

FEDERICO MARCHETTO, LUISA MARQUARDT, SUSANNA PEDROTTI*

*Integrare la progettazione didattica nella formazione
e nella pratica dei bibliotecari nel campo della
Media and Information Literacy (MIL)*

TITLE: *Integrating instructional design into the training and practice of librarians in the field of Media and Information Literacy (MIL)*

ABSTRACT: In today's digital environment, Media and Information Literacy (MIL) and its extended family of literacies, including AI, are increasingly recognised as essential competences for all. Librarians, whether in school, public or academic settings, are in a unique position to support the acquisition and the development of these skills. However, despite their critical role, many librarians are called upon to teach MIL without adequate pedagogical training or tools for instructional planning. This article argues that basic instructional planning skills should be considered core professional competencies for librarians involved in MIL training. It examines how design-based approaches can improve librarians' ability to plan and deliver structured, learner-centred and impactful MIL instruction. Through a review of current literature, the results of focus-group discussions, and some practical experiences, the article argues for the need to integrate instructional design principles into LIS education and the continuing professional development of librarians.

KEYWORDS: Media and Information Literacy (MIL); Instructional design; Professional competences; Librarians; LIS education.

In ambiente digitale, la Media and Information Literacy (MIL) e la sua famiglia estesa di alfabetismi, compresa l'IA, sono sempre più riconosciute come competenze essenziali. I bibliotecari si trovano in una posizione unica per sostenere l'acquisizione e lo sviluppo di queste competenze. Tuttavia, molti bibliotecari sono chiamati a insegnare la MIL senza un'adeguata formazione pedagogica o strumenti per la pianificazione didattica. Questo articolo sostiene che le competenze di base in materia di progettazione didattica dovrebbero essere considerate fondamentali per i bibliotecari coinvolti nella formazione MIL. Esamina come gli approcci basati sulla progettazione possano migliorare la capacità dei bibliotecari di pianificare e fornire un'istruzione MIL strutturata, centrata sul discente ed efficace. Attraverso l'esame della letteratura attuale, i risultati delle discussioni di un focus-group e alcune esperienze pratiche, l'articolo sostiene la necessità di integrare i principi della progettazione didattica nella formazione biblioteconomica e nell'aggiornamento professionale continuo dei bibliotecari.

PAROLE CHIAVE: Media and Information Literacy (MIL); Progettazione didattica; Competenze professionali; Bibliotecari; Formazione biblioteconomica.

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.2240-3604/25989>

Copyright © 2025 The Authors

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

<<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>

• Il presente contributo, strutturato in tre parti, intende riflettere sull'importanza dell'acquisizione di competenze, almeno di base, in materia di progettazione didattica da parte del personale bibliotecario

* Federico Marchetto, Gruppo di lavoro sulla Information Literacy della Biblioteca Civica Multimediale Archimede di Settimo Torinese, federico.marchetto@aib.it; Luisa Marquardt, Università degli Studi Roma Tre, luisa.marquardt@uniroma3.it; Susanna Pedrotti, Università di Trento, susanna.pedrotti@unitn.it. La prima parte del contributo è a opera di Luisa Marquardt, la seconda parte è a opera di Federico Marchetto, la terza parte è a opera di Susanna Pedrotti.

coinvolto nell'educazione alla competenza informativa (Information Literacy – IL), compresa l'estensione di questa all'ambito MIL – Media and Information Literacy, per non parlare delle nuove frontiere dell'AIL – Artificial Intelligence Literacy.

Nella parte introduttiva, Luisa Marquardt ricorre a un breve esame della letteratura attuale e ai risultati delle discussioni di un focus-group («Gruppo 2 - Stelline 30») per comprendere se gli approcci basati sulla progettazione didattica possano migliorare la capacità dei bibliotecari di pianificare e fornire un'istruzione MIL strutturata, centrata sul discente ed efficace. Si riportano poi a scopo esemplificativo alcune esperienze pratiche nella seconda e nella terza parte, rispettivamente riferite alla biblioteca pubblica (ma anche al contesto scolastico), a cura di Federico Marchetto e alla biblioteca accademica, a cura di Susanna Pedrotti.

Prima parte. Intrecciare sapere e metodo: la progettazione didattica come strumento per bibliotecari educatori-formatori¹

Le biblioteche, particolarmente quelle pubbliche, scolastiche e accademiche, si configurano sempre più come ambienti di apprendimento di un'ampia gamma di alfabetismi, 'tradizionali' o emergenti che siano. I bibliotecari e le bibliotecarie, sia in ambito scolastico che pubblico o accademico, si trovano infatti in una posizione unica e svolgono un ruolo cruciale nel sostenere l'acquisizione e lo sviluppo degli alfabetismi. A loro è spesso richiesto di progettare e realizzare interventi educativi o formativi nell'ambito delle *literacy*, ma senza un'adeguata formazione pedagogica o senza padroneggiare gli strumenti per la pianificazione didattica.

Quella didattica è una competenza importante nella biblioteconomia scolastica, pubblica e accademica. Pertanto, tra le competenze professionali fondamentali dei bibliotecari educatori e formatori non dovrebbero mancare quelle inerenti alla progettazione didattica, intesa quale processo intenzionale utilizzato per creare programmi educativi e formativi efficaci ed efficienti.

Il cambiamento digitale, sempre più accelerato, ha effetti sul modo con il quale le persone si rapportano all'informazione, sul modo di cercarla, selezionarla e utilizzarla. In ambito bibliotecario, particolarmente dagli anni Ottanta del secolo scorso (in concomitanza con la diffusione dei personal computer), con una progressiva accelerazione dalla metà degli anni Novanta, si è sviluppata una riflessione sulla necessità di passare dalla tradizionale didattica della biblioteca a forme avanzate di educazione alla competenza informativa, attraverso interventi strutturati e sistematici, legati al curriculum (scolastico o universitario) per una loro maggiore efficacia, delineando di fatto un crescente ruolo educativo e formativo del bibliotecario, che può essere anche parecchio sfaccettato.

Jessica Cole, per esempio, individua due ambiti principali – quello didattico e quello della collaborazione educativa –, e specifici ruoli. Per il

¹ Per tutti i link in questa parte, ultima consultazione: 30 maggio 2025.

primo ambito avente come focus principale l'istruzione, l'autrice riconosce i ruoli dell'«Instructional Designer» (il progettista didattico), dell'«Educator» (formatore) e dell'«Information Technologist» (tecnologo dell'informazione), mentre per il secondo ambito esamina i ruoli che possono essere considerati con un focus sulla collaborazione: «Liaison» (raccordo) e «Information Specialist» (specialista dell'informazione o documentalista). Si tratta di categorie non rigidamente distinte e non comunicanti ma, come precisa Cole, piuttosto di categorie che in parte si sovrappongono: per esempio, l'attività di progettazione di oggetti didattici, propria dell'«Instructional Designer», può essere svolta anche dall'«Educator» e dalle altre categorie.²

Come indica Cole,³ i bibliotecari esperti di progettazione didattica sono capaci di creare esperienze e materiali didattici affinché gli studenti conseguano i risultati di apprendimento attesi. Molti bibliotecari ricorrono a modelli di progettazione didattica per avere un quadro di riferimento utile per pianificare programmi e sessioni di istruzione per esperienze di apprendimento in presenza, online e ibride.

Sebbene esistano diversi modelli di progettazione didattica,⁴ la maggior parte di essi consiste in queste cinque fasi generali, denominate modello ADDIE: (1) analisi (Analysis), (2) progettazione (Design), (3) sviluppo (Development), (4) attuazione (Implementation) e (5) valutazione (Evaluation). Dal modello teorico alla sua applicazione pratica, un esempio utile, come struttura base può essere quella proposta da Cole:

- 1) condurre una valutazione dei bisogni dell'utente (analisi)
- 2) progettare oggetti didattici e piani di lezione (progettazione)

² JESSICA COLE, *Instructional Role of Librarians*, in CHRISTINE ANDRESEN, *Curriculum-Based Library Instruction: From Cultivating Faculty Relationships to Assessment*, edited by Amy Blevins and Megan Inman, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2014, pp. 14-20.

³ *Ivi*, p. 15.

⁴ Come il «Backward Design» (o *backwards planning*, *retro planning*, progettazione a ritroso), elaborato da Grant Wiggins e Jay McTighe, che propone di partire dalla destinazione desiderata, ovvero dagli obiettivi di apprendimento, progettando a ritroso, oppure il Kirkpatrick Model, in quattro fasi, che si concentra sulla valutazione dell'impatto della formazione su più livelli, considerandolo come una bussola per misurare il successo del viaggio formativo, come riportato nel contributo al 30° Convegno Stelline 2025 dall'Autrice di questa parte. Cfr. LUISA MARQUARDT, FEDERICO MARCHETTO, TOMMASO PAIANO, SUSANNA PEDROTTI, *Mappe e bussole cognitive per orientarsi nella complessità: elementi base di progettazione didattica per bibliotecari educatori-formatori*, in *Convegno delle Stelline. Biblioteche oltre. I nuovi territori dell'interdisciplinarietà*, 12-13 marzo 2025, Palazzo Lombardia a cura di Associazione Biblioteche oggi, Milano, Editrice Bibliografica, pp. 77-85. Ovviamente possono tornare utili vari altri modelli, come il Design Thinking, e approcci, compreso quello della *gamification*. Cfr. FERNANDO SARRACINO, 11. *Modelli e teorie della progettazione didattica. Instructional design*, in *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*, a cura di Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi, Brescia, La scuola, 2012 (Didattica, 8). Tra i vari modelli proposti da Sarracino, v. ADDIE, disponibile anche all'URL: <<https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/11-modelli-e-teorie-della-progettazione-didattica-instructional-design/a-d-d-i-e/>>.

- 3) selezionare il materiale da utilizzare per supportare gli obiettivi di apprendimento e pianificare le sessioni didattiche e i modi per coinvolgere attivamente gli studenti (sviluppo)
- 4) insegnare alle classi e facilitare le attività di apprendimento (attuazione)
- 5) valutare l'impatto di una sessione di istruzione o di un programma attraverso metodi di valutazione formativa e/o sommativa (valutazione).

Può accadere che i bibliotecari ricavino una struttura simile dalla stessa pratica, senza una conoscenza pedagogica e metodologica e senza intenzionalità consapevoli. A maggior ragione, anche in base a quanto emerge dalla rassegna della letteratura scientifica curata da Jennifer Turner, i bibliotecari, acquisendo le necessarie competenze di base nella progettazione didattica, possono assicurare il soddisfacimento delle esigenze dei discenti; la stessa Turner suggerisce alcune opportunità per indagare in quale modo i bibliotecari e le bibliotecarie potrebbero acquisire al meglio tali competenze.⁵ Tuttavia, a livello di letteratura scientifica, è ancora sotto rappresentato l'esplicito ricorso a modelli di progettazione didattica nell'attività educativa e formativa del bibliotecario. Per esempio, Emily Johnson-Barlow e Carl Lehnen nel 2021 hanno evidenziato, con l'indagine sistematica condotta sulla letteratura dal 1990 in poi, il modo in cui i bibliotecari accademici utilizzano i modelli di progettazione didattica, individuando su ben 11221 abstract soltanto 58 articoli dedicati alla descrizione dell'uso della progettazione didattica per interventi didattici da parte del bibliotecario; alcuni dei contributi evidenziano come la progettazione didattica (talvolta semplificata o adattata) sia comunque molto promettente quale strumento per la collaborazione e per l'attuazione di pratiche didattiche riflessive.⁶ Coltivare la dimensione riflessiva riguardo alla progettazione didattica aiuta a informare la prassi didattica, apportando se necessario, i dovuti aggiustamenti al progetto didattico e, conseguentemente, al programma, al curriculum o al modulo didattico relativo.

Al fine di comprendere se e quanto spazio sia dedicato alla progettazione didattica degli interventi IL/MIL nella realtà bibliotecaria italiana, gli autori di questo contributo hanno deciso di proseguire il lavoro svolto per le Stellite 2024 e di svilupparlo in tal senso per l'edizione 2025, importante appuntamento per il mondo delle biblioteche italiane.

⁵ JENNIFER TURNER, *Instructional Design: Skills to Benefit the Library Profession*, «Libraries and the Academy», XVI, 3, July 2016, pp. 477-489.

⁶ EMILY M. JOHNSON-BARLOW, CARL LEHNEN, *A scoping review of the application of systematic instructional design and instructional design models by academic librarians*, «The Journal of Academic Librarianship», XLVII, 5, September 2021, 102382.

Focus group (Stelline 2025 e post Stelline). Esiti di maggior rilievo

Nell'ambito del 30° convegno delle Stelline, il 12 marzo 2025, al tavolo su «Mappe e bussole pedagogiche per l'azione educativa efficace del bibliotecario formatore», coordinato dagli autori di questo contributo, gli otto partecipanti al gruppo hanno avuto modo di confrontarsi tra loro e con i tre coordinatori-facilitatori, convenendo unanimemente sull'importanza della conoscenza (almeno di base) della progettazione didattica da parte del personale bibliotecario, specialmente quello direttamente coinvolto nell'educazione alla Media and Information Literacy. Il gruppo, per quanto esiguo, era comunque rappresentativo di tre tipologie di biblioteca – pubblica, scolastica e accademica – e portatore di conoscenze ed esperienze alquanto variegate, alcune più articolate e sedimentate (come nella realtà accademica), altre ancora *in nuce*.

Sulla base dei modelli e dei materiali proposti (per esempio, una scheda riepilogante principi teorici e modelli, e una per la descrizione delle esperienze, qui riportate in Appendice, rispettivamente A.1 e A.2, *infra*),⁷ la discussione ha fatto emergere chiaramente l'importanza dei momenti di incontro e la disponibilità a collaborare ulteriormente. In particolare, le biblioteche accademiche presenti hanno messo in luce sia i punti di forza sia le criticità nella pianificazione dei corsi di Information Literacy; da ciò è emersa la necessità di ideare e offrire percorsi formativi specifici per bibliotecari educatori e formatori, focalizzati sulla progettazione e programmazione didattica.

Dell'incontro, come è risultato dal questionario di valutazione, sono stati particolarmente apprezzati l'approccio interdisciplinare e i consigli offerti dai colleghi più esperti. È inoltre emerso il desiderio di ulteriori momenti di incontro, come quello offerto dal Convegno delle Stelline, di approfondimento, per esempio attraverso webinar o incontri laboratoriali in presenza, e di possibili collaborazioni.

A seguito della disponibilità dei partecipanti al tavolo di lavoro ad approfondire quanto emerso in occasione del convegno delle Stelline, sono state inviate le schede⁸ per la raccolta di dati e informazioni più dettagliati di quelli sommariamente condivisi nella sessione in presenza; inoltre, è stato organizzato un incontro sincrono online, svoltosi il 6 maggio 2025 su Teams.

Tra le esperienze condivise, quelle svolte in ambito accademico sono risultate più strutturate, sia se destinate agli 'interni' sia se rivolte agli esterni; a scopo esemplificativo si illustrano sinteticamente le attività più significative in base ai due principali destinatari (comunità accademica e cittadinanza locale).

Per esempio, nel primo caso, come riferisce Susanna Del Carlo, la Biblioteca di Scienze e Tecnologie dell'Università di Parma, offre il Corso di Information Literacy e Scrittura Scientifica – soft skill – competenze

⁷ Layout di Federico Marchetto.

⁸ Modello riportato nell'Appendice, A.3, *infra*.

trasversali di Ateneo,⁹ destinato agli studenti universitari triennali e magistrali, dottorandi, ricercatori junior. I corsisti apprendono i servizi, le risorse e gli strumenti offerti dalle biblioteche per la ricerca dell'informazione in ambito tecnico-scientifico accademico; acquisiscono la metodologia della ricerca secondo il modello «Seven Pillars of Information Literacy»,¹⁰ elaborato dalla SCONUL.¹¹ Si tratta di un modello che prevede un percorso di ricerca e di elaborazione in sette fasi, a partire dalla chiara identificazione del proprio bisogno informativo alla selezione, organizzazione dei dati raccolti e la loro rielaborazione e presentazione/comunicazione. I corsisti acquisiscono gli strumenti teorici e pratici utili per la corretta formulazione della domanda di ricerca e la definizione di uno «study design»;¹² inoltre vengono introdotti alla scrittura accademica, comprendente le strategie per la redazione di un testo accademico (tesi, articolo, saggio, poster), nonché gli aspetti etici connessi con la ricerca e la corretta disseminazione dei risultati scientifici.

Le attività si svolgono in modalità mista, in presenza e online, secondo una metodologia didattica attiva e partecipativa (brevi lezioni frontali, esercitazioni pratiche, analisi di casi, cooperative learning, peer review).

Nel secondo caso – attività rivolte al pubblico esterno –, proposto da Ilaria Moroni, interessante risulta il programma «CuriosaMente: Appuntamenti culturali in Ateneo»,¹³ offerto alla cittadinanza dall'Area Servizi Culturali e Documentali di Ateneo dell'Università Milano Bicocca, nell'ambito della Terza missione, in collaborazione con le altre strutture dell'Ateneo. Le iniziative, solitamente svolte nella Sede Centrale della Biblioteca di Ateneo, comprendono varie attività, come incontri di divulgazione scientifica, presentazioni di libri, mostre, concerti, persino letture animate per bambini ecc.

Di fatto, tra le esperienze condivise sia in presenza, al tavolo di lavoro delle Stelline, sia poi attraverso una scheda descrittiva e l'incontro online,

⁹ Si veda la descrizione dell'offerta formativa all'URL: <<https://www.unipr.it/documenti/soft-skills-attivita-didattiche-trasversali>>. Il corso è accessibile agli studenti iscritti dall'URL: <<https://elly2024.didattica.unipr.it/>>. Come stabilito dal Senato accademico il 25 marzo 2025 in merito alle Attività didattiche trasversali (Soft Skills) per l'Anno Accademico 2025/2026, è confermato il corso interdisciplinare «Information Literacy e scrittura scientifica per le discipline tecnico-scientifiche», 24 CFU, LM Ingegneria Informatica.

¹⁰ Cioè i sette pilastri della competenza informativa: <<https://www.sconul.ac.uk/knowledge-hub/library-structures-and-strategies/resources-and-links/>>.

¹¹ Fondata nel 1950 come *Standing Conference of National and University Libraries*, nel 2001 è diventata *Society of College, National and University Libraries*, cfr. <<https://www.sconul.ac.uk/about-us/about-sconul/>>.

¹² Cioè della scelta e della progettazione di uno studio o di una ricerca secondo il modello più opportuno, che può essere di vario tipo (descrittivo, analitico osservativo o sperimentale, interdisciplinare ecc.). Si veda, per esempio, HADI ABBAS, *An introduction to different types of study design*, Cochrane, Students for Best Evidence - s4be, 6.4.2021, <<https://s4be.cochrane.org/blog/2021/04/06/an-introduction-to-different-types-of-study-design/>>.

¹³ <<https://www.biblio.unimib.it/it/terza-missione/curiosamente>>.

soltanto nel caso di Parma si fa riferimento esplicito a teorie, metodologie o modelli di progettazione didattica utilizzati,¹⁴ come di seguito riportato:¹⁵

Instructional design, gamification, microlearning, ADDIE, UBD,¹⁶ allineamento costruttivo,¹⁷

e, successivamente,

Information Literacy Framework (ACRL)
Modello costruttivista di apprendimento
Backward Design per la progettazione del curriculum
Principi dell'Instructional Design (Gagné, Merrill)
Universal Design for Learning (UDL) per garantire l'accessibilità.¹⁸

Preme qui precisare, con riferimento alle premesse, quanto il conseguimento di obiettivi formativi importanti e necessari nel XXI secolo,

¹⁴ Confermando, seppure nel piccolo, la sotto-rappresentazione evidenziata dalla rassegna di JOHNSON-BARLOW e LEHNEN del 2021.

¹⁵ SUSANNA DEL CARLO, [Scheda raccolta dati], *pro manuscripto*, 12 marzo 2025. [Modulo stampato compilato a mano durante la sessione.]

¹⁶ UbD è l'acronimo di Understanding by Design®, un quadro di riferimento utile per la progettazione didattica che enfatizza la pianificazione a ritroso, partendo dai risultati attesi dal processo di apprendimento e lavorando a ritroso per sviluppare la formazione e la valutazione. L'UbD fornisce un processo di pianificazione e una struttura utili a guidare il curriculum, la valutazione e l'insegnamento, secondo due concetti portanti: 1) concentrarsi sull'insegnamento e sulla valutazione per la comprensione e il trasferimento dell'apprendimento e 2) progettare il curriculum 'a ritroso' rispetto a questi obiettivi. Si veda la sintetica e pratica guida di JAY MCTIGHE, GRANT WIGGINS, *Understanding by Design® Framework*, Alexandria, VA (USA), ASCD, <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper0312.pdf>.

¹⁷ La teoria dell'allineamento costruttivo (Constructive Alignment), proposta da John B. Biggs (pedagogista e psicologo dell'educazione, originario della Tasmania) è un approccio alla progettazione dei corsi che favorisce un apprendimento efficace, allineando insegnamento e valutazione agli obiettivi formativi del corso di studio, cfr. quanto dice lo stesso Biggs al riguardo: <<https://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>>; si veda anche l'utile video-lezione di SUSANNA SANCASSANI, *Il bello di cominciare dalla fine*, Polimi Open Knowledge (POK, <http://www.pok.polimi.it>), 4.6.2019, <<https://youtu.be/2xlx3JXr09A?si=hIMCfr9A6YilfDXc>>. Biggs, assieme a Collis, nel 1982 ha formulato la tassonomia SOLO, acronimo di «Structure of the Observed Learning Outcome» [cioè, Struttura del risultato di apprendimento osservato], <<https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>>, un mezzo per classificare i risultati dell'apprendimento in termini di complessità, valutandone la qualità. Cfr. JOHN B. BIGGS, KEVIN COLLIS, *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, New York, Academic Press, 1982, <<https://resolutionresources.com.au/wp-content/uploads/2022/02/Biggs-Collis-1982.pdf>>.

¹⁸ SUSANNA DEL CARLO, [Scheda raccolta dati], *pro manuscripto*, 24 aprile 2025. [Nota: Modulo in formato word/doc compilato in formato elettronico e inviato via mail.]

come, per esempio, quello della «critical literacy»¹⁹ oppure quello delle competenze trasversali, tragga un notevole vantaggio dall'adozione preliminare di un modello di progettazione didattica, con positive ricadute in termini di apprendimento grazie anche a una migliore collaborazione tra docenti e bibliotecari, derivante proprio dalla condivisione della progettazione didattica.

Seconda parte. Dalla teoria al gioco: strategie di gamification per sviluppare la Media and Information Literacy in ambito scolastico²⁰

Forte dell'esperienza diretta di anni di laboratori per diverse tipologie di pubblico, il Gruppo di lavoro sulla Information Literacy della Biblioteca Archimede di Settimo Torinese intende avviare in fase sperimentale il gioco da tavolo *Infodemic in Archimede* per realizzare un'esperienza laboratoriale sempre più orientata alla metodologia costruttivista *bottom up* e alla *gamification*.

Esperienze in/dal campo

Come bibliotecari ci si deve interfacciare con tutte le spinte concettuali, metodologiche e creative relative alla IL – Information Literacy con un approccio rinnovato, con un modello come quello proposto da Stefania Puccini e Ornella Russo²¹ prima, e da Sandra Migliore²² poi, che manifesta: «l'urgenza di superare il tradizionale modello *addestrativo* a favore di un modello costruttivista *bottom up*, che affronti l'educazione alle competenze informative come processo atto a favorire esperienze di apprendimento utili a costruire autonomamente la propria conoscenza».²³ Il punto di partenza sono sicuramente le biblioteche che hanno come principali destinatari e utenti ragazze e ragazzi,²⁴ nelle quali si prospetta dunque il

¹⁹ La letteratura in merito alla 'critical literacy' è amplissima. Si rimanda alla definizione di ROBERT E. WHITE, KARYN COOPER, *What is Critical Literacy?*, in: ID., *Democracy and Its Discontents. Cultural Pluralism Democracy, Socio-Environmental Justice & Education*, SensePublishers, Rotterdam, 2015, pp. 21-35. Gli stessi autori erano intervenuti anni prima a proposito dell'attuazione di un progetto di ricerca-azione per incrementare la capacità critica in una scuola elementare canadese per un migliore successo formativo e sostenere gli allievi a rischio. Gli autori mettono in relazione la competenza critica con la capacità di leggere, lo sviluppo dell'autoefficacia, un atteggiamento di ricerca e il desiderio di realizzare un cambiamento sociale positivo. Un ruolo centrale è giocato dal dialogo o, nella prospettiva freiriana, della capacità di lettura come capacità di interpretazione del mondo. Cfr. ROBERT E. WHITE, KARYN COOPER, *Critical Literacy for school improvement: an action research project*, «Improving Schools», XI, 2, 2008, pp. 101-113.

²⁰ Per tutti i link in questa parte, ultima consultazione: 18 maggio 2025.

²¹ STEFANIA PUCCINI, ORNELLA RUSSO, «Bibliotecari in azione» per educare alle competenze informative e digitali del 21° Secolo, in *La biblioteca (in) forma: digital reference, information literacy e e-learning*, Milano 15-16 marzo 2018, Milano, Editrice Bibliografica, 2018.

²² SANDRA MIGLIORE, *La formazione degli utenti*, in *La biblioteca accademica*, a cura di Danilo Deana, Milano, Editrice Bibliografica, 2022, pp. 253-276.

²³ *Ibid.*

²⁴ IFLA Library Services to Children and Young Adults Section, *Linee guida IFLA per i servizi bibliotecari per ragazze e ragazzi 0-18*, a cura di Carolyn Rankin, 2° edizione (revisione delle

passaggio dalla semplice visita guidata a spazi e servizi, a esperienze che li vedano protagonisti nell'esplorazione attiva e critica. Ciò avviene anche grazie a mirati interventi nelle scuole valorizzando ove possibile le biblioteche scolastiche e costruendo con insegnanti e dirigenti percorsi con obiettivi condivisi e verificabili. Tali percorsi permettono loro nel tempo di rendersi autonomi e in grado di replicare e allargare a tutte le materie curriculari l'applicazione della IL, «aumentando così la penetrazione trasversale dell'educazione alla competenza informativa».²⁵ Questa linea di interventi, se radicata, non può che aiutare le iniziative portate avanti per un pubblico adulto in una metodologia che veda l'IL come 'diritto-dovere' di ogni cittadino. La realizzazione di una rete di professionisti di settori diversificati permette di adattare strumenti e obiettivi a seconda dei bisogni delle singole tipologie di utenza. Tale metodo di lavoro collaborativo e partecipativo si può inoltre proporre all'interno delle categorie di settore e, nel caso specifico delle biblioteche, prendendo atto che i diversi servizi debbano dialogare per arricchire il ventaglio e la specificità dell'offerta per l'utenza tutta, con una sensibilità particolare nei confronti delle generazioni di migranti digitali.

Le competenze richieste a bibliotecarie e bibliotecari quindi partono dall'utenza, evolvono con essa e si muovono su terreni diversi, speculari e mai fissi. Tra questi non si possono più trascurare sì l'IL, ma anche le sue compagne di viaggio: *media literacy*, *digital literacy*, *data literacy*, *transliteracy*, *AI literacy*. Interessante a questo proposito riferirsi agli studi circa la lettura bialfabetizzata o la bialfabetizzazione,²⁶ grazie ai quali si approfondiscono le caratteristiche proprie della lettura su carta e della lettura su supporto digitale²⁷ quali dinamiche di comprensione e studio dai tratti diversi, ma complementari.

L'integrazione di IL e *reading literacy* vede questi due sottoinsiemi integrati inseriti nel cappello generale degli effetti della lettura profonda sul cervello ed espressi organicamente da Maryanne Wolf: *empatia letteraria*,²⁸ *pensiero critico*²⁹ e *intuizione*,³⁰ il culmine del processo cognitivo che può tendere alla creazione di nuova conoscenza.

Linee guida 2003), Versione 1.1, 1° Giugno 2018, Approvate da IFLA Professional Committee Agosto 2018, trad. italiana della Commissione nazionale AIB Biblioteche e Servizi per Ragazzi [...], febbraio 2021, <<https://repository.ifla.org/items/924f5021-47fd-471b-88ea-4d44bc76c558>>.

²⁵ MATILDE FONTANIN, *Con il pretesto delle false notizie: insegnare il pensiero critico nella scuola italiana a partire da Carol C. Kuhlthau*. «AIB Studi», LVIII, 2, 2018, pp. 267-283.

²⁶ MARYANNE WOLF, *Lettore, vieni a casa*, Milano, Vita e Pensiero, 2018.

²⁷ NAOMI S. BARON, *Come leggere. Carta, schermo o audio?*, Milano, Raffaello Cortina, 2022; ANDREA NARDI, *Il lettore distratto, leggere e comprendere nell'epoca degli schermi digitali*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

²⁸ M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 45.

²⁹ Ivi, p. 62.

³⁰ Ivi, p. 64.

Tirare fuori, dare forma

In fase di progettazione laboratoriale, il *corpus* teorico ha visto un processo di selezione in base alle finalità dei singoli interventi e alle necessità educative degli studenti in età evolutiva, oltre a quelle formative dei professionisti e dell'utenza adulta, sempre nell'ottica di rendere entrambi i pubblici in grado di approfondire gli stimoli e replicare autonomamente le esperienze. Dai laboratori con le classi alle formazioni con le/i dirigenti scolastici, le competenze relazionali o *soft skills* hanno rappresentato lo scenario imprescindibile per poter trasmettere le potenzialità dell'IL. Empatia cognitiva ed emotiva, tipiche di un lavoro a stretto contatto con il pubblico, hanno permesso di entrare in sintonia con i partecipanti, sia a livello di gruppo (classe, corpo docente, ecc.) sia a livello individuale (per esempio, ricordare i nomi, chiedere di passioni e/o interessi personali da utilizzare per concreti esempi durante le simulazioni laboratoriali). Le attività pratiche si alternano a momenti più teorici, dove l'attenzione è incentrata su dinamiche maieutiche e interattive (dal brainstorming alle costanti sfide intellettive e alla messa in discussione proattiva di preconcetti e stereotipi) che contrastano i cali di concentrazione, spesso dovuti ai molti concetti espressi che aprono confronti su un ventaglio molto più ampio di problematiche. È fondamentale tenere presente l'importanza dell'uso di un lessico adatto e atto all'inclusione linguistica e concettuale, curando l'elaborazione di materiale didattico prevalentemente iconico e visuale, ma non per questo concettualmente superficiale. Inoltre, preme sottolineare come le modifiche, le integrazioni e i cambi di rotta apportati nei vari cicli di interventi nascano anche da una piccola attività inserita alla fine dei laboratori, quando i partecipanti sono invitati a scrivere i propri pensieri sul tema intitolato: «Cosa ho imparato oggi». In quel momento si raccolgono riflessioni circa gli stimoli e gli strumenti che possono entrare a far parte delle 'cassette degli attrezzi' di ciascuno, commenti sulle modalità di conduzione delle parti teoriche e di quelle pratiche, sensazioni e opinioni sui temi trattati e sul potenziale impatto nelle vite e nelle esperienze scolastiche e professionali di tutte e tutti.

Le esperienze di *gaming* (che prevedono un uso educativo dei videogiochi) sono quelle che maggiormente stimolano lo sviluppo critico di competenze digitali:³¹ testare gli strumenti digitali e descriverne il funzionamento tecnico (significativo ricordare che si preferisce l'uso del PC perché spesso vengono date per scontate le abilità digitali di base) permette una simulazione di compiti di realtà che si intreccia a dinamiche di creatività. Qui la tecnica viene affiancata a riflessioni proprie della sfera etico-comportamentale dell'educazione civica con l'obiettivo costante – non a caso ribadito più volte – di attivare stimoli di cittadinanza partecipativa e crescita personale.

³¹ Ricordiamo qui l'art. 5 della Legge del 20 agosto del 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>>.

La tendenza delle nuove generazioni a muoversi abilmente nell'ecosistema digitale in modo fluido e orizzontale è messa in relazione di complementarità con l'approccio tipico dei processi di studio tradizionali, dove la ricerca risulta una successione di momenti di approfondimento con strumenti e tecniche che si muovono dalla superficie alla profondità dei temi studiati.³² Il compito di realtà permette l'integrazione di questi due approcci: l'ipertestualità diventa la risorsa attraverso la quale si possono ricercare e valutare le fonti e le eventuali potenzialità di approfondimento. A questo proposito, il ventaglio di progetti e piattaforme di Wikimedia risulta essere ideale per la sperimentazione di queste competenze di IL a livello tecnico (*digital e media literacy*), ma anche a livello etico (copyleft e collaborazione) e metodologico (*transliteracy*). La nuova frontiera rappresentata dall'*AI literacy* chiama nuovamente i professionisti dell'informazione al continuo aggiornamento, soprattutto se visto in relazione alla crescente domanda da parte della nostra utenza di riferimento (per esempio, AI generativa - algoritmi e AI nei motori di ricerca).

Il lavoro con le classi ha fatto emergere l'urgenza di un intervento più puntuale a livello di docenti e dirigenti in attività di formazione a loro dedicate che descrivano i laboratori pensati per le studentesse e gli studenti 'da dietro le quinte'. La volontà di fare rete con chi si occupa di educazione viene manifestata dalla descrizione dei riferimenti legislativi, filosofici e bibliografici ai quali vengono aggiunte indicazioni sulle modalità di progettazione e costruzione dei percorsi laboratoriali, tutto ciò anche con la finalità di un loro continuo aggiornamento perfino in corso d'opera.

La mostra itinerante Supercharged by AI

Nel corso dei mesi di febbraio e marzo 2025, la Biblioteca *Archimede* ha ospitato la Mostra *Supercharged by AI*,³³ prodotta da Tactical Tech e DensityDesign Lab del Politecnico di Milano, in collaborazione con l'International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) e con l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB). L'esposizione interattiva affronta il tema dell'impatto dell'intelligenza artificiale sui modi grazie ai quali i media e le informazioni sono prodotti, distribuiti e percepiti. L'occasione - e questo che è diventato da subito un utile strumento professionale e laboratoriale - ha sottolineato come negli ultimi tempi le dinamiche di ricerca e formalizzazione delle informazioni nelle fasce più giovani che partecipano ai laboratori di *Archimede* non può prescindere dal discorso sull'uso sempre più frequente di software di elaborazione e generazione di contenuti basati sulla tecnologia GPT. Alla spiegazione del loro funzionamento tecnico - operata, in particolare, grazie al confronto con quello dei motori di ricerca tradizionali -, si affianca quindi una serie di

³² ALESSANDRO BARICCO, *The game*, Torino, Einaudi, 2018.

³³ <<https://dipartimentodesign.polimi.it/it/magazine/supercharged-by-ai>>. Per ulteriori informazioni circa l'itinerario delle esposizioni e le modalità per ospitare la mostra: <<https://www.aib.it/notizie/supercharged-by-ai/>>.

riflessioni che permettono di soffermarsi sulle ricadute etiche, sociali e politiche dell'uso di chatbot, come dei dati e delle tecnologie.

Da subito è parso evidente il potenziale da sfruttare nell'inserimento attivo della mostra nei nostri interventi e, in generale, nella promozione dell'IL, in particolare declinata in approfondimenti di *Data e AI Literacy*.

Di seguito alcuni degli ulteriori obiettivi fissati per organizzare attività di educazione e formazione:

- familiarizzazione con la nuova tecnologia: in particolare per contrastare la tecnofobia;
- creazione di rete: IFLA, AIB, Sistema Bibliotecario Area Metropolitana di Torino (SBAM), Biblioteche Civiche Torino, istituzioni locali e cittadine, istituti scolastici, biblioteche scolastiche, specifici progetti locali (per esempio TILDE, progetto rivolto alle donne con figli minori che sono interessate a migliorare la conciliazione tra vita privata e lavoro);
- cittadinanza attiva: legame con democrazia, tutela personale, pensiero critico ed etica delle tecnologie;
- complessità dei temi trattati: contro la banalizzazione e la semplificazione e per un approccio transdisciplinare all'argomento dell'*AI Literacy*;
- ponte generazionale: per famiglie, per gruppo classe e docenti, fra professionisti in ambiente di biblioteca.

La mostra permette quindi di attirare e attrarre un pubblico trasversale che può entrare in contatto con le dinamiche dell'IL grazie ad una fruizione attiva, declinata nell'organizzazione di visite guidate, laboratori, formazioni e gruppi di lettura. Di seguito la sintesi di quanto pianificato durante l'esposizione della mostra in base al pubblico di riferimento:

- cittadinanza: allestimento nello spazio adiacente al bancone dell'accoglienza, ossia l'area con maggiore passaggio di utenza e anche l'area che viene usata come naturale continuazione della piazza urbana adiacente alla biblioteca ('piazza del sapere');
- famiglie: organizzazione di visite guidate per famiglie in modo da far emergere un confronto generazionale sulla consapevolezza e sull'utilizzo di tecnologie GPT (per esempio: organizzazione della visita comprendente un laboratorio IL per le famiglie delle ragazze e dei ragazzi del gruppo di lettura della secondaria di II grado *Leggi tra le Righe*);
- professioniste e professionisti: momenti formativi e di confronto – con l'obiettivo anche di renderli autonomi nel replicare esperienze di fruizione attiva della mostra – con colleghe e colleghi, docenti, studentesse e studenti di biblioteconomia, volontarie e volontari del Servizio Civile Universale;

- istituti scolastici: inserimento della visita guidata della mostra nelle attività laboratoriali dedicate alle classi della scuola secondaria di I e II grado.

Dallo standard laboratoriale al gioco da tavolo: «Che la fonte sia con te!» (2020-2025)

Lo standard permette di adattare i laboratori ai diversi pubblici: ciclo della scuola secondaria di I grado e di II grado, personale scolastico, biblioteche civiche e scolastiche, PCTO, SCU, professioniste/i, interventi per progetti specifici (per esempio, TILDE,³⁴ finalizzato al reinserimento delle donne nel mondo del lavoro). Laboratorio di base articolato in cinque momenti:

1. introduzione e biblioteca;
2. bisogno informativo;
3. strategie di ricerca;
4. valutazione delle informazioni;
5. utilizzo delle informazioni.

La fase finale ha incluso la restituzione finalizzata a conseguire come obiettivo il miglioramento dei laboratori a partire dal feedback delle/i partecipanti. Si è adottato il duplice tema: «Cosa ho imparato oggi?» - «Ti è piaciuta l'esperienza?», di cui già si è analizzato il potenziale.³⁵ I tools digitali utilizzati sono stati quattro: Kahoot/PanQuiz (quiz a risposta multipla), Mentimeter (brainstorming e sondaggi), Padlet (creazione post, restituzione), Wakelet (post comparativi). Due schede descrittive aiutano a comprendere i destinatari, i metodi, le strutture di due laboratori, di base e avanzato.

Scheda descrittiva del laboratorio standard di base

Destinatari: scuola secondaria di I grado e primo biennio della secondaria di II grado (durata 3 ore).

Metodo: quiz, sfide ed esercizi pratici con modalità verifica delle competenze e/o modalità deduttiva.

Struttura (in 5 fasi):

1. abbattimento stereotipi sulla biblioteca (per esempio, spazi - 'oltre il libro' - silenzio), focus su servizi per questa fascia di età (esplorazione sala 0-15 e spazi per *young adults*);
2. legame tra bisogno informativo con obiettivo - allargare necessità di questa fase preliminare a bisogni extra-scolastici;

³⁴ TILDE è l'acronimo di Territori che Integrano Lavoro Donne Educazione: https://www.unionenet.it/area_tematica/tilde/.

³⁵ In un approccio *backward design*, questa è una fase molto importante perché consente una migliore progettazione e programmazione di ulteriori interventi formativi, apportando i necessari correttivi e aggiustamenti al programma erogato.

3. strategie di ricerca: enciclopedie (comparazione Treccani-Wikipedia), motore di ricerca (Google e altri), catalogo di biblioteca (sia collezioni fisiche che digitali);
4. presentazione tecniche di base per valutazione fonti – attività di *fact checking* su testi e immagini;
5. copyright e copyleft, CreativeCommons, da ‘copia-incolla’ a citazione (bibliografie, sitografie, webliografie ecc.).

Nel corso del 2024 e del 2025, in base a quanto osservato durante i laboratori ed emerso dai feedback ricevuti nei numerosi interventi (raggiunti circa 1500 studenti), sono state individuate le seguenti dinamiche sulle quali intervenire:

- necessità di bilanciare la grande quantità di contenuti teorici in relazione all’effettiva durata del laboratorio e al fatto che l’IL permette di spaziare su un ventaglio molto ampio di tematiche correlate;
- necessità di maggiori momenti di gioco e maggiore giocabilità;
- maggiore impegno sul focus e sull’obiettivo principale: lo spirito critico, legato alla cittadinanza attiva e all’alfabetismo funzionale;
- realizzazione di un’esperienza sempre più orientata dal metodo costruttivista *bottom up* in tutte e cinque le fasi.

Scheda descrittiva del laboratorio sperimentale ‘Infodemic in Archimедia’

Destinatari: una classe (scuola secondaria di I grado o della secondaria di II grado).

Durata: 3 ore.

Metodo: laboratorio ludico.

Struttura:

1. fase iniziale (5’-10’): divisione della classe in gruppi di 3-4 allieve/i e consegna del gioco in scatola a ciascun gruppo;
2. fase ludica: prima metà (80’ circa) – gioco;
3. fase informativa-riflessiva: seconda metà (80’ circa) – messa a fuoco delle dinamiche proprie dell’IL sperimentate a livello di gioco e ora sviluppate e spiegate in teoria e con modalità frontale interattiva;
4. fase conclusiva: restituzione dell’esperienza (10’).

Concept del gioco

In un futuro prossimo la Terra è minacciata da una civiltà extra-umana che intende impadronirsi del pianeta minacciando il mondo delle informazioni e della conoscenza, base della nostra società, provocando un caos infodemico contro il quale allieve/i sono chiamati in soccorso da una serie di scienziate/i famose/i.

La scatola del gioco contiene gli strumenti e il terreno di gioco (per esempio, tabellone di gioco e pedine per personaggi, clessidra, tablet per

lettura QRcode, carte di gioco) che simulano con missioni e piccole sfide le cinque fasi dianzi descritte nel laboratorio standard di base. I gruppi di gioco si muovono (nella prima parte dell'attività, 80'-90' circa) da una fase iniziale di brainstorming circa un tema sensibile a livello informativo (concordato in fase preliminare dalla classe con la/il docente di riferimento) per poi sperimentare le strategie di ricerca (concetti chiave e lessico di base con le enciclopedie - a scelta fra Treccani e Wikipedia -, ricerca più approfondita con scelta fra motori di ricerca e AI generativa) e infine accedere all'ultima tappa dell'avventura, ossia la biblioteca, sia fisica che digitale. Qui le/i partecipanti possono conoscere le/i bibliotecari/e e sperimentare il catalogo della biblioteca e la biblioteca digitale MLOL (MediaLibraryOnLine) per arrivare a contenuti specifici che possono quindi sconfiggere la minaccia infodemica incombente.

Nella seconda parte (della durata di 80' circa) si chiede il feedback dell'esperienza, comprendente anche le difficoltà riscontrate nel gioco, esplicitando le intenzioni teoriche dell'IL con l'obiettivo di formalizzare questa prima e basilare esperienza di ricerca e meta-ricerca attiva e consapevole.

IL come 'missione' della quotidianità del bibliotecario

Da questa breve riflessione e dalle dinamiche di intervento messe in campo e progettate alla Biblioteca *Archimede*, si palesa ancora una volta come l'IL sia da considerarsi come un bisogno latente o quantomeno inespresso. Tale bisogno latente, al livello più pratico, si può tradurre nella necessità di prendere consapevolezza di come la ricerca, di qualunque livello essa sia e con qualunque obiettivo venga promossa, sia parte attiva del processo di studio e/o approfondimento - anzi quest'ultimo non può prescindere - e che proprio la ricerca proattiva debba essere trattata come pratica quotidiana e materia curriculare. Inoltre, il bisogno così delineato risulta essere in continua trasformazione e/o evoluzione se messo in relazione al momento storico che ci vede condizionati dalle categorie definite da Luciano Floridi: «infosfera», «infodemia», «onlife» e «iperstoria».³⁶ Il lavoro in biblioteca, qualunque esso sia e con qualsiasi specializzazione, deve quindi sempre essere messo in relazione ed essere inserito nelle dinamiche proprie dell'IL/MIL.

Terza parte. Il bibliotecario accademico educatore e formatore nell'esperienza dell'Università di Trento

Nell'attuale contesto digitale, caratterizzato da un flusso costante e pervasivo di informazioni, la capacità di accedere, valutare, utilizzare e comunicare i contenuti informativi in modo critico rappresenta una competenza fondamentale per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale. In questo scenario, la *Media and Information Literacy* (MIL) si configura come

³⁶ LUCIANO FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

un pilastro formativo essenziale, non solo per contrastare fenomeni come la disinformazione e l'analfabetismo digitale, ma anche per promuovere un uso consapevole e responsabile dei media. All'interno di questo quadro, i bibliotecari – in particolare quelli operanti in ambito accademico – assumono un ruolo strategico come mediatori della conoscenza e facilitatori di competenze informative. Progettare e realizzare corsi e percorsi formativi incentrati sulla MIL è oggi una delle sfide più rilevanti per il sistema educativo e informativo. Questa parte del contributo si propone, quindi, di analizzare il valore della progettazione didattica nella formazione MIL condotta dai bibliotecari accademici, presentando un caso concreto: il laboratorio applicativo attivato presso la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento.

Il bibliotecario accademico riveste un ruolo poliedrico, caratterizzato da una vasta gamma di competenze.³⁷ Tra queste, particolare rilievo assumono le cosiddette *soft skills*, «un insieme di capacità non tecniche, indipendenti dall'ambito di applicazione e che caratterizzano il comportamento all'interno di un posto di lavoro. [...] Vi figurano il pensiero critico, l'adattabilità, la creatività, il *problem solving*, le capacità comunicative, la leadership, le capacità di relazione e collaborazione, l'attitudine all'apprendimento continuo, oltre che il rispetto, l'etica e l'inclusione».³⁸

La norma UNI 11535, che definisce il profilo professionale del bibliotecario, individua tra i suoi compiti principali quello di «erogare servizi di carattere educativo e culturale, attuare programmi di educazione permanente, di alfabetizzazione informativa e di promozione culturale».³⁹ In particolare nell'ambito dei Servizi agli studenti e promozione della biblioteca, il bibliotecario è incaricato di progettare e implementare attività formative per gli utenti, offrendo corsi e programmi incentrati sull'*Information Literacy* e sull'uso efficace della biblioteca e dei suoi servizi.⁴⁰ Tuttavia, la normativa appare carente nel riconoscere competenze didattiche e pedagogiche specifiche per i bibliotecari impegnati nella formazione MIL, una lacuna confermata dallo studio svolto nel 2024 dal Gruppo di lavoro «Bibliotecario

³⁷ Negli ultimi anni, a livello normativo, le competenze del bibliotecario hanno ricevuto crescente attenzione grazie alla pubblicazione di una serie di documenti interconnessi che ne hanno definito ruoli e responsabilità: la legge 14 gennaio 2003 n. 4 (*Disposizioni in materia di professioni non organizzate*), la norma UNI 11535: 2014 (*Qualificazione delle professioni per il trattamento di dati e documenti – Figura professionale del bibliotecario – Requisiti di conoscenza, abilità e competenza*), la legge 7 agosto 2015 n. 124 (*Deleghe al Governo in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche*) e infine i profili professionali messi a punto dal Ministero della Cultura (MiC).

³⁸ MIRIAM L. MATTESON, LORIEN ANDERSON, CYNTHIA BOYDEN. *“Soft Skills”: a phrase in search of meaning*, «Libraries and the Academy», XVI, 1, 2016, pp. 71-88; AGNESE GALEFFI, LUCIA SARDO, *Le competenze del bibliotecario accademico* in *La biblioteca accademica* a cura di Danilo Deana, Milano, Editrice Bibliografica, 2022, pp.121-143.

³⁹ UNI. ENTE ITALIANO DI NORMAZIONE, COMMISSIONE DOCUMENTAZIONE E INFORMAZIONE, *Attività professionali non regolamentate – Figura professionale del bibliotecario – Requisiti di conoscenza, abilità, autonomia e responsabilità. UNI 11535*. Milano, UNI Ente Italiano di normazione, 2023, p. 5.

⁴⁰ Ivi, p. 9.

educatore e formatore nelle biblioteche accademiche»,⁴¹ l'indagine evidenzia un significativo gap formativo tra i bibliotecari riguardo alla metodologia didattica.⁴² La didattica viene spesso erroneamente assimilata all'adozione di strumenti di e-learning, all'uso di tecnologie interattive per la conduzione delle lezioni o a pratiche di comunicazione efficace, sia in presenza che a distanza, mentre di fatto è un vero e proprio metodo. La progettazione didattica⁴³ è un processo strutturato che guida la creazione, l'implementazione e la valutazione delle esperienze di apprendimento. Questo approccio integra in modo sinergico principi della psicologia dell'apprendimento, della pedagogia, della comunicazione e delle tecnologie dell'informazione, al fine di sviluppare percorsi formativi efficaci e mirati. Oltre a orientare la costruzione dei contenuti, la progettazione didattica svolge anche una funzione valutativa, permettendo di monitorare l'acquisizione delle competenze e di verificare i progressi verso gli obiettivi educativi. Una valutazione continua, supportata da feedback regolari, consente di adattare e migliorare i corsi in base alle esigenze specifiche dei discenti. Alla progettazione didattica si affiancano modelli teorico-pedagogici⁴⁴ e gran parte della letteratura sulle competenze informative si ispira alle teorie costruttiviste dell'apprendimento evidenziando che l'individuo che apprende costruisce modelli mentali per comprendere il mondo intorno a lui.⁴⁵ L'approccio costruttivista si basa sul coinvolgimento attivo degli studenti nella ricerca di soluzioni a problemi, favorendo così la costruzione autonoma delle proprie conoscenze in modo critico e attivo.

Laboratorio di Information Literacy in ambito giuridico: progettazione, metodologie e valutazione nell'esperienza UniTrento

All'Università di Trento, presso la Facoltà di Giurisprudenza, si tiene da quasi quindici anni un laboratorio applicativo dal titolo *Dalla ricerca bibliografica alla stesura del testo: linee guida per la redazione di una tesi di*

⁴¹ Il gruppo di lavoro si è formato in occasione del Convegno delle Stelline del 20 e 21 marzo 2024, coordinato da Anna Maria Tammaro.

⁴² ANNA MARIA TAMMARO, SILVIA BRUNI, PATRIZIA LÜPERI, LUISA MARQUARDT, DAMIANO ORRÙ, STEFANIA PUCCINI, EMANUELA RAIMONDI, *Le competenze del bibliotecario educatore nelle biblioteche accademiche*, «Biblioteche oggi Trend», X, 1, 2024, pp. 55-61.

⁴³ I modelli di progettazione didattica giocano un ruolo fondamentale nella formazione e nello sviluppo delle competenze, ne esistono di diversi tipi, uno dei più riconosciuti è il modello ADDIE, poi il modello Merrill, il modello Gagné ecc.; si veda LUISA MARQUARDT, FEDERICO MARCHETTO, TOMMASO PAIANO, SUSANNA PEDROTTI, *Mappe e bussole cognitive per orientarsi nella complessità: elementi base di progettazione didattica per bibliotecari educatori-formatori*, in *Convegno delle Stelline. Biblioteche oltre. I nuovi territori dell'interdisciplinarietà*. 12-13 marzo 2025, Palazzo Lombardia a cura di Associazione Biblioteche oggi, Milano, Editrice Bibliografica, pp. 77-85.

⁴⁴ Si veda il sito <<https://www.metodologiedidattiche.it/>> che dà un quadro completo delle possibili metodologie da utilizzare, rendendo le lezioni più coinvolgenti.

⁴⁵ CAROL C. KUHLETHAU, *Seeking meaning: a process approach to library and information services*, Westport, CT Libraries Unlimited, 2004 è un esempio notevole del processo di ricerca delle informazioni, anche per aver introdotto l'importanza della dimensione emotiva.

laurea.⁴⁶ Il laboratorio è tenuto interamente da bibliotecari, senza alcuna collaborazione dei docenti, i quali sarebbero efficaci nel fornire il loro metodo scientifico a fianco delle competenze informative dei bibliotecari formatori.⁴⁷ La scelta del laboratorio⁴⁸ come attività didattica è stata decisa dalla facoltà, ma è una modalità che ben si presta grazie all'approccio costruttivista adottato. Anche per la durata, il bibliotecario educatore e formatore non ha voce in merito: i laboratori previsti nell'offerta formativa hanno tutti la durata di 20 ore e prevedono il riconoscimento di 2 CFU.⁴⁹ Le 20 ore complessive sono suddivise in 10 incontri da 2 ore ciascuno, per ogni semestre accademico. Il tempo è un elemento fondamentale, da tenere presente in fase di progettazione e di scelta dei contenuti, 20 ore non sono certamente sufficienti, ma è all'interno di questo arco temporale che il bibliotecario educatore formatore deve mettere in campo tutte le sue competenze.⁵⁰ Le lezioni si svolgono in presenza in un'aula della facoltà e ai partecipanti viene richiesto di portare il proprio PC, in quanto la caratteristica 'virtuale'⁵¹ rende fondamentale che il programma si appoggi a materiali didattici pensati per il web. Gli obiettivi didattici mirano a sviluppare competenze di *information literacy*, guidandoli attraverso tutte le fasi della ricerca accademica giuridica, dalla raccolta delle fonti fino alla stesura di un testo coerente e ben argomentato. Gli obiettivi specifici in termini di competenze devono essere quelli di raggiungere: a) l'identificazione e la formulazione delle domande di ricerca; b) la ricerca, la valutazione e l'organizzazione delle informazioni; c) la stesura di un testo coerente e ben strutturato. La metodologia propone un approccio esperienziale di *learning by doing*, attraverso discussioni interattive e attività pratiche, come i lavori di gruppo, nei quali gli studenti possono confrontarsi con il docente e con i pari, applicando direttamente le conoscenze acquisite.

⁴⁶ Il laboratorio è nato nell'anno accademico 2011/2012 dalla volontà dell'allora responsabile del servizio Formazione del Sistema Bibliotecario di Ateneo, dottor Michele Lucianer. La scrivente ha 'ereditato' questo laboratorio nel 2020.

⁴⁷ Se i docenti esercitassero la loro funzione formativa in linea con le tecniche della biblioteconomia e della documentazione e i bibliotecari rivendicassero un titolo di studio, in particolare nel campo della ricerca, sarebbe un successo, come si è dimostrato a partire dal programma di formazione dei bibliotecari testato nella University of Auckland. CHRIS MOSELEN, LI WANG, *Integrating Information Literacy into Academic Curricula: A Professional Development Programme for Librarians at the University of Auckland*, «The Journal of Academic Librarianship», XL, 2, 2014, pp. 116-123.

⁴⁸ «I laboratori sono dispositivi formativi di congiunzione tra corsi e tirocinio in grado di integrare saperi e di promuovere competenze metodologiche». LUISA ZECCA, *Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», VII, 13, 2014, pp. 215-229.

⁴⁹ Presso la Facoltà di Giurisprudenza di Trento all'interno del Manifesto degli studi, tutti i corsi liberi e i laboratori applicativi hanno la durata di 20 ore e riconoscono 2 CFU.

⁵⁰ Spesso il bibliotecario non riesce a terminare l'argomento previsto per ogni incontro perché emergono da parte degli studenti molte domande e curiosità alle quali è doveroso dare precedenza.

⁵¹ GIOVANNI SOLIMINE, MIGUEL-ANGEL MARZAL, GARCIA-QUISMONDO, *Integrazione di programmi di information literacy e visual literacy nel curriculum universitario: una proposta di corso*, «AIB Studi», LIX, 1-2, 2019, pp. 163-183.

Il modello formativo proposto stimola un apprendimento dinamico e continuo, valorizzando la partecipazione attiva dello studente negli ambienti online. Un apprendimento efficace richiede l'utilizzo di risorse didattiche specifiche, come *learning object*, contenuti digitali educativi, slide, siti web, strumenti informativi e modelli pratici, accessibili attraverso la piattaforma digitale educativa.⁵² Le unità didattiche sono otto e sono così strutturate:

- 1) introduzione alla ricerca bibliografica e utilizzo dello strumento di ricerca principale, Discovery UniTrento;
- 2) ricerca di libri, articoli e riviste nei cataloghi italiani e stranieri;
- 3) presentazione di banche dati giuridiche in cui reperire fonti di dottrina: DOGI, banche dati internazionali;
- 4) utilizzo della banca dati giuridica ForoPlus;
- 5) presentazione di banche dati giuridiche in cui trovare fonti di normativa e giurisprudenza: DeJure, ONE Legale, Nexis Uni;
- 6) citazioni testuali, note bibliografiche, esercizi di composizione;
- 7) il testo accademico e le citazioni bibliografiche;
- 8) compilare e gestire bibliografie: i software gratuiti.

Gli incontri conclusivi prevedono il primo delle esercitazioni pratiche, ma spesso gli studenti espongono i loro dubbi in merito a tutti gli argomenti trattati e l'ultimo incontro prevede la verifica finale. La valutazione è pensata in senso longitudinale⁵³ attraverso una valutazione iniziale (per esempio, attraverso un questionario preliminare conoscitivo e/o uno d'ingresso)⁵⁴ e il monitoraggio in itinere (per esempio, mediante un'analisi dei risultati delle varie attività). Tanto per il monitoraggio, quanto per la valutazione finale possono essere presi in considerazione sia aspetti di tipo quantitativo (partecipazione, prodotti etc.), sia di tipo qualitativo (per esempio, feedback raccolto in vario modo). L'analisi delle risposte iniziali e del monitoraggio in itinere è sempre molto utile perché consente di individuare sia i punti di forza

⁵² L'ateneo trentino si avvale della piattaforma digitale educativa Moodle, attraverso la quale avviene l'interazione discenti e bibliotecario educatore formatore, qui si caricano tutti i materiali didattici di approfondimento.

⁵³ LUISA MARQUARDT, MARINA BOLLETTI, GIGLIOLA NOVALI, *BuspA2030. Biblioteche universitarie, scolastiche e pubbliche insieme per l'Agenda 2030*, in *Biblioteche per un futuro sostenibile. Cinque progetti-pilota per Agenda 2030*, a cura di Anna Bernabè, «TECA», XI, 3, 2021, pp. 53-63: 57.

⁵⁴ Le domande vengono poste attraverso Wooclap, un'applicazione di tipo SRS (*Student Response System*) volta a incoraggiare la partecipazione alle lezioni con oltre 15 tipi di domande interattive. Le risposte vengono analizzate per conoscere meglio le aspettative degli studenti in merito al laboratorio, ma non solo, nell'ultimo anno accademico la scrivente e una collega hanno sottoposto qualche domanda per conoscere meglio il pubblico universitario; si veda a questo proposito MARIA BARBONE, SUSANNA PEDROTTI, *Studenti al centro: strategie per conoscere e coinvolgere le comunità in Convegno delle Stelline. Biblioteche oltre. I nuovi territori dell'interdisciplinarietà. 12-13 marzo 2025, Palazzo Lombardia* a cura di Associazione Biblioteche oggi, Milano, Editrice Bibliografica, 2025, pp. 135-142, nonché la pagina web informativa dell'UniTrento: <<https://dol.unitn.it/wooclap>>.

che le criticità emerse. Riflettere su ciò che ha funzionato e su ciò che invece ha incontrato ostacoli risulta particolarmente istruttivo, poiché permette di guardare al futuro, ipotizzando eventuali revisioni o riprogettazioni, parziali o complete, del percorso.

Riflessioni conclusive

La disamina qui condotta ha evidenziato come gli approcci basati sulla progettazione didattica possano concretamente migliorare la capacità dei bibliotecari di pianificare e fornire un'istruzione MIL strutturata, centrata sul discente ed efficace. Si ribadisce la necessità di integrare i principi della progettazione didattica nella formazione LIS e nell'aggiornamento professionale continuo dei bibliotecari e delle bibliotecarie.

Come sottolineato da Federico Marchetto (*infra*), è interessante aggiungere alle dinamiche che vedono la biblioteca come ente educativo e formativo dell'IL/MIL per la cittadinanza trasversale, l'importanza di momenti di riflessione e confronto orizzontale fra bibliotecarie e bibliotecari ai fini di uno scambio di buone pratiche, di 'cassette degli attrezzi', di analisi di prospettive metodologiche, concettuali e di intervento e soprattutto con l'obiettivo di fare rete. A questo proposito, si segnala l'iniziativa *Bibliolettture: dialoghi sulla IL*, ideata e condotta dall'Osservatorio sulla IL dell'AIB (Associazione Italiana Biblioteche), mediante un gruppo di lettura tematico legato alle competenze informative che permette di avere momenti durante i quali chi lavora nelle biblioteche avvia un attivo confronto interno con il fine principale e imprescindibile di arricchire le rispettive comunità sensibilizzandole riguardo alle tematiche proprie dell'IL/MIL e di altre discipline e metodi che permettono un accesso critico e un'esplorazione proattiva del sempre più ampio e vario – ma anche disorientante – universo informativo.

A proposito della complessità che caratterizza il XXI secolo, è ormai chiaro che l'università, per rispondere alle nuove esigenze di competenza, debba integrare il web come ambiente formativo. Inoltre, come ha evidenziato qui Susanna Pedrotti, un aspetto cruciale da migliorare riguarda proprio la progettazione didattica. È, infatti, essenziale, sin dalle prime fasi, definire con precisione l'architettura pedagogica del corso, specificando i riferimenti teorici, i modelli educativi e le strategie metodologiche adottate. Solo in questo modo si possono assicurare coerenza, una gestione efficace dei materiali digitali e criteri di valutazione adeguati.

Non va tra l'altro trascurato il fatto che l'integrazione dell'intelligenza artificiale generativa⁵⁵ nei corsi universitari di *information literacy* rappresenti una potenziale rivoluzione nel modo di apprendere e insegnare

⁵⁵ Come dianzi accennato nella parte introduttiva di questo articolo, durante la sessione del Convegno delle Stelline *Strumenti e strategie per imparare a insegnare*, al tavolo 2 intitolato *Mappe e bussole pedagogiche per l'azione educativa efficace del bibliotecario formatore*, si è evidenziata la necessità di percorsi formativi specifici per bibliotecari educatori e formatori, incentrati sulla progettazione e programmazione didattica.

le competenze informative. Tuttavia, affinché tale trasformazione sia realmente efficace, è indispensabile una governance responsabile, una solida formazione al pensiero critico e un costante aggiornamento delle competenze di studenti, docenti, bibliotecari educatori e formatori.

Possibili direttrici percorribili possono essere, da una parte, lo svolgimento di ricerche specifiche volte a indagare il ricorso (o meno) alla progettazione didattica in ambito bibliotecario e, in caso affermativo, quale modello e con quale efficacia. Dall'altra, sarebbe quanto mai auspicabile l'erogazione di corsi di formazione e aggiornamento professionale per bibliotecari, sia riguardo alla progettazione didattica, sia a varie strategie, comprese quelle dello *story-telling* (anche digitale) e della *gamification* (*escape room*, *augmented map/reality*, ecc.), che non soltanto consentono di coinvolgere attivamente i partecipanti in percorsi formativi anche 'tecnici', ma anche di applicare elementi della gamificazione già al livello della progettazione degli interventi.

La risorsa umana e professionale è la leva importante per l'innovazione. Pertanto, investire sulla formazione e sull'aggiornamento professionale del personale bibliotecario consentirebbe alle biblioteche di rilanciare il proprio ruolo e di guidare il cambiamento culturale grazie a interventi più efficaci nella formazione critica all'informazione.

Ringraziamenti

Si ringraziano per la collaborazione i bibliotecari e le bibliotecarie partecipanti al tavolo di lavoro: Grazia Barberi (Biblioteca Istituto Agrario/Fondazione Mach di S. Michele all'Adige), Riccardo Barlassina (Università Statale di Milano), Martina Begalli (Biblioteca Comunale di Treviso), Elena Collina (Alma Mater Studiorum di Bologna), Antonio De Marco (Biblioteca della Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa), Susanna Del Carlo (Biblioteca dell'Università di Parma), Ilaria Moroni (Università Milano Bicocca) e Barbara Zicolella (Biblioteca pubblica di Sesto San Giovanni).

Appendice

A.1) Scheda riepilogativa distribuita alle Stelline 2025

	BIBLIOTECHE OLTRE I nuovi territori dell'interdisciplinarietà		MILANO PALAZZO LOMBARDIA 12 - 13 MARZO 2025																		
Mappe e bussole cognitive per orientarsi nella complessità: elementi base di progettazione didattica per bibliotecari educatori-formatori Luisa Marquardt, Federico Marchetto, Tommaso Paiano e Susanna Pedrotti Stelline 2025 – Milano, Palazzo Lombardia, 12 marzo 2025																					
Prima parte (Luisa Marquardt, luisa.marquardt@uniroma3.it) - Nell'educazione MIL il personale bibliotecario può attuare interventi più efficaci avvalendosi della progettazione didattica e di modelli innovativi e svolgere appieno il cruciale ruolo guida del bibliotecario educatore-formatore.																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">ADDIE (5 fasi)</th> <th>Esempio: Fake News</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Analysis</td> <td>Analisi dei bisogni formativi e dei destinatari dell'intervento</td> <td>identificare gli studenti universitari come pubblico target e il bisogno di sviluppare competenze critiche per valutare le informazioni online.</td> </tr> <tr> <td>2. Design</td> <td>Progettazione (definizione obiettivi, strategie, strumenti didattici)</td> <td>Obiettivo: "Gli studenti saranno in grado di identificare le caratteristiche principali delle fake news". Percorso: attività di analisi di casi studio e discussioni di gruppo.</td> </tr> <tr> <td>3. Development</td> <td>Sviluppo/creazione risorse e materiali didattici</td> <td>creare materiali didattici come slide, quiz interattivi e liste di controllo per valutare le notizie.</td> </tr> <tr> <td>4. Implementation</td> <td>Attuazione</td> <td>condurre il workshop utilizzando strumenti digitali come Zoom o Microsoft Teams.</td> </tr> <tr> <td>5. Evaluation</td> <td>Valutazione</td> <td>raccogliere feedback attraverso questionari e analizzare i risultati per migliorare il percorso formativo.</td> </tr> </tbody> </table>				ADDIE (5 fasi)		Esempio: Fake News	1. Analysis	Analisi dei bisogni formativi e dei destinatari dell'intervento	identificare gli studenti universitari come pubblico target e il bisogno di sviluppare competenze critiche per valutare le informazioni online.	2. Design	Progettazione (definizione obiettivi, strategie, strumenti didattici)	Obiettivo: "Gli studenti saranno in grado di identificare le caratteristiche principali delle fake news". Percorso: attività di analisi di casi studio e discussioni di gruppo.	3. Development	Sviluppo/creazione risorse e materiali didattici	creare materiali didattici come slide, quiz interattivi e liste di controllo per valutare le notizie.	4. Implementation	Attuazione	condurre il workshop utilizzando strumenti digitali come Zoom o Microsoft Teams.	5. Evaluation	Valutazione	raccogliere feedback attraverso questionari e analizzare i risultati per migliorare il percorso formativo.
ADDIE (5 fasi)		Esempio: Fake News																			
1. Analysis	Analisi dei bisogni formativi e dei destinatari dell'intervento	identificare gli studenti universitari come pubblico target e il bisogno di sviluppare competenze critiche per valutare le informazioni online.																			
2. Design	Progettazione (definizione obiettivi, strategie, strumenti didattici)	Obiettivo: "Gli studenti saranno in grado di identificare le caratteristiche principali delle fake news". Percorso: attività di analisi di casi studio e discussioni di gruppo.																			
3. Development	Sviluppo/creazione risorse e materiali didattici	creare materiali didattici come slide, quiz interattivi e liste di controllo per valutare le notizie.																			
4. Implementation	Attuazione	condurre il workshop utilizzando strumenti digitali come Zoom o Microsoft Teams.																			
5. Evaluation	Valutazione	raccogliere feedback attraverso questionari e analizzare i risultati per migliorare il percorso formativo.																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Backward Design / Progettazione a ritroso (3 fasi)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Determinare i contenuti e le competenze che gli studenti devono apprendere nel corso.</td> <td>Quali sono i risultati di apprendimento del corso?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Determinare come si farà a sapere se gli studenti hanno appreso tali contenuti e competenze.</td> <td>Quale/i valutazione/i completeranno gli studenti per dimostrare in modo misurabile che hanno raggiunto i risultati di apprendimento del corso?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Determinare quale pratica preparerà gli studenti ad avere successo nelle valutazioni.</td> <td>Quali saranno la natura, la frequenza e la sequenza delle attività di apprendimento nel corso? Come seguirete i progressi degli studenti, fornirete loro un feedback per guidare i loro sforzi e li aiuterete a identificare i punti in cui il loro apprendimento è o non è in regola?</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Backward Design / Progettazione a ritroso (3 fasi)			1. Determinare i contenuti e le competenze che gli studenti devono apprendere nel corso.	Quali sono i risultati di apprendimento del corso?		2. Determinare come si farà a sapere se gli studenti hanno appreso tali contenuti e competenze.	Quale/i valutazione/i completeranno gli studenti per dimostrare in modo misurabile che hanno raggiunto i risultati di apprendimento del corso?		3. Determinare quale pratica preparerà gli studenti ad avere successo nelle valutazioni.	Quali saranno la natura, la frequenza e la sequenza delle attività di apprendimento nel corso? Come seguirete i progressi degli studenti, fornirete loro un feedback per guidare i loro sforzi e li aiuterete a identificare i punti in cui il loro apprendimento è o non è in regola?							
Backward Design / Progettazione a ritroso (3 fasi)																					
1. Determinare i contenuti e le competenze che gli studenti devono apprendere nel corso.	Quali sono i risultati di apprendimento del corso?																				
2. Determinare come si farà a sapere se gli studenti hanno appreso tali contenuti e competenze.	Quale/i valutazione/i completeranno gli studenti per dimostrare in modo misurabile che hanno raggiunto i risultati di apprendimento del corso?																				
3. Determinare quale pratica preparerà gli studenti ad avere successo nelle valutazioni.	Quali saranno la natura, la frequenza e la sequenza delle attività di apprendimento nel corso? Come seguirete i progressi degli studenti, fornirete loro un feedback per guidare i loro sforzi e li aiuterete a identificare i punti in cui il loro apprendimento è o non è in regola?																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Kirkpatrick Model (4 fasi)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Reazione</td> <td>centralità del discente, primo feedback ricevuto e grado di soddisfazione che emerge.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Apprendimento</td> <td>le conoscenze acquisite</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Comportamento</td> <td>l'applicazione pratica delle competenze</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Risultati</td> <td>gli effetti sul contesto</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Kirkpatrick Model (4 fasi)			1. Reazione	centralità del discente, primo feedback ricevuto e grado di soddisfazione che emerge.		2. Apprendimento	le conoscenze acquisite		3. Comportamento	l'applicazione pratica delle competenze		4. Risultati	gli effetti sul contesto				
Kirkpatrick Model (4 fasi)																					
1. Reazione	centralità del discente, primo feedback ricevuto e grado di soddisfazione che emerge.																				
2. Apprendimento	le conoscenze acquisite																				
3. Comportamento	l'applicazione pratica delle competenze																				
4. Risultati	gli effetti sul contesto																				



**BIBLIOTECHE
OLTRE** I nuovi territori
dell'interdisciplinarietà



MILANO
PALAZZO LOMBARDIA
12 - 13 MARZO 2025

Seconda Parte - Esperienze didattiche MIL in tre differenti contesti: biblioteca pubblica, biblioteca scolastica/scuola e biblioteca accademica.

2.1 BIBLIOTECA PUBBLICA (Federico Marchetto, federico.marchetto@aib.it)

Biblioteca Archimede - Gruppo di lavoro sulla Information Literacy - "Che la fonte sia con te!" - uno standard per i laboratori MIL

Lo standard permette di adattare i laboratori MIL ai diversi pubblici e ha una struttura base di cinque fasi:

1. introduzione e biblioteca
2. bisogno informativo
3. strategie di ricerca
4. valutazione delle informazioni
5. utilizzo delle informazioni.

Il laboratorio si conclude con una fase finale con restituzione (obiettivo: miglioramento laboratori a partire da feedback delle/i partecipanti): "Cosa ho imparato oggi?" - "Ti è piaciuta l'esperienza?". Gli strumenti impiegati sono "tools" digitali: Kahoot, Mentimeter, Padlet, Wakelet. Come ulteriore sviluppo, si è ipotizzato un intervento di sperimentazione di un gioco in scatola "Infodemic in Archimede", il cui *concept* riguarda un futuro prossimo nel quale la Terra è minacciata da una civiltà extra-umana che, attaccando il mondo dell'informazione e della conoscenza, genera un caos infodemico; per contrastarla, scienziati famosi chiamano in soccorso allieve e allievi.

2.2 SCUOLA/BIBLIOTECA SCOLASTICA (Tommaso Paiano, tommaso.paiano@aib.it)

Uno Schoolkit per la MIL "Fonti informative e apprendimento continuo: laboratorio in classe e/o in biblioteca"

Lo Schoolkit è rivolto a docenti e studenti delle scuole secondarie di secondo grado, applicabile anche in modalità di didattica a distanza (sincrona e asincrona), con l'obiettivo principale di promuovere la conoscenza e l'utilizzo consapevole delle fonti informative e acquisire competenze chiave. Il progetto sulle fonti informative si avvale di un approccio interdisciplinare, con un focus sulla MIL e la cittadinanza digitale, e ricorre al modello della "Didattica per Concetti" (Damiano, 2011)¹:

1. **Esplorazione iniziale:** *brainstorming* e *circle time* per valorizzare conoscenze pregresse.
2. **Criticità e ristrutturazione:** analisi di fonti non attendibili per favorire il pensiero critico.
3. **Ricerca collaborativa:** WebQuest e *cooperative learning* per classificare le fonti.
4. **Approfondimento:** interventi di esperti e creazione di mappe concettuali.
5. **Verifica e disseminazione:** questionari, compiti di realtà e pubblicazione di un elaborato multimediale sul sito scolastico.

2.3 BIBLIOTECA ACCADEMICA (Susanna Pedrotti - email susanna.pedrotti@unitn.it)

Biblioteche UniTrento - Laboratorio applicativo "Dalla ricerca bibliografica alla stesura del testo: linee guida per la redazione di una tesi di laurea"

Il laboratorio teorico-pratico (20 ore totali, 10 incontri), diretto a studenti dal terzo anno in poi di giurisprudenza e progettato integrando metodologie di apprendimento attivo e didattica laboratoriale, mira all'acquisizione di competenze IL nel campo della ricerca accademica giuridica, dalla raccolta delle fonti fino alla stesura di un testo coerente e ben argomentato. Utilizza un approccio esperienziale di *learning by doing*, attraverso discussioni interattive e attività pratiche, con una valutazione in 3 fasi (iniziale; in itinere; finale con una serie di domande di ricerca giuridica) e risorse di diversa tipologia, caricate sulla piattaforma Moodle. Sono offerti i seguenti contenuti:

1. **Introduzione all'Information Literacy:** Definizione e importanza della competenza informativa e mediatica.
2. **Ricerca bibliografica:** illustrazione dei sei passi della ricerca con mappe concettuali e schemi
3. **Strumenti di ricerca:** utilizzo di banche dati giuridiche e cataloghi online.
4. **Tipologie di fonti giuridiche:** normativa, giurisprudenza, dottrina.
5. **Valutazione delle fonti:** criteri per distinguere fonti affidabili da quelle non attendibili.
6. **Scrittura accademica:** struttura e stili della scrittura giuridica.
7. **Stili citazionali:** OSCOLA, MLA, APA
8. **Riflessione finale:** discussione su apprendimenti e applicazioni future.

¹ Elio Damiano, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Milano, Franco Angeli, 2011.

A.2) Scheda di descrizione dell'esperienza somministrata il 12.3.2025

	BIBLIOTECHE OLTRE I nuovi territori dell'interdisciplinarietà		MILANO PALAZZO LOMBARDIA 12 - 13 MARZO 2025
MAPPE E BUSSOLE COGNITIVE PER ORIENTARSI NELLA COMPLESSITÀ: ELEMENTI BASE DI PROGETTAZIONE DIDATTICA PER BIBLIOTECARI EDUCATORI-FORMATORI LUISA MARQUARDT, FEDERICO MARCHETTO, TOMMASO PAIANO E SUSANNA PEDROTTI STELLINE 2025 – MILANO, PALAZZO LOMBARDIA, 12 MARZO 2025			
NOME E COGNOME _____			
BIBLIOTECA - TIPOLOGIA - LUOGO _____ _____			
NOME ATTIVITÀ/LABORATORIO _____			
PUBBLICO DI RIFERIMENTO _____			
MODALITÀ DI ISCRIZIONE _____			
MODALITÀ DI SVOLGIMENTO _____			
SPAZIO UTILIZZATO E SUA ORGANIZZAZIONE _____ _____			
METODOLOGIA DIDATTICA _____ _____ _____			
STRUMENTI UTILIZZATI _____ _____ _____			



**BIBLIOTECHE
OLTRE**
I nuovi territori
dell'interdisciplinarietà



MILANO
PALAZZO LOMBARDIA
12 - 13 MARZO 2025

OBIETTIVI EDUCATIVI E/O FORMATIVI

BREVE DESCRIZIONE LABORATORIO

STRUMENTI DI AUTOVALUTAZIONE E/O VALUTAZIONE DA PARTE DI CHI PARTECIPA

PUNTI DI FORZA E PUNTI DA MIGLIORARE

A.3) Struttura della scheda (in formato elettronico) di descrizione dell'esperienza somministrata via e-mail e restituita compilata

Stelline 30 (Lab. 12.3.2025) - Gruppo 2

1. Nome e cognome
2. Biblioteca - tipologia - luogo
3. Nome attività/laboratorio
4. Pubblico di riferimento
5. Modalità di iscrizione
6. Modalità di svolgimento
7. Spazio utilizzato e sua organizzazione
8. Metodologia didattica
9. Strumenti utilizzati
10. Obiettivi educativi e/o formativi
11. Breve descrizione del laboratorio
12. Strumenti di autovalutazione e/o valutazione da parte di chi partecipa
13. Punti di forza e punti da migliorare
14. Commenti, osservazioni, suggerimenti

Inoltre:

- Specificare eventuali teorie, metodologie o modelli di progettazione didattica utilizzati nel disegnare corsi, seminari, ecc.
- Evidenziare cosa dal nostro incontro alle Stelline avete portato via, tratto. C'è qualcosa (informazione, esperienza, riferimento ecc.) in particolare che vi ha colpito (in senso positivo o negativo), incuriosito, stimolato verso l'approfondimento, e/o ispirato qualche idea?
- Indicare, nell'eventualità di futuri sviluppi (es., un seminario, un incontro laboratoriale di maggiore respiro ecc.), il tema o l'aspetto che vorreste veder affrontato.

