettivo di queste regole è anche quello di conferire una certa omogeneità ai vari documenti prodotti e alla wiki nel suo complesso, che dovrà risultare funzionale alle attività che seguono. Compito, questo, allo stesso tempo molto impegnativo e di grande valore formativo.

L'utilizzo delle wiki ha conseguenze molto positive sia sul piano cognitivo che su quello sociale, secondo Guglielmo Trentin (2007, p. 5), per esempio

[...] appare evidente che i processi di co-writing (scrittura collaborativa) offrono un'eccellente occasione non solo per esercitare abilità di lettura e scrittura, ma anche per stimolare la riflessione, la condivisione di conoscenze, lo sviluppo del senso critico, in sintesi, la costruzione di nuove conoscenze e l'abilità attraverso un processo a forte connotazione sociale. [...] Oltre agli aspetti cognitivi va poi tenuta in considerazione l'importanza stessa di abituarsi alle tecniche del co-writing sempre più richieste nel mondo del lavoro. In molte professioni, infatti, la scrittura di documenti, report, linee-guida, proposte progettuali, ecc. è frutto di un processo collaborativo, spesso supportato da tecnologie di rete.

Per contro, una delle maggiori problematiche legate all'uso delle wiki nei contesti scolastici sono le difficoltà legate alla rilevazione dell'impegno profuso dai singoli partecipanti. Per risolvere questo problema è necessario adottare un sistema di valutazione



che permette di misurare quanto gli studenti effettivamente contribuiscono al lavoro di gruppo. Una possibile soluzione potrebbe essere quella di monitorare le attività degli studenti per mezzo dei dati di tracciamento forniti dal programma di gestione. Altrimenti, come suggerisce la tecnica Jigsaw, si potrebbe intervenire in anticipo attraverso l'attribuzione di specifici compiti per ciascun partecipante, distinti ma in ogni caso legati ad uno stesso oggetto di conoscenza. Bisogna tuttavia tenere presente che in questo modo il rischio che il singolo si specializzi solo su uno degli aspetti che costituiscono l'insieme del lavoro si fa decisamente elevato. È pertanto necessario che il docente intervenga opportunamente con delle strategie di regolazione, come l'organizzazione di un sistema di scambi di ruolo all'interno dei gruppi di lavoro, l'inserimento di momenti di valutazione formativa e/o sommativa (per i quali è richiesta una preparazione su tutti gli aspetti), oppure ancora l'impartizione di consegne volte a consultare il materiale creato dagli altri, per esempio per cercare dei contributi che possano essere collegati concettualmente a una o a più pagine della propria sezione. Trentin (2009, p. 5) suggerisce di svolgere quest'ultima attività già durante la costruzione della wiki e non solo nella fase conclusiva del lavoro perché la lettura delle pagine in evoluzione degli altri co-autori rappresenta un forte impulso per la nascita di nuove idee e per migliorare le proprie. Gli ipertesti che vengono costruiti in questo modo sono inoltre generalmente più rappresentativi della realtà in quanto è più facile individuare eventuali duplicazioni e prediligono la struttura reticolare a quella gerarchica.

#### 2.1.4.5. MindMeister

MindMinster è un software online per la creazione di mappe mentali. L'utilizzo è particolarmente semplice ed intuitivo e le sue funzioni permettono di includere nelle mappe anche documenti digitali di vari formati come testi, immagini e contenuti audiovisivi. Il programma permette inoltre di pubblicare le mappe una volta terminate, così come di condividerne la costruzione con altri utenti.

A differenza di Moodle, MindMeister non è nato per scopi prettamente didattici, è tuttavia molto apprezzato anche in questo ambito in particolare perché è facile da usare e permette di creare fino a tre mappe gratuitamente.

Le mappe mentali, che sostanzialmente sono una rappresentazione grafica delle relazioni e dei rapporti gerarchici che vigono tra i concetti che costituiscono un'informazione o un oggetto di conoscenza, furono teorizzate e sperimentate per la prima volta negli anni '80 da Joseph Novak, oggi professore emerito alla Cornell University e ricercatore presso l'Institute for Human and

Machine Cognition in Florida. Egli considera le mappe mentali uno strumento in grado di migliorare le pratiche educative in quanto “[...] capaci di aiutare gli studenti ad “apprendere ad apprendere”, [...] rendendo possibili nuovi studi sull’apprendimento umano in qualsiasi contesto”. Le riflessioni che stanno alla base della realizzazione di una mappa concettuale prendono in considerazione soprattutto le logiche di come la conoscenza è stata costruita, organizzata e presentata, rilevandosi quindi utili non solo nel contesto scolastico, ma anche in quello aziendale, per esempio per “[...] afferrare le conoscenze tacite ed esplicite degli esperti, assistere nei processi di instructional design, facilitare il lavoro creativo in ogni disciplina e semplificare il miglioramento dei metodi di management e marketing” (Novak, 2010, p. 4).

Per la parte conclusiva del progetto didattico proposto, che precedentemente è stata definita quella dove è prevista la ricostruzione di un contesto di senso, ho deciso di utilizzare le mappe concettuali. L’obiettivo è sostanzialmente quello sviluppare, sulla base di materiale in parte fornito direttamente dall’azienda e in parte recuperabile da altre fonti, una mappa mentale che riproduca il più fedelmente possibile la complessità delle relazioni e i rapporti di dipendenza che esistono tra le diverse attività di comunicazione in un contesto aziendale concreto.

## **2.2. Fasi 2 e 3 - Progettazione e sviluppo**

Dopo l’analisi, il modello ADDIE prevede il passaggio alle fasi di progettazione e sviluppo, che per ragioni di affinità in questo caso ho deciso di unire. Si tratta delle fasi più critiche perché è qui che si devono prendere la maggior parte delle decisioni e preparare le risorse che determineranno il progetto, come la sequenza e l’organizzazione dei contenuti, la definizione delle strategie di valutazione, la predisposizione degli strumenti di mediazione, l’allestimento degli ambienti di lavoro, ecc.

## 2.2.1. Pianificazione delle attività

La tabella seguente riporta i dettagli del programma del corso.

Fase	Data	Contenuti della lezione, attività	Obiettivi didattici (competenze)	Risorse, strumenti e modalità didattiche
Fase 1	30.08	<p><b>Lezione al gruppo classe</b>  <u>1ª ora</u>  Presentazioni personali e introduzione generale al corso (obiettivi, contenuti, programmazione, modalità didattiche, forme di valutazione).</p> <p><u>2ª ora</u>  Presentazione generale della piattaforma didattica Moodle (che nella fase 1 viene utilizzata unicamente per la distribuzione del materiale didattico utilizzato a lezione).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere gli obiettivi, i contenuti, la programmazione, le modalità didattiche e le forme di valutazione del corso.</li> <li>- Conoscere il funzionamento di base della piattaforma didattica Moodle e le ragioni che spiegano la scelta di sperimentarne l'uso durante questo corso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lezione frontale (mediante presentazione PowerPoint con contenuti multimediali ed ev. lavagna) e in parte dialogata.</li> <li>- Piattaforma Moodle, funzionamento di base: primo accesso, consultazione dei contenuti.</li> </ul>
	06.09	<p><b>Lezione al gruppo classe</b>  <u>1ª e 2ª ora</u>  Primo accostamento alla comunicazione aziendale: la necessità di gestire gli scambi e le relazioni nel micro e nel macro ambiente economico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere la ragion d'essere e i principi di base della comunicazione aziendale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lezione frontale (mediante presentazione PowerPoint con contenuti multimediali ed ev. lavagna) e in parte dialogata.</li> <li>- Piattaforma Moodle per la distribuzione del materiale didattico.</li> </ul>
	13.09	<p><b>Lezione in plenaria in aula magna (alcuni allievi sono impegnati in un corso fuori sede)</b>  <u>1ª e 2ª ora</u>  Visione di una parte (opportunosamente selezionata) del film <i>Lo stagista inaspettato</i>, di Nancy Meyers.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere gli elementi di comunicazione (aziendale ma non solo) più rilevanti che emergono dalla visione della parte del film proposta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visione di una parte del film in plenaria in aula magna.</li> </ul>
	20.09	<p><b>Lezione al gruppo classe</b>  <u>1ª ora</u>  Messa in comune, approfondimento e riflessione attorno agli elementi di comunicazione osservati nel film.</p> <p><u>2ª ora</u>  Presentazione del progetto didattico nel suo complesso, introduzione alle funzioni collaborative di Moodle (strumento wiki) e formazione dei gruppi esperti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osservare l'implicazione della comunicazione (aziendale ma non solo) in un film che sottolinea l'importanza delle relazioni umane nel contesto aziendale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lezione dialogata.</li> <li>- Uso della lavagna per facilitare la messa in comune degli elementi osservati dagli studenti.</li> </ul>
Fase 2	27.09	<p><b>Lavoro di gruppo nel gruppo esperti</b>  <u>1ª e 2ª ora</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le specificità (obiettivi, attività, strumenti, destinatari, ecc.) delle diverse aree</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lavoro in sottogruppi di 4 partecipanti: ad ogni sottogruppo è assegnato il compito di</li> </ul>

	<b>04.10</b>	Approfondimenti sulle diverse aree della comunicazione aziendale: commerciale, istituzionale, gestionale ed economico-finanziaria.	della comunicazione aziendale. - Costruire collaborativamente una wiki che raccolga queste conoscenze.	approfondire una categoria di attività dell'area di competenza (vedi tabella 3). - Piattaforma Moodle, strumento wiki per gestire la creazione condivisa di conoscenza.
	<b>11.10</b>			
<b>Fase 2 / Fase 3</b>	<b>18.10</b>	<b>Lezione nel gruppo azienda</b> <u>1ª ora</u> Verifica individuale (con valutazione sommativa). <u>2ª ora</u> Formazione dei gruppi azienda, presentazione dell'azienda assegnata e della consegna finale e introduzione al programma MindMeister.	- Verifica delle competenze apprese.  - Conoscere il funzionamento di base e saper utilizzare il programma MindMeister.	- Piattaforma Moodle, strumento di valutazione Quiz.  - Programma MindMeister.
	<b>25.10</b>	<b>Lavoro di gruppo (gruppo azienda nel gruppo classe)</b> <u>1ª e 2ª ora</u> Analisi di attività di comunicazione in contesti e/o situazioni aziendali specifici.	- Dare il proprio contributo e collaborare in un gruppo che persegue un obiettivo comune. - Utilizzare efficacemente gli strumenti collaborativi di Moodle. - Utilizzare efficacemente il programma MindMeister.	- Lavoro di gruppo. - Piattaforma Moodle, strumento wiki (consultazione della conoscenza precedentemente costruita collaborativamente). - Materiale aziendale fornito dal docente. - Programma MindMeister.
<b>Fase 4</b>	<b>01.11</b>	<b>Vacanze dei Morti</b>		
	<b>08.11</b>	<b>Lavoro di gruppo (gruppo azienda nel gruppo classe)</b> <u>1ª e 2ª ora</u> Analisi di attività di comunicazione in contesti e/o situazioni aziendali specifici.	- Dare il proprio contributo e collaborare in un gruppo che persegue un obiettivo comune. - Utilizzare efficacemente gli strumenti collaborativi di Moodle. - Utilizzare efficacemente il programma MindMeister.	- Lavoro di gruppo. - Piattaforma Moodle, strumento wiki (consultazione della conoscenza precedentemente costruita collaborativamente). - Materiale aziendale fornito dal docente. - Programma MindMeister.
	<b>15.11</b>			
	<b>29.11</b>	<b>Tutti i gruppi presentano i risultati finali</b>	- Saper presentare in modo efficace i risultati del proprio lavoro.	- Programma MindMeister ed eventualmente altri strumenti di supporto alla presentazione.
	<b>06.12</b>	<u>1ª e 2ª ora</u>		
	<b>13.12</b>	<u>1ª e 2ª ora</u> Conclusioni del corso, considerazioni finali e comunicazione delle valutazioni agli allievi (attraverso un breve colloquio).	- Conduzione di un sondaggio per permettere agli insegnanti di valutare il progetto didattico proposto.	- Questionario attraverso Moodle.
	<b>20.12</b>	<b>Lezione di riserva</b>		

Tabella 1 - Pianificazione delle attività didattiche.

2.2.2 *Gestione dei gruppi, contenuti delle lezioni, modalità di valutazione*

Lo schema sottostante rappresenta l'organizzazione dei gruppi di lavoro secondo il modello Jigsaw. Come si può vedere, la composizione dei gruppi di lavoro cambia al passaggio alla fase successiva. Le colorazioni distinguono gli studenti in base all'area di competenza (gestionale, istituzionale commerciale ed economico-finanziaria) e hanno l'unico scopo di facilitare la comprensione della logica alla base dell'organizzazione, mentre i colori scuri rappresentano un esempio dei percorsi di 4 studenti che alla fine si ritrovano insieme nella fase 4.

<b>Fase 1</b>	<b>Gruppo classe A - Docente Elio Kufahl</b>				<b>Gruppo classe B - Docente Marco Faré</b>				<b>Gruppo classe C - Docente Soraya Schiel</b>				<b>Gruppo classe D - Docente Nicola Valerio</b>																																																			
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16
<b>Fase 2</b>	<b>Gruppo esperti Gestionale - Docente Elio Kufahl</b>				<b>Gruppo esperti Istituzionale - Docente Marco Faré</b>				<b>Gruppo esperti Commerciale - Docente Soraya Schiel</b>				<b>Gruppo esperti Eco.-Fin. - Docente Nicola Valerio</b>																																																			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	A5	A6	A7	A8	B5	B6	B7	B8	C5	C6	C7	C8	D5	D6	D7	D8	A9	A10	A11	A12	B9	B10	B11	B12	C9	C10	C11	C12	D9	D10	D11	D12	A13	A14	A15	A16	B13	B14	B15	B16	C13	C14	C15	C16	D13	D14	D15	D16
	C. formativa				C. interna				Cultura az.				TIC c. interna				Corp. id e img.				C. crisi				CSR				Relaz. media				Pubblicità				Relaz. clienti				Vendita				Eventi				Relaz. Investit.				Pubblicazioni				Reporting				Eventi			
	Wiki 1								Wiki 2								Wiki 3								Wiki 4																																							
<b>Fase 3</b>	<b>Gruppo azienda Bic 1 - Docente Elio Kufahl</b>				<b>Gruppo azienda Bic 2 - Docente Marco Faré</b>				<b>Gruppo azienda Chicco 1 - Docente Soraya Schiel</b>				<b>Gruppo azienda Chicco 2 - Docente Nicola Valerio</b>																																																			
	A1	A5	A9	A13	B1	B5	B9	B13	C1	C5	C9	C13	D1	D5	D9	D13	A2	A6	A10	A14	B2	B6	B10	B14	C2	C6	C10	C14	D2	D6	D10	D14	A3	A7	A11	A15	B3	B7	B11	B15	C3	C7	C11	C15	D3	D7	D11	D15	A4	A8	A12	A16	B4	B8	B12	B16	C4	C8	C12	C16	D4	D8	D12	D16
<b>Fase 4</b>	<b>Gruppo classe A - Docente Elio Kufahl</b>				<b>Gruppo classe B - Docente Marco Faré</b>				<b>Gruppo classe C - Docente Soraya Schiel</b>				<b>Gruppo classe D - Docente Nicola Valerio</b>																																																			
	Gruppo azienda Bic 1		Gruppo azienda Bic 2		Gruppo azienda Chicco 1		Gruppo azienda Chicco 2		Gruppo azienda Bic 1		Gruppo azienda Bic 2		Gruppo azienda Chicco 1		Gruppo azienda Chicco 2		Gruppo azienda Bic 1		Gruppo azienda Bic 2		Gruppo azienda Chicco 1		Gruppo azienda Chicco 2																																									
	A1	A5	A9	A13	A2	A6	A10	A14	A3	A7	A11	A15	A4	A8	A12	A16	B1	B5	B9	B13	B2	B6	B10	B14	B3	B7	B11	B15	B4	B8	B12	B16	C1	C5	C9	C13	C2	C6	C10	C14	C3	C7	C11	C15	C4	C8	C12	C16	D1	D5	D9	D13	D2	D6	D10	D14	D3	D7	D11	D15	D4	D8	D12	D16
	Mappa Bic 1		Mappa Bic 2		Mappa Chicco 1		Mappa Chicco 2		Mappa Bic 1		Mappa Bic 2		Mappa Chicco 1		Mappa Chicco 2		Mappa Bic 1		Mappa Bic 2		Mappa Chicco 1		Mappa Chicco 2																																									

Tabella 2 – Gestione dei gruppi di lavoro secondo la tecnica Jigsaw.

Vista la complessità e i conseguenti rischi di creare confusione durante gli spostamenti fisici da un gruppo all'altro, durante la prima lezione a tutti gli studenti verrà distribuita una spilla (che dovrà essere esposta su di sé per tutta la durata del corso) con il nome e il relativo codice identificativo. A livello logistico sarebbe auspicabile che le aule scolastiche dove si svolgeranno le lezioni siano più vicine possibile (dettaglio per l'organizzazione del quale la direzione dell'istituto si è già dimostrata disponibile).

### 2.2.2.1. Fase 1

La fase 1 si svolge interamente nel gruppo classe e, come si può vedere dalla tabella 1, si estende per un totale di 4 lezioni. Il primo accostamento alla disciplina avviene sia attraverso lezioni frontali sia attraverso l'analisi dei contenuti di alcune scene del film *Lo stagista inaspettato*, di Nancy Meyers (USA, 2015). Le ragioni di questa scelta sono da ricondurre al fatto che durante la terza settimana di scuola diversi studenti (all'incirca un terzo del totale) saranno assenti perché impegnati in un corso fuori sede. Per evitare quindi che essi perdano delle informazioni indispensabili alla buona riuscita del progetto didattico, si è pensato (come l'anno scorso) di proporre dei contributi audiovisivi che aiutino ad evitare la stereotipizzazione che la comunicazione aziendale si occupi esclusivamente o quasi di attività finalizzate a massimizzare le vendite.

Al termine della fase 1 è necessario fornire agli studenti tutti i dettagli del funzionamento degli strumenti collaborativi della piattaforma Moodle.

### 2.2.2.2. Fase 2

Nella fase 2 i gruppi classe si smembrano per formare 4 nuovi gruppi (sempre di 16 studenti) i "gruppi esperti". In questo nuovo contesto gli studenti si specializzano, in separata sede, su una delle quattro aree della comunicazione aziendale (gestionale, istituzionale, commerciale ed economico-finanziaria). All'interno dei gruppi esperti il lavoro è organizzato in questo modo: gli allievi vengono ulteriormente suddivisi in 4 sottogruppi da 4 partecipanti con lo scopo di approfondire una delle seguenti categorie di attività di comunicazione.

<b>Gruppo esperti area Gestionale - Docente Elio Kufahl</b>	<b>Gruppo esperti area Istituzionale - Docente Marco Faré</b>	<b>Gruppo esperti area Commerciale - Docente Soraya Schiel</b>	<b>Gruppo esperti area Eco.-Fin. - Docente Nicola Valerio</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicazione formativa</li><li>- Cultura aziendale e pubblicazioni per l'interno</li><li>- Gestione della comunicazione interna</li><li>- TIC per la gestione della comunicazione interna</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Corporate identity e immagine aziendale</li><li>- Comunicazione istituzionale in caso di crisi</li><li>- Programmi di sostenibilità sociale e ambientale (CSR)</li><li>- Gestione delle relazioni con i media</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pubblicità</li><li>- Gestione delle relazioni con i clienti</li><li>- Sponsoring</li><li>- Promozione delle vendite e sistemi di fidelizzazione dei clienti</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gestione delle relazioni con gli investitori</li><li>- Pubblicazioni aziendali per investitori</li><li>- Rapporti di gestione e rendiconti finanziari</li><li>- Strategie per attirare nuovi investitori</li></ul>

Tabella 3 – Suddivisione in categorie di attività di comunicazione aziendale.

L'obiettivo di questa fase è quello di sviluppare, attraverso la rielaborazione di materiale in parte fornito dal docente (di cui una buona parte è estratta dal libro di Elisabetta Corvi *La comunicazione aziendale: obiettivi, tecniche e strumenti*, edito da Egea) e in parte recuperato da altre fonti, una wiki per ciascuna area. Esse consisteranno in una raccolta di informazioni che descrivono in modo semplice ed efficace le più comuni attività e gli strumenti di comunicazione utilizzati nel mondo aziendale e, visto che rappresentano i fondamenti teorici sui quali si sorregge la parte finale del progetto, è opportuno che prima vengano valutate e debitamente corrette dal docente.

La conclusione della fase 2 coincide quindi con il primo momento di valutazione degli studenti, che, come anticipato precedentemente e ulteriormente ribadito da Calvani *et al.* (2010, p. 100) non deve focalizzarsi solo sulla qualità delle produzioni del gruppo, ma prendere in considerazione anche la capacità di gestione della dimensione della collaborazione (e quindi di aspetti come il confronto e la messa in rapporto di punti di vista diversi, il rispetto delle norme interne al gruppo, l'equità partecipativa dei collaboratori, ecc.) nonché gli atteggiamenti dei singoli durante lo svolgimento dell'attività.

Nel caso specifico, visto che la fase successiva prevede l'inserimento in un nuovo gruppo dove gli studenti sono confrontati con la necessità di attivare le competenze che hanno acquisito, il sistema di valutazione comprende anche una breve verifica individuale, organizzata con lo strumento Quiz di Moodle.

#### 2.2.2.3. Fase 3

La fase 3 è molto breve, dura complessivamente un'ora lezione (45 minuti) e serve per introdurre le aziende su cui si basa l'attività seguente (e cioè Bic Svizzera SA e Chicco D'Oro SA) e fornire i dettagli del funzionamento di base del software MindMeister.

#### 2.2.2.4. Fase 4

La fase 4 rappresenta la parte conclusiva del progetto, vale a dire quella dove, attraverso un'ulteriore riorganizzazione dei gruppi (questa volta affinché i 4 partecipanti di cui sono composti siano tutti specializzati in un'area diversa) è prevista la ricostruzione di un contesto di senso. Nel caso specifico tale ricostruzione riguarda la creazione di una mappa concettuale che riporti in modo sintetico ma esaustivo le più importanti attività e gli strumenti di comunicazione che l'azienda utilizza nella sua gestione corrente. Tale ricostruzione sarà svolta partendo dal materiale aziendale disponibile e attraverso una dell'insieme delle conoscenze costruite nei rispettivi gruppi esperti e consultabili attraverso le wiki prodotte. La mappa deve per quanto possibile rispecchiare le strategie

effettivamente utilizzare dalle aziende, non deve quindi ridursi ad un elenco di attività e strumenti ma deve considerare anche le relazioni e i rapporti di dipendenza tra un elemento e l'altro.

Al termine della fase 4 è previsto il secondo momento di valutazione, che, analogamente al primo, considera soprattutto da una parte i risultati del gruppo (mappa mentale e relativa presentazione) e dall'altra gli aspetti relativi all'atteggiamento dei singoli durante il lavoro in classe.

### **2.3. Fase 4 - Erogazione**

Come spiegato in precedenza, la sperimentazione della proposta didattica in oggetto verrà sperimentata nel corso dell'anno scolastico 2016/2017.

### **2.4. Fase 5 - Valutazione**

Questo capitolo si propone di valutare la validità dell'impianto didattico rispetto agli obiettivi che si è prefissato, obiettivi che in questo caso (come nella maggior parte dei progetti sviluppati in ambito formativo) sono espressi in termini di miglioramento della qualità degli apprendimenti dei discenti a cui è rivolta.

In accordo con Cantoni *et al.* (2007, p. 98), gli studi sulla diffusione delle innovazioni hanno fatto emergere come sia importante, per un'adeguata valutazione dell'efficacia dell'adozione di una novità, la percezione che ne hanno i potenziali adottatori. In particolare, esse avranno più possibilità di essere accolte a misura che ne siano percepiti cinque attributi particolari, riassunti brevemente di seguito.

**Vantaggio relativo:** per essere accolta un'innovazione deve mostrarsi superiore rispetto a ciò che viene già utilizzato, è pertanto necessario interrogarsi sul valore aggiunto che essa apporta e che viene percepito dai suoi utilizzatori.

**Compatibilità e affidabilità:** l'innovazione deve essere percepita come compatibile rispetto al contesto in cui verrà introdotta. Si tratta anzitutto della possibilità d'integrarla all'interno del sistema di valori e delle abitudini sociali accettate, ma anche della sua capacità d'interfacciarsi con gli altri oggetti e pratiche con cui si troverà a interagire.

**Usabilità:** quanto più un'innovazione sarà percepita come intuitiva e quindi facile da usare, tanto più avrà speranza di essere adottata.

**Sperimentabilità:** l'innovazione deve inizialmente essere messa alla prova in contesti limitati e favorevoli alla sperimentazione.



Osservabilità: più i risultati positivi di un'innovazione sono facilmente visibili o dimostrabili, più rapida sarà la sua adozione. La visibilità stimola infatti la discussione tra chi ha adottato l'innovazione e chi ancora sta valutando pro e contra.

#### 2.4.1. *Problema conoscitivo*

Alla luce degli attributi appena citati, la principale domanda di ricerca su cui si fonda l'analisi volta a valutare questo progetto didattico è orientata a *comprendere prima di tutto se e successivamente in che misura, anche in un contesto complesso come quello proposto, l'applicazione della tecnica Jigsaw permette di facilitare i processi di appropriazione di contenuti disciplinari e, quindi, di sviluppare competenze (soprattutto conoscitive ma anche pratiche) più approfondite rispetto a quanto sia possibile attraverso modalità di lavoro di gruppo che non danno la stessa importanza alla creazione e alla condivisione di conoscenze tra pari.*

Inoltre, visto che l'impianto didattico si avvale di alcuni strumenti tecnologici, è necessario *comprendere se e in che misura l'utilizzo di strumenti tecnologici (nel caso specifico soprattutto le wiki e le mappe concettuali digitali) risulta compatibile e quindi di effettivo supporto per un progetto didattico che si avvale di questa tecnica didattica.*

#### 2.4.2. *Obiettivo conoscitivo*

Nel tentativo di dare risposta a questi interrogativi procederò con la conduzione di un'indagine empirica i cui dati saranno raccolti attraverso un questionario che verrà sottoposto ad un campione di studenti in occasione dell'ultima lezione. L'analisi dei dati dovrebbe permettere di valutare in modo esaustivo gli effetti dell'applicazione di questo progetto didattico, così come di identificarne i principali punti di forza e i limiti. Alla luce dei risultati che emergeranno sarà molto più facile decidere come proseguire con la sperimentazione ed eventualmente quali modifiche apportare per migliorarne l'usabilità e l'efficacia.

#### 2.4.3. *Formulazione delle ipotesi*

Sulla base del quadro teorico (del quale nel capitolo 2.1.4. vengono riportati in sintesi alcuni dei concetti più importanti) sono state formulate le seguenti ipotesi, che rappresentano delle prime risposte alle domande formulate precedentemente. Esse dovranno in seguito essere confermate per mezzo dei risultati della ricerca empirica.

- L'applicazione della tecnica di lavoro di gruppo Jigsaw, grazie alla sua capacità di garantire la creazione di ambienti di lavoro caratterizzati da alti livelli di interdipendenza, incentiva la collaborazione, incrementa il senso di appartenenza e l'identificazione nel gruppo, responsabilizza i singoli rispetto ai propri apprendimenti e, di conseguenza, stimola gli studenti ad impegnarsi maggiormente perché percepiscono maggiormente il senso e il valore del loro contributo.
- In ambienti di lavoro in cui i risultati finali del gruppo dipendono in gran parte dalla capacità dei suoi membri di utilizzare risorse che sono il frutto di un processo di collaborazione che si sviluppa a partire da conoscenze individuali volutamente diverse e apprese in contesti formativi diversi, permette lo sviluppo di tecniche di lavoro e competenze sociali fondamentali, come la capacità di selezionare e riassumere informazioni complesse oppure collaborare efficacemente con gli altri per un obiettivo comune.
- Il momento della ricostruzione del contesto di senso prevista nella parte conclusiva del percorso didattico, dove gli studenti devono riconoscere ed analizzare i concetti teorici appresi in contesti professionali concreti, rafforza le competenze perché riduce (e nei migliori dei casi azzerà) il livello di astrazione.
- Dal momento che rappresentano gli strumenti attraverso i quali vengono mediati i processi di scambio e di condivisione che tipicamente si manifestano negli ambienti collaborativi, le risorse tecnologiche si rivelano indispensabili perché senza la gestione di questi aspetti sarebbe impossibile o in ogni caso troppo onerosa.

#### *2.4.4. Estrazione dei fattori delle ipotesi*

Vi sono fondamentalmente due tipologie di fattori, quelli direttamente rilevabili e quelli indirettamente rilevabili. I primi sono definiti in questo modo perché sono misurabili rispetto a evidenze empiriche osservabili senza necessità di interpellare il gruppo esaminato. Nel caso specifico i più rilevanti sono:

- gli atteggiamenti adottati dagli studenti durante il lavoro in classe;
- la qualità degli output degli studenti, vale a dire i contenuti delle wiki (nella fase 2), le verifiche scritte individuali svolte attraverso il Quiz (in conclusione alla fase 2) e le mappe concettuali prodotte con MindMeister (nella fase 4);
- i contributi e l'attività degli studenti sulla piattaforma didattica, monitorata dai dati estratti dai file log di Moodle.

Questo tipo di fattori dovranno essere analizzati attraverso dei criteri che permettono di capire se una o un insieme di competenze è stata conseguita o oppure no. In questo caso i criteri più rilevanti sono: la pertinenza e la correttezza delle informazioni pubblicate, la completezza dei contenuti, l'omogeneità stilistica delle produzioni scritte, la ricchezza nei rimandi a contributi esterni, gli aspetti grafici (layout, immagini, ecc.) e la struttura dell'ipertesto.

I fattori indirettamente rilevabili prendono in considerazione invece soprattutto le percezioni dei soggetti coinvolti e necessitano quindi di essere osservati dal punto di vista degli studenti e del loro vissuto. Nel caso specifico i più rilevanti sono:

- l'apprezzamento dell'esperienza fatta (in particolare rispetto alle aspettative iniziali);
- le percezioni riguardo ai punti di forza e di debolezza del percorso didattico proposto;
- le percezioni del valore degli apprendimenti relativi alle competenze disciplinari (livello di approfondimento e riconoscimento dell'utilità);
- il riscontro delle varie esperienze di gruppo;
- le percezioni del valore degli apprendimenti relativi alle competenze sociali (costruzione condivisa di conoscenza, collaborazione, ecc.);
- le percezioni del valore degli apprendimenti relativi ad altri tipi di competenze: capacità di interagire con gli strumenti tecnologici preposti, capacità di analizzare materiale aziendale, capacità di elaborare e riassumere concetti complessi, capacità di presentare efficacemente in pubblico, ecc.;
- le difficoltà personali riscontrate;
- le opinioni riguardo all'utilità degli strumenti tecnologici impiegati;
- i contenuti di eventuali osservazioni, critiche e/o suggerimenti liberamente esternalizzati.

#### 2.4.5. *Tecniche e strumenti di rivelazione empirica*

La rilevazione delle informazioni atte a valutare i fattori indirettamente rilevabili appena elencati viene svolta attraverso l'erogazione di un questionario con domande sia chiuse che aperte. Ho optato per questa metodologia prima di tutto perché garantisce l'anonimato - aspetto molto importante perché permettere ai destinatari di liberarsi da condizionamenti rispetto alle conseguenze delle proprie risposte e quindi di raccogliere informazioni (almeno presumibilmente) più rappresentative rispetto alle reali opinioni dei rispondenti - e secondariamente perché permette di raccogliere dati sia di tipo quantitativo che qualitativo.

Il questionario verrà realizzato e distribuito attraverso Moodle e sottoposto ad un campione di studenti alla fine del percorso didattico.

#### 2.4.5.1. Campionamento

Il campione a cui sarà sottoposto il questionario non viene selezionato secondo criteri casuali, viste le specificità del caso ha certamente più senso scegliere i partecipanti in modo tale che siano equamente rappresentate tutte le aree di approfondimento, le aziende di riferimento nonché i diversi contesti in cui gli studenti hanno lavorato (vedere la tabella 2, gli allievi selezionati sono evidenziati in rosso).

Gli allievi che faranno parte del campione sono dunque i seguenti: A1, A6, A11, A16, B1, B6, B11, B16, C1, C6, C11, C16, D1, D6, D11, D16.

#### 2.4.5.2. Questionario

Prima che vengano presentate le domande è utile riportare un breve testo che informi gli studenti sugli scopi del questionario e che li inviti a rispondere in maniera sincera ed esaustiva.

In chiusura è invece importante lasciare l'opportunità allo studente di esprimersi liberamente riguardo a osservazioni, critiche, eventuali proposte di miglioramento, ecc.

Il questionario comprenderà le seguenti domande:

1. *Rispetto alle aspettative iniziali che avevi per esempio quando hai deciso di iscriverti ai corsi opzionali dell'area comunicazione aziendale, quanto sei soddisfatto/a del corso che hai frequentato?* Risposta su scala graduata (molto utile - per nulla utile).  
Per facilitare il richiamo alla memoria, in occasione della prima lezione si potrebbe chiedere agli studenti di commentare per iscritto le principali ragioni che spiegano i motivi della loro scelta e appunto quali sono le proprie aspettative sul corso.
2. *Quali aspetti hai considerato per rispondere alla domanda precedente?* Domanda aperta.
3. *Secondo te quali sono i maggiori punti di forza di questo corso?* Domanda aperta.
4. *Mentre quelli di debolezza?* Domanda aperta.
5. *Focalizzandoci solo sugli aspetti relativi alla comunicazione aziendale, quanto ritieni siano utili le competenze che hai appreso?* Risposta su scala graduata (molto utile - per nulla utile).
6. *Perché?* Domanda aperta.
7. *Focalizzandoci ora invece solo sugli aspetti sociali (interazionali, comunicativi, collaborativi, ecc.), quanto ritieni siano utili le competenze che hai appreso?* Risposta su scala graduata (molto utile - per nulla utile).
8. *Come ti sei trovata/o nei vari gruppi di lavoro a cui hai preso parte?* Domanda aperta.

9. *Ci sono altre cose che hai imparato e che ritieni potrebbero esserti utili in futuro?*  
Domanda aperta, fornire delle motivazioni per ciascun elemento citato.
10. *Ripercorrendo brevemente la tua personale esperienza di apprendimento in questo corso, quali sono state le maggiori difficoltà che hai riscontrato?* Domanda aperta.
11. *Queste difficoltà si sono risolte?* Risposta sì/no.
12. *Se sì, in che modo?* Domanda aperta.
13. *Se no, perché e come secondo te si sarebbero potute risolvere?* Domanda aperta.
14. *Lavorare in gruppo allo sviluppo della wiki è stato:* Tutte risposte su scala graduata (molto d'accordo - per nulla d'accordo).
- a. *arricchente dal punto di vista tecnico (imparare a utilizzare le tecnologie);*
  - b. *scarsamente produttivo;*
  - c. *arricchente dal punto di vista sociale (imparare a collaborare con gli altri);*
  - d. *poco coinvolgente;*
  - e. *utile per imparare a selezionare informazioni rilevanti e riassumere concetti complessi;*
  - f. *inutile perché troppo complicato.*
15. *Qual è la tua opinione riguardo all'attività finale (costruzione della mappa mentale attraverso il programma MindMeister):* Tutte risposte su scala graduata (molto d'accordo - per nulla d'accordo).
- a. *arricchente dal punto di vista tecnico (imparare a utilizzare le tecnologie);*
  - b. *scarsamente produttivo;*
  - c. *arricchente dal punto di vista sociale (imparare a collaborare con gli altri);*
  - d. *poco coinvolgente;*
  - e. *utile per imparare a selezionare informazioni rilevanti e riassumere concetti complessi;*
  - f. *inutile perché troppo complicato.*
16. *Come valuti il coinvolgimento di aziende che operano anche sul nostro territorio?*  
Domanda aperta.

#### 2.4.6. Ulteriori elementi di analisi

Visto il coinvolgimento di più docenti ha certamente senso organizzare, in particolare a sperimentazione conclusa, oppure, eventualmente anche in itinere, un incontro (idealmente un focus-group) di discussione e confronto.



### 3. Limiti del progetto

Così come si presenta attualmente, questo progetto ha evidentemente numerosi limiti, la maggior parte dei quali sono da ricondurre all'assenza di una sperimentazione concreta in classe. A soffrire le conseguenze di questa mancanza è soprattutto la parte relativa alla valutazione, che prima della raccolta dei dati andrebbe rivista e completata alla luce dell'esperienza fatta. Si può facilmente immaginare che l'applicazione farà emergere ulteriori parametri di osservazione attraverso i quali misurare la validità del progetto, parametri e che al momento presente sono difficilmente individuabili.

Tra i limiti rilevabili fin da subito c'è in particolare il fatto che il corretto funzionamento dell'impianto dipende direttamente dal numero di partecipanti al corso, che deve necessariamente essere di 64. Se per ragioni organizzative, abbandoni o periodi di assenza superiori ad alcune settimane il numero dei partecipanti dovesse ridursi, gli effetti sarebbero decisamente più importanti che in altri tipi di organizzazioni. Dei provvedimenti da parte del docente sarebbero certamente in grado di compensare queste mancanze, ma l'esperienza risulterebbe comunque incompleta in alcune sue parti. Questo è un prezzo che si deve capire se si è disposti a pagare perché altre soluzioni sono pressoché difficilmente realizzabili.

Un'altra dipendenza molto significativa e che potrebbe rappresentare dei rischi è quella legata ai mezzi informatici. A questo proposito in collaborazione con il collega Marco Faré abbiamo effettuato dei test per verificare le funzionalità dei principali strumenti tecnologici che si intendono utilizzare.

Un terzo limite è rappresentato dal fatto che, trattandosi di un progetto orientato a responsabilizzare gli studenti rispetto al proprio apprendimento, vengono loro lasciate ampie libertà su come impostare e proseguire con i lavori. Queste libertà possono essere (ed in parte devono) essere considerata anche un limite. Secondo la mia esperienza posso affermare che generalmente quando si lasciano agli studenti tante/troppe libertà, alla fine la qualità dei risultati ne risente. Sarà pertanto importante dare delle indicazioni precise sul risultato atteso da parte del docente e comunicare le condizioni minime necessarie per ottenere un risultato soddisfacente.

Un altro limite è emerso in seguito ad un incontro con Walter Benedetti (vicedirettore del nostro istituto e responsabile della gestione dei corsi opzionali): visto che i due momenti di valutazione vengono gestiti da due docenti diversi e che l'attribuzione delle valutazioni agli studenti richiede la figura di un docente responsabile, è necessario affrontare questa situazione con i colleghi per nominare dei responsabili e condividere i sistemi di correzione e valutazione.





## 4. Conclusione

L'idea di sviluppare questo progetto a partire dai paradigmi che hanno ispirato le teorie del costruttivismo nasce dal desiderio di approfondire e verificare quella che inizialmente era solo una percezione, ma che (anche grazie ai numerosi stimoli e alle riflessioni sopraggiunte durante il percorso formativo intrapreso presso il DFA) è presto maturata fino a diventare un vero e proprio convincimento: per favorire lo sviluppo cognitivo degli adolescenti è indispensabile sottoporre loro delle attività didattiche attraverso le quali possano imparare a imparare, cioè assumere su di sé la responsabilità del proprio apprendimento, dando al contempo il giusto valore ai contributi degli altri. L'importanza dello sviluppo di questo tipo di competenze appare immediatamente evidente se si pensa al contesto entro il quale viviamo oggi: la proliferazione delle informazioni e la semplicità con cui si possono costruire relazioni sociali e collaborative stanno creando grandi opportunità per chi ha gli strumenti cognitivi per gestire questa enorme quantità di risorse e trasformarle in risorse per sé stesso.

In questa prospettiva, che vede il discente al centro del processo di apprendimento, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, diventando la figura che da una parte si occupa di creare le condizioni ideali affinché ciò si realizzi e dall'altra che lo accompagna supportandolo in un percorso che per lui diventa oltre che più stimolante decisamente anche più impegnativo.

È evidentemente presto per capire se questo progetto riuscirà anche in quest'intento, nell'attesa di fare quest'importante esperienza professionale e personale, in qualità di funzionario incaricato di occuparsi della formazione di alcuni studenti, continuerò a interrogarmi su quali siano le competenze utili per il futuro delle giovani generazioni.



Questa pubblicazione, *Imparare a imparare attraverso la costruzione condivisa di conoscenza*, scritta da Elio Kufahl, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.



## 5. Bibliografia

Cacciamani S. e Messina R. (2011). *Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello*. Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education. Vol. 6. N° 2.

<http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/125/90>

Calvani A., Fini A., Molino M. (2010). *Valutare gruppi collaborativi online in contesti istituzionali: un approccio pluridimensionale*. Journal of e-Learning and Knowledge Society. Vol. 6. N° 2.

[http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_IT/article/view/344/392](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/344/392)

Cantoni L., Botturi L., Succi C., New MinE Lab (2007). *eLearning. Capire, progettare, comunicare*. Franco Angeli: Milano.

Coccoli M., Vercelli G., Vivinet G. (2012). *I Semantic Wiki come strumento per la progettazione collaborativa di contenuti didattici*. Journal of e-Learning and Knowledge Society. Vol. 8. N° 2.

[http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_IT/article/view/597](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/597)

Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze mediali. Media education per il XXI secolo*. Guerini e associati: Milano.

Ligorio M. B. (1994). *Community of Learners*. TDjournal Tecnologie Didattiche. Vol. 2. N°1.

<http://www.tdjournal.itd.cnr.it/article/view/734/667>

Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli: Milano.

Novak J.D. (2010). *Apprendere, Creare ed Usare la Conoscenza: l'utilizzo di Concept maps come tool di semplificazione nelle scuole e nelle aziende*. Journal of e-Learning and Knowledge Society. Vol. 6. N° 3.

[http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_IT/article/view/434](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/434)

Novak J. D. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Edizioni Centro Studi Erickson: Trento.

Redecker C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Insutute for Prospective Technological Studies, Joint Research Center of the European Commission.

<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2059>

Trentin G. (2007). *I wiki nell'organizzazione e nella valutazione del c-learning*. TDjournal Tecnologie Didattiche. Vol. 15. N°3.

<http://www.tdjournal.itd.cnr.it/article/view/374/307>

Vanin L. e Cacciamani S. (2009). *Knowledge Building Community in classe: progettazione, realizzazione e valutazione*. TDjournal Tecnologie Didattiche. Vol. 17. N°2.

<http://www.tdjournal.itd.cnr.it/article/view/311/244>

# Allegato 1

## **Corso propedeutico ambito aziendale**

Docenti coinvolti: Soraya Schiel, Elio Kufahl, Marco Faré, Nicola Valerio.

### *Descrizione*

Pubblicità. Questo è ciò che viene in mente quando si accenna alla comunicazione aziendale. Se è vero che la pubblicità, e più in generale il marketing, sono una parte importante delle attività di comunicazione di un'azienda, è altrettanto vero che c'è molto di più.

I corsi dell'ambito Comunicazione aziendale presentano, nel loro complesso, una visione globale della comunicazione d'impresa, sia essa interna o esterna. In particolare, il corso propedeutico affronta le diverse declinazioni della comunicazione aziendale: gestionale, promozionale, istituzionale, economico-finanziaria.

Durante il corso propedeutico sono previste alcune lezioni plenarie (in aula multiuso), che coinvolgono tutti i gruppi dedicati a questo ambito e i loro docenti. In queste occasioni, l'analisi e la discussione di alcuni casi di studio sono arricchite dalle diverse conoscenze ed esperienze dei docenti coinvolti. Questi momenti apportano un valore aggiunto di grande interesse, aumentano il livello di approfondimento e favoriscono la discussione e il confronto, anche nell'ottica dei corsi successivi in cui vengono affrontati temi più circoscritti.

Negli altri semestri, in terza e in quarta, i corsi dell'ambito Comunicazione aziendale si concentrano su aspetti puntuali, come il marketing e il merchandising, gli aspetti della comunicazione aziendale legata a internet (webmarketing e gestione della reputazione online), le pubbliche relazioni e le ricerche di mercato.

Le allieve e gli allievi che sceglieranno questo ambito avranno, alla fine della quarta, una visione globale della comunicazione aziendale e alcune conoscenze specifiche e attuali che consentiranno loro di capire le dinamiche della comunicazione nell'impresa.

### *Obiettivi specifici*

- Conoscere le diverse dimensioni della comunicazione aziendale (interna/esterna; gestionale, promozionale, istituzionale, economico-finanziaria);
- saper analizzare le attività e gli strumenti di comunicazione di un'azienda;
- conoscere le specificità e i contesti di utilizzo dei vari strumenti di comunicazione aziendale;
- conoscere i limiti della comunicazione aziendale e sviluppare uno spirito critico nei confronti della stessa.

### *Valutazione*

Le valutazioni si basano su verifiche scritte, condivise dal gruppo di docenti. Particolare importanza sarà data anche alle produzioni degli studenti (analisi di casi e documentazioni scritte), alla partecipazione e all'atteggiamento in classe e nei momenti plenari.

Per gli obiettivi generali e i criteri di valutazione si rimanda ai piani di studio.

### *Bibliografia*

Lorenza Rossini, Comunicazione d'impresa, corso universitario 2005-2006 presso Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Elisabetta Corvi, La comunicazione aziendale. Obiettivi, tecniche, strumenti. Egea, Milano, 2007.

Alessandra De Sio, Le PMI della Provincia di Salerno: caratteristiche e approcci alla comunicazione, tesi di dottorato 2011 presso Università degli Studi di Salerno.

Fascicoli L'information, BPS, Nr 69, 74, 85.

Silvia Gravili, La comunicazione integrata d'impresa, seminario presso Agenzia entrate Direzione regionale Emilia Romagna.

Silvio Franco, Corso "L'impresa: Gestione e comunicazione", presso Università degli Studi della Tuscia 2007-2008.

### *Docente di riferimento*

Kufahl Elio

## Allegato 2

### DIARIO Classe OPZ COM 3 –PROPEDEUTICO

Vani/2015-16

DATA	ORE	MATERIA SVOLTA	COMPITI/OSS.
01.09.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentazione personale</li> <li>2. Introduzione corso</li> <li>3. Valutazione (2 espe/1 lavoro gruppo+ presentazione per alcuni)</li> <li>4. Slides fino a 9 (esatte-tempestive)</li> </ol>	- Leggere Cap 1/2
08.09.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. Teoria Cap 1/2 slides fino a 19</li> </ol>	
15.09.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Film Aula Magna (What womens want!)</li> </ol>	- Leggere Cap 3/4
22.09.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. Teoria Cap 3/4 slides fino a 31</li> <li>3. Introduzione cap 5/6</li> </ol>	- Leggere cap 5/6 (soprattutto area commerciale)
29.09.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. Cap 5/6 in parte</li> <li>3. 4 Aree: Commerciale – Lavoro studenti e consegna</li> </ol>	
06.10.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. Lavoro di preparazione alla presentazione (1/2h)</li> <li>3. 4 Aree: Commerciale – Messa in comune (1h)</li> </ol>	- Leggere cap 6 (soprattutto area gestionale)
13.10.2015		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. 4 Aree: Gestionale – lavoro studenti</li> </ol>	
20.10.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. Lavoro di preparazione alla presentazione (1/2h)</li> <li>3. 4 Aree: Gestionale – Messa in comune (1h)</li> </ol>	
27.10.2015		<b>VACANZA</b>	
03.11.2015		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verifica 1 su presentazioni aree commerciale e gestionale + teoria cap 1/2/3/4</li> </ol>	Leggere cap 6 (soprattutto area istituzionale)
10.11.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. 4 Aree: Istituzionale – Lavoro studenti</li> </ol>	
17.11.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. Lavoro di preparazione alla presentazione (1/2h)</li> <li>3. 4 Aree: Istituzionale – Messa in comune (1h)</li> </ol>	Leggere cap 6 (soprattutto area Ec. Finanziaria)
24.11.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. 4 Aree: Ec-finanziario – Lavoro studenti</li> </ol>	
01.12.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripresa tematiche precedenti</li> <li>2. Lavoro di preparazione alla presentazione (1/2h)</li> <li>3. 4 Aree: Ec-finanziario – Messa in comune (1h)</li> </ol>	
08.12.2015		<b>VACANZA</b>	
15.12.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Verifica 2 su presentazioni aree istituzionale e ec-finanziario + teoria cap 5/6</li> </ol>	
22.12.2015	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Film tutti assieme (Thank you for smoking)</li> <li>2. Commento Corso</li> </ol> <p><b>FINE LEZIONI</b></p>	