

Anno 7, 1/2022

# Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

PROCESSI TRASFORMATIVI  
E SOSTENIBILI NEI CONTESTI  
EDUCATIVI E FORMATIVI.  
PER LO SVILUPPO  
DI UNA PEDAGOGIA IMPEGNATA

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS







Anno 7, 1/2022

# Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

PROCESSI TRASFORMATIVI  
E SOSTENIBILI NEI CONTESTI  
EDUCATIVI E FORMATIVI.  
PER LO SVILUPPO  
DI UNA PEDAGOGIA IMPEGNATA

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli  
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

*Scientific Editors:* Marina De Rossi (Università di Padova), Monica Fedeli (Università di Padova), Emilia Restigian (Università di Padova).

*Scientific Board:* Daniela Acquaro (University of Melbourne, Australia), Laura Bierema (University of Georgia, Athens, USA), Vanna Boffo (Università di Firenze), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Francesca Bracci (Università di Firenze), Paolo Calidoni (Università di Parma), Rhonda Christensen (University of North Texas, USA), Otilia Clipa (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Joellen Coryell (Texas State University, USA), Lorenza Da Re (Università di Padova), John Dirkx (Michigan State University, USA), Loretta Fabbri (Università di Siena), Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze), Anna Dipace (Università di Foggia), Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilian-University, Würzburg, Germany), Paolo Federighi (Università di Firenze), Daniela Frison (Università di Firenze), Luciano Galliani (Università di Padova), Valentina Grion (Università di Padova), Gerald Knezek (University of North Texas, USA), Alessandra La Marca (Università di Palermo), Francesco Lo Presti (Università di Napoli "Parthenope"), Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma), Antonio Marzano (Università di Salerno), Lucia Mason (Università di Padova), Claudio Melacarne (Università di Siena), Aliko Nicolaidis (University of Georgia, Athens, USA), Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Loredana Perla (Università di Bari), Corrado Petrucco (Università di Padova), Roberta Piazza (Università di Catania), Liisa Postareff (University of Turku, Finland), Maria Ranieri (Università di Firenze), Marina Santi (Università di Padova), Alessia Scarinci (Università di Bari), Bola Simeon-Fayomi (Obafemi Awolowo University, Ile-Ife Nigeria), Anna Serbati (Università di Trento), Anneke Smith (Windesheim University, The Netherlands), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Maura Striano (Università Napoli Federico II), Edward Taylor (Penn State University, Harrisburg, USA), Concetta Tino (Università di Padova), Elizabeth Tisdell (Penn State University, Harrisburg, USA), Jo Tondeur (Vrije Universiteit Brussel, Belgium), Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Robert Wagenaar (University of Groningen, The Netherlands), Vincenzo Zara (Università del Salento).

*Editorial Board:* Marianne Grace Z. Araneta (Università di Padova), Marica Liotino (Università di Padova), Taiwo Isaac Olatunji (Università di Padova), Qiu Ruoyi (Università di Padova), Ottavia Trevisan (Università di Padova).

*Per contattare la redazione:* Centro Interdipartimentale di Studi per i Servizi alla Persona (CISSPE), Università degli Studi di Padova, Piazza Capitanato 3, 35139 Padova; e-mail: eilt.journal.cisspe@unipd.it

*Ricerche empiriche e studi teorici saranno sottoposti a doppio referaggio cieco; esperienze sul campo saranno sottoposte a singolo referaggio cieco.*

*Empirical researches and theoretical studies will be double-blind refereed.*

La rivista è in Fascia A Anvur, area 11 SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE: 11/D1 (Pedagogia e storia della pedagogia), 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa).

**Amministrazione, distribuzione** v.le Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 42 del 8.02.2016 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. I semestre 2022, finito di stampare giugno 2022.

Stampa: Logo srl, sede legale: Via Marco Polo 8, 35010 Borgoricco (Pd)

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

## Sommario

### Saggi e ricerche

Martina Albanese

*Il Dialogo Possibile tra Educazione e Neuroscienze.*

*Un'indagine sulle Prassi Neuroeducative degli Insegnanti*

The Possible Dialogue Between Education and Neuroscience.

A Survey on The Neuroeducational Practices of Teachers

pag. 5

Francesca Anello

*Lettura e Composizione Integrate Cooperative nella Didattica*

*a Distanza: Esaminare gli Effetti su Studenti Universitari*

Cooperative Integrated Reading and Composition in Distance

Learning: Examining the Effects on University Students

» 23

Nicolina Bosco, Loretta Fabbri, Mario Giampaolo

*La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale:*

*adattamento e validazione per il contesto universitario italiano*

The Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale:

Adaptation and validation for the italian university context

» 39

Paola Cortiana

*Il Video nella Formazione Iniziale, Continua e Permanente dei*

*Docenti: Cinque Esperienze Significative per Immaginare un*

*Nuovo Modello Formativo*

Videos in Teachers' Initial, Continuous and Life-long Training:

Five Significant Experiences Towards a New Formative Model

» 55

Rossana Sicurello <i>Il tirocinio nel corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per una formazione alla riflessività</i> Internship in the specialization course for educational support activities for students with disabilities improving the training in reflectiveness	pag. 71
Simone Visentin, Isabella Valbusa, Sara Santilli <i>Sport integrato e Apprendimento Trasformativo. Gli esiti di un'attività pratica laboratoriale in un corso di laurea magistrale per futuri insegnanti di educazione fisica.</i> Integrated sport and Transformative Learning. Outcomes of a practical activity in a master degree for pre-service physical activity teachers	» 86
<b>Esperienze e pratiche</b>	
Luca Luciani <i>Il Laboratorio di Tecnologie Didattiche alla sfida del COVID-19</i> The Didactic Technology Laboratory to the challenge of COVID-19	» 100

***Il Dialogo Possibile tra Educazione e Neuroscienze.  
Un'indagine sulle Prassi Neuroeducative degli  
Insegnanti***

**The Possible Dialogue Between Education and  
Neuroscience. A Survey on The Neuroeducational  
Practices of Teachers**

Martina Albanese\*

**Riassunto**

L'orizzonte neuroscientifico corrobora le Scienze dell'Educazione comportando un reale ripensamento dei processi di insegnamento e apprendimento in favore di percorsi educativi di qualità. Sondando il carattere dialogico della Neuroeducazione si riportano alcune evidenze neuroscientifiche che affermano l'unicità di ogni cervello; si analizzano le ricadute neuropedagogiche per poi volgere lo sguardo ad un'indagine svolta con un gruppo di 1428 insegnanti della regione Sicilia per analizzare le loro prassi educativo-didattiche fondate nell'orizzonte neuroeducativo. Il processo di analisi ha evidenziato alcuni dati significativi che lasciano intendere una necessaria opera di formazione in favore dei principi neuroeducativi.

**Parole chiave:** neuroeducazione; inclusione; unicità; indagine; neuro-diversità.

**Abstract**

The neuroscientific horizon corroborates the Educational Sciences by involving a real rethinking of teaching and learning processes in favor of quality educational paths. By probing the dialogic character of Neuroeducation, some neuroscientific evidence is reported that affirm the uniqueness of each brain; the neuropedagogical repercussions are analyzed and then turned to a survey carried out with a group of 1428 teachers from the Sicily region to analyze their educational and didactic practices based on the neuroeducational horizon. The

---

\* Università degli studi di Palermo.

analysis process highlighted some significant data that suggest a necessary training work in favor of neuroeducational principles.

**Keywords:** neuroeducation; inclusion; uniqueness; investigation; neurodiversity.

*Articolo sottomesso:* 30 settembre 2021; *accettato:* 01 aprile 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

## **Il carattere dialogico della Neuro-educazione**

L'orizzonte neuroscientifico che corrobora le scienze dell'Educazione sta comportando un reale ripensamento dei processi di insegnamento/apprendimento.

Chiaramente questo processo di contaminazione scientifica non è scevro da difficoltà di matrice epistemica e metodologica. Infatti, se da un lato le cosiddette scienze "hard" tendono a sostanzarsi da elementi e metodi di stampo quantitativo, verificabile e oggettivo, dall'altro la pedagogia (intesa come scienza "soft" per continuare il parallelismo) lascia maggior spazio alla soggettività, al dubbio, alla critica e alla specificità (Damiani & Paloma, 2020, p. 93).

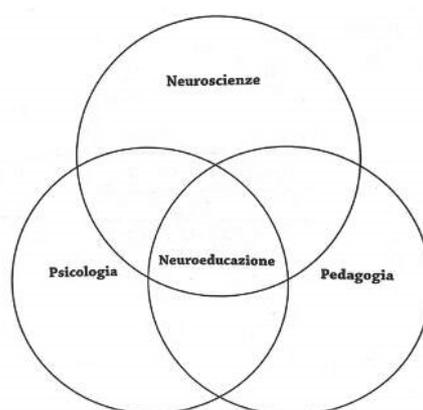
In altre parole, le scienze dell'educazione fondano le loro speculazioni sulla complessità umana e sulle differenze che non possono essere ridotte a quantificazioni, benché meno a generalizzazioni. Così, è chiaro che risulta necessario trovare il giusto compromesso tra approcci oggettivi e riflessioni orientate all'unicità (Castiglioni, 2016) e nel fare ciò è indispensabile che vengano mantenute le peculiari premesse epistemologiche proprie di ciascuna disciplina. "Un passaggio essenziale in questa direzione è stato compiuto dall'affermazione del paradigma bio-psico-sociale e del sistema dell'ICF per la descrizione della condizione di salute delle persone e dall'assunzione di tale modello a livello inter-istituzionale e interprofessionale" (Damiani & Paloma, 2020, p. 93).

Infatti, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) intende fornire sia un linguaggio unificato e standard, sia un modello concettuale di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati (WHO, 2001), pur non bistrattando il funzionamento specifico di ogni persona. Così, tale impostazione comporta un significativo impatto anche in termini di miglioramento dell'inclusione a scuola, "per il potenziamento della capacità di tutti i docenti di leggere i funzionamenti complessi e situati (nell'interazione didattica e negli ambienti di vita e di apprendimento) di tutti gli allievi" (Damiani & Paloma, 2020, p. 96).

Un altro snodo fondamentale secondo Frauenfelder (2011) consiste nel passaggio alle scienze bioeducative per le quali diventa chiaro che “i vincoli biologici legittimano la componente culturale e la riconoscono come imprescindibile partner nello sviluppo” (p. 8).

Risulta interessante la prospettiva di Guillén (2021) il quale parla di approccio integrativo della Neuroeducazione; attraverso una rappresentazione grafica, pone la stessa al centro della commistione tra le neuroscienze, la pedagogia e la psicologia (Fig. 1).

Figura 1 - L'approccio integrativo della Neuroeducazione (adattato da Guillén, 2021, p. 10)



Quindi, con i termini Neuroeducation o Neuropedagogy si deve intendere una nuova scienza tesa a ripensare oggetti e metodi della ricerca educativa alla luce degli apporti delle Neuroscienze (Rivoltella, 2012).

In altre parole, la Neuroeducazione rappresenta il crocevia tra la volontà di creare un campo di intervento interdisciplinare e la codificazione di un'area di ricerca neuro-orientata (Compagno & Di Gesù, 2013).

La conoscenza odierna sul cervello si basa, dunque, sulla consapevolezza per cui “there is no separation of brain, mind, body, feelings, social contacts, or their respective environments” (Jensen, 2006, p. 412). Quindi, diversi sono gli studi che riflettono sul funzionamento del cervello così come diverse sono le discipline coinvolte in questo processo.

L'importanza di questa interdisciplinarietà era stata già individuata nel 2001 da Damasio, Direttore del Dipartimento di Neurologia presso la University of Iowa Medical Center:

The relation between brain systems and complex cognition and behavior, can only be explained satisfactorily by a comprehensive blend of theories and facts related

to all the levels of organization of the nervous system, from molecules, and cells and circuits, to large-scale systems and physical and social environments (Liston, 2001, p. 2).

Quindi, secondo lo studioso per approcciarsi a questa relazione complessa tra il sistema cerebrale, cognitivo e comportamentale risulta necessario far ricorso ad un insieme complesso di teorie e fatti relativi a tutti i livelli di organizzazione del sistema nervoso, dalle molecole, alle cellule e ai circuiti, ai sistemi su larga scala e ambienti fisici e sociali.

“L’educazione, in questa prospettiva, va ripensata non come un percorso costruito da compartimenti stagni, ma come un puzzle la cui costruzione è frutto di un lavoro interdisciplinare e multidisciplinare complesso e condiviso all’interno dell’istituzione scolastica” (Compagno, Machì, 2018, p. 44).

Ad esempio, centrando l’attenzione sulla didattica, vari studi e ricerche si avvalgono dei contributi delle neuroscienze per favorire un cambio direzionale in favore del miglioramento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, avviando riflessioni sulle singole potenzialità a supporto di una didattica più inclusiva (Della Sala, 2016; Geake, 2017; Savia, 2019).

In chiusa, sembra che il dialogo tra Neurobiologia, medicina, neuroscienza e le Scienze dell’Educazione sia stato avviato, determinando un ambito di ricerca nuovo che reinterpreta, attraverso la pluralità dei significati che investono la modificabilità biologica e la variabilità ambientale, le potenzialità individuali ad apprendere, i vincoli contestuali e, soprattutto, le relazioni di interdipendenza che continuamente si intrecciano nei processi di costruzione della conoscenza (Frauenfelder, 2011).

Tuttavia, come auspicato da Santoianni (2018) l’augurio è che ci siano nuovi “lanci” in grado di alimentare ed approfondire le nuove sfide dell’educazione (p. 19).

### **Alcune evidenze neuroscientifiche a sostegno dell’unicità della persona**

Affermata la natura multifattoriale della neuroeducazione, risulta interessante approfondire perché essa si pone come incubatore di azioni educativo-didattiche di personalizzazione.

Il funzionamento della macchina cerebrale suggerisce che la variabilità delle capacità mentali e cognitive non dipende tanto dal numero di geni, quanto dalla capacità dei neuroni di collegarsi tra loro (Sablonnière, 2018) e ciò avviene secondo tempi, influenze e modalità varie e molteplici.

A sostegno di ciò, Sophia Mueller nel 2013 attraverso l’analisi di immagini

derivate dall'fMRI (Risonanza Magnetica Funzionale) di 579 persone ha dimostrato che alcune regioni cerebrali, in particolare lobo frontale e lobo parietale, corteccia frontale e corteccia temporale, mostrano marcate differenze individuali in termini di densità di connessioni. Queste regioni, infatti, sono deputate alla formazione del carattere, memoria, autocontrollo, intelligenza (Mueller et al., 2013).

Un altro studio compiuto in Canada, basato altresì sulle tecniche di imaging, ha permesso di stabilire che le differenze individuali e quindi la predisposizione a specifiche capacità o prestazioni dipendono da una maggiore o minore densità di connessioni nelle regioni di afferenza delle capacità in questione. Ad esempio, si è visto che un'eccellente trama connettiva nella regione frontale sinistra corrisponde ad un talento per l'articolazione delle parole di una lingua straniera e a notevoli risultati nei test di grammatica (Zatorre, 2013).

In altre parole, è possibile affermare che, considerato l'alto numero di neuroni presenti in un individuo adulto, circa 90 miliardi, con una densità di connessioni pari a 5000 connessioni tra un neurone e quelli adiacenti, con una possibilità di circa "100000 chilometri di cavi" (Sablonnière, 2018, p. 32), la possibilità di sviluppo è vasta e complessa.

Sablonnière (2018) spiega, inoltre, che un altro elemento che determina la variabilità interindividuale è da riferire alla rapidità nella trasmissione dei messaggi in termini di impulsi nervosi tra i neuroni. In genere, si è dimostrato che in un compito preciso l'attivazione delle reti è rapida (meno di 50 millisecondi), ma l'attivazione delle stesse dipende da una pluricodicità tale che non è possibile determinare con esattezza quante, quali e a che velocità si attiveranno tali reti in una comparazione tra individui.

Come nota Oliverio (2018), al centro della Neuropedagogia deve essere posto il principio della neuroplasticità cerebrale, per cui "il cervello è in grado di modificare la sua struttura sulla base degli stimoli ambientali, dell'esperienza" (p. 1). Questo principio, già sostenuto agli inizi degli anni 50' da Reuven Feuerstein (Teoria della Modificabilità Cognitiva - MCS), trova oggi ampie conferme nel campo della neurofisiologia.

Ridurre o diminuire le esperienze e gli stimoli significa influenzare le modificazioni cerebrali che determinano le specificità personali o che portano a modificazioni anomale che segnano la possibile insorgenza di patologie (Regni & Fogassi, 2019).

Il principio della neuroplasticità cerebrale suggerisce la molteplicità delle vie di sviluppo possibili e dunque l'unicità di ogni singolo percorso evolutivo; questa consapevolezza rafforza e alimenta il principio educativo-didattico della personalizzazione degli apprendimenti.

## La neuro-diversità nei contesti educativi

Ciò che è emerso è che le sinapsi e il principio della neuroplasticità cerebrale comportano un continuo modellamento delle stesse in relazione all'esperienza, al contesto e alle relazioni. Questo implica una particolare e unica maturazione di ogni cervello e un particolare modo di apprendere proprio a ciascuno (Guillén, 2021). In conseguenza a ciò è necessario convenire che se si vuole accogliere la diversità in classe e implementare modelli personalizzati e differenziati, è necessario andare oltre gli approcci tradizionali che impongono gli stessi metodi, strumenti e forme valutative per tutti. Come nota Guillén (2021), questo non significa né predisporre una didattica diversa per ciascun bambino presente all'interno dell'aula, né affidarsi a modelli inconsci o privi di fondamento scientifico (si pensi ad esempio ai bias dell'insegnante o ai neuromiti).

Piuttosto, sarebbe necessario offrire momenti di apprendimento diversi, utilizzando codici sensoriali diversi, nonché metodi di valutazione differenziati e orientati al saper agire in situazione in commistione con un sistema di feedback adeguato a promuovere la motivazione e l'autoregolazione dell'alunno. A tal proposito Tomlinson e Murphy (2015) hanno delineato le condizioni base per offrire una didattica differenziata efficace, affermando quanto sia necessario basare l'apprendimento su un ambiente positivo e sicuro, caratterizzato, altresì, da sfide adeguate alle esigenze individuali; fornire un programma di studi che sia coerente e interessante per gli studenti oltre che chiaro ed esplicito nei suoi obiettivi; utilizzare la valutazione formativa continua; armonizzare lavori individuali e di gruppo; cooperare con gli studenti per la creazione di routine efficaci e flessibili.

Nelle aule differenziate si creano nuovi spazi di apprendimento, si dà priorità ai ritmi di apprendimento degli alunni rispetto ai calendari scolastici – sono ottimi esempi, anche se non gli unici, di flessibilità e proattività –, si coopera – c'è collaborazione tra gli alunni di diverse età, gli insegnanti e le famiglie –, si impara in maniera attiva e si incoraggia l'autonomia dell'alunno rendendolo responsabile del suo lavoro (Guillén, 2021).

Inoltre, se si pensa che molte difficoltà incontrate dagli studenti nel contesto classe possono dipendere dalla discrepanza tra il modo di insegnare del docente e il loro modo di apprendere è necessario riflettere su quanto sia importante variare e incrementare i metodi di insegnamento in modo da offrire esperienze di apprendimento diverse che permettono agli alunni di rinforzare il proprio stile cognitivo e di provarne degli altri, soprattutto nell'ottica che la persona non utilizza uno stile in modo univoco e irreversibile, ma piuttosto in maniera graduale e differenziata (Cadamuro, 2008). “Riportare questo concetto entro lo spazio della classe significa disegnare un progetto culturale, che va oltre i programmi ma si sofferma sugli individui, che restituisce valore e senso all'atto

educativo e alla relazione tra insegnante e discente” (Compagno & Machi, 2018, p. 41).

In questo processo gli insegnanti hanno la possibilità di favorire la creazione di nuove strutture cerebrali. Cozolino (2013), infatti, sottolinea che se i geni organizzano il cervello e innescano i periodi critici, è l’esperienza ad orchestrare le trascrizioni genetiche nel processo di trasformazione adattiva del sistema neuronale. Inoltre, l’autore, sulla scia degli insegnamenti del suo maestro Siegel (2020), non tarda a sottolineare che questa processualità formativa regola interattivamente l’integrazione neuronale di ciascuno delle persone coinvolte direttamente, ma anche indirettamente perché le nuove integrazioni saranno riconsegnate anche alle generazioni future o a nuove reti non coinvolte nel qui ed ora.

Si tratta, dunque, di formare delle comunità di apprendimento (communities learning – communities of practice) i cui capisaldi sono la condivisione di valori, mission e della responsabilità educativa, la collaborazione, l’autoriflessione, la creazione di network e partnership, l’inclusione di tutti i membri (Compagno & Pedone, 2016). Su questa linea d’onda risulta interessante il riferimento a Marina Santi (2006), la quale prospetta il passaggio alla didattica dell’integrazione improntata su una soluzione pragmatica che tende alla costruzione di una comunità di integrazione in classe attenta tanto all’azione personalizzata, quanto all’ottica inclusiva rispetto alla comunità stessa.

## **Indagine sulle prassi neuro-educative degli insegnanti**

Considerato le riflessioni effettuate sul dialogo tra Scienze dell’Educazione e Neuroscienze e le evidenze scientifiche a sostegno dell’unicità della persona in favore della valorizzazione di ogni tipo di diversità, è stato creato uno strumento avente una duplice finalità: da un lato orientare i docenti e le loro prassi Neurodidattiche (autovalutazione), dall’altro sondare il livello di conoscenza degli stessi di alcuni principi Neuroeducativi<sup>1</sup>. Pertanto, la domanda di ricerca è stata così formulata: i principi neuro-educativi corroborano la prassi educativo-didattica degli insegnanti?

L’ipotesi di partenza ha previsto che, grazie all’utilizzo di un questionario appositamente costruito, si sarebbe favorita la riflessione degli insegnanti sulle proprie prassi educativo-didattiche mantenendo come caposaldo il principio della neuro-diversità e si sarebbe allo stesso tempo sondato, sul territorio siciliano, quanto i principi neurodidattici sono diffusi e applicati.

---

<sup>1</sup> Lo strumento è stato creato in seno ad un lavoro di approfondimento e studio svolto insieme alla prof.ssa Giuseppa Compagno, Università di Palermo.

Lo strumento costruito, Questionario di auto-valutazione delle pratiche neuro-didattiche e educative dell'insegnante (Self-assessment questionnaire of neuro-didactic and educational practices of teacher), è uno strumento strutturato che è stato validato attraverso un percorso sviluppato in tre fasi<sup>2</sup>:

- 1- try-out (o prova pilota), la prima versione del questionario è stato somministrato a 69 insegnanti in formazione sul tema della neuro-educazione nel periodo compreso tra il 19 e il 23 aprile 2021;
- 2- prima somministrazione rivolta a 439 futuri insegnanti, studenti del secondo anno del corso di studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo dell'A.A. 2020/2021 svolta tra il 3 e il 15 maggio 2021;
- 3- seconda somministrazione rivolta a 1428 insegnanti della regione Sicilia svolta tra il 17 e il 28 maggio 2021.

Si inserisce a seguire un breve approfondimento sul percorso di validazione (Tabella 1).

Tabella 1 - Tempi e modalità della validazione del questionario

	<b>Tempo</b>	<b>Campione</b>	<b>Processo</b>	<b>Risultato/i</b>
Try-out	19-23 aprile 2021	69 insegnanti. Campione non probabilistico a scelta ragionata ( <i>Purposive or judgment sampling</i> <sup>3</sup> )	Validità di facciata ( <i>face validity</i> ): valutazione dello strumento da parte di chi si sottopone alla somministrazione	Primo adattamento dello strumento
Prima somministrazione	3-15 maggio 2021	439 studenti in formazione. Campione non probabilistico accidentale ( <i>convenience sampling</i> <sup>4</sup> )	Validità di costruito ( <i>construct validity</i> ): valutazione della corrispondenza tra la raccolta delle informazioni e il quadro teorico di riferimento	Secondo adattamento dello strumento
Seconda somministrazione	17-28 maggio 2021	1428 insegnanti. Campione non probabilistico per dimensioni	Validità di contenuto ( <i>content validity</i> ): controllo della possibile gamma di	Versione definitiva dello strumento

<sup>2</sup> Il processo di validazione del questionario è in corso di pubblicazione da PensaMultimedia.

<sup>3</sup> Questa scelta campionaria si basa su specifiche caratteristiche (Benvenuto, 2015, p. 90), in questo caso la caratteristica in questione riguarda la formazione in corso di svolgimento di questo gruppo di insegnanti sulle tematiche neuro-educative.

<sup>4</sup> Si è scelto questo tipo di campionamento su base volontaria poiché facilmente accessibile.

---

<i>(Dimensional sampling<sup>5</sup>)</i>	comportamenti che definiscono il concetto o il costrutto di ri- ferimento
---	---

---

Scopo dello strumento è quello di misurare il livello di conoscenza e di utilizzo dei principi neuroeducativi e neurodidattici nella prassi didattica degli insegnanti, investigando su cinque macroaree:

1. Area trasversale (item 1-29) (ulteriormente divisa in: organizzazione generale del cervello, Principi generali metodologico-didattici, Soft skill, Ambiente di apprendimento/setting);
2. Area socio-emotiva-affettiva (item 30-34);
3. Area cognitiva (item 35-43);
4. Area linguistico-comunicativa (item 44-47);
5. Area prassico-motoria (item 48-55).

Al campione di riferimento si è chiesto<sup>6</sup> di esprimere la frequenza secondo il quale si verificano le affermazioni neuro-didattiche proposte, secondo una scala Likert a 5 punti (da 1 = Mai a 5 = Sempre). La scala, infatti, ha il vantaggio di non lavorare su due situazioni bipolari, ma permette al soggetto di collocarsi ad un livello intermedio rispetto alle due situazioni opposte.

### ***Destinatari***

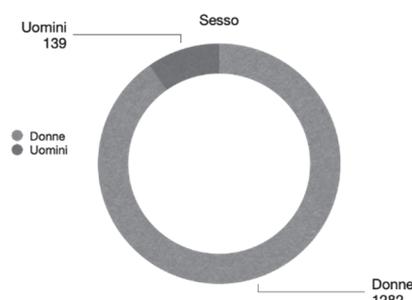
Il questionario è stato somministrato a 1428 insegnanti della regione Sicilia. Come mostra la Figura 2, il campione si compone per il 90% da donne e per il 10% da uomini.

---

<sup>5</sup> Questo tipo di campionamento permette di selezionare una variante del campione per quote (Benvenuto, 2015, p. 89); in questo caso le quote individuate sono i diversi gradi e ordine di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado).

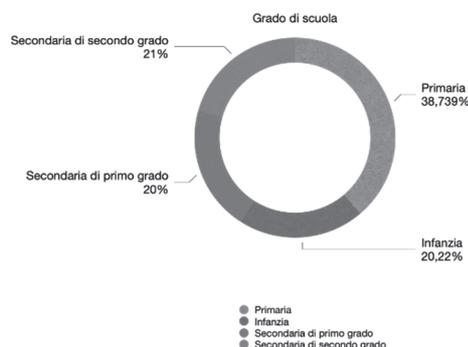
<sup>6</sup> La somministrazione dei questionari è stata svolta tramite la piattaforma Google Moduli al fine di raggiungere in maniera immediata e capillare tutti i soggetti coinvolti nelle tre sessioni di somministrazione del percorso di validazione dello strumento.

Figura 2 - Sesso del campione intervistato



Il questionario è stato proposto a insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici, in particolare il 38,7% sono insegnanti di scuola primaria, il 20,6% sono insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, il 20,4% sono insegnanti di scuola secondaria di primo grado e il 20,2% sono insegnanti di scuola dell'infanzia (Figura 3). Nello specifico il 67% sono insegnanti di ruolo, mentre il 33% sono insegnanti di sostegno o supplenti.

Figura 3 - Grado di scuola del campione



## Analisi dei risultati

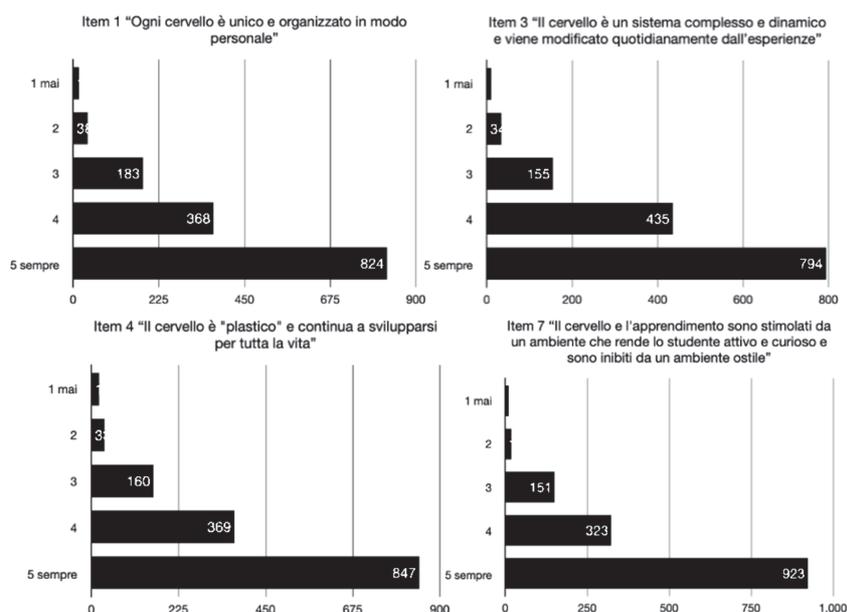
Si procede ad analizzare le risposte al questionario distinguendo le aree individuate<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Per un approfondimento sul processo di validazione e sulle analisi statistiche si rimanda al testo in pubblicazione: Albanese M. & Compagno G. (2022). *Costruire e*

Rispetto alla prima area (Area trasversale) si sono distinte alcune sotto-aree tra cui “Funzionamento generale del cervello”. Con riferimento a quest’ultima sotto-area i risultati significativi riguardano l’item 1 “Ogni cervello è unico e organizzato in modo personale”, l’item 3 “Il cervello è un sistema complesso e dinamico e viene modificato quotidianamente dall’esperienze”, l’item 4 “Il cervello è “plastico” (cioè capace di modificarsi) e continua a svilupparsi per tutta la vita”, l’item 7 “Il cervello e l’apprendimento sono stimolati da un ambiente che rende lo studente attivo e curioso e sono inibiti da un ambiente ostile”. In tutti questi casi c’è una netta prevalenza di risposte che propendono per un’attenzione costante alle affermazioni proposte da parte degli insegnanti come si può notare dai grafici esemplificativi esposti a seguire in Figura 4.

Per quanto riguarda la sotto-area “strategie metodologico-didattiche generali” si sono notati valori discordanti: alcuni item tendono a livellarsi, altri ad avere una significatività maggiore (vedi Figura 5).

Figura 4 - Sotto-area Funzionamento generale del cervello – item 1, 3, 4, 7

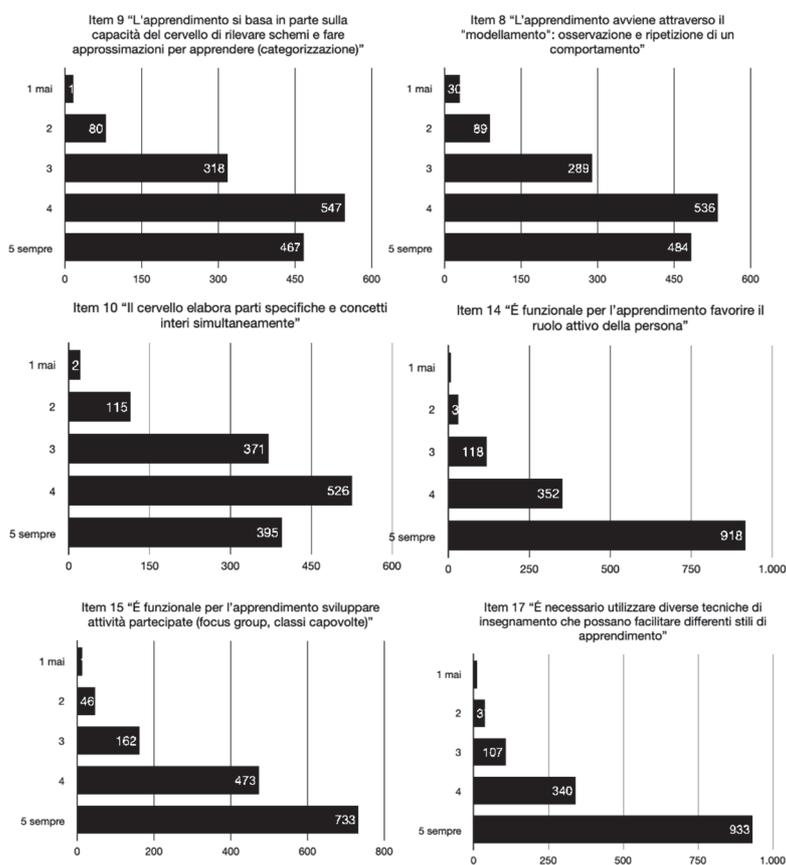


Rientrano nel primo caso l’item 8 “L’apprendimento avviene attraverso il modellamento: osservazione e ripetizione di un comportamento”, l’item 9

*valutare attività Neurodidattiche. Proposte di impianto, tecniche e strumenti. Pensamultimedia.*

“L’apprendimento si basa in parte sulla capacità del cervello di rilevare schemi e fare approssimazioni per apprendere (categorizzazione)” e l’item 10 “Il cervello elabora parti specifiche e concetti interi simultaneamente”. Mentre, rientrano tra i risultati significativi l’item 14 “È funzionale per l’apprendimento favorire il ruolo attivo della persona”, l’item 15 “È funzionale per l’apprendimento sviluppare attività partecipate (focus group, classi capovolte)” e l’item 17 “È necessario utilizzare diverse tecniche di insegnamento che possano facilitare differenti stili di apprendimento”.

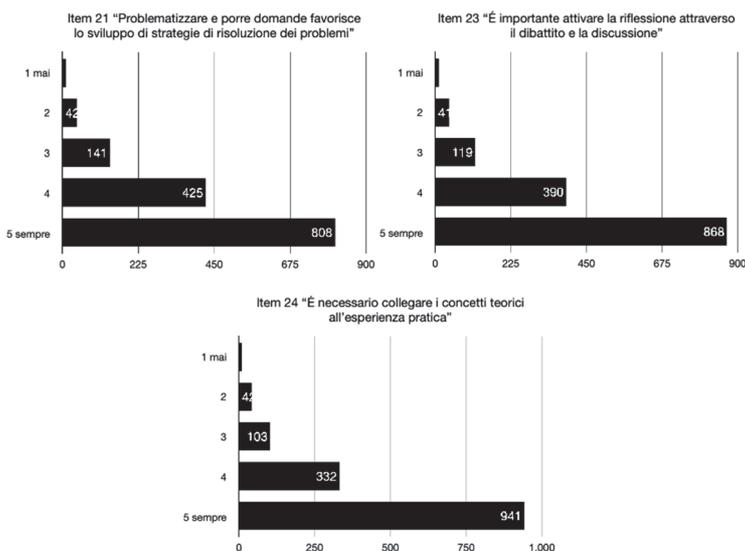
Figura 5 - Sotto-area strategie metodologico-didattiche generali – item 8, 9, 10, 14, 15, 17



L’area “Sviluppo delle competenze trasversali” evidenzia in generale punteggi omogenei e tendenti al valore «sempre». In Figura 6 si mostrano i risul-

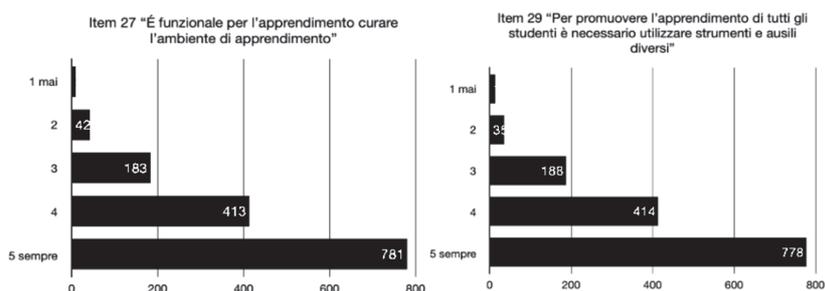
tati relativi all'item 21 "Problematizzare e porre domande favorisce lo sviluppo di strategie di risoluzione dei problemi", l'item 23 "È importante attivare la riflessione attraverso il dibattito e la discussione" e l'item 24 "È necessario collegare i concetti teorici all'esperienza pratica".

Figura 6 - Sotto-area Sviluppo delle competenze trasversali – item 21, 23, 24”



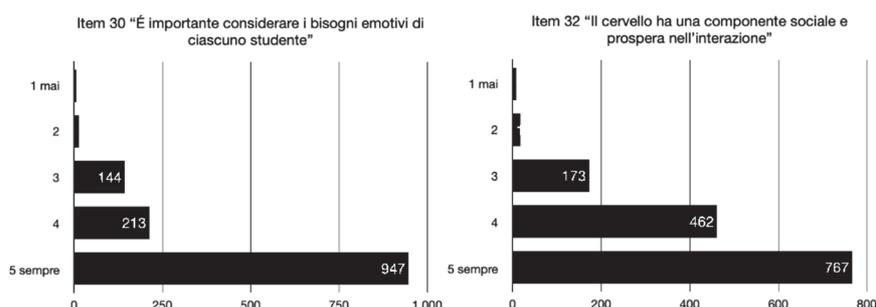
Stesso discorso può essere fatto per la sotto-area "Ambiente di apprendimento", anche in questo caso i valori sono omogenei e tendono al valore «sempre». Nello specifico si fa riferimento agli item 27 "È funzionale per l'apprendimento curare l'ambiente di apprendimento (luce, organizzazione, stimoli)" e 29 "Per promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti è necessario utilizzare strumenti e ausili diversi" (Figura 7).

Figura 7 - Sotto-area Ambiente di apprendimento – item 27, 29



Passando, invece, alla seconda area indagata (Area socio-emotiva) è possibile notare punteggi abbastanza alti nella maggior parte degli item che la compongono. Per rimandare a questo risultato si riportano in Figura 8 l'item 30 "È importante considerare i bisogni emotivi di ciascuno studente" e l'item 32 "Il cervello ha una componente sociale e prospera nell'interazione".

Figura 8 - Area Socio/emotiva – item 30, 32



L'area tre, riguardante l'area cognitiva, presenta dei dati ambigui in quanto i dati in alcuni casi tendono a livellarsi e non ci sono risultati significativi in grado di poter discriminare una netta prevalenza di risposte negative o positive. Questo potrebbe essere spiegato supponendo delle scarse conoscenze dei docenti in merito i processi cognitivi. Gli item che si riportano in Figura 9 sono: l'item 36 "Il cervello di uno studente è capace di generare un'attenzione condivisa con l'adulto verso un oggetto o direzione", l'item 39 "Esiste una fase pre-attentiva in cui la persona elabora le informazioni in arrivo dai sensi" e l'item 43 "Ripetere meccanicamente il movimento favorisce la memorizzazione".

L'area quattro, relativa agli aspetti linguistico-comunicativi, registra punteggi abbastanza alti in tutti gli item che la compongono, i quali si posizionano maggiormente sul valore «sempre». A titolo esemplificativo si riportano l'item 44 "Per acquisire il linguaggio si deve fare esperienza del linguaggio" e l'item 47 "La comunicazione contempla sia l'espressione verbale che i movimenti del corpo (gesto + vocalizzazione)" (Figura 10).

Figura 9 - Area Cognitiva – item 36, 39, 43

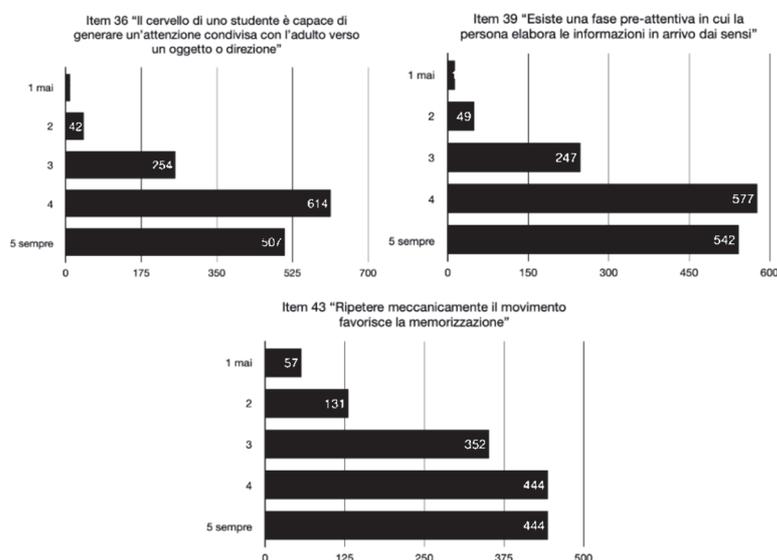
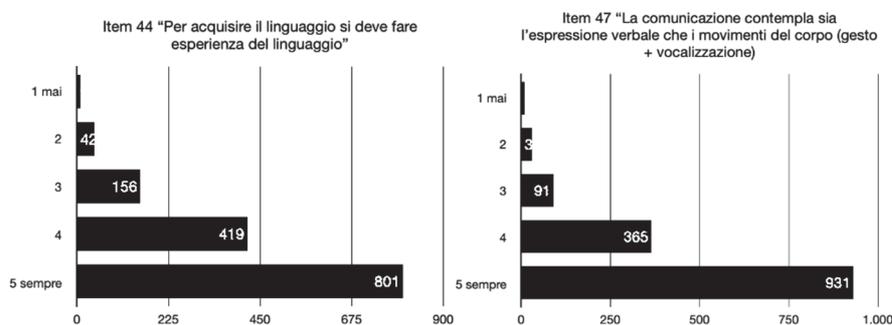


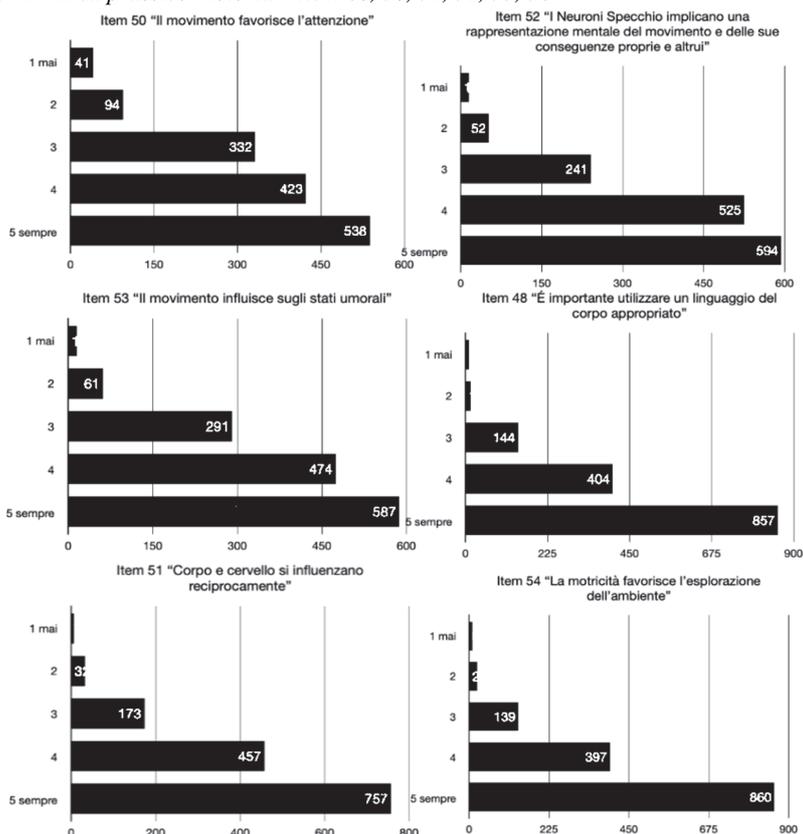
Figura 10 - Area linguistico-comunicativa – item 44, 47



L'ultima area indagata, quella prassico-motoria, merita particolare attenzione considerata sia l'alta mole di studi che confermano il ruolo strategico dell'esercizio motorio nei processi d'apprendimento, sia i punteggi contrastanti che ricalcano una scarsa conoscenza dei benefici del movimento fisico sulle prestazioni cognitive. Alcuni punteggi si distribuiscono equamente e risultano, pertanto, poco significativi, altri mostrano una prevalenza di risposte positive (vedi Figura 11). Rientrano nel primo caso gli item 50 "Il movimento favorisce l'attenzione", 52 "I Neuroni Specchio implicano una rappresentazione mentale del movimento e delle sue conseguenze proprie e altrui" e 53 "Il movimento

influisce sugli stati umorali”; rientrano nel secondo caso gli item 48 “È importante utilizzare un linguaggio del corpo appropriato”, 51 “Corpo e cervello si influenzano reciprocamente” e 54 “La motricità favorisce l’esplorazione dell’ambiente”.

Figura 11 - Area prassico-motoria – item 48, 50, 51, 52, 53, 54



In generale, dallo studio dei risultati emersi è possibile notare una tendenza generale positiva di risposte che potrebbero far ipotizzare un’attenzione costante alla singolarità, tuttavia, la discordanza rispetto ad alcuni risultati, come ad esempio quelli relativi all’area cognitiva o all’area motoria, potrebbero essere letti come una difficoltà da parte degli insegnanti ad inquadrare degli aspetti Neurodidattici più tecnici. Quindi, ciò che emerge è che sebbene sia abbastanza diffusa l’idea dell’unicità della persona, sarebbero necessari maggiori momenti di formazione Neuroeducativa e Neurodidattica.

## Riflessioni finali

Come è emerso, le neuroscienze stanno fornendo nuova linfa alle Scienze dell'Educazione. Un principio pedagogico fondamentale e saldo come quello dell'unicità della persona viene oggi riletto alla luce delle evidenze neuroscientifiche, le quali confermano che ogni cervello è unico e si sviluppa in modo del tutto originale.

Questo scenario rimanda ad una complessità tale che implica, dunque, un'attività di ricerca di natura transdisciplinare e interdisciplinare sul processo di apprendimento/insegnamento (Sibilio, 2020). Seguendo questa premessa è stato possibile sviluppare un'indagine che ha analizzato le prassi educativo-didattiche di un gruppo di insegnanti della regione Sicilia. Nel fare ciò è emersa l'attenzione alla persona e la diversificazione di metodi e strumenti; tuttavia, si può inferire il dato per cui rispetto ad alcuni concetti più tecnici sul funzionamento generale e specifico del cervello i risultati non sembrano rimandare a delle risposte significative. Per tale ragione è possibile ravvisare una prospettiva futura di ricerca basata sulla necessaria formazione in tal senso. Dunque, sarebbe auspicabile che affinché gli insegnanti riescano a rendere le proprie prassi improntate sul funzionamento dei meccanismi del cervello, abbiano bisogno di momenti di riflessione-autovalutazione e di formazione interdisciplinare in grado di rimandare alla complessità dell'oggetto di studio indagato.

## Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci Editore.
- Cadamuro, A. (2008). *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci Editore.
- Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. Raffaello Cortina.
- Compagno, G., & Di Gesù, F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*. Aracne.
- Compagno, G., & Machi, F. (2018). Apprendimenti linguistici situati: Uno studio su didattica generale e didattica delle lingue a confronto. *Italian Journal of Educational Research*, 20, 33-46.
- Compagno, G., & Pedone, F. (2016). *Teacher training paths between neuroeducation and professional learning community*. In Proceedings of INTED2016 Conference, pp. 1743-1751.
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. The Norton series on the social neuroscience of education. WW Norton & Company.
- Damiani, P., & Paloma, F. G. (2020). "Dimensioni-ponte" tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8.1, 91-110.

- Della Sala S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Giunti.
- Feuerstein, R. (1995). *Non accettarmi come sono*. Sansoni
- Frauenfelder, E. (2011). Una dinamica dialogica per la nascita delle scienze bioeducative. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 14.1, 7-17.
- Geake, J.G. (2017). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Erickson.
- Guillén, J. C. (2021). *Neuroeducazione in classe. Dalla teoria alla pratica*. Il Bruco farfalla.
- Jensen, E.P. (2008). A fresh look at brain-based education, *Phi Delta Kappan*, 89.6, 411.
- Liston, C. (2001). An interview with Antonio R. Damasio. *The Harvard Brain*, Spring, vol. 8.
- Mueller, S., Wang, D., Fox, M. D., Yeo, B. T., Sepulcre, J., Sabuncu, M. R., ... & Liu, H. (2013). Individual variability in functional connectivity architecture of the human brain. *Neuron*, 77.3, 586-595.
- Oliverio, A. (2018). Neuroscienze e educazione. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 5, 1-4.
- Regni, R., & Fogassi, L. (2019). *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione*. Fefè Editore.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Sablonnière, B. (2018). *Una nuova geografia del cervello: Funzioni e risorse di un organo sorprendente*. Edizioni Dedalo.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Pensa multimedia.
- Santojanni, F. (2018). Teorie emergenti in campo bioeducativo. *RTH Research Trends in Humanities*, 5, 12-21.
- Savia G. (2019). Neuroscienze e scuola. Mente plurale e principi di educazione inclusiva. *Integrazione scolastica e sociale*, 18.3, 301-314.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Morcelliana.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Publications.
- Tomlinson, C. A., & Murphy, M. (2015). *Leading for differentiation: Growing teachers who grow kids*. ASCD.
- World Health Organization. (2001). *The international classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.
- Zatorre, R. J. (2013). Predispositions and plasticity in music and speech learning: neural correlates and implications. *Science*, 342, 585-589.

***Lettura e Composizione Integrate Cooperative nella Didattica a Distanza: esaminare gli Effetti su Studenti Universitari***

**Cooperative Integrated Reading and Composition in Distance Learning: Examining the Effects on University Students**

Francesca Anello\*

**Abstract**

Per promuovere negli studenti la scrittura come attività consapevole e sistematica per lo studio può risultare efficace il *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Model*, che si concentra sulla padronanza combinata di strategie di comprensione e di composizione. In rapporto essenziale con la lettura, la co-costruzione di testi stimola gli studenti a esercitare molteplici capacità: analizzare e sintetizzare, immaginare e anticipare, scegliere e selezionare, integrare e elaborare, organizzare i contenuti riguardo a situazioni comunicative e destinatari diversi. Nel presente contributo l'esercizio delle abilità di leggere e comporre testi è stato indagato su un gruppo di studenti universitari che si preparano a diventare maestri. Il programma CIRC è stato applicato in un insegnamento a distanza. Il duplice obiettivo del progetto è stato di facilitare in 285 soggetti lo studio individuale attraverso la scrittura condivisa e di accrescere in loro la consapevolezza d'uso della tecnica nelle classi di scuola primaria. Pur rimanendo su un piano esperienziale, che fornisce dati non generalizzabili, l'attuazione del progetto ha consentito di precisare l'adeguatezza delle procedure utilizzate.

**Parole chiave:** composizione scritta, comprensione della lettura, insegnamento reciproco, apprendimento a distanza, consapevolezza.

---

\* Università degli Studi di Palermo.

## Abstract

The CIRC model, Cooperative Integrated Reading and Composition, which focuses on the combined mastery of comprehension and composition strategies, can be effective for promoting writing as a conscious and systematic activity for the study in students. In an essential relationship with reading, the co-construction of texts stimulates students to exercise multiple skills: analyzing and synthesizing, imagining and anticipating, choosing and selecting, integrating and elaborating, organizing contents regarding different communicative situations and recipients. In this paper, the exercise of reading and text composition skills on a group of university students preparing to become teachers was investigated. The CIRC program was applied in a distance learning path. Through shared writing, the dual aim of the project was: facilitating individual study activities in 285 students; increasing their awareness in the use of the CIRC technique in primary school classroom. Although the findings concern only one experiential situation that cannot be generalized, the implementation of the project allowed to indicate the efficacy of the procedures used.

**Keywords:** written composition, reading comprehension, reciprocal teaching, distance learning, awareness.

*Articolo sottomesso:* 8 aprile 2022; *accettato:* 16 maggio 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

## Il Problema di Comprendere e Comporre

La padronanza negli studenti di capacità di lettura e di scrittura è fondamentale nel contesto odierno caratterizzato dalle tecnologie digitali. Dalla scuola primaria all'università, lo scopo è di migliorare le loro potenzialità di riconoscere il significato delle parole e usarle, di leggere con rapidità e correttezza, di comprendere e valutare messaggi, di elaborare i contenuti. Si tratta di capacità determinanti per affrontare lo studio.

Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018, che delinea otto tipi di competenze chiave per l'apprendimento permanente, la "competenza alfabetica funzionale" comprende sia l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni sia la capacità di raccogliere ed elaborare informazioni, di comprendere, di creare e interpretare, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato. Essa include la riflessione critica e la capacità di valutare informazioni

e di servirsene, richiama un atteggiamento di condivisione e di presa di decisioni autonome, di ricerca di cause e di formulazione di ipotesi, comporta la disponibilità del soggetto al dialogo.

A scuola l'itinerario di conquista delle abilità di leggere per capire e di comporre testi chiari ed efficaci si presenta denso di difficoltà, che rallentano le diverse acquisizioni dell'alunno; in mancanza di interventi adeguati le problematiche si riversano nei diversi ordini di scuola per arrivare all'università. In effetti, strutturare le idee in modo logico e corretto è un compito gravoso, come pure intrecciare in modo coerente e critico le nuove conoscenze con quelle pregresse.

Una serie di rilevazioni ha evidenziato aspetti problematici riguardo alle competenze linguistiche in lingua scritta anche in studenti universitari, i quali usano frasi poco collegate tra loro, forniscono informazioni imprecise, tendono a divagare, hanno difficoltà a utilizzare un registro formale, commettono errori grammaticali (Sposetti, 2008; Calamai, 2012; Pugliese & Della Putta, 2017; Lubello, 2019; Polselli & Fatone, 2021).

Il problema emerge con forza se gli studenti sono i futuri maestri, che si preparano a insegnare a leggere e a scrivere ai bambini nella scuola primaria.

Propriamente negli anni della scuola primaria, lo sviluppo di capacità di lettura e scrittura è importante nel contesto dell'insegnamento e dell'uso delle lingue. Leggere e scrivere sono molto utili per l'acquisizione di una seconda lingua ed è noto che nel processo di apprendimento c'è un'alta correlazione tra lettura, comprensione e rendimento scolastico.

La lettura orale, ad alta voce, è una parte standard della maggior parte dei programmi di lettura; la ricerca ha indicato da tempo che essa ha effetti positivi sulle capacità di decodifica e comprensione degli alunni (Samuels, 1979), perché aumenta la loro capacità di decodificare in modo più automatico e gli consente di concentrare maggiormente l'attenzione (Perfetti, 1985; Fuchs et al., 2001; Timothy et al., 2003; Stefanko, 2011).

Nelle aule strutturate in modo tradizionale gli studenti riescono a leggere molto poco. La maggior parte della lettura orale avviene in gruppi di lettura dove un alunno legge mentre gli altri aspettano, sprecando in gran parte il tempo dei membri del gruppo diversi dal lettore. Le opportunità che hanno gli alunni di leggere ad alta voce e ricevere feedback sono minime.

Diversi studi descrittivi hanno notato un'enfasi eccessiva sulla comprensione letterale a scapito della comprensione interpretativa e inferenziale e la mancanza di istruzioni esplicite che favoriscano le abilità di comprensione (Durkin, 1981; Brown & Palincsar, 1982).

Le indagini su buoni e cattivi lettori hanno evidenziato che i lettori deboli mancano di strategie di comprensione e di controllo metacognitivo della loro lettura e che questi deficit strategici giocano un ruolo importante nei loro pro-

blemi di comprensione (Baker & Brown, 1984; Palincsar & Duke, 2004; Guerin & Murphy, 2015; Villanueva, 2022).

In Italia, le iniziative di promozione della lettura ignorano spesso la dimensione della comprensione; a tal proposito, Cardarello e Bertolini (2020) precisano che è necessario mettere al centro la difficoltà degli alunni di trarre inferenze e di assumere un atteggiamento metacognitivo.

Studi sperimentali hanno dimostrato che l'istruzione esplicita di strategie di lettura e l'esercizio nei processi di regolazione metacognitiva possono aumentare le capacità di comprensione degli studenti, almeno quelle abilità specificatamente insegnate negli interventi (Hansen, 1981; Palincsar & Brown, 1984; Paris, Cross, & Lipson, 1984). Ad esempio, Palincsar e Brown (1984) hanno scoperto che la comprensione migliora insegnando agli studenti abilità di sintesi, domande, chiarimenti e previsioni.

Inoltre, la ricerca empirica ha indicato che a scuola il tempo dedicato alle attività di lettura ed espressione si concentra principalmente sull'insegnamento di abilità di grammatica e linguistica testuale isolate (Bridge & Hiebert, 1985; Traxler et al., 2014), con poco tempo assegnato alla scrittura effettiva di testi.

## **Background Teorico**

Due tendenze parallele hanno creato il potenziale per un cambiamento sostanziale nell'insegnamento del leggere e dello scrivere.

In primo luogo, dalla ricerca di base si è sviluppata una comprensione più chiara dei processi cognitivi coinvolti nella scrittura (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1982; Scardamalia & Bereiter, 1986). In secondo luogo, c'è stata una rapida espansione dei modelli processuali di scrittura, in cui agli studenti viene insegnato un ciclo di pianificazione, stesura, revisione, editing e pubblicazione di composizioni (Calkins, 1983; Graves, 1983).

La scrittura come un processo costruttivo e dinamico vede l'apprendista scrittore impegnato in un compito di risoluzione di problemi (Hayes & Flower, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987), con lo scopo di realizzare un testo che risulti comprensibile, semplice nella struttura e completo nel suo senso, originale nell'espressione.

I risultati della ricerca cognitiva e del processo di scrittura sono stati integrati in studi in cui l'insegnamento delle strutture del testo è stata incorporata all'interno del modello del processo di scrittura, scoprendo che così migliora la qualità della scrittura degli studenti. Non solo l'insegnamento grammaticale e delle funzioni del linguaggio può essere integrato e subordinato alla scrittura, anche la scrittura può essere integrata con il processo di comprensione del-

la lettura, sia incorporando le attività di scrittura come processo nel programma di lettura sia incorporando le abilità di comprensione della lettura apprese nella composizione scritta.

Un apprendimento della scrittura come composizione implica la risoluzione di ogni atto del processo come se fosse un compito a sé e, parallelamente, l'interazione sistemica con la comprensione del testo. La lettura rappresenta il mezzo per la realizzazione di forme di scrittura come le parafrasi esplicative e sintetizzanti e le schematizzazioni di contenuti, i quali costituiscono la rielaborazione e la chiarificazione dei risultati della comprensione (Calvani et al., 2020).

Il confronto tra pari è utile per promuovere la comprensione a scuola (Cardarello & Pintus, 2018). Infatti, lo scopo principale della lettura è che lo studente interagisca in modo produttivo per determinarne il significato esprimendo i contenuti in modo corretto, chiaro e sintetico. A loro volta pre-scrittura, scrittura, e revisione rappresentano attività che impegnano l'alunno in modo intenzionale, motivante e critico riguardo ai contenuti della lettura.

Un'adeguata integrazione tra lettura e scrittura, tra didattica e apprendimento, è determinante perché gli studenti raggiungano gli obiettivi prima richiamati. L'integrazione può derivare da un uso autentico della lingua perché la formazione delle abilità e il pensiero critico non sono fasi separate e l'integrazione è utile per gli studenti sia nella lettura sia nella scrittura.

Per realizzare questo scenario di apprendimento gli insegnanti dovrebbero implementare una strategia interattiva, guidare gli studenti dando loro istruzioni per impegnarsi e partecipare in attività autonome di lettura e scrittura. I curricula rinnovati secondo un approccio didattico incentrato sullo studente richiedono l'uso di strategie, metodi e tecniche più conformi a un approccio costruttivista (Bastug & Demirtas, 2016), come ad esempio l'apprendimento cooperativo.

L'apprendimento cooperativo è una procedura-approccio in cui piccoli gruppi di studenti costituiscono "ambienti" interni alla classe, per garantire che un vicendevole aiuto nell'apprendimento di una disciplina faciliti a raggiungere un obiettivo comune. Negli apprendimenti di gruppo aumenta l'autostima e la comunicazione degli studenti (Stevens & Slavin, 1995), migliora la loro capacità di risoluzione dei problemi e si sviluppa la capacità di pensiero critico (Siegel, 2005).

I processi cognitivi implicati nella comprensione e nella produzione di testi richiedono consapevolezza sia negli studenti sia negli insegnanti; il lavoro in gruppo o in coppia è una strategia possibile, è importante verificare la sua validità ed efficacia.

## *Descrizione del Programma CIRC*

Il Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) è una delle tecniche di apprendimento basate sulla cooperazione.

Il modello CIRC è stato progettato per sviluppare la lettura, la scrittura e altre abilità linguistiche nelle classi di scuola primaria e nei livelli successivi della formazione. Gli studenti lavorano in gruppo in modo cooperativo su varie attività come la lettura in coppia, l'identificazione del principale elemento di una storia o di un testo, svolgendo attività di vocabolario e di sintesi e praticando la comprensione della lettura e la scrittura creativa (Slavin et al., 1995)<sup>1</sup>.

Contrariamente alla maggior parte delle ricerche sull'apprendimento cooperativo, che affrontano i metodi didattici ma non il curriculum, nello sviluppo del CIRC i ricercatori Stevens, Madden, Slavin e Farnish (1987) si sono concentrati simultaneamente sul curriculum e sui metodi didattici nel tentativo di utilizzare l'apprendimento cooperativo come veicolo per introdurre pratiche curriculari all'avanguardia, derivate principalmente dalla ricerca di base nell'insegnamento pratico della lettura e della scrittura.

La tecnica CIRC presenta una struttura che aumenta non solo le opportunità di insegnamento in lettura e scrittura, ma anche l'applicabilità delle tecniche di scrittura compositiva. La tecnica è stata sviluppata per supportare l'approccio dei gruppi di lettura basati sulle abilità.

In primo luogo, vengono istituiti gruppi di lettura in classe. Successivamente gli studenti vengono accoppiati all'interno dei gruppi<sup>2</sup>. Quando l'insegnante lavora con un gruppo di lettura, le coppie cercano di insegnare l'uno all'altro abilità di lettura e scrittura significative usando il reciprocal teaching. Si aiutano a vicenda a svolgere attività di base per lo sviluppo delle abilità: lettura orale, formulazione di ipotesi, porre domande, riassumere, scrivere una composizione alternativa, rivedere-correggere la composizione (Dukuran, 2011). In generale, gli esiti del team sono pubblicizzati alla fine del processo. I gruppi vengono premiati per tutti i compiti di lettura e scrittura sulla base della performance media dei membri.

---

<sup>1</sup> Come si ricava dal Program Information (U.S. Department of Education, Institute of Education Science [IES], 2012), il CIRC è stato sviluppato nel 1983 presso il Center for Social Organization of Schools della Johns Hopkins University. È distribuito da Success for All Foundation, Baltimora, MD 21204-5200. E-mail: [sfainfo@successforall.org](mailto:sfainfo@successforall.org). Sito web: <http://www.successforall.net/Programs/readingwings.html>.

<sup>2</sup> Gruppi di lettura: gli studenti sono assegnati a gruppi di lettura in base al loro livello di lettura, come determinato dai loro insegnanti. Squadre (Teams): gli studenti sono assegnati a coppie (o triadi) all'interno dei loro gruppi di lettura, quindi ogni coppia è abbinata a un'altra coppia di un diverso gruppo di lettura.

La pari possibilità di ciascun membro di contribuire all'azione e di modificare i risultati, il supporto del gruppo per i risultati e le prestazioni, tutte le componenti di base dell'apprendimento cooperativo, assicurano la realizzazione della responsabilità personale (Slavin, 1987; Senemoglu, 1997).

### *Analisi dell'Efficacia*

Gli studiosi hanno riscontrato effetti significativi del programma CIRC su misure standardizzate di comprensione della lettura, vocabolario e grammatica, espressione linguistica e ortografia. Gli studenti che hanno praticato il CIRC hanno ottenuto anche risultati migliori nella composizione scritta e nella lettura orale (Stevens et al., 1987)<sup>3</sup>.

I risultati degli esperimenti supportano l'efficacia del programma CIRC nel produrre risultati linguistici significativamente migliori per gli studenti di scuola primaria. Nella lettura, i risultati standardizzati sono ulteriormente supportati dalle misure delle capacità di lettura orale degli studenti (Stevens et al., 1991). Nel loro insieme i risultati suggeriscono che negli studenti aumentano le capacità di lettura, decodifica e comprensione.

Il CIRC richiede agli studenti di partecipare ad attività per condividere, risolvere problemi e verificare prestazioni; queste strategie differiscono dal concetto di interazione tradizionale, si concentrano sui learning outcomes rispetto al compito come prodotto.

L'implementazione di un apprendimento cooperativo nella comprensione e nell'espressione scritta migliora il rendimento degli studenti nel ruolo di partner cooperativo e di componente del gruppo; facilita il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento e valutazione individuali; promuove la creazione di un clima classe efficace allo sviluppo emotivo e linguistico; sollecita il superamento di forme individualistiche di lavoro (Stevens, 2003). Il CIRC produce effetti anche sulla motivazione intrinseca, che è un aspetto cruciale nella comprensione della lettura (Mubarok & Sofiana, 2017).

La ricerca sugli standard di evidenza mostra una buona efficacia della tecnica CIRC. Lo studio sulla Lettura e Composizione Integrata Cooperativa soddisfa gli standard di prova What Works Clearinghouse (WWC); il WWC

---

<sup>3</sup> Sono stati condotti due studi. I soggetti del primo studio erano 461 studenti di terza e quarta primaria frequentanti 21 classi (11 sperimentali, 10 di controllo) in un distretto scolastico suburbano del Maryland (USA). Il secondo studio è stato un'estensione e una replica del primo, con revisioni suggerite dal feedback e dall'esperienza del primo studio. La replica differiva principalmente per la durata e i dati demografici. La durata dello studio è stata di 24 settimane contro le 12 dello studio iniziale. I soggetti erano 450 studenti di terza e quarta di 22 classi (9 sperimentali, 13 di controllo) di diversa appartenenza etnica e socioeconomica.

considera la portata delle prove di lettura e composizione integrate cooperative sui lettori principianti per la comprensione e il rendimento generale della lettura (Bramlett, 1994). È stato riscontrato che la tecnica di lettura e composizione integrate e cooperative ha effetti potenzialmente positivi sulla comprensione, anche se nessun effetto è distinguibile sul rendimento generale della lettura per i lettori principianti.

## **Esercitare il CIRC negli Studenti Universitari**

Nel corso di “Didattica della lettura e della scrittura” dell’Università di Palermo, un gruppo di studenti, che si preparavano a diventare insegnanti, ha sperimentato le proprie risorse/abilità di scrivere testi utilizzando la tecnica CIRC, con il duplice obiettivo di migliorare lo studio e di divenire più consapevoli delle possibilità d’uso del programma in classe.

In 80 ore di didattica a distanza sulla piattaforma Microsoft Teams (di cui 32 di laboratorio) gli insegnanti in formazione sono stati guidati a chiarire le idee, a formulare domande sui contenuti, a strutturare i concetti, a sintetizzare gli argomenti; inoltre hanno preparato una batteria di compiti di lettura e scrittura integrate cooperative per bambini dai 6 agli 11 anni.

## **Obiettivi**

Attraverso l’esperienza formativa del CIRC, ci si è proposti di migliorare nei futuri maestri la loro capacità di composizione scritta e la loro consapevolezza su come applicare e implementare la tecnica a scuola.

Le finalità formative del percorso hanno riguardato due aspetti interagenti. Da un lato, si è cercato di esplorare se e come le modalità di interazione cooperativa, applicate alla comprensione e alla composizione scritta, producessero miglioramenti nella capacità di studiare e leggere, facilitando negli studenti l’acquisizione dei contenuti. Dall’altro lato, ci si è proposti di stimolare gli studenti, in quanto insegnanti in formazione, a trasferire la metodologia sperimentata nel contesto della scuola primaria.

Gli obiettivi specifici sono stati: leggere e comporre testi sintetici, corretti e pragmatici; interagire con i colleghi per affrontare un problema e/o eseguire un compito; co-costruire attività ed esercizi per alunni di classi primarie; formulare ipotesi e prevedere azioni didattiche coerenti e significative.

## **Metodo**

### *Partecipanti*

I partecipanti sono stati 285 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, di cui 20 maschi (7%) e 265 femmine (93%). La media dell'età dei soggetti era 22,08 (deviazione standard 3,22).

Gli studenti del campione seguivano l'insegnamento e il laboratorio al terzo anno del corso di laurea: 281 studenti risultavano iscritti in corso, 3 studenti erano iscritti al quinto anno e uno studente al quarto anno.

Per quanto riguarda la provenienza dalla scuola secondaria di II grado, il campione era così distribuito: 74 studenti (pari al 26%) avevano frequentato il liceo delle scienze umane; 67 studenti (24%) provenivano dal liceo classico; 66 studenti (23%) avevano frequentato il liceo scientifico; 28 studenti (10%) avevano frequentato il liceo linguistico; i restanti 50 studenti (17%) provenivano dal liceo artistico e dagli istituti tecnici e professionali.

Inoltre, 13 studenti (5% del campione) erano già in possesso di una laurea.

### *Procedure*

Il percorso ha previsto attività di meta-comprensione e meta-composizione attraverso esercitazioni guidate e attività laboratoriali. Lo svolgimento di attività collaborative e i processi valutativi sono stati coadiuvati dall'uso delle tecnologie digitali per la didattica a distanza.

Nella lettura gli studenti hanno interagito con i partner durante i periodi di follow-up sulle attività di decodifica, struttura del testo, previsione e sintesi del contenuto. Gli studenti sono stati sostenuti da indicazioni dirette sulle attività di comprensione e meta-comprensione, seguite da esercitazioni di gruppo. Nella scrittura gli studenti hanno utilizzato un approccio di processo e hanno partecipato a discussioni tra pari durante le fasi di pianificazione, revisione e modifica del testo. Gli studenti hanno ricevuto anche istruzioni dirette seguite da esercitazioni di gruppo sulle modalità di espressione linguistica, che sono state integrate con le attività di scrittura.

Per accertare l'aumento progressivo delle abilità di composizione scritta, nel periodo compreso tra il 27 settembre e il 22 dicembre 2021 (12 settimane) gli studenti hanno svolto in coppia 5 esercitazioni/compiti di scrittura su un micro-tema. La consegna era di approfondire gli argomenti su testi consigliati e di elaborare aspetti e contenuti attraverso i quattro step alla base del reciprocal teaching: predicting; questioning; clarifying; summarizing.

Sono stati definiti i seguenti indicatori di verifica della competenza scritta: organizzazione; completezza informazioni (flessibilità); correttezza formale; espressione (fluidità ideativa e verbale).

L'organizzazione riguarda le capacità di ordinare le idee, pianificare il contenuto del testo selezionando i dati informativi e attribuendo uno spazio a ogni singolo elemento, scegliere informazioni attinenti all'argomento, strutturare osservazioni e considerazioni in modo sistematico, utilizzare nessi appropriati tra le proposizioni. La completezza delle informazioni, o completezza dell'elaborato, è il grado in cui il soggetto ha la tendenza a trattare un argomento da vari punti di vista, a vedere i diversi aspetti di un tema o di un problema. Nell'espressione scritta la correttezza formale comporta il saper usare frasi e periodi accettabili sintatticamente, senza errori lessicali, ortografici, di punteggiatura. L'indicatore espressione si riferisce alla fluidità ideativa e verbale e all'originalità; la fluidità ideativa riguarda la quantità di considerazioni per ciascun aspetto del tema trattato; la fluidità verbale, o varietà lessicale, è la capacità di usare vocaboli differenti e parole non comuni; l'originalità è il modo personale di organizzare le idee, di rappresentare gli argomenti, di generalizzare e trasferire le informazioni.

### *Strumenti*

Per analizzare la competenza di scrittura negli studenti è stata usata una griglia appositamente costruita con i 4 indicatori prima presentati. Sono stati attribuiti 3 punti alla piena presenza dell'abilità, 2 punti alla presenza parziale, 1 punto alla presenza scarsa, 0 punti all'assenza dell'abilità. Il punteggio massimo raggiungibile era pari a 12.

Le attività laboratoriali sono state condotte con la collaborazione sistematica di 5 insegnanti tutor esperti e sono state progettate per la padronanza del programma CIRC. Per stimolare la riflessione, ogni studente ha annotato in un Quaderno di Resoconto Personale del Percorso (QRPP) azioni e attività condivise, ipotizzate e simulate, considerando tre dimensioni: registrazione oggettiva dell'esperienza (area E); riflessione sull'esperienza ed elaborazione della sua significatività, efficacia, applicabilità, trasferibilità, alternative; idee soggettive e liberi pensieri.

Riguardo alla consapevolezza metodologica dei futuri insegnanti, sono stati scelti e definiti i seguenti indicatori con relativi 20 indici.

**Ricerca linguistica.** Usare strategie di comprensione e di organizzazione delle informazioni ricavate su un problema e/o su un'attività; avere chiari l'oggetto e lo scopo della discussione e/o dell'attività; fornire esempi adeguati a controllare la validità delle ipotesi sostenute; individuare la forma appropriata di un enunciato selezionando gli elementi lessicali e secondo le regole sin-

tattiche e semantiche; riflettere sul testo per cogliere le diverse modalità di organizzazione in rapporto alle intenzioni comunicative ed espressive; produrre molte idee nuove e individuare diverse alternative; usare un linguaggio appropriato ed una terminologia specifica.

**Progettualità.** Formulare una situazione didattica innovativa e/o alternativa; costruire attività pertinenti all'obiettivo organizzando i contenuti in modo pertinente; strutturare le attività seguendo specifici riferimenti metodologici; curare l'ordine di presentazione dei contenuti relativi ad azioni e/o attività osservate, previste, simulate; predisporre opportunamente il setting operativo (spazi, materiali, strumenti); gestire il tempo a disposizione.

**Metacognizione.** Individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente una situazione; immaginare situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso; giungere a conclusioni pertinenti ricavate direttamente dall'esperienza formativa; dare risposte originali e congruenti.

**Relazionalità.** Condividere conoscenze, informazioni, idee con gli altri confrontando le conoscenze pregresse con nuove informazioni; collaborare nella ricerca della soluzione più efficace in risposta a necessità emergenti; contribuire alla buona riuscita dei compiti di apprendimento operando con i colleghi per costruire insieme situazioni didattiche, strumenti e materiali.

Lo sviluppo consapevole delle possibilità applicative in classi primarie della metodologia sperimentata è stato rilevato chiedendo agli studenti di autovalutare le proprie capacità, all'inizio e alla fine del percorso.

Per ciascuno dei suindicati indici/item, presentati su una griglia di osservazione individuale, è stato chiesto ai futuri maestri di indicare la valutazione più attinente al proprio livello di abilità secondo una scala di intensità espressa con avverbi: per niente; solo in parte; abbastanza; del tutto. Le autovalutazioni sono state trasformate in punteggi grezzi attribuendo a ciascun livello un valore numerico: per niente = 0; solo in parte = 1; abbastanza = 2; del tutto = 3. Il punteggio massimo era pari a 60.

La restituzione da parte degli studenti delle composizioni scritte e delle autovalutazioni è avvenuta utilizzando moduli Google.

## Risultati

Per indagare i possibili effetti del CIRC sugli studenti universitari che si preparavano a diventare maestri, sono stati calcolati la media e la deviazione standard. Sono stati elaborati i risultati ricavati all'inizio del percorso (pre-test) e alla fine (post-test), relativamente alla competenza di scrittura e alla consapevolezza di utilizzo della metodologia sperimentata. I dati sono sintetizzati in Table 1.

Da questa semplice analisi si ricava che la competenza espressiva del gruppo è migliorata, l'effetto può essere ricondotto alle strategie di comprensione, di interazione discorsiva e di pianificazione congiunta, all'utilizzo di strumenti di costruzione, rappresentazione ed espressione della conoscenza, utilizzati in modo integrato e cooperativo per lo studio e nelle attività laboratoriali.

Table 1 - Competenza espressiva scritta e consapevolezza metodologica

Competenza espressiva	Pre-test		Post-test		Consapevolezza metodologica	Pre-test		Post-test	
	M	D.s.	M	D.s.		M	D.s.	M	D.s.
Organizzazione (max 3)	1,16	0,94	2,51	0,38	Ricerca linguistica (max 21)	8,21	2,10	15,82	2,16
Completezza informazioni (max 3)	1,34	1,09	2,74	1,01	Progettualità (max 18)	7,01	1,94	13,67	2,03
Correttezza formale (max 3)	1,98	0,58	2,69	0,46	Metacognizione (max 12)	4,86	1,34	9,15	1,40
Espressione (max 3)	1,46	0,80	2,86	0,52	Relazionalità (max 9)	4,49	1,24	7,78	1,22

Sperimentare il programma CIRC ha consentito ai futuri insegnanti di progettare attività didattiche in modo pertinente, di affrontare e risolvere problemi reali, di generare alternative metodologiche per la pratica in classe.

Al termine dell'intervento formativo, in particolare, sono migliorate negli studenti le abilità di formulazione di ipotesi, di presa di decisioni adeguate ma non ordinarie, di rappresentazione e costruzione di piani, di interazione e condivisione di conoscenze e idee.

I risultati positivi ottenuti dagli studenti dipendono dal quadro di riferimento metodologico che è stato fornito loro. Indubbiamente, gli esiti conseguono anche da variabili quali le caratteristiche individuali, la storia dei soggetti, i processi di maturazione personale e professionale.

## Discussione e conclusioni

Le strategie caratteristiche del CIRC hanno avuto un'influenza sull'organizzazione logica e la realizzazione del testo; gli studenti hanno rafforzato la capacità di disporre sistematicamente idee e conoscenze, di esporre argomenti e osservazioni pertinenti.

Si nota un aumento nella varietà di aspetti considerati nello svolgimento del tema ed è interessante il potenziamento delle modalità espressive, con la presentazione di numerose considerazioni e l'uso delle parole.

La consapevolezza metodologica dei futuri insegnanti mostra una crescita in tutte le aree considerate. In particolare, sono migliorate le loro capacità di riflettere sul testo per cogliere diverse modalità di organizzazione rispetto a intenzioni comunicativo-espressive, di produrre molte idee nuove, di usare un linguaggio appropriato e specifico (ricerca linguistica).

I futuri maestri sono stati capaci di formulare una situazione didattica innovativa e/o alternativa, di strutturare le attività seguendo adeguati riferimenti metodologici (progettualità), di immaginare situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso (metacognizione). Si nota anche un miglioramento nel contribuire alla riuscita dei compiti operando e costruendo insieme ai colleghi situazioni didattiche, strumenti e materiali (relazionalità).

Nell'era delle emergenze di varia tipologia, il ruolo della scuola e dell'università è molto importante nel preparare la futura generazione che abbia le capacità per imparare e innovare, di usare la tecnologia e l'informazione digitale, di lavorare e vivere in modo responsabile. L'apprendimento è un processo in cui c'è la creazione di idee, concetti e valori in conformità con determinati obiettivi educativi che svolgono un ruolo nella realizzazione di risorse umane di qualità.

Per le sue caratteristiche, in questo processo può avere influenza la tecnica CIRC (Pangesty et al., 2021). Il programma di Lettura e Composizione Integrate Cooperative offre agli studenti l'opportunità di praticare la comprensione e il comporre con il fine di un apprendimento autentico e condiviso, trasversale e trasformativo.

Se si considerano le differenze di stili cognitivi e di apprendimento negli studenti (Grasha, 1996; Jonassen & Grabowski, 2011), è possibile rintracciare un limite all'efficacia della presente proposta. Gli studenti con uno stile di apprendimento cooperativo ricavano vantaggi da un approccio di lavoro con gli altri, mentre coloro che hanno uno stile di apprendimento individuale e competitivo si adattano con difficoltà a una metodologia di apprendimento in gruppo (Marburger, 2005; Çolak, 2015).

Inoltre, i risultati dello studio di Ramsay, Hanlon e Smith (2020), hanno evidenziato che la preferenza per l'apprendimento cooperativo è associata non solo alle dimensioni dello stile cognitivo ma anche alla dimensione estroversione/introversione.

In una metodologia esclusivamente incentrata sulla collaborazione e sulla costruzione congiunta di contenuti e di competenze, è necessario essere consapevoli del rischio di rivolgere scarsa attenzione agli studenti poco propensi alle attività di gruppo.

## Riferimenti bibliografici

- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In Pearson, P.D. (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Longman.
- Bastug, M., & Demirtas, G. (2016). Child-Centered Reading Intervention: See, Talk, Dictate, Read, Write. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8.4, 601-616.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In Glaser R. (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 1-64). Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bramlett, R.K. (1994). Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32.1, 67-84.
- Bridge, C., & Hiebert, E. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *Elementary School Journal*, 2, 155-172.
- Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1982). Inducing strategic learning from text by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Calamai, S. (2012). Per un'analisi delle competenze scritte negli studenti universitari. In Bernini, G., Lavinio, C., Valentini, A., & Voghera, M. (Eds.). *Atti dell'11° Congresso dell'associazione italiana di linguistica applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta* (pp. 77-99). Guerra.
- Calkins, L.M. (1983). *Lessons from a child: On the teaching and learning of writing*. Heinemann.
- Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M.T. (2020). *Comprendere e riassumere testi: Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Erickson.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto tra pari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21.2, 189-204.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.
- Çolak, E. (2015). The effect of cooperative learning on the learning approaches of students with different learning styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 17-34. Doi: 10.14689/ejer.2015.59.2.
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.
- Durukan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 6.1, 102-109.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In Gregg, L., & Steinberg, E. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Erlbaum.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K., & Jenkins, J.R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*. Alliance Publishers.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58.7, 551-560. Doi: 10.1002/jaal.395.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1981). College Composition and Communication. *Cognitive Process of Writing*, 32.4, 365-387.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- Jonassen, D.H., & Grabowski, B.L. (2011). *Handbook of individual differences learning and instruction*. Routledge.
- Lubello, S. (2019). L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum. *Testi e linguaggi*, 13, 178-187. Doi: 10.14273/unisa-2362.
- Marburger, R. M. (2005). Comparing student performance using cooperative learning. *International Review of Economics Education*, 4.1, 46-57. Doi: 10.1016/S1477-3880(15)30138-9.
- Mubarok, H., & Sofiana, N. (2017). Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) and Reading Motivation: Examining the Effect on Students' Reading Ability. *Lingua Cultura*, 11.2, 121-126. Doi: 10.21512/lc.v11i2.1824.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Palincsar, A.S., & Duke, N.K. (2004). The role of text and text-reader interactions in young children's reading development and achievement. *The Elementary School Journal*, 105.2, 183-197. Doi: 10.1086/428864.
- Pangesty, D., Nursirwan, H., Marliah, A., Yasa, L., & Hartono, R. (2021). The Influence of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Model on Students' Written Mathematical Communication Skills in Primary School. *Technium Social Sciences Journal*, 22, 249-254.
- Paris, S., Cross, D., & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252. Doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1239.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Polselli, P., & Fatone, A. (2021). Apprendenti universitari e profili di competenza nella scrittura accademica. *Quaderns d'Italia*, 26, 217-240. Doi: 10.5565/rev/qdi.508.
- Pugliese, R., & Della Putta, P. (2017). Il mio ragazzo è italiano B1. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari. *Lend*, XLVI.4, 83-110.
- Ramsay, A., Hanlon, D., & Smith, D. (2000). The association between cognitive style and accounting students' preference for cooperative learning: an empirical investigation. *Journal of Accounting Education*, 18.3, 215-228. Doi: 10.1016/S0748-5751(00)00018-X.

- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32.4, 403-408.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). Macmillan.
- Senemoglu, N. (1997). *Development, learning and teaching: implementing theory*. Spot Publications.
- Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98.6, 339-349.
- Slavin, R.E. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22.2, 89-108. Doi: 10.1207/s15326985ep2202\_1.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karweit, N., Livermon, B.J., & Dolan, L. (1995). Success for all: First year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27, 255-278. Doi: 10.3102/00028312027002255.
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari*. Homo-legens.
- Stefanko, B. (2011). Oral Reading. In Goldstein, S., & Naglieri, J.A. (Eds), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp.103-162). Springer.
- Stevens, R.J. (2003). Student team reading and writing: a cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9.2, 137-160. Doi: 10.1076/edre.9.2.137.14212.
- Stevens, R.J., & Slavin, R.E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32.2, 321-351. Doi: 10.3102/00028312032002321.
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E., & Farnish, A.M. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments. *Reading Research Quarterly*, 22.4, 433-454. Doi: 10.2307/747701.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., & Farnish, A.M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83.1, 8-16. Doi: 10.1037/0022-0663.83.1.8.
- Traxler, M.J., Tooley, K.M., & Pickering, M.J. (2014). Syntactic priming during sentence comprehension: evidence for the lexical boost. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40.4, 905-918. Doi: 10.1037/a0036377.
- Timothy, V., Rasinskj, J., & Hoffman, V. (2003). Oral Reading in the School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38.4, 510-522. Doi: 10.1598/RRQ.38.4.5.
- Villanueva, J.M. (2022). Language profile, metacognitive reading strategies, and reading comprehension performance among college students. *Cogent Education*, 9.1, 2061683. Doi: 10.1080/2331186X.2022.2061683.

***La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano***

**The Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: Adaptation and Validation for the Italian Higher Education Context**

Nicolina Bosco, Loretta Fabbri, Mario Giampaolo\*

**Riassunto**

L'articolo presenta le prime evidenze sull'adattamento e la validazione italiana dello Student Measure of Culturally Responsive Teaching volto a misurare le percezioni delle studentesse e degli studenti universitari sulle pratiche didattiche attente alla dimensione culturale in aula. Tale strumento è stato somministrato ad un campione di 336 studentesse e studenti iscritti all'Università di Siena. I dati raccolti hanno permesso di condurre l'analisi fattoriale esplorativa dello strumento, confermando la struttura trifattoriale. La consistenza interna dello Student Measure of Culturally Responsive Teaching e dei fattori emergenti è stata misurata attraverso l'alpha di Cronbach i cui risultati suggeriscono che la versione italiana di tale strumento presenta una buona consistenza interna ed un buon livello di affidabilità anche rispetto alle sue componenti.

**Parole chiave:** culturally responsive teaching; misure; validazione; università multiculturali; popolazione studentesca.

**Abstract**

The article presents the first evidence on the adaptation and Italian validation of the Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale aimed at measuring the perceptions of university students on culturally responsive teaching practices applied in classes. This instrument was administered to 336 students enrolled at the University of Siena. The data collected made it possible

---

\* Università di Siena.

to conduct the exploratory factor analysis, confirming its trifactorial structure. The internal consistency of the Student Measure of Culturally Responsive Teaching and of the emerging factors was measured through the coefficient alpha whose results suggest that the Italian version of the instrument has a good internal consistency and a good level of reliability even with respect to its dimensions.

**Keywords:** culturally responsive teaching; measures; validation; multicultural universities; student populations; Higher education.

*Articolo sottomesso:* 20 aprile 2022; *accettato:* 17 maggio 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

## Introduzione

Nell'ultimo decennio le aule universitarie del territorio nazionale hanno accolto un numero crescente di studentesse e studenti con background migratorio (SBM)<sup>1</sup>. Le 63.524 unità che sedevano tra i banchi universitari nell'anno accademico 2010/2011 sono diventate 94.924 in quello del 2020/2021 (ustat.miur.it). Considerando che l'intera popolazione studentesca per quest'ultimo anno accademico è stata di 1.793.210 gli SBM sono circa il 5% del totale (Figura 1).

Inoltre, i dati ustat-miur mostrano numeri più elevati dei livelli di iscrizione per le studentesse (Figura 2).

Sebbene questo dato possa essere accolto positivamente, poiché testimonia un divario favorevole al genere femminile, gli autori si interrogano sulla persistenza e sulla validità di categorizzazione così semplicistiche.

Nel contesto universitario in cui hanno avuto luogo i processi di adattamento e validazione di seguito descritti si registra, nell'ultimo triennio, un aumento degli SBM iscritti il cui valore raggiunge il 10% dell'intera popolazione studentesca (Figura 3).

---

<sup>1</sup> Per studenti con background migratorio si intendono studentesse e studenti iscritti all'università e che intendono completare almeno un ciclo di studi in una università italiana. Questi studenti possono risiedere sul territorio italiano e non avere la cittadinanza italiana oppure possono avere la cittadinanza italiana ma avere un contesto familiare in cui almeno uno dei genitori proviene da un'altra nazione. L'attenzione a questa particolare categoria di studentesse e studenti è da individuare in seno agli obiettivi e alle attività del Progetto Forward Formazione, ricerca e sviluppo di strategie "Community Based" per facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti multietnici nel quale questo progetto di ricerca è situato.

Figura 1 - Numero Totale di SBM Iscritti all'Università

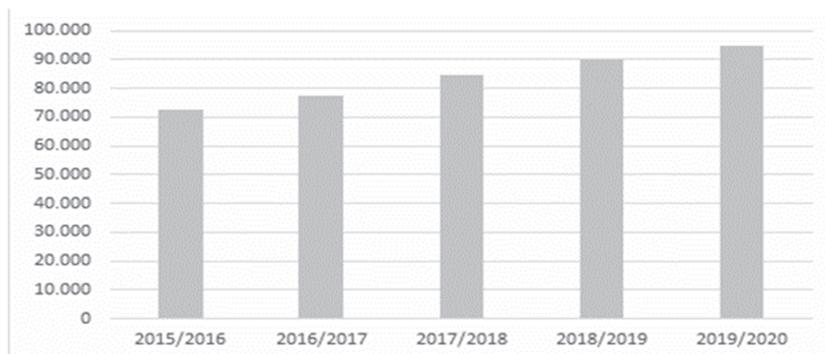


Figura 2 - Numero di SBM Iscritti all'Università per Genere

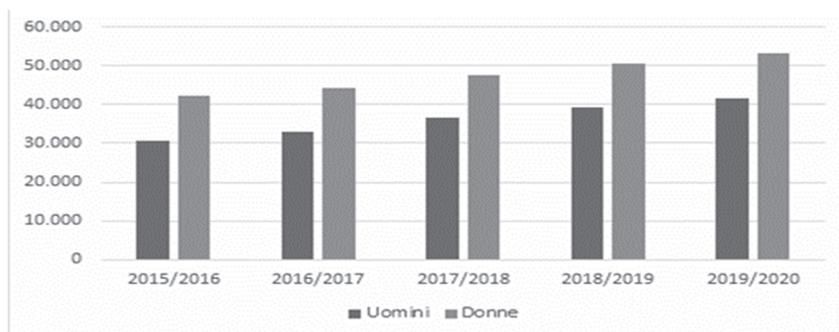
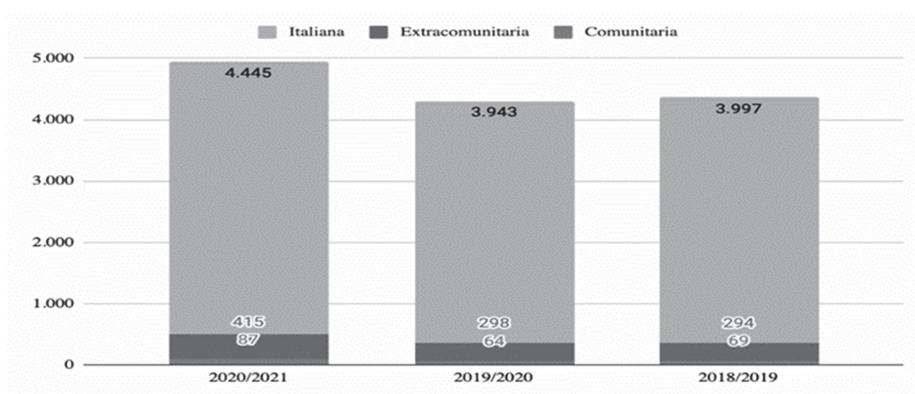


Figura 3 - Numerosità di SBM Iscritti all'Università di Siena



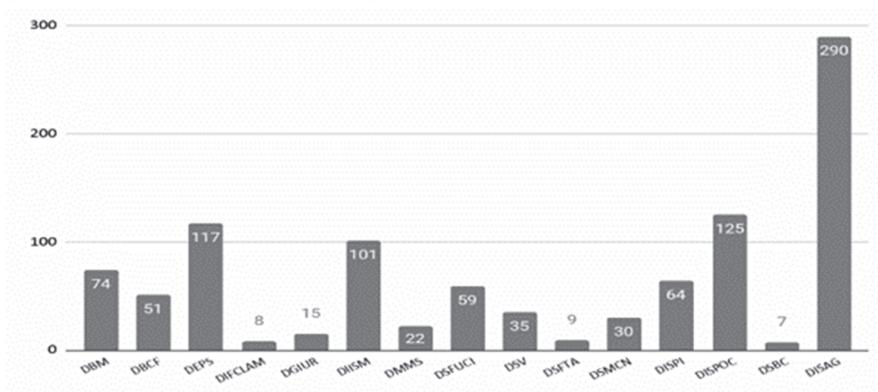
Qui gli SBM provengono da regioni del mondo diverse ma si registrano valori maggiori per Iran, Romania e Albania (Figura 4).

Figura 4 - Provenienza degli SBM Iscritti all'Università di Siena



Le statistiche delle banche dati utilizzate<sup>2</sup> permettono, inoltre, di capire quali dipartimenti ospitano il maggior numero di SBM. Gli studenti extracomunitari sono per la maggior parte iscritti in quei dipartimenti titolari di Corsi di Laurea triennali e magistrali in giurisprudenza, scienze sociali, economia politica, statistica e matematica (Figura 5).

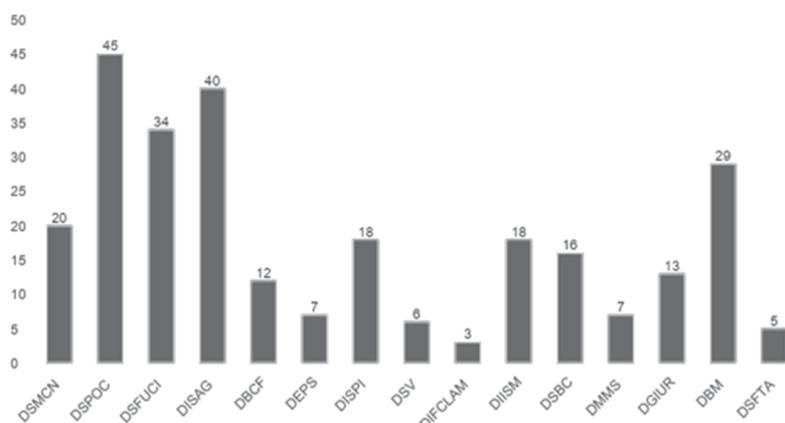
Figura 5 - Numerosità di SBM non-EU per Dipartimenti dell'Università di Siena



<sup>2</sup> <https://statistiche.XXXX.it/ssisi/main.php?tab=Home> e <https://cruscotto.unisi.it/>.

Allo stesso modo, possiamo dire che gli studenti dell'UE sono in numero maggiore iscritti in quei dipartimenti che erogano Corsi di Laurea triennali e magistrali in scienze sociali, giurisprudenza e lettere moderne (Figura 6).

Figura 6 - Numerosità di SBM EU per Dipartimenti dell'Università di Siena



Una popolazione studentesca così composta si presenta come maggiormente sfidante per la comunità accademica, che deve comprendere come gestire, incoraggiare e promuovere processi di apprendimento che tengano conto delle diversità presenti in aula al fine di valorizzarle (Yanaprasart & Lüdi, 2018). Il ricorso alla letteratura scientifica per individuare esperienze empiriche in linea con tale problematica evidenzia una mancanza. Sebbene il tema delle strategie di internazionalizzazione che le università applicano per attrarre studentesse e studenti risulti indagato (Guo & Jamal, 2007; Yanaprasart & Lüdi, 2018), il potenziale impatto del pluralismo culturale sulla didattica universitaria lo è meno. Per colmare questo gap l'analisi e l'approfondimento delle fonti bibliografiche ha portato gli autori a individuare come utili il costrutto del Culturally Responsive Teaching (Gay, 2013) ed il relativo strumento di valutazione per comprendere esperienze educative più ricche e diversificate, che possono 1) agire sullo sviluppo di abilità professionali e personali (Hu & Kuh, 2003; Chang et al., 2006) e 2) generare esiti positivi nelle relazioni tra studenti, incrementando significativamente l'acquisizione di prospettive diverse rispetto alla lettura degli eventi sociali, offrendo così maggiori opportunità di crescita e di apprendimento (Castaneda, 2004; Jones, 2004; James & Wood, 2005).

## **La Prospettiva Culturale nella Didattica Universitaria: il Culturally Responsive Teaching**

### *La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale*

Lo strumento Student Measure of Culturally Responsive Teaching (da ora in poi SMCRT) è stato sviluppato da Dickson e collaboratori (2016) a partire dal lavoro condotto da Siwatu nel 2007, al fine di facilitare la riflessione sulle pratiche didattiche culture-responsive che possono essere osservate dalle studentesse e dagli studenti in aula. Lo sviluppo e la validazione della scala, somministrata nella versione elaborata da Dickson e collaboratori (2016) a studenti della middle school, appare in letteratura come l'unico strumento volto a misurare la percezione degli studenti rispetto alla realizzazione a scuola di pratiche attente alla dimensione culturale. Tale strumento presenta una struttura fattoriale a tre componenti, ossia: 1) diverse teaching practices, 2) cultural engagement; 3) diverse language affirmation (Dickson et al., 2016). Nel 2019 Huang ha applicato in maniera pionieristica la misurazione delle percezioni degli studenti del CRT nel contesto universitario, apportando allo strumento originale (Dickson et al., 2016) gli adattamenti necessari per permetterne la somministrazione ad una fascia di popolazione differente rispetto a quella coinvolta nel lavoro di Dickson e collaboratori (2016) e al fine di porre un'attenzione specifica al contesto dell'Higher Education. Il lavoro condotto da Huang (2019) ha portato a differenziare nella medesima struttura trifattoriale dello strumento il terzo fattore denominandolo relationship-building practices. È proprio a partire da quest'ultimo studio (Huang, 2019) che si basa il lavoro qui descritto, che presenta la traduzione, l'adattamento e la prima validazione per il contesto italiano del SMCRT.

La versione del SMCRT tradotta in lingua italiana è stata dapprima somministrata ad un piccolo campione ( $n = 5$ ) di studentesse e studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in "Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni" dell'Università di Siena. Gli input raccolti hanno permesso di apportare alcune modifiche agli items, rendendoli maggiormente chiari e specifici per la fascia di popolazione coinvolta nello studio.

Il lavoro si propone di 1) utilizzare la scala dello SMCRT e 2) esaminarne la struttura fattoriale per il contesto italiano, indagando le possibili differenze del costrutto nell'applicazione in un contesto culturale differente.

## **Metodo**

### *Partecipanti*

Sono stati coinvolti 336 studentesse e studenti iscritti a Scienze dell'Educazione, Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'impresa, Scienze Economiche e Bancarie e Scienze per la Formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni dell'Università di Siena. I partecipanti sono stati selezionati attraverso una procedura di campionamento di convenienza che, seppur non rappresentativa dell'intera popolazione studentesca, ha permesso di ottenere le prime evidenze e informazioni utili per rispondere agli obiettivi di indagine.

### *Strumenti*

Ciascun partecipante è stato informato in merito al trattamento dei dati personali e dopo aver preso visione dell'informativa sono stati raccolti i singoli consensi. Sono state così raccolte le informazioni demografiche e le percezioni relative alle pratiche culturally responsive attraverso la somministrazione del SMCRT (Huang, 2019). La versione originale della scala (Huang, 2019) si presenta costituita da 3 dimensioni: diverse teaching practices (composta dagli items 1-8), cultural engagement (composta dagli items 9-15) e relationship building-practices (composta dagli items 16-23) e si costituisce di 23 item che riflettono una serie di pratiche culturally-responsive realizzate in aula. Per ciascun item viene richiesto alla popolazione studentesca di esprimere la misura dell'osservazione di tali pratiche didattiche attraverso l'utilizzo di una scala Likert a 5 modalità di risposta, in cui 1 = Mai e 5 = Sempre, corrispondente al massimo grado di osservazione per ogni pratica culturally-responsive. Il punteggio viene sommato per i 23 items: un punteggio più alto indica un più alto grado di osservazione degli studenti rispetto al CRT; un punteggio più basso indica un grado più basso di osservazione di pratiche didattiche culturally-responsive. Il punteggio medio calcolato per ciascuna sottoscala (diverse teaching practice, cultural engagement e relationship building-practice) permette di conoscere le percezioni degli studenti in merito a ciascuna di esse.

## **Translation and back-translation**

Il processo di traduzione e adattamento della scala SMCRT per il contesto universitario italiano applicato al presente studio ha seguito il metodo della

translation e back-translation. La scala SMCRT è stata quindi dapprima tradotta in lingua italiana e nuovamente in inglese, lingua originale dello strumento, da due traduttori in maniera indipendente e blinded (Sperber et al., 1994; Hambleton et al., 2009). Dopo la preparazione e la prima traduzione, il team di ricercatori ha eseguito la riconciliazione delle traduzioni (step 3) – confrontando ed unendo i contenuti elaborati nello step precedente – e la back-translation (step 4), anche questa eseguita in maniera indipendente da due traduttori, i quali non avevano accesso alla versione originale dello strumento. Le back-translations sono state così revisionate (step 5) da un esperto che le ha confrontate con il testo originale, individuandone le discrepanze che sono state discusse con l'intero team di ricerca. Sono state infine condotte l'armonizzazione dei contenuti (step 6) delle versioni tradotte, anche per individuare e risolvere i problemi dovuti alle traduzioni cross-culturali, e la somministrazione ad un piccolo gruppo di partecipanti (step 7) i cui input hanno permesso di apportare alcune modifiche agli items (Tyupa, 2011), rendendoli maggiormente chiari e specifici per la fascia di popolazione qui coinvolta e permettendo di accettare, in questa fase, la versione tradotta in lingua italiana come versione finale dello strumento SMCRT.

L'analisi dei dati è stata realizzata attraverso l'uso del software Statistical Package for Social Science (SPSS, versione 28) e ha previsto l'uso di test statistici descrittivi e inferenziali, l'indagine esplorativa della struttura fattoriale dello strumento (Analisi Fattoriale Esplorativa, AFE) e della sua misura di affidabilità attraverso il coefficiente alpha di Cronbach.

## Risultati

Il campione è composto da 336 studentesse e studenti iscritti a Scienze dell'Educazione (75%), Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'impresa (16.7%), Scienze Economiche e Bancarie (2.4%) e a Scienze per la Formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni (5.7%) dell'Università di Siena. Il 54.8% dei partecipanti dichiara di essere iscritto al primo anno, 12.5% al secondo anno e il 29.8% dichiara di essere iscritto al terzo anno dei corsi di laurea triennali; il 1.2% dichiara di essere iscritto al primo anno di Scienze per la Formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni e il 4% al secondo anno del medesimo corso di laurea Magistrale. Rispetto al genere, il campione si presenta sbilanciato poiché costituito prevalentemente da studentesse universitarie (91.9%). La maggior parte dei partecipanti dichiara di essere di nazionalità italiana (92.3%), il 2.7% di essere di nazionalità rumena e il 1.2% di nazionalità albanese. Una minima percentuale dei partecipanti dichiara poi di essere di nazionalità italo-rumena (0.6%), armena (0.3%), italo-

americana (0.3%), italo-brasiliana (0.3%), italo-colombiana (0.3%), italo-filippina (0.3%), italo-tunisina (0.3%), macedone (0.3%), siriana (0.3%), ucraina (0.3%) e afghana (0.3%).

Le appartenenze multiculturali che si delineano nello studio qui descritto differiscono da quelle riportate nello studio originale (Huang, 2019), in cui il 67.1% del campione è di origine caucasica, il 9% è di origine afroamericana, il 17.5% è di origine asiatica, il 2.9% dichiara di essere di origine ispanico/latina, il 3.3% dichiara di essere cosmopolita e lo 0.2% di essere originario/a delle Isole del Pacifico.

Sebbene solo il 7.7% dei partecipanti coinvolti in tale studio presenta un background culturale differente, tale dato è in linea con l'andamento nazionale, in cui si rileva che solo il 5% sul totale della popolazione studentesca è costituito da SBM (vedi Fig. 1).

Il campione che ha preso parte allo studio qui descritto appare composto da una popolazione studentesca con background multietnico le cui origini si attribuiscono ai Paesi dell'Unione Europea (Italia prevalentemente, Francia, Germania, Romania e Svizzera), non europea (Albania, Colombia, Russia, Ucraina). Nella descrizione del campione vengono presentati anche i dati relativi ai paesi di origine della figura materna e della figura paterna dei partecipanti allo studio, avvalorando l'idea di una sensibilità didattica che pone attenzione anche alla cultura familiare della popolazione studentesca. I paesi di origine della figura materna sono rappresentati prevalentemente dall'Italia (87.5%), dalla Romania (3,6%) e dall'Albania (2,7%) e seppur in minima percentuale (0.3%) da: Argentina, Brasile, Bulgaria, Colombia, Filippine, Francia, Gran Bretagna, Marocco, Nigeria, Russia, Cile, Siria, Spagna, Tunisia, Ucraina, Armenia. I paesi di origine della figura paterna sono anch'essi prevalentemente rappresentati dall'Italia (87.8%), dalla Romania (3.6%), dall'Albania (3.3%), dalla Svizzera (0.6%) e seppur anche in questo caso presenti in minima percentuale (0.3%) i dati rilevano le seguenti provenienze: Argentina, Brasile, Camerun, Colombia, Egitto, Filippine, Francia, Germania, Giordania, Siria, Stati Uniti, Tunisia, Ucraina, Armenia.

### **Aspetti Strutturali di Validità. L'analisi Fattoriale Esplorativa per la Versione Italiana del SMCRT**

I 23 items che costituiscono lo strumento SMCRT sono stati sottoposti all'analisi delle componenti principali. Tale step è stato preceduto dalla valutazione dell'idoneità dei dati al fine di testare la realizzabilità dell'analisi fattoriale. L'ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di differenti coefficienti con valori pari o superiore a 0.3. Il valore dell'indice di Kaiser-

Meyer-Oklin è 0.9 quindi superiore rispetto al valore raccomandato 0.6 (Kaiser, 1970; 1974) e il Test di sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha intercettato un livello statisticamente significativo, portando a considerare appropriata l'analisi fattoriale e la fattoriabilità della matrice di correlazione.

L'analisi dei componenti principali (Tabella 1) ha rilevato la presenza di 4 componenti con autovalore superiore a 1, che spiegano rispettivamente il 34.2%, il 9.2%, il 6.2% e il 5.6% di varianza.

**Tabella 1 - Analisi dei Componenti Principali**

Componente	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione		
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa
1	7.867	34.203	34.203	7.867	34.203	34.203
2	2.121	9.222	43.424	2.121	9.222	43.424
3	1.430	6.216	49.640	1.430	6.216	49.640
4	1.286	5.592	55.232	1.286	5.592	55.232
5	.907	3.944	59.176			
6	.876	3.809	62.985			
7	.796	3.462	66.447			
8	.766	3.329	69.776			
9	.716	3.115	72.891			
10	.663	2.881	75.772			
11	.619	2.692	78.464			
12	.599	2.603	81.066			
13	.543	2.359	83.425			
14	.514	2.236	85.661			
15	.474	2.060	87.722			
16	.421	1.833	89.554			
17	.415	1.804	91.358			
18	.395	1.716	93.074			
19	.363	1.576	94.650			
20	.340	1.477	96.127			
21	.317	1.380	97.506			
22	.292	1.268	98.775			
23	.282	1.225	100.000			

L'ispezione dello screeplot ha permesso di rilevare un chiaro cambiamento nell'andamento degli autovalori dopo il terzo componente. Usando il test di Cattell (1966) abbiamo deciso di mantenere 4 componenti per lo svolgimento di ulteriori indagini. È stata così realizzata l'analisi parallela i cui risultati hanno mostrato e confermato solo 3 componenti con autovalore superiore al corrispondente valore di criterio generato dalla matrice dei dati composta dalle stesse condizioni (23 variabili x 336 partecipanti).

Tabella 2 - Rotazione Varimax per la Soluzione a tre Componenti per gli Items di SMCRT

	Componente		
	1	2	3
CRT 8.	.672		
CRT 7.	.668		
CRT 1.	.668		
CRT 4.	.634		
CRT 3.	.632		
CRT 6.	.605		
CRT 2.	.557		
CRT 17.	.554		
CRT 5.	.481		
CRT 13.		.750	
CRT 10.		.716	
CRT 11.		.669	
CRT 14.		.640	
CRT 15.		.639	
CRT 9.		.583	
CRT 12.		.572	
CRT 23.			.698
CRT 22.			.662
CRT 20.			.592
CRT 18.			.560
CRT 19.			.547
CRT 16.			.484
CRT 21.			.461

La rotazione Varimax è stata realizzata per le ulteriori interpretazioni della struttura fattoriale dello strumento. La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura costituita da 3 componenti, così come riportato nella tabella 2. Tuttavia, rispetto allo studio originale (Huang, 2019), l'analisi dei dati permette di rilevare una composizione diversa nella versione italiana del SMCRT rispetto al primo fattore (diverse teaching practice).

La struttura trifattoriale emergente risulta così composta: diverse teaching practice, costituita dagli items 1-8 e nel quale, contrariamente allo studio originale, si colloca anche l'item 17; cultural engagement, costituita dagli items 9-15 (coerentemente con i risultati riportati nello studio originale) e relationship building-practice, costituita dall'item 16 e dagli items 18-23 e in cui, contrariamente allo studio originale, non satura l'item 17.

La soluzione trifattoriale emergente spiega un totale di 49.64% di varianza: il primo fattore contribuisce a spiegare 20.75% di varianza, il secondo fattore spiega 15.99% di varianza e il terzo fattore contribuisce a spiegare 12.89% di varianza. Nella tabella seguente (Tabella 3) vengono riportati i punteggi medi e le deviazioni standard per le risposte fornite a ciascun item dai partecipanti;

vengono infine riportati i pesi fattoriali per ognuno di essi identificati rispetto ai specifici fattori emergenti.

Tabella 3 - Media, Deviazione Standard e AFE

	M	DS	F1 ( $\alpha = 0.85$ )	F2 ( $\alpha = 0.82$ )	F3 ( $\alpha = 0.79$ )
CRT 1.	3,87	,836	.668		
CRT 2.	4,17	,779	.557		
CRT 3.	3,72	,813	.632		
CRT 4.	3,66	1,020	.634		
CRT 5.	4,08	,826	.481		
CRT 6.	3,57	1,035	.605		
CRT 7.	3,89	,901	.668		
CRT 8.	3,49	1,006	.672		
CRT 9.	2,80	1,307		.583	
CRT 10.	3,34	1,260		.716	
CRT 11.	1,88	,989		.669	
CRT 12.	3,56	1,078		.572	
CRT 13.	2,85	1,213		.750	
CRT 14.	2,86	1,143		.640	
CRT 15.	3,28	1,094		.639	
CRT 16.	4,53	,746			.484
CRT 17.	4,22	,857	.554		
CRT 18.	4,18	,797			.560
CRT 19.	4,29	,800			.547
CRT 20.	4,08	,870			.592
CRT 21.	3,83	,985			.461
CRT 22.	3,66	1,104			.662
CRT 23.	3,72	1,037			.698

*Note.* Legenda: M = Media; DS = deviazione standard; F1 = diverse teaching practice; F2 = cultural engagement; F3 = relationship building-practice.

In accordo con lo studio di Dickson e collaboratori (2016) e di Huang (2019) la SMCRT per il contesto italiano presenta una buona struttura interna stimata a partire dalla misurazione del coefficiente alpha di Cronbach, che è pari a 0.9 (in Dickson et al.:  $\alpha = 0.9$ ; in Huang:  $\alpha = 0.95$ ).

L'affidabilità delle componenti della scala è stata anch'essa stimata attraverso il coefficiente alpha di Cronbach, che ne ha permesso di misurare la consistenza interna prendendo in esame le tre dimensioni emerse. I dati mostrano che la subscale diverse teaching practice riporta un indice di alpha pari a 0.85, la subscale cultural engagement riporta un indice di affidabilità pari a 0.82 e relationship building-practice riporta un valore alpha di Cronbach pari a 0.79.

## Conclusioni

Questo lavoro pone le basi per l'esplorazione e una maggiore conoscenza del CRT nel contesto universitario italiano al fine di indagare le pratiche didattiche culturalmente-responsive da applicare in aula. Sebbene in letteratura tale costrutto sia stato maggiormente indagato nei contesti scolastici (Castaneda, 2004; Jones, 2004), gli autori hanno ritenuto possibile prenderlo in esame e applicarlo al contesto dell'Higher Education al fine di intercettare e definire pratiche didattiche rispondenti ai bisogni di una popolazione studentesca, che appare sempre più multietnica (Yanaprasart & Lüdi, 2018). Nello specifico l'adattamento dello strumento dalla versione americana permette di raccogliere le percezioni degli studenti iscritti nelle università italiane e in questo modo valutare il fenomeno del CRT nel nostro contesto. L'obiettivo di questo lavoro è stato quindi quello di esaminare la struttura fattoriale dello Student Measure of Culturally Responsive Teaching (SMCRT, Dickson et al., 2016; Huang, 2019) che dalle ricerche effettuate risulta essere l'unico strumento a tener conto della prospettiva studentesca nella misurazione di tali pratiche didattiche. Come è stato riportato precedentemente, l'AFE ha permesso di rilevare una struttura trifattoriale dello strumento anche nell'adattamento italiano, confermando i risultati riportati nei lavori originali (Dickson et al., 2016; Huang, 2019). I dati, tuttavia, rilevano una differenza rispetto alla composizione del primo fattore, nel quale satura anche l'item 17, che invece si colloca nel terzo fattore nello studio originale (Huang, 2019).

La realizzazione di questo studio permette, inoltre, di avanzare alcune riflessioni su potenziali implicazioni metodologiche e didattiche. Sul piano metodologico, le prime evidenze prodotte permettono di pensare lo strumento come affidabile e utilizzabile per esplorare le percezioni degli studenti in altre università italiane, al fine di poter conoscere e confrontare tali valutazioni nel panorama nazionale. Sul piano didattico, misurare le percezioni degli studenti permette ai docenti di riflettere sulle strategie di insegnamento messe in atto in aula e può aiutare a definire gli aspetti salienti di una didattica universitaria su base CRT che enfatizzi le dimensioni etnico-culturali da agganciare e valorizzare nei processi di insegnamento-apprendimento.

Sebbene il primo step d'indagine permetta di confermare l'affidabilità della scala e la sua composizione in tre fattori, altri step di ricerca sono necessari per comprendere maggiormente tale costrutto. Sensibilizzare il corpo docente alla diversità culturale che caratterizza le aule universitarie promuovendo uno sviluppo professionale attento ai background multietnici. Le riflessioni sui dati emergenti dalla somministrazione degli strumenti, ad esempio, potrebbe avere un impatto positivo per i docenti novizi. I dati ottenuti descriverebbero se e come si tiene conto dei diversi background e delle esigenze degli studenti, se

viene favorito lo sviluppo di relazioni positive e se si riesce ad incrementare il senso di appartenenza e la fiducia verso l'università (Au, 2009). Infine, sarà necessario esplorare ulteriormente, intervistando gli SBM, le dimensioni emergenti del CRT indagando, ad esempio, le loro esperienze universitarie e i significati attribuiti ai termini "diversità" e "cultura", che potrebbero incidere sulla natura delle osservazioni delle pratiche didattiche culturally-sensitive. In tale direzione, la costituzione di una comunità di pratiche (Fabbri, 2007) può essere pensata per coinvolgere i docenti e gli studenti al fine di collaborare per l'individuazione di pratiche culturally-responsive da implementare in aula e di strategie che aiutino a tener conto della dimensione culturale.

## Riferimenti bibliografici

- Au, K. (2009). Isn't culturally responsive instruction just good teaching?. *Social Education*, 73.4, 179-183.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various  $\chi^2$  approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 296-298.
- Bosco, N., Giampaolo, M., & Orefice, C. (2020). Noi e loro. Un'indagine esplorativa sulle rappresentazioni degli insegnanti in contesti scolastici multiculturali. *Educational Reflective Practices*, 1, 132-145, doi: 10.3280/ERP2020-001007.
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9, doi: 10.3402/qhw.v9.26152.
- Castaneda, C. R. (2004). *Teaching and learning in diverse classrooms*. Routledge-Falmer.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1.2, 245-276.
- Chang, M. J., Denson, N., Sáenz, V., & Misa, K. (2006). The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 77.3, 430-455, doi: 10.1353/jhe.2006.0018.
- Coryell, J. E., Cinque, M., Fedeli, M., Lapina Salazar, A., & Tino, C. (2021). University Teaching in Global Times: Perspectives of Italian University Faculty on Teaching International Graduate Students. *Journal of Studies in International Education*, doi: 1028315321990749.
- Dickson, G. L., Chun, H., & Fernandez, I. T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41.3, 141-154.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Fabbri, L. & Melacarne, C. (2020). Learning and de-learning in everyday life. A case study of an Italian multiethnic district. *Educational Reflective Practices*, 1, 18-54, doi: 10.3280/ERP2020-001002.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci.

- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43.1, 48-70, doi: 10.1111/curi.12002.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers college press.
- Ginsberg, M. & Wlodkowski, R. (2009). *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. Jossey-Bass.
- Guy, T. C. (1999). Culture as Context for Adult Education: The Need for Culturally Relevant Adult Education. *New directions for adult and continuing education*, 82, 5-18.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, U.S.A.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.) (2009). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Taylor and Francis e-library.
- Hu, S., & Kuh, G. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 44.3, 320-334.
- Huang, Y. (2019). Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education (retrieved on February 2021 from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Undergraduate-Students%E2%80%99-Perceptions-of-Culturally-Huang/f0896baec68cd4699c0964b7c32e67745efa85ce>).
- James, C. E., & Wood, M. (2005). Multicultural education in Canada: Opportunities, limitations and contradictions. In C.E. James (Ed.). *Possibilities and limitations: Multicultural policies and programs in Canada* (pp. 93-107). Fernwood.
- Jones, E. B. (2004). Culturally relevant strategies for the classroom. In A.M. Johns & M. K. Sipp (Eds.). *Diversity in college classrooms: Practices for today's campuses* (pp. 51-72). University of Michigan Press.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kramlich, D. & Romano, A. (2020). Leveraging (the potential of) the multiethnic classroom: Using the constructs of cultural humility and safety to provide belonging for Cross Cultural Kid (CCK) refugees. *Educational Reflective Practices*, 1, 146-178, doi: 10.3280/ERP2020-001008.
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37.3, 27-49.
- Orefice, C., Betti, M. & Bosco, N. (2019). Processi di inclusione e di esclusione nelle scuole multiculturali. Un'indagine preliminare nel territorio toscano. *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, 4.8, 83-92.
- Rhodes, C. M. (2017). A validation study of the Culturally Responsive Teaching Survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5.1, 45-53, doi: 10.13189/ujer.2017.050106.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23.7, 1086-1101.
- Sperber, A. D., Devellis, R. F., & Boehlecke, B. (1994). Cross-cultural translation: methodology and validation. *Journal of cross-cultural psychology*, 25.4, 501-524.

- Tyupa, S. (2011). A theoretical framework for back-translation as a quality assessment tool. *New Voices in Translation Studies*, 7.1, 35-46.
- Walker, R., & McPhee, R. (2022). Transforming First Nations Individual and Community Realities: Reflections on a Decolonizing Higher Education Project. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (a cura di), *The Palgrave handbook of learning for transformation* (pp. 254-277). Palgrave Macmillan
- Yanaprasart, P., & Lüdi, G. (2018). Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21.7, 825-840, doi: 10.1080/13670050.2017.1308311.

***Il Video nella Formazione Iniziale, Continua e Permanente dei Docenti: Cinque Esperienze Significative per Immaginare un Nuovo Modello Formativo***

**Videos in Teachers' Initial, Continuous and Life-long Training: Five Significant Experiences Towards a New Formative Model**

Paola Cortiana\*

**Riassunto**

Numerosi percorsi di formazione a livello internazionale e nazionale annoverano l'utilizzo del video, che si pone come strumento privilegiato per rilevare i processi che avvengono in classe: negli ultimi quindici anni si è assistito a un intensificarsi di tali esperienze in ambiti e aree geografiche differenti. Alla luce della cornice teorica della visione professionale, l'articolo propone una rassegna ragionata di cinque esperienze internazionali e nazionali di formazione dei docenti che, nella diversità di impostazione e postura epistemologica, concorrono a delineare un percorso di formazione iniziale, permanente e continua che si avvalga dello strumento video in modalità on line. La ricognizione, che non ha pretese di esaustività, vuole avviare un'analisi su un possibile modello formativo che ponga attenzione al referente della formazione e ai criteri osservativi adottati. Lo studio si colloca all'interno del progetto di eccellenza 2019-2020 *Insegnamento di qualità e pratiche didattiche. Studio di fattibilità per lo sviluppo di un dispositivo per lo studio di pratiche di formazione dei docenti* del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

**Parole chiave:** video-ricerca; video-osservazione; formazione docenti; visione professionale; formazione online.

**Abstract**

Many international and national teacher training courses include the use of video, which is a privileged tool to catch the processes that take place in the

---

\* Università di Torino

classroom: in the last fifteen years there has been an intensification of these experiences in different fields and geographical areas. In the light of the theoretical framework of the professional vision, the articles review focuses on five international and national experiences of teacher training, which in the diversity of epistemological setting and posture, concur to outline an initial, ongoing and continuing training course that makes use of the video tool in online mode. The survey, which does not claim to be exhaustive, wants to start an analysis on a possible training model that pays attention to the training referent and the observational criteria adopted. The studio is part of the 2019-2020 project of excellence “Quality teaching and teaching practices. Feasibility study for the development of a device for the study of teacher training practices” of the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin.

**Keywords:** Video-research; video-observation; teacher development; professional vision; online training.

*Articolo sottomesso:* 29 settembre 2021; *accettato:* 04 aprile 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

## **Contesto teorico**

### *Le potenzialità del video nella formazione*

In letteratura possono essere individuate diverse ragioni per il crescente uso dei video in ambito pedagogico: premessa a tale diffusione è che ad oggi il progresso tecnico ha facilitato la visualizzazione, la digitalizzazione e le possibilità di analisi e archiviazione di una mole considerevole di dati (Goldman et al., 2009). Il video viene impiegato già negli anni '80 in ambito pedagogico in modo differenziato: la molteplicità degli utilizzi è riconducibile alla natura polimorfica del dispositivo. Goldman (2009) opera una grande distinzione di fondo:

1. il video è fonte indiretta su cui costruire i dati. Le rilevazioni video sono una fonte su cui viene costruito un percorso più ampio, che può essere di ricerca o di formazione;
2. il video è fonte diretta di dati, che consente di osservare e indagare i fenomeni, permettendo di mantenere memoria di quanto rilevato.

Quest'ultimo uso dei video ne determina le potenzialità nella formazione e autoformazione dei docenti: l'osservazione delle proprie e altrui pratiche può sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti, offrendo visioni sulle interazioni nella classe dopo la lezione e sollecitando discussione e confronto tra

docenti (Colella & Vasciarelli, 2020). Pochi strumenti possono infatti restituire altrettanto esaustivamente una visione di “what works” (Fischer & Neumann, 2012) e hanno un impatto profondo sulla conoscenza professionale dei docenti (Marsh & Mitchell, 2014): i video contribuiscono a costruire un repertorio di azioni per l’insegnante in formazione e offrono dei feedback fondamentali per la riflessione nella pratica di ricerca pedagogica (De Cani, 2020). Particolarmente significativo nell’ottica dell’imparare a osservare e riflettere sulle proprie pratiche risulta l’approccio epistemologico della visione professionale (Goodwin, 1994), che corrisponde alla capacità degli insegnanti di notare (“noticing”: attenzione selettiva) e interpretare le caratteristiche rilevanti delle situazioni di classe (“reasoning”: ragionamento basato sulla conoscenza) (Sherin, 2007).

### *Il video come strumento nei percorsi di formazione docente e ambienti di apprendimento online*

I docenti, grazie anche alle potenzialità dell’ambiente di apprendimento online (Petrucco, 2015), hanno l’opportunità di osservare attivamente, interpretare e condividere i fenomeni educativi e le necessità degli studenti che si trovano di fronte. In questa prospettiva la visione e analisi delle pratiche didattiche attraverso il video diviene chiave di volta di un nuovo modello formativo che accompagni la formazione del professionista riflessivo (Schön, 1987).

Secondo Blomberg e colleghi (2013) qualsiasi percorso formativo per docenti che si avvalga dell’utilizzo del video dovrebbe seguire 5 fasi (p. 95):

1. chiarire gli obiettivi di apprendimento che vengono perseguiti;
  2. progettare un’attività da allineare con tali obiettivi;
  3. scegliere con attenzione il materiale video in base agli obiettivi e all’attività;
  4. essere consapevoli dei limiti dello strumento e sottolineare l’importanza di affrontare tali limiti;
  5. allineare il modo di apprendere al modo in cui viene promosso l’apprendimento, aumentando così la motivazione degli studenti e l’efficacia e l’accuratezza degli ambienti di apprendimento basati su video.
- Particolarmente problematizzante risulta la scelta del materiale video da utilizzare (punto 3): nella definizione dell’oggetto di rilevazione e osservazione, oltre al ruolo fondamentale svolto dagli obiettivi formativi, una distinzione fondamentale è costituita dal modello di pratiche che si sceglie per sviluppare la propria idea di insegnamento. I percorsi formativi possono prevedere l’utilizzo di video che mostrano infatti le “best practices” o le “typical practices” (Blomberg et al., 2013, p. 101). Nel primo caso i video servono per evidenziare delle pratiche esemplari; nel caso del modello “typical practices” si ritiene che ai docenti in formazione vadano proposti video che mostrano lezioni comuni

(Sherin, 2007): secondo quest'ultimo approccio, la riflessione può essere fatta a partire dalle lezioni di colleghi ma anche da lezioni proprie (Seidel et al., 2011), a volte anche autonomamente riprese e gestite. Nei due approcci risulta rilevante l'utilizzo di istruzioni non familiari o familiari (Blomberg et al., 2013): le istruzioni non familiari corrispondono all'impiego di video contenenti metodi formativi e argomenti sconosciuti, mentre le familiari sono proprie dei "videos show[ing] teachers with whom viewers can identify implementing a curriculum similar to the one they use or will use, in a classroom similar in appearance and student composition to the classroom in which they teach or will teach" (Brophy, 2004, p. 289).

## La ricerca

A fronte della pluralità delle soluzioni di utilizzo, è opportuno tracciare dei distinguo sulle possibilità di impiego di uno strumento estremamente potente. La presente ricerca evidenzia alcune esperienze significative che tracciano un percorso di formazione dei docenti attraverso il video fruito in ambienti di apprendimento online.

### *Il metodo*

Per identificare gli utilizzi di interesse sono state condotte ricerche attraverso motori di ricerca e ricerche manuali in riviste di settore sulla base di domande e criteri di inclusione ed esclusione. Per focalizzare il problema di ricerca, sono state definite le seguenti domande (RQs):

- [RQ1] Il video viene inserito all'interno di ambienti di apprendimento online?
- [RQ2] Quali caratteristiche presenta il percorso di formazione attraverso il video (obiettivi, target, modello di riferimento, tipologia di video)?
- [RQ3] L'utilizzo del video prevede forme di accompagnamento ed è inserito in un percorso formativo più ampio?

Per individuare le esperienze rilevanti, si è proceduto con una ricerca per fasi successive. È stata effettuata una ricerca attraverso motori di ricerca di ambito pedagogico<sup>1</sup>, utilizzando tre parole chiave: video; teacher development; didactics. Al fine di focalizzare l'indagine, sono state successivamente ridefinite le stringhe di ricerca, attraverso l'utilizzo di tre serie di parole chiave: Video = Video-research; Video-observation; Teacher development = Teacher

---

<sup>1</sup> In particolare: Edresearch online; Learn Tech Lib; Web Of Science; Education Source; Eric (EBSCO).

training; Professional vision; Education = Teaching Practices; Didactics.<sup>2</sup> Accanto alla ricerca automatica è stata condotta una ricognizione delle riviste di settore nazionali e internazionali<sup>3</sup>.

Per quanto concerne i criteri di inclusione ed esclusione, le esperienze sono state incluse se:

- sono inserite all'interno di ricerche scientifiche;
- sono menzionate/descritte in riviste del settore pubblicate tra il 2011 e il 2020;
- valorizzano in chiave problematizzante e di ricerca l'oggetto del video;

Attraverso queste ricerche sono stati identificati 48 studi: i titoli e gli abstract di tali articoli sono stati visionati da parte di due ricercatori, che hanno stabilito separatamente la rilevanza e confermato i criteri di inclusione ed esclusione. Le analisi condotte separatamente hanno portato a identificare 21 articoli come rilevanti: tali articoli sono stati letti e raggruppati sulla base della finalità con la quale il video viene utilizzato (Major & Watson, 2017)<sup>4</sup> come si vede in Tabella 1.

Tabella 1 - Studi che prevedono l'utilizzo del video suddivisi per finalità

Favorire riflessioni sull'insegnamento	Ferrari et al., 2013; Gaudin et al., 2014; Gröschner et al., 2014; Mangione & Rosa, 2017; Praetorius et al., 2014; Rossi et al., 2015.
Supportare l'autoriflessione	Bonaiuti et al., 2020; Kane et al., 2015; Perini et al., 2019; Rossi et al., 2015; Santagata & Guarino, 2011; Van Es, 2012; van Es et al., 2017.
Sostenere l'osservazione e l'interpretazione dell'apprendimento	Barnhart, & van Es, 2018; Dalehefte & Rieck, 2014; Ferretti et al., 2018; Hamel et al., 2018; Lussi Borer et al., 2014.

<sup>2</sup> La medesima ricerca è stata effettuata utilizzando la traduzione in italiano delle parole chiave (video; videoricerca; sviluppo professionale: formazione dei docenti; visione professionale; educazione: pratiche didattiche; didattica). La ricerca ripercorre le fasi seguite per la costruzione del già citato modello dell'Università di Torino; l'analisi degli studi è stata arricchita e focalizzata.

<sup>3</sup> In particolare: *Excellence and Innovation in Learning and Teaching; Formazione e Insegnamento; Form@re; Giornale Italiano della Ricerca Educativa; Italian Journal of Educational Technology; Orientamenti Pedagogici; Pedagogia Oggi; American Educational Research Journal; Contemporary Issues in Technology and Teacher Education; Journal of Teacher Education; Learning and Instruction; Professional Development in Education; Teaching and Teacher Education.*

<sup>4</sup> Major & Watson individuano quattro finalità: favorire riflessioni sull'insegnamento; supportare l'autoriflessione; sostenere l'osservazione e l'interpretazione dell'apprendimento; fornire rappresentazioni della disciplina nello svolgimento (p. 26).

I 21 contributi sono stati quindi comparati facendo riferimento al protocollo di analisi messo a punto dall'Università di Torino (Maccario & Cortiana, 2021), integrato dal contributo offerto da Blomberg et al. (2013) sulla tipologia di video utilizzato. Il nuovo protocollo di analisi considera:

1. Target della formazione: formazione universitaria; formazione iniziale; formazione in servizio;
2. Finalità della formazione (Major & Watson, 2017);
3. Tipologia del video utilizzato: materiale video proprio o esterno; istruzioni familiari o non familiari; modello di riferimento (best practices vs typical practices in accordo con Blomberg et al., 2013, pp.100-101);
4. Eventuale ambiente di apprendimento online in cui i video sono inseriti;
5. Presenza di sostegno allo sviluppo della visione nell'ambito di un percorso formativo più ampio (guida/mentoring in presenza; griglie di osservazione; organizzazione del materiale video secondo criteri osservativi/categorie di analisi).

### *Risultati*

L'approfondimento della letteratura e il processo di ricerca seguito hanno portato a individuare, tra le altre, cinque esperienze che rispondono ai criteri di inclusione e che valorizzano l'utilizzo del video in ambienti di apprendimento online in diverse fasi della formazione dei docenti. Tali studi sono stati messi a confronto attraverso il protocollo individuato, per arrivare a una sintesi comparativa (Tabella 2); verranno poi analiticamente descritti seguendo il target della formazione.

*Tabella 2 - Sintesi comparata tra alcuni utilizzi del video nella formazione online dei docenti*

Studio di riferimento	Tipologia del video utilizzato					
	Target formazione	Finalità formazione	Materiale video proprio o esterno	Istruzioni familiari o non familiari	Modello di riferimento (best/ typical practices)	Ambiente di apprendimento online
Perini, Cattaneo, & Tacconi, (2019)	Formazione universitaria	Favorire l'autoriflessione	Materiale proprio	Istruzioni familiari	Typical practices	<a href="http://ivideo.education/ivideo/login.jsp">http://ivideo.education/ivideo/login.jsp</a> Guida e mentoring in presenza
Gaudin, Flandin, Ria, & Chalties, (2014)	Formazione iniziale	Favorire riflessioni sull'insegnamento	Materiale esterno	Istruzioni familiari	Typical practices	Organizzazione del materiale secondo criteri osservativi/categorie di analisi
Barnhart, & van Es, (2018)	Formazione in servizio	Sostenere l'osservazione e l'interpretazione dell'apprendimento	Materiale esterno	Istruzioni familiari	Typical practices	Organizzazione del materiale secondo criteri osservativi/categorie di analisi
Kane, Gehlba, Greenberg, Quinn, & Thal, (2015)	Formazione in servizio	Favorire l'autoriflessione	Materiale proprio	Istruzioni familiari	Typical practices	<a href="http://www.ambitiouscinceteaching.org">www.ambitiouscinceteaching.org</a> Griglie di osservazione e materiali per l'autoriflessione
Seidel, & Strumer, (2014)	Formazione in servizio	Fornire rappresentazioni della disciplina nello svolgimento	Materiale esterno	Istruzioni non presenti nel portale online	Best practices	Sostegno non presente nel portale online

## La formazione universitaria: le piattaforme per la videoannotazione

Partendo dalla formazione universitaria, si segnalano le esperienze di videoannotazione: si tratta di un utilizzo del video interattivo e riflessivo, nell'ottica di creazione di un ambiente virtuale in cui osservare, condividere e avviare la riflessione sulle pratiche didattiche (Bonaiuti, 2012) fin dagli anni dell'Università.

In particolare l'analisi effettuata (Perini et al., 2019) ha permesso di mettere in luce l'esperienza dell'Università di Verona, che prevede l'utilizzo della piattaforma *iVideo* (<http://ivideo.education/ivideo/login.jsp>) per l'analisi, la riflessione e la progettazione delle pratiche didattiche per la facoltà di "Scienze della Formazione nelle Organizzazioni" nell'ambito dei corsi delle Università "VET (Vocational Education and Training) oriented" (Tacconi, & Hunde, 2017; Perini et al., 2019). I software per la videoannotazione risultano particolarmente efficaci per evidenziare le connessioni tra la classe e il contesto, le situazioni di lavoro e le materie teoriche (Sauli et al., 2018): come si legge nella homepage, la piattaforma *iVideo* ospita "la community che permette ai suoi utenti di rendere interattivi brevi spezzoni video, al fine di favorire l'apprendimento". Il progetto *iVideo.education*<sup>5</sup> vuole permettere agli utenti di personalizzare e strutturare materiale didattico per le proprie attività di formazione, sfruttando il video e collegandovi ulteriori risorse come documenti, immagini, audio, ecc.

Si segnala che anche l'Università di Padova prevede per gli studenti degli ultimi anni del Corso in Scienze della Formazione Primaria l'utilizzo di un software per la videoannotazione per lo svolgimento del TOL, Tirocinio in modalità online: la modalità di conduzione del tirocinio, che si ispira all'approccio del microteaching, contempla la condivisione di materiale formativo in piattaforma Moodle e la simulazione di interventi didattici attraverso ambienti web 2.0 come *vialogues*<sup>6</sup>. Il tirocinio in particolare prevede: approfondimento sulle diverse tipologie di interventi didattici; analisi di alcuni video di interventi didattici, anche tramite la videoannotazione (piattaforma *vialogues*); progettazione della microlezione; realizzazione e analisi della microlezione, nella quale i microinterventi didattici effettuati vengono videoregistrati, poi rivisti e ana-

---

<sup>5</sup> *iVideo.education* si basa sui risultati ottenuti con Scuolavisione, un progetto condotto dall'Istituto Federale Svizzero per l'Istruzione e la Formazione Professionale (SFI-VET), in collaborazione con la Radiotelevisione svizzera di lingua italiana (RSI) e con il sostegno del Segretariato di Stato per l'Istruzione, Ricerca e innovazione (SERI).

<sup>6</sup> *Vialogues* è una piattaforma ad accesso libero che promuove le discussioni a partire dal video, come suggerito dal nome, che nasce dall'unione dei termini inglesi *Video* e *Dialogues* ([www.vialogues.com](http://www.vialogues.com)).

lizzati (Felisatti, & Tonegato, 2012). L'utilizzo del video è inserito in un percorso formativo più ampio e prevede il sostegno nella visione attraverso la guida e il mentoring in presenza.

### **La formazione dei docenti neoassunti: la piattaforma “Ne@passion”**

Nella formazione iniziale dei docenti si segnala l'esperienza presentata nello studio di Gaudin e colleghi (et al., 2014): si tratta del portale per la formazione “Ne@passion” (<http://neo.ens-lyon.fr/neo>), creato dall'Istituto di Educazione di Lione, che, nell'ambito dei finanziamenti Unesco “Former les enseignants au XXIème siècle”, ha creato una piattaforma per favorire le riflessioni sull'insegnamento dei docenti neoassunti.

Si tratta di un'esperienza che intende creare un ambiente organico di apprendimento che possa essere gestito autonomamente dai docenti. Il portale nasce nell'ambito della teoria dell'“Enazione” (Varela & Rosch, 1991) e nel rispetto dell'approccio di sviluppo contrapposto all'approccio normativo (Gaudin et al., 2014). Il portale prevede di sviluppare la professionalità di ciascun docente attraverso la visione, l'analisi e la riflessione sulle pratiche didattiche: lo sviluppo della visione professionale è sostenuto dall'organizzazione del materiale video in sezioni del portale, che ripercorrono nodi e momenti dell'agire del docente in situazione. Gli obiettivi dichiarati nella homepage sono: comprendere la complessità del loro lavoro quotidiano; sottolineare quali soluzioni efficaci vi siano per affrontare situazioni critiche; comprendere in modo più ampio e dinamico la natura dello sviluppo professionale dei neoassunti.

Il portale non propone solo materiali esterni di pratiche tipiche d'aula attraverso istruzioni familiari, ma organizza il materiale in sezioni che sottendono un approccio problematizzante al referente del video e alle pratiche didattiche. Il portale comprende, infatti, oltre a una pagina dedicata alla presentazione e una a interviste agli esperti, contributi scritti (pagina “risorse”) e video (sezione “Risorse”) organizzati per temi, che ad oggi risultano essere: Tema 1. Entrare in classe e mettersi al lavoro; Tema 2. Aiutare gli studenti a lavorare e imparare; Tema 6. Gestire incidenti (e violenza nelle scuole). I vari temi prevedono sottoargomenti, con riferimenti bibliografici e alcune testimonianze di docenti<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Sempre all'interno della sezione “Risorse” sono presenti le pagine “punti di vista”, con le riflessioni “Formazione degli insegnanti: non iniziare alla fine” e “Raccontare il lavoro degli insegnanti”. Oltre alla pagina “punti di vista”, la sezione “Risorse” include la pagina “Risorse trasversali”, che raccoglie descrizione di attività e approfondimenti su temi come: “Imparare la professione di insegnante”; “Come allenarsi per supportare meglio l'apprendimento in “ambienti difficili”?”; “Contesti specifici che influenzano

## **La formazione dei docenti in servizio: l'esperienza di autoformazione "The best Foot Forward Project"**

Per quanto riguarda la formazione dei docenti in servizio, l'analisi della letteratura ha permesso di mettere in evidenza esperienze diverse che prevedono l'utilizzo del video in ambienti di apprendimento online .

La prima esperienza è quella del progetto "The best Foot Forward Project" del Center for Education Policy Research dell'Università di Harvard (Kane et al., 2015): il progetto, oltre che nelle pubblicazione citata, viene ampiamente descritto all'interno del sito <https://visiblybetter.cepr.harvard.edu/>, che vuole essere un punto di riferimento e confronto sulla formazione dei docenti attraverso l'utilizzo dei video.

Il progetto è un'ambiziosa iniziativa di sostegno all'autoformazione dei docenti in servizio: tra i materiali forniti troviamo un *toolkit* che, seppure presuppone un'attività in asincrono da parte dei docenti, è interessante per la sistematicità e la completezza del percorso proposto (<https://cepr.harvard.edu/publications/best-foot-forward-video-observation-toolkit>). Il percorso sostiene l'autoriflessione dei docenti attraverso la riflessione su materiali propri: gli insegnanti, seguendo le fasi del percorso e utilizzando le griglie di osservazione fornite, vengono accompagnati attraverso un percorso di critica ragionata sulle proprie pratiche didattiche, di cui evidenziare punti di forza e di debolezza. La formazione viene svolta in completa autonomia attraverso l'utilizzo degli smartphone personali: dopo aver suggerito una presa di coscienza sulle distorsioni di un'autoanalisi delle proprie pratiche, viene suggerito un percorso di riflessione e pianificazione del proprio agire in aula accompagnato da griglie osservative: stabilire un obiettivo per la visione; concentrarsi sulle evidenze piuttosto che sui dettagli irrilevanti o legati a reazioni; focalizzarsi sulle dinamiche importanti; utilizzare il contesto per comprendere le interazioni di classe; collegare ai principi di un insegnamento efficace; pianificare le istruzioni future. Le osservazioni raccolte e le riflessioni maturate vengono poi raccolte in una "rubrica di osservazione per la pratica futura" e possono essere condivise con i colleghi nelle fasi successive del progetto.

## **La formazione dei docenti in servizio: l'esperienza di formazione a partire dal modello delle "Best Practices"**

Un'altra esperienza, diametralmente opposta, è quella che viene utilizzata

---

la professione"; "Analizzare il lavoro di insegnamento: una lunga storia?"; "Co-intervento di fronte agli alunni".

all'interno dello studio di Seidel. & Strumer (2014) sullo strumento per lo sviluppo della visione professionale dei docenti "The Observer". Nell'ambito della ricerca delle due studiose dell'Università di Monaco vengono utilizzati dei brevi "videos verité" da cui partire per sviluppare la capacità di annotazione e riflessione previste dal concetto di visione professionale (Sherin, 2007). La piattaforma da cui sono tratti i video è [www.didac.uzh.ch/videoportal](http://www.didac.uzh.ch/videoportal): si tratta di un portale in cui sono contenuti video di pratiche didattiche suddivise per discipline, grado scolastico e paese di provenienza. Si tratta dell'unico esempio di formazione preso in esame in questa sede basato sul modello delle "best practices": il materiale proposto è esterno e non viene accompagnato da alcun genere di istruzioni né inserito all'interno di un percorso di formazione più ampio. Il portale è quindi un contenitore di video di diversa lunghezza, che mira a fornire rappresentazioni della disciplina nello svolgimento, che possono costituire dei modelli da cui trarre spunti e idee. In rete è possibile trovare numerosi portali di questo tipo, tra cui si ricorda quello della Scuola di Comunicazione inglese "Annenberg School" (<https://www.learner.org>), che propone video di un buon livello qualitativo selezionabili in base al filtro "grado scolastico" o "disciplina".

### **La formazione dei docenti in servizio: il progetto "Ambitiusscienceteaching"**

L'ultima esperienza presa in esame è il portale sull'insegnamento delle scienze "Ambitiusscienceteaching" dell'Università di Washington e collegato a uno studio sugli effetti dell'esperienza dei videoclubs sulle pratiche dei docenti e sul pensiero degli studenti (Barnhart & van Es, 2018).

Il portale, che utilizza materiale video esterno, istruzioni familiari e si ispira al modello della "typical practices", prevede attenzione all'agire didattico<sup>8</sup> e all'organizzazione del materiale, proponendo un modello quadrifasico che è di sostegno allo sviluppo della visione professionale dei docenti e alla messa in atto di pratiche d'aula frutto di osservazione e riflessione. Il modello prevede quattro categorie di pratiche fondamentali e complementari che vengono ac-

---

<sup>8</sup> Nella homepage si legge: "utilizziamo il termine pratiche perché, come in altre professioni come la medicina, la legge, l'ingegneria e l'architettura, ci sono modi di fare il lavoro che possono essere identificati, appresi e continuamente migliorati nel tempo. Il nostro metodo viene utilizzato per sostenere lo sviluppo di una visione comune al fine del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento"(<https://ambitiusscienceteaching.org>).

compagnate da video dimostrativi: 1. Pianificare per coinvolgere in idee scientifiche importanti; 2. Suscitare le idee degli studenti; 3. Supportare i cambiamenti in atto nel pensiero; 4. Sostenere (premere per) spiegazioni basate sull'evidenza.

Le sezioni sono accompagnate da brevi video, che rendono esplicito il significato delle pratiche. Una pagina dedicata alla “gallerie di video” raccoglie poi, sempre nel rispetto all'approccio quadrifasico, lezioni e attività legate a diverse discipline. È possibile selezionare i video utilizzando tre filtri diversi: quello del grado scolastico, quello della disciplina e quello della “tipologia”<sup>9</sup>.

## Conclusioni e prospettive

L'analisi condotta mette in luce l'efficacia e l'innovatività di esperienze che prevedono l'utilizzo del video in ambienti online in diverse fasi di formazione dei docenti: ciò che emerge in modo distintivo però è anche la versatilità dello strumento video, che, seppure fruito autonomamente in modalità online, deve essere inserito all'interno di un percorso formativo con obiettivi e caratteristiche chiare e definite.

Il video può essere un dispositivo utile per la formazione sia iniziale, che continua e permanente dei docenti, purché esso sia inserito in un percorso più ampio che rispetti le euristiche desunte dalla letteratura (Blomberg et al., 2013). L'analisi delle esperienze ha messo in luce infatti impieghi molto variegati, con punti di forza e debolezza, come sintetizzato nella Tabella 3.

Tutte le esperienze offrono quindi elementi e punti di forza da cui trarre spunto per immaginare un modello formativo efficace; ciò che risulta essenziale in tale operazione è la postura epistemologica adottata: la definizione del referente delle rilevazioni, le modalità delle rilevazioni stesse, nonché le categorie secondo le quali il materiale viene organizzato, il sostegno all'osservazione e alla visione sono distintive per ciascun percorso e possono rendere la formazione efficace in base al target a cui ci si rivolge e agli obiettivi prefissati.

---

<sup>9</sup> Quest'ultimo filtro prevede ulteriori sottosezioni, riprese anche nella pagina “strumenti”, che rispecchiano l'attenzione a quello che l'insegnante fa in situazione: a. Faccia a faccia; b. Pianificazione; c. Mentoring professionale; d. Sostegno per la scrittura e l'espressione orale.

Tabella 3 - Vantaggi e criticità utilizzi video analizzati

	Vantaggi	Criticità
<a href="http://ivideo.education/ivideo/login.jsp">http://ivideo.education/ivideo/login.jsp</a> (Perini, Cattaneo, & Tacconi, 2019)	Partecipazione attiva del docente, che è sostenuto nell'auto-riflessione e può condividere le proprie osservazioni	Necessità di integrare la piattaforma con indicazioni su che cosa rilevare e che cosa osservare
<a href="http://neo.ens-lyon.fr/neo">http://neo.ens-lyon.fr/neo</a> (Gaudin, Flandin, Ria, & Chaliès, 2014)	I video propongono delle unità di analisi utili alla formazione del docente e sono all'interno di un percorso organico	Il portale non è aggiornato e non sono chiariti i criteri seguiti nella rilevazione video.
<a href="http://www.ambitiousinceteaching.org">www.ambitiousinceteaching.org</a> (Barnhart, & van Es, 2018)	Viene proposta una problematizzazione del referente video e il docente è guidato nell'analizzare diversi aspetti della pratica didattica	Non è sempre chiaro il target a cui ci si rivolge; la possibilità per i docenti di personalizzare e sviluppare un proprio percorso riflessivo è limitata.
<a href="http://www.visiblybetter.com">www.visiblybetter.com</a> (Kane et al, 2015)	L'esperienza è sostenibile e favorisce l'autoriflessione, anche grazie a supporti alla visione	Le riprese gestite in autonomia potrebbero essere fortemente condizionate dalla soggettività del docente e non favorire la condivisione sulla base di criteri chiari.
<a href="http://www.didac.uzh.ch/videoportal">www.didac.uzh.ch/videoportal</a> (Seidel, & Strumer, 2014)	I fruitori del portale hanno a disposizione video di lezioni di svariate discipline di diversi ordini scolastici	I video propongono delle lezioni esemplari, prive di categoria di analisi: questo rende la visione, se non guidata, poco efficace per il docente.

Nell'ottica della creazione di un nuovo modello formativo, si ipotizza un progetto che si avvale dello strumento video in modalità online: progettato per sostenere progressivamente e in fasi successive lo sviluppo della visione e la capacità di riflessione sulle pratiche didattiche nella cornice teorica della visione professionale, il modello permetterà di sviluppare l'autoriflessione attraverso la fruizione autonoma, ma guidata, del materiale video, favorendo l'analisi delle pratiche quotidiane, la costruzione di repertori di esperienza, la condivisione di materiali ed esperienze all'interno di una comunità di dialogo.

## Riferimenti bibliografici

- Barnhart, T., & van Es, E. (2018). Leveraging analysis of students' disciplinary thinking in a video club to promote student-centered science instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18.1, 50-80.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for educational research online* 5.1, 90-11.

- Bonaiuti, G. (2012). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re-Open Journal per La Formazione in Rete*, 12.79, 71-83.
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivanet, G. (2020). Using video to examine teacher noticing and the role of teaching experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 28.2, 152-167. doi: 10.17471/2499-4324/1163.
- Brophy, J. (Ed.) (2004). *Using video in teacher education*. Elsevier, Inc.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV.6.
- Camizzi, I. & Perrone, F. (2017). L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 343-365.
- Colella, D., Vasciarelli, E., (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la videoanalisi. Attualità e prospettive. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggerimenti*, 10.1, 18-34.
- Dalehefte, I.M. Rieck, K. (2014). How do German primary school teachers prepare students for science standards? Findings from a video study of the Professional Development Program SINUS for Primary Schools. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14.2, 7-20.
- De Cani, L. (2020). *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*. Scholé - Editrice Morcelliana.
- Felisatti, E., & Tonegato, P. (2012). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio On-Line per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 12.79, 64-70.
- Ferrari, S., Carlomagno, N., Di Tore, P.A., Di Tore, S. & Rivoltella, P.C. (2013). How technologies in the classroom are modifying space and time management in teachers' experience? *Research on Education and Media*, V.2.
- Ferretti, F., Vannini, I., Ciani, A. & Bolondi, G. (2018). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di dati sulle convinzioni e le pratiche dei docenti di matematica e le percezioni dei loro studenti. In P. Lucisano & A.M. Notti (Eds.). *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 345-361). Pensamultimedia.
- Fischer, H. E. & Neumann, K. (2012). Video analysis as a tool for understanding science instruction. In D. Jorde & J. Dillan (Eds.) *The world of science education* (pp. 1-37). Sense Publishers.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin, C., Flandin, S., Luc Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*. 14.2, 21-50.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S.J. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Raffaello Cortina Editore.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96.3, 606-63.

- Gröschner, Seidel, Kiemer, & Pehmer (2014). Through the lens of teacher professional development components: The “dialogic video cycle” as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 22-28.
- Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L., & Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher’s experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18.1, 102-124.
- Kane, T. J., Gehlbach, H., Greenberg, M., Quinn, D., & Thal, D. (2015). *The best foot forward project: substituting teacher-collected video for in-person classroom observations*. Center for Education Policy Research, Harvard University Press.
- Lussi Borer, V, Luc Ria, Marc Durand, M., & Muller, A. (2014). How do teachers appropriate learning objects through critical experiences? A study of a pilot in-school collaborative video learning lab. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14.2, 63-74.
- Maccario, D., & Cortiana, P. (2021). Video come strumento di accesso alle pratiche didattiche. Tra studio dell’azione di insegnamento e formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 81-101.
- Major, L. & Watson, S. (2017). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy & Education*, 27.1, 49-68.
- Mangione, G. R., & Rosa, A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L’uso del video per l’analisi della pratica del docente in classe. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17.1, 120-143.
- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18.3, 403-417.
- Panciroli, C., Corazza, C., & Reggiani, A. (2017). Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17.1, 82-98.
- Perini, M., Cattaneo, A., & Tacconi, G. (2019). Using hypervideo to support undergraduate students’ reflection on work practices: a qualitative study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1, 1-16.
- Petrucchio, C. (2015). Partecipazione e condivisione di conoscenza negli apprendimenti on-line. *Formazione & Insegnamento*, XIII.3, 43-72.
- Praetorius, A.K., Pauli, C, Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2-12.
- Rossi P.G., Fedeli L., Biondi S., Magnoler P., Bramucci A., & Lancioni C. (2015). The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11.2, 111-127.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Santagata, R. e Guarino, J. (2011), Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM. The International Journal of Mathematics Education*, 43.1, 133-145.

- Sauli, F., Cattaneo, A., & van der Meij, H. (2018). Hypervideo for educational purposes: A literature review on a multifaceted technological tool. *Technology, Pedagogy and Education*, 27.1, 115-134.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?. *Teaching and Teacher Education*, 27.2, 259-267.
- Seidel, T. & Strumer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, X, 1-32.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, pp. 383-395. Lawrence Erlbaum.
- Van E S., E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28.2, 182-192.
- van Es, E. S., Cashen, M., Barnhart, T. & Auger, A. (2017). Learning to notice mathematics instruction: Using video to develop preservice teachers' vision of ambitious pedagogy. *Cognition and Instruction*, 35.3, 165-187.
- Varela, F. T., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

***Il tirocinio nel corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per una formazione alla riflessività***

**Internship in the specialization course for educational support activities for students with disabilities improving the training in reflectiveness**

Rossana Sicurello\*

**Riassunto**

L'articolo riporta i risultati di un'indagine condotta grazie agli strumenti della narrative inquiry nei mesi di aprile-maggio 2021 con un gruppo di 30 insegnanti frequentanti i Percorsi di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado, V ciclo, A.A. 2019/2020 riservato agli idonei dei cicli precedenti presso l'Università degli Studi di Messina. A partire dal percorso di tirocinio indiretto svolto on line con il tutor coordinatore individuato dall'Università degli Studi di Messina, si è voluto indagare l'utilità della scrittura riflessiva quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale.

**Parole chiave:** formazione docente, pratica riflessiva, pratica docente, identità professionale docente.

**Abstract**

The article reports the results of a survey conducted between april-may 2021 with a group of 30 support teachers training program organized at the University of Messina for the specialization of the support teacher in upper secondary school. In this paper we analyzed and discussed the narration as a reflective methodology to be privileged in field of in-service development of professional identity. The survey intends to demonstrate the usefulness of reflective writing on professional practices as an innovative professional development devices.

---

\* Università degli Studi Kore di Enna.

**Keywords:** teacher training, reflective practice, practice teacher, professional professor identity

*Articolo sottomesso:* 30 settembre 2021; *accettato:* 18 maggio 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

## **Quadro epistemologico di riferimento**

### **L'importanza della riflessione nella formazione dell'insegnante**

La formazione dell'insegnante di sostegno è un tema dibattuto diffusamente sia in ambito nazionale che internazionale. La questione centrale che accompagna tale dibattito è collegata alla necessità di far diventare la formazione degli insegnanti un momento dedicato non solo alla diffusione e condivisione dei saperi, ma anche alla promozione e allo sviluppo dell'identità professionale del docente di sostegno (Altet et al., 2006; Magnoler, 2008; Ulivieri et al., 2010; Vannini, 2018) oggi basata su una solida formazione teorico-pratica, costantemente in progress, aggiornata in modo permanente, anche attraverso la sperimentazione di percorsi di ricerca-azione basati sulla riflessività (Booth & Ainscow, 2002; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Molti ricercatori hanno riconosciuto il ruolo che la riflessione svolge nei processi di sviluppo professionale in quanto strumento indispensabile che porta l'insegnante ad agire (Dewey, 1933), producendo un notevole impatto sulla qualità dell'istruzione e dell'insegnamento (Dewey, 1916). In particolare, in riferimento al ruolo della riflessione nell'ambito dell'insegnamento si ricordano gli studi di Mortari (2003) che, a partire da una riflessione sulla concettualizzazione di Schön (1993) circa la capacità da parte del docente in formazione di assumere la prospettiva del professionista riflessivo, apre alla possibilità di apprendere dall'esperienza grazie alla possibilità di fare leva sulle proprie risorse conoscitive, di analizzare criticamente il contesto, le dinamiche e tutte le variabili potenziali che hanno concorso a generarli. Secondo Albanese e colleghi (2010), lo sviluppo di comunità di pratiche nell'ambito di un contesto professionale permette di agire la riflessività in maniera condivisa, mettendo insieme le esperienze, la storia, la cultura e il linguaggio comune per costruire soluzioni partecipate in situazioni problematiche. Meirink e colleghi (2010) ritengono, inoltre, che la formazione degli insegnanti nell'ambito di contesti collaborativi volti a promuovere pratiche di apprendimento in cui sono valorizzate la diversità e la ricchezza delle conoscenze si presenta come un aspetto favorevole anche per innovare la realtà scolastica. Questo fatto può valere ancora di più per l'insegnante in formazione sul sostegno (Pennazio, 2016). In questo

senso, la riflessione connessa alla narrazione è da intendersi come l'impresa di riconquistare tutto ciò che si è e si fa spesso in modo inconsapevole diventando elemento indispensabile per quegli insegnanti che si trovano spesso davanti a casi problematici ai quali reagiscono cercando una comprensione più intelligente possibile del fenomeno osservato nelle sue plurime prospettive (Mortari, 2013). Si è rivelato un metodo utile alla meta-riflessione la documentazione di una esperienza e la riflessione su di essa attraverso cui si sviluppano diverse abilità: di osservazione, di documentazione, di riflessione. [...] la scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente la ritenzione, cioè rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali che li hanno accompagnati (Mortari, 2003, p. 90).

### **La valenza del tirocinio nei percorsi di specializzazione**

Nell'ambito dei Percorsi di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, disciplinati dal D.P.R. 10 settembre 2010, n. 249, assume una importanza fondamentale il tirocinio il cui scopo è duplice: preparare il docente a gestire la classe, dove ogni studentessa ed ogni studente, con le proprie peculiarità, è pensato come risorsa per l'intera comunità; avviare il docente di sostegno all'osservazione e alla conoscenza di casi specifici di disabilità/disturbo/difficoltà con conseguente esercizio e sperimentazione guidata di soluzioni fondate su basi scientifiche e metodologico-didattiche validate per il soddisfacimento dei bisogni educativi speciali dello studente, già dichiarati-certificati e/o rilevati o in fase di accertamento e riconoscimento. Il tirocinio mira, altresì, a far acquisire ai docenti in formazione adeguati livelli di conoscenza in ordine alle problematiche relative alle studentesse e agli studenti con disabilità/disturbo/difficoltà e a far sì che siano in grado di trasferire e rielaborare le conoscenze teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e le abilità affinate nei laboratori in buone prassi didattiche, da utilizzare in classe<sup>1</sup>. Il tirocinio implica un coinvolgimento attivo degli specializzandi all'interno delle istituzioni scolastiche ospitanti il tirocinio, grazie anche

---

<sup>1</sup> Come si ricava dal D.M. 30 settembre 2011 (allegato B, art. 2) l'insegnante in formazione che intenda conseguire la specializzazione per le attività di sostegno deve svolgere 300 ore di tirocinio obbligatorio: tirocinio sull'utilizzo delle nuove Tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC) pari a 75 ore; 150 ore di tirocinio diretto presso le istituzioni scolastiche; 25 ore di tirocinio indiretto col tutor dei tirocinanti presso le istituzioni scolastiche; 50 ore di tirocinio indiretto con il tutor coordinatore presso la sede universitaria.

alla mediazione operata dai tutor scolastici e dai tutor coordinatori individuati dall'Università. La formazione iniziale, così come delineata dal D.M. 30 settembre 2011, configura un percorso integrato secondo il modello corsi-laboratorio-tirocinio (Baldacci, 2010) che trova nell'alleanza tra università e scuola il suo punto qualificante (Magnoler & Sorzio, 2012). Attraverso il tirocinio, inteso come una sorta di simulazione supervisionata (Schön, 1987), la scuola garantisce l'inserimento progressivo del tirocinante nella comunità professionale di riferimento, dando ad esso la possibilità in situazione di confrontarsi con situazioni di incertezza e di urgenza, facilitando la mobilitazione di tutte le risorse apprese durante il percorso universitario. Il percorso di tirocinio indiretto con il tutor individuato dall'istituzione scolastica e il tutor coordinatore individuato dall'Università risulta utile, in particolare, per fare emergere difficoltà e situazioni complesse da gestire; sollevare riflessioni provocando la ricerca di significative risposte, per sviluppare il dialogo critico e la riflessione consapevole tra esperienza pratica e indicazioni teoriche, al fine di consentire la loro interazione e costruire un raccordo efficace. In tale prospettiva si prendono in considerazione alcune strategie didattiche tra cui narrative practices (testimonial, autobiographical story, etc.) e metacognitive reflection. Viene, dunque, confermata l'importanza di una formazione alla riflessività come dispositivo per il proprio sviluppo personale e professionale. È, altresì, attraverso la compilazione degli strumenti di riflessione critica, quali il diario di bordo e/o la relazione di tirocinio, frutto di una rielaborazione partecipata dei momenti di osservazione della vita di classe, di riflessione sulla progettazione e sull'azione didattica, costantemente monitorata dai tutor scolastici e ancora di più dai tutor coordinatori universitari, gli specializzandi sono sollecitati ad individuare barriere e facilitatori all'interno del contesto educativo riguardo la qualità della progettazione, dell'azione e della valutazione dei percorsi didattici in prospettiva inclusiva. Grazie all'analisi, all'organizzazione e alla revisione delle informazioni raccolte o generate dall'osservazione, dall'esperienza e dalla riflessione, alla formulazione di giudizi autonomi guidati dall'azione, alla verifica e alla risoluzione di problemi sul campo derivati dalle pratiche di tirocinio diretto-indiretto, i futuri docenti specializzati vengono orientati allo sviluppo di competenze analitiche, metacognitive e autoriflessive determinanti per l'agire professionale responsabile. Se gli insegnamenti e i laboratori hanno la funzione di proporre teorie, ricerche e metodologie che offrono direzioni possibili all'operare dell'insegnante, il tirocinio, in particolare quello indiretto, crea l'occasione per un confronto sulle prassi attivate dagli insegnanti nei diversi contesti scolastici grazie alla produzione di una riflessività condivisa.

Il tirocinio non va però identificato con il "fare pratica" poiché, anche se certamente è generatore di conoscenze e abilità, queste ultime "per diventare

conoscenze e competenze critiche hanno bisogno di passare attraverso un processo di formalizzazione reso possibile soltanto da adeguati momenti di riflessione” (Guerra, 2018, p. 315). Di conseguenza, il tirocinio acquista la sua valenza formativa vera e propria soltanto se l’esperienza, di cui è costruito, è accompagnata da una riflessione puntuale, attenta a far emergere tutto ciò che c’è di implicito e di “dato per scontato” nelle prassi educative e didattiche quotidiane (Capperucci, 2018, pp. 13-20; Capperucci & Piccioli, 2015).

## **Contesto e domande della ricerca**

L’indagine presentata è stata svolta nei mesi di aprile-maggio 2021 dalla scrivente in qualità di tutor-coordinatore nell’ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado presso l’Università degli Studi di Messina. L’indagine ha coinvolto complessivamente 30 insegnanti specializzandi sul sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado. L’età media dei partecipanti all’indagine era di circa 35 anni. I docenti frequentanti il Corso di specializzazione per la scuola secondaria di primo grado erano 22 di cui 2 uomini e 20 donne; i docenti frequentanti il Corso di specializzazione per la scuola secondaria di secondo grado erano 8 di cui 3 uomini e 5 donne. La quasi totalità dei partecipanti vantava un’esperienza di professionalizzazione significativa di oltre 5 anni di insegnamento.

A partire dal quadro epistemologico di riferimento di cui sopra in cui sono stati rilevati l’importanza della riflessività per la costruzione della professionalità del docente in formazione nonché la valenza del tirocinio come occasione di sviluppo di consapevolezza critica e riflessiva sul proprio sé come professionisti in formazione, l’indagine è stata incentrata sul costruito di narrazione come risorsa per attivare riflessione sull’esperienza e alimentare le diverse forme del pensare su ciò che si è imparato a fare (Mortari, 2003; 2009) arricchendo la propria identità professionale. Le domande della ricerca sono state così formulate: la partecipazione ad un seppur circoscritto percorso di ricerca, finalizzato alla narrazione e all’analisi delle pratiche didattiche sviluppate nell’ambito del tirocinio a scuola, può costituire una valida opportunità formativa per i futuri insegnanti di sostegno per riflettere su loro stessi, sui loro rapporti con altri colleghi e su questioni fondamentali riguardanti i bisogni educativi speciali? Il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica e della riflessione critica su di essa, in forma individuale e collettiva, può assumere una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza (ricerca), sia in ordine al miglioramento dell’identità professionale dei docenti (formazione) in quanto occasione di riflessione metacognitiva?

## **La descrizione dello strumento utilizzato: la guida per la scrittura della relazione di tirocinio**

Per la scrittura della relazione di tirocinio intesa come resoconto riflessivo e documentato dei docenti di sostegno partecipanti all'indagine è stato costruito uno strumento che è risultato molto utile per aiutare ogni insegnante a riflettere sul contesto scolastico in cui si era svolto il tirocinio, sulla progettazione didattica, sui risultati conseguiti in seguito alla propria azione didattica, sul proprio agire didattico, sulla propria professionalità e sul ruolo della riflessione per il proprio sviluppo professionale (Sposetti & Szpunar, 2018; Sposetti, 2017). La costruzione di uno strumento descrittivo-narrativo è stata fatta in coerenza con quanto prescritto dalla normativa di riferimento<sup>2</sup> e in linea l'impianto qualitativo dell'indagine: la scrittura è stata utilizzata per la sua capacità di rivelare l'invisibile (Demetrio, 2008), ossia i meccanismi e le dinamiche che si collocano al di sotto dell'esperienza narrata (Laneve, 2009); inoltre, come anche provato dagli studi e dalle ricerche di ambito (Bruner, 1992; 2002; Smorti, 1994, Batini & Del Sarto, 2005; Demetrio, 1996; Formenti, 1998), la scrittura narrativa ha la capacità di superare la mera ricostruzione cronologica dei fatti, diventando occasione di autoriflessività che investe l'identità della persona nella sua interezza. Lo strumento, ossia la guida per la scrittura della relazione di tirocinio, è stato testato su 6 docenti (3 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 3 docenti di scuola secondaria di secondo grado) e, rilevate le ambiguità terminologiche, il livello di utilità e di appropriatezza percepito dello strumento sono state apportate delle correzioni alla sua prima elaborazione. La guida fornita agli insegnanti per la scrittura della relazione di tirocinio è stata articolata in cinque sezioni:

- I SEZIONE: Ricognizione del contesto scolastico
- II SEZIONE: Progettazione e fase attiva
- III SEZIONE: Valutazione dei risultati
- IV SEZIONE: Riflessione sull'esperienza di tirocinio
- V SEZIONE: Previsioni sulle azioni future

---

<sup>2</sup> La relazione finale di tirocinio è una relazione sull'esperienza professionale di tirocinio consistente in una raccolta di elaborazioni, riflessioni e documentazioni (DECRETO 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249).

Per ogni sezione, sono state individuate delle tematiche-stimolo al fine di rendere più agevole il lavoro di identificazione a posteriori di sequenze o episodi narrativi specifici, ossia di possibili unità di senso specifiche da analizzare più da vicino dal ricercatore e dai docenti di sostegno.

## **Approccio metodologico**

La metodologia utilizzata ha previsto una scansione del percorso in tre fasi.

**Prima Fase.** Incontro preliminare tra il tutor coordinatore del tirocinio indiretto e il gruppo di insegnanti di sostegno specializzandi in cui sono state affrontate e discusse in maniera interattiva le problematiche connesse alla rielaborazione personalizzata dell'esperienza presso l'istituzione scolastica durante lo svolgimento del tirocinio diretto. Considerata l'emergenza sanitaria da Covid-19 e in via del tutto eccezionale, gli incontri con il tutor sono stati svolti online, tramite piattaforma digitale Teams. In questa fase il tutor coordinatore ha condiviso l'approccio metodologico individuato per la conduzione dell'esperienza formativa e ha cercato di costruire un favorevole setting di lavoro, soffermandosi a riflettere insieme ai docenti specializzandi sul sostegno sul ruolo del tirocinio, sul ruolo dell'insegnante di sostegno e su alcune esperienze già documentate di narrazioni riflessive da parte di insegnanti (Tacconi, 2015; 2011). Sotto il profilo metodologico e organizzativo, prima di passare alla seconda fase del percorso formativo, ai docenti di sostegno è stata presentata la guida per la scrittura della relazione di tirocinio, testata secondo la procedura di cui sopra.

**Seconda Fase.** Incontri settimanali svolti online sull'ambiente digitale Teams con il gruppo di specializzandi su sostegno. Durante gli incontri gli insegnanti sono stati motivati a scrivere una relazione di tirocinio sulla base di una guida per la scrittura contenente tematiche-stimolo che hanno messo i soggetti nelle condizioni di osservare e osservarsi in modo da esprimersi liberamente senza alcun condizionamento e di procedere a processi di recupero dei ricordi personali, esprimendoli secondo diverse forme di narrazione. I resoconti riflessivi sono stati abbozzati dai partecipanti, in forma scritta, con l'aiuto del tutor coordinatore. È stato chiesto ai docenti di narrare i resoconti delle osservazioni del contesto scolastico, le pratiche didattiche, descrivendo anche gli strumenti e i materiali utilizzati in classe, i problemi che aveva affrontato in aula, specificando le modalità di lavoro, gli ostacoli percepiti nella risoluzione dei problemi da parte degli studenti con disabilità, etc.

**Terza Fase.** Incontri dedicati all'analisi condivisa dei dati e alla validazione intersoggettiva dell'analisi svolta dal tutor coordinatore del tirocinio indiretto alla luce del lavoro in comune fatto precedentemente<sup>3</sup>. In questa ultima fase, l'analisi del materiale raccolto<sup>4</sup> da parte del tutor coordinatore è stata effettuata prima unitamente ai docenti e, poi, dal tutor stesso individualmente, tenendo conto di quanto emerso nell'analisi condivisa. Gli strumenti utilizzati sono stati quelli della narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 1990; Clandinin, 2007) secondo cui, al di là delle istanze valutative, occorre attribuire valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici, individuando dei macrotemi che emergono dalle storie stesse (Clandinin, 2007; Elbaz-Luwish, 2005). Come unità di analisi sono stati assunti i singoli racconti.

### **L'analisi delle scritture riflessive**

In accordo con il metodo scientifico usato nell'ambito di alcune ricerche sul campo (Clandinin & Murphy, 2007; Tacconi, 2015; Pennazio, 2016), per l'analisi delle scritture è stata operata una strutturazione ex post prima unitamente ai docenti con i quali si sono avuti dei confronti sia in forma individuale che collettiva e, poi, dal tutor stesso individualmente come meglio specificato di seguito:

- a. lettura delle scritture e produzione di note di campo al fine di ottenere una ricostruzione olistica dell'esperienza analizzata;
- b. individuazione e selezione delle affermazioni degli specializzandi ritenute significative rispetto al fenomeno oggetto di indagine ed etichettamento delle stesse come unità descrittive di significato;
- c. revisione delle unità descrittive di significato per eliminare ripetizioni ed eventuali sovrapposizioni e loro raggruppamento in "dimensioni di significato", al fine di introdurre una forma di ordine ai dati e di convogliare le unità verso una prima selezione categoriale;
- d. elaborazione di una prima descrizione delle categorie emerse inerenti all'esperienza del tirocinio;
- e. sulle base degli elementi emersi dalle fasi precedenti di analisi si è operata una descrizione generale degli ambiti di significato.

---

<sup>3</sup> Tutti gli incontri si sono svolti attraverso Teams, lo spazio Microsoft per l'attività di didattica a distanza.

<sup>4</sup> Si trattava di un vero e proprio fascicolo contenente tutte le relazioni di tirocinio raccolte e sistemate graficamente all'interno di una matrice che lasciasse uno spazio per indicare etichette descrittive e categorie di analisi.

Nella tabella 1 si riportano gli estratti dalle scritture degli insegnanti:

Tabella 1 - Ambiti, dimensioni, categorie di analisi con estratti dalle scritture degli insegnanti

<b>AMBITO RELATIVO AL SAPERE PRATICO</b>
<b>1. Dimensione - Senso e significato dell'inclusione</b>
<b>1.1. Categoria di analisi - Concezione della disabilità</b>
«Durante il tirocinio diretto a scuola e indiretto con il tutor scolastico ho avuto modo di notare come l'inclusione non corrisponda più semplicemente alla volontà di "aprire le porte" alla diversità: essere inclusivi significa accogliere le differenze e valorizzarle nell'ambito di un progetto educativo e didattico più ampio che si pensa e sperimenta con l'allievo con BES <sup>5</sup> . Penso che questo concetto oramai sia stato ampiamente interiorizzato dalla scuola» (UNSost1-DIM1-CAT1.1) <sup>6</sup> .
<b>1.2. Categoria di analisi - Formazione sui temi dell'inclusione</b>
«Ho avuto modo di notare all'interno della scuola in cui ho svolto il tirocinio diretto la maturazione di un clima culturale e sociale nuovo, nel quale le pratiche quotidiane dei docenti risultano ispirate ai più evoluti paradigmi scientifici, quali l'UDL, l'ICF e i Disability Studies. I docenti di sostegno, e non solo, adottano e sviluppano prassi di flessibilità curricolare, una varietà di metodologie d'insegnamento, manifestando, così, piena capacità di sperimentazione, documentazione, innovazione delle pratiche didattiche attraverso un lavoro che coinvolge tutti indistintamente» (UNSost1-DIM1-CAT1.2).
<b>2. Dimensione - Pratiche didattiche del docente di sostegno</b>
<b>2.1. Categoria di analisi - Differenziazione didattica</b>
«Nel corso del tirocinio diretto abbiamo avuto modo di elaborare e di differenziare sia i contenuti e i materiali di apprendimento, nel rispetto delle difficoltà degli alunni e in maniera pienamente integrata in relazione alla programmazione di classe, che i casi di differenziazione in relazione a particolari situazioni di complessità o a una programmazione ad hoc secondo quanto programmato nel PEI» (UNSost8-DIM2-CAT2.1).
«I dati iniziali raccolti con lo strumento dell'osservazione, sono stati interpretati con l'aiuto del tutor coordinatore universitario allo scopo di procedere prima ad una loro interpretazione per poi scegliere le azioni da intraprendere a scuola. Fondamentale è stato il confronto intersoggettivo tra colleghi specializzandi che ha preso avvio dalla proposizione di alcune domande da parte del tutor coordinatore con l'obiettivo di far emergere i motivi delle scelte operative attuate a scuola sulla base dei dati raccolti. Questa particolare fase non era centrata semplicisticamente sulla ricerca di soluzioni agli interrogativi emersi, quanto piuttosto sullo

<sup>5</sup> Anche se, come specificato nella normativa italiana (Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali*), rientrano nella più ampia definizione di BES tre macro-aree (a. disabilità, b. disturbi evolutivi specifici, c. svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale), si specifica che nei pronunciamenti degli specializzandi tratti dalle scritture riflessive con l'acronimo BES si fa un esplicito riferimento agli studenti e alle studentesse con disabilità.

<sup>6</sup> Per motivi di privacy le unità di testo tratte dalle pratiche riflessive scritte dai docenti coinvolti nell'indagine con il supporto del ricercatore, sono indicate con una matrice contenente il riferimento a: Unità Narrativa (UN) attribuita ad un docente di Sostegno (Sost.) a cui viene associato un numero (ad es. 1); Dimensione (ad es. DIM 1) e Categoria di analisi (ad es. CAT 1.2) cui è ricondotta l'unità di testo presentata.

---

sviluppo di un'analisi critica, condivisa nel gruppo, che permettesse di ampliare le interpretazioni fornite da ciascun docente in riferimento al proprio contesto scolastico» (UNSost7-DIM2-CAT2.1).

---

### **2.2. Categoria di analisi - Repertorio metodologico**

«Con riferimento alle competenze metodologico-didattiche, gli approcci risultati efficaci per il lavoro inclusivo in classe vengono adottati e condivisi fra tutti i docenti. Docenti curricolari e quelli specializzati operano secondo i principi della corresponsabilità educativa con cui gestiscono le azioni e i percorsi di differenziazione didattica, rispetto ai contenuti e ai materiali da utilizzare nei processi di insegnamento/apprendimento. Si tratta di un quadro comunque positivo che testimonia una crescente apertura culturale arricchita da un'ulteriore occasione in cui una buona parte dei docenti curricolari condivide gli interventi con i docenti specializzati» (UNSost8-DIM2-CAT2.2).

---

---

## **AMBITO RELATIVO AL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL SAPERE PRATICO**

---

### **3. Dimensione - Condizioni di benessere degli alunni**

#### **3.1. Categoria di analisi - Successo formativo**

«Per assicurare il successo formativo di tutti gli alunni e in modo particolare di quelli con BES si deve avere particolarmente cura del rapporto con le famiglie, delle relazioni tra pari in classe, dell'accoglienza e le sue prassi, etc. Occorre porsi una serie di interrogativi specifici durante il tirocinio diretto in modo da addentrarsi sempre più nella complessità del problema educativo individuato. La scrittura della relazione di tirocinio mi è servita per riflettere anche su questi punti» (UNSost22-DIM3-CAT3.1).

---

#### **3.2. Categoria di analisi - Benessere emotivo-relazionale**

«In alcune specifiche situazioni ho cercato di raccordarmi con i docenti della classe e con il mio tutor scolastico per cercare di conoscere di più gli alunni, non solo quelli con bisogni educativi speciali, tramite il ricorso all'ascolto e al dialogo diretto con loro e con i loro genitori. Tali attenzioni hanno permesso di riconoscere e valorizzare nella pratica didattica gli interessi personali e le potenzialità di ognuno di loro» (UNSost16-DIM3-CAT3.2).

---

### **4. Dimensione - Professionalità del docente di sostegno**

#### **4.1 Categoria di analisi - Riflessione sull'azione**

«Sono consapevole del fatto che mettere per iscritto il sapere che emerge dalle pratiche, evitando che venga disperso, motiva di più, perché ci spinge a guardare alla pratica stessa come una fonte ricca di sapere, producendo la sensazione di essere co-autori di una forma particolarmente viva di conoscenza. In tal modo, il ruolo che l'esperienza professionale ha assunto rispetto alla costruzione del sapere che è avvenuta durante la frequenza degli insegnamenti e dei laboratori è fondamentale in quanto essa stessa fonte di sapere. Dal momento che nel racconto della fase attiva di svolgimento del tirocinio sono state ricomprese tutte le esperienze pregresse ed in itinere ma anche i progetti, i vissuti, le idee e le emozioni, i successi e gli insuccessi, le scelte personali e le relazioni interpersonali che costituiscono la trama esperienziale che a sua volta guida le scelte future, apprendere "nella" e "con" l'esperienza è risultato di importanza imprescindibile». (UNSost30-DIM4-CAT4.1).

---

#### **4.2 Categoria di analisi - Life Long Learning**

«Pur rimanendo ferma l'importanza del "formarsi" come insegnanti specializzati sul sostegno, emerge la necessità ed il bisogno di non sentirsi mai del tutto formati per aprirsi a un long life

---

---

learning caratterizzato da continua ricerca e interscambio delle conoscenze acquisite in una visione dialettica e di incessante confronto con i colleghi e con le altre figure professionali. In tal senso l'esperienza di tirocinio indiretto svolto prima con il tutor scolastico e poi con il tutor coordinatore universitario mi hanno particolarmente arricchita perché mi sono sentita parte di più comunità di pratiche che hanno arricchito il mio bagaglio personale e professionale». (UN-Sost4-DIM4-CAT4.2).

---

«Il tirocinio indiretto con il tutor coordinatore è stato fondamentale perché ha messo in rilievo come l'agire dell'insegnante sia sostenuto da teorie ed idee che a volte guidano le decisioni anche in modo inconsapevole. In questo senso, il tirocinio è servito per rintracciare le motivazioni che hanno guidato le proprie scelte. Tramite riflessioni critiche condotte in forme individuali e di gruppo, è stato possibile rintracciare le ragioni pedagogiche del proprio agire didattico. Per questo motivo la riflessività è il fulcro del life long learning e dovrebbe essere sostenuta e incentivata nei percorsi di formazione e di aggiornamento professionale» (UN-Sost6-DIM4-CAT4.2).

---

## **Principali risultati dell'indagine**

L'indagine ha messo in luce alcune considerazioni. La scrittura della relazione di tirocinio come richiesta posta a fine di un percorso formativo specialistico non è stata considerata come un "meccanico" racconto di ciò che è stato fatto e di ciò che è stato appreso, ma come riflessione critica sui processi di cui si è stati "attori e spettatori", operazione che ha richiesto agli insegnanti in formazione l'assunzione di una duplice prospettiva formativo-professionale. In questo modo, l'esperienza ha acquistato una forma specifica perché il vissuto è diventato oggetto di riflessione e il soggetto se ne è appropriato consapevolmente per capirne il senso (Mortari, 2003). Si è trattata di una riflessione che ha preso forma durante l'azione didattica e al termine di essa (Schon, 1993). Il primo passo verso lo sviluppo della pratica riflessiva durante l'azione si è sostanziato nelle scelte didattiche consapevoli; al termine, invece, nell'analisi della propria formazione riflettendo criticamente sul sapere, sui valori, sui significati costruiti nel corso di una esperienza (Capperucci, 2018, pp. 13-20).

## **Limiti della ricerca e prospettive future**

Nell'articolo sono riportati i risultati di un'indagine condotta con il contributo di un gruppo di 30 insegnanti specializzandi sul sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado presso l'Università degli Studi di Messina attraverso cui si è cercato di sperimentare l'utilità della scrittura riflessiva quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale.

Le riflessioni degli specializzandi hanno dato prova della costruzione di un sapere in situazione, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale; con il supporto del tutor coordinatore universitario e grazie al confronto con i colleghi partecipanti al percorso formativo, gli specializzandi hanno avuto modo di riflettere, rileggere e riorientare la propria esperienza professionale all'interno di un sistema complesso (Rossi, 2015) quale la scuola. In questo senso, le attività di riflessione condivisa, costruzione, ridefinizione dell'identità professionale in servizio sono diventati per loro fondamentali. La costruzione di una professionalità insegnante centrata su un habitus professionale riflessivo e autoregolativo in grado di assimilare i principi "della problematicità, dell'incompletezza, dell'interpretazione" (Mariani, 2014, p. 13) è stata funzionale alla formazione di un'identità professionale intesa quale "lente interpretativa o centro di governo" (Grion, 2011) nei processi di significazione e presa di decisione nel proprio ambito professionale. Viene confermato, dunque, quanto riferito non solo da Fabbri (2006) secondo il quale l'approccio riflessivo ha una portata formativa legata alla presa di coscienza della propria storia professionale, ma anche da Massaro (2012) secondo il quale la rilettura della propria esperienza spesso genera dei cambiamenti. La narrazione di sé ha assunto, altresì, un valore auto-formativo: ha stimolato negli insegnanti l'auto-osservazione e la consapevolezza, permettendo loro di rendere visibile quel sapere implicito di cui ciascuno era portatore; nello stesso tempo, ha permesso agli insegnanti di prendere le distanze da sé stessi per potersi leggere dall'esterno. In questo modo, nella scrittura delle pratiche e nella riflessione su di esse si è generata una sorta di sdoppiamento che ha permesso al narratore di osservare la propria esistenza come spettatore secondo forme di distanziamento creativo (Demetrio, 1999), aiutandolo ad accettarsi per quello che si è stati e per quello che si è diventati. È stata, così, confermata un'importante finalità della scelta metodologica autobiografica direttamente riconducibile agli studi sul rapporto esistente tra autobiografia e formazione: la conoscenza critica di se stessi (Demetrio, 1996; Cambi, 2005) orientata allo sviluppo professionale.

Sebbene presenti dei limiti legati all'individualità e alla soggettività con cui si è proceduto alla raccolta dei dati, alla difficoltà nel replicare il processo inferenziale che conduce alla generalizzazione dei risultati alla popolazione generale, tipico della ricerca quantitativa, la ricerca lascia intravedere una prospettiva futura, che dovrebbe essere condivisa da tutti gli studiosi, relativa ad una multilaterale e multidisciplinare comprensione della formazione alla riflessività da parte dei docenti tramite la considerazione di forme di ricerca e di analisi dei dati che presentano l'integrazione o la sequenza di più strategie.

## Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli C., Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In M. B. Ligorio, C. Pontercorvo (Eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Carocci.
- Altet, M., Charilier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri (or. [1990] Acts of Meaning. Mass, Harvard University Press).
- Bruner, J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza (or. [2002] Making Stories: Law, Literature, Life. Farrar, Strauss and Giroux).
- Cambi, F. (2005). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Capperucci, D. (2018). Formare insegnanti competenti. Il ruolo del tirocinio. In G. Bordini, A. Calvani, D. Capperucci, (a cura di) (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti* (pp. 13-20). Edizioni via Laura.
- Capperucci, D., Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. FrancoAngeli.
- Clandinin, D. J. (Ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage.
- Clandinin D.J., Murphy, M.S. (2007), Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich, in Clandinin D.J., *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 632-650). Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. F. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19.5, 2-14.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (Ed.) (1999). *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Edizioni Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Dewey J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. La Nuova Italia, 1951.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Free.
- Elbaz-Luwish, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and possibility*. IAP.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fabbri, L. (2006). Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale. In AA.VV. *Didatticamente*. ETS.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Guerini e Associati.
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: identità e proposte*. Guerini scientifica.
- Guerra, L. (2018). Il Tirocinio come strategia di apprendimento professionale: la formazione dei Tutor. In I. Bolognesi e M. D'Ascenzo (a cura di), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp.315-320). FrancoAngeli,
- Kottkamp, R. (1990). Means of facilitating reflection. *Education and Urban Society*, XXII.2, 182-203. Doi: 10.1177/0013124590022002005.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Erickson.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. EUM.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. EUM.
- Mariani, A. (2014). Prefazione. In A. Mariani (A cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp.XI-XIV). Firenze University Press.
- Massaro, S. (2012). Narrare il Sé insegnante. In L. Perla (a cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp. 34-57). Progedit.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40.2, 161-181.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Pennazio, V. (2016). Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno. *Metis. Mondi Educativi*, 6.
- Perla, L. (2015). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*. Mizar. Costellazione di pensieri.
- Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. FrancoAngeli.
- Rossi, P. G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability. *Pedagogia Oggi*, 2, 49-64.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey- Bass Publishers.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Giunti.
- Sposetti, & Szpunar, (eds.) (2018). *Professione educativa e documentazione. l'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Edizioni Junior.
- Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione: teorie, modelli, pratiche*. Nuova Cultura.
- Tacconi, G. (2015). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. FrancoAngeli
- Tacconi, G. (2011). Costruire conoscenza attraverso la narrazione La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento*, IX.3, 125- 131.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. *Rassegna CNOS*, 2, 167-183. CNOS-FAP.
- Ulivieri, S., Cambi, F., Orefice, P. (a cura di) (2010). *Cultura e professionalità docente nella società complessa*. University Press.
- Vannini, I. (2018). Il curriculum di Tirocinio per la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria: territorio di confine di incontro. In I. Bolognesi e M. D'Ascenzo (a cura di). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 25-32). Franco-Angeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511803932.

***Sport integrato e Apprendimento Trasformativo. Gli esiti di un'attività pratica laboratoriale in un corso di laurea magistrale per futuri insegnanti di educazione fisica***

**Integrated sport and Transformative Learning. Outcomes of a practical activity in a master degree for pre-service physical activity teachers**

Simone Visentin, Isabella Valbusa, Sara Santilli\*

**Riassunto**

L'articolo presenta gli esiti di un'esperienza formativa universitaria che, ispirandosi al modello dello sport integrato, intendeva offrire ai partecipanti – futuri insegnanti di educazione fisica – l'opportunità di sperimentare e riflettere su nuove pratiche didattiche inclusive.

**Parole chiave:** inclusione; educazione fisica; apprendimento trasformativo; sport integrato; progettazione universale.

**Abstract**

The article presents the outcomes of a university training experience that, inspired by the integrated sport model, intended to offer participants – pre-service physical education teachers – the opportunity to live and reflect on new inclusive teaching practices.

**Keywords:** inclusion; physical education; transformative learning; integrated sport; universal design; self-efficacy.

---

\* Università di Padova. Simone Visentin ha ideato il disegno di ricerca e coordinato la pubblicazione. Inoltre, ha scritto i 2 paragrafi Il valore dell'educazione fisica inclusiva e il ruolo dell'insegnante, Il contesto formativo e il modello didattico: sport integrato e apprendimento trasformativo; Isabella Valbusa ha scritto il paragrafo I partecipanti e gli strumenti valutativi; Isabella Valbusa e Sara Santilli hanno curato il paragrafo Analisi dei dati e presentazione dei risultati; Conclusioni e Limiti e Implicazioni sono stati scritti congiuntamente dai tre autori.

*Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (ISSNe 2499-507X), 2022, 1

Doi: 10.3280/exioa1-2022oa13943

*Articolo sottomesso: 18 aprile 2022; accettato: 16 maggio 2022*

*Disponibile online: 09 giugno 2022*

## **Il valore dell'educazione fisica inclusiva e il ruolo dell'insegnante**

La scuola è il contesto primario dove promuovere l'inclusione. In particolare, quella italiana porta con sé una lunga tradizione che, grazie anche a significativi cambiamenti normativi, ha saputo sostenere una logica organizzativa, e specificatamente didattica, attenta a promuovere le differenze e generare equa partecipazione per tutti (Pavone, 2014; Cottini, 2017).

L'inclusione, pensata come processo, implica l'identificazione e la rimozione delle barriere (alla partecipazione e all'apprendimento) e riguarda la presenza, la partecipazione e il successo di tutte le persone (Ghedini, 2009). Dunque, in una scuola inclusiva tutti gli alunni – quindi anche quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) – sono supportati nella loro massima espressione personale, grazie ad ambienti di apprendimento accessibili a ciascuno studente (EASNIE, 2017; UNESCO, 2017). L'impegno in questa direzione deve essere totale, dato che la letteratura continua a evidenziare come gli alunni con BES sono maggiormente soggetti al rischio di esclusione, discriminazione (Holland & Haegele, 2021), isolamento sociale e inferiore coinvolgimento motorio (Qi & Ha, 2012; Qi & Wang, 2018), e tra i fattori che spiegano tale insuccesso c'è anche la non adeguata preparazione degli insegnanti (Qi & Wang, 2018; Tanure Alves et al., 2018).

Il valore dell'educazione fisica e sportiva a scuola è ribadito tanto nelle *Indicazioni per la progettazione curricolare dell'educazione fisica nel primo ciclo* (MIUR, 2012) quanto nelle *Linee guida del Ministero dell'Istruzione per le attività di educazione fisica nelle scuole secondarie di primo e secondo grado* (MIUR, 2009), dove si rimarca che tale disciplina contribuisce a promuovere la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente e con gli altri, e che lo sport scolastico ha “il compito di [...] contribuire ad aumentare il senso civico degli studenti, migliorare l'aggregazione, l'integrazione e la socializzazione” e quindi “la scuola deve farsi interprete di un nuovo progetto di sport scolastico che favorisca l'inclusione anche delle fasce più deboli e disagiate presenti fra i giovani” (MIUR, 2009).

In questo senso l'educazione fisica e sportiva può giocare un ruolo strategico nel curriculum scolastico, rivelandosi un'opportunità per educare al fair play e al rispetto, promuovendo una personale consapevolezza circa l'importanza del contributo collaborativo e solidaristico per il raggiungimento di obiettivi collettivi (Commissione Europea & EACEA/Eurydice, 2013; UNESCO, 2015).

Nel complesso, sono numerosi i contributi scientifici che hanno messo in luce la capacità dell'educazione fisica e dello sport di incidere sul ben-essere

fisico, psicologico, sociale dei partecipanti (Opstoel et al., 2020) ma alcuni autori mettono attenzione al fatto che non è sufficiente praticare dell'educazione fisica e sportiva per avere delle automatiche ricadute positive (Green, 2019; Whitehead, 2013). Queste si possono conseguire a patto che la proposta didattica investa su attività collaborative ed eque, costruite sui principi dello Universal Design For Learning (CAST, 2011), nelle quali l'insegnante non rinuncia alla componente competitiva ma favorisce parallelamente processi di coesione dell'individuo nella collettività (Moliterni, 2013).

In questo scenario pedagogico, l'insegnante ha quindi un ruolo imprescindibile: deve assumere una postura professionale aderente ai principi inclusivi (EASNIE, 2012), valorizzando la diversità dei propri alunni, insegnando loro interazioni appropriate, rafforzando quelle positive già presenti e implementando il tutoraggio tra pari; sostenendoli nel loro processo di apprendimento, investendo sulle relazioni collaborative con colleghi, altri professionisti e la più ampia comunità di cui la scuola fa parte e promuovendo (Hersman & Hodge, 2017). Se non si appropria di questa visione, egli finisce per essere barriera delle dinamiche partecipative, a vantaggio invece di processi, se non propriamente espulsivi, quantomeno poco equi nei confronti degli alunni con BES e, in particolare, dei ragazzi con disabilità (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010; Coates & Vickerman, 2013; Haegele & Sutherland, 2015).

È quindi fondamentale investire sulla formazione dei futuri insegnanti di educazione fisica, affinché maturino la capacità di disegnare ambienti di apprendimento accessibili e gratificanti per tutti, nei quali vince il principio del 'concorso al risultato': ogni studente è posto nella condizione di assumere un ruolo attivo nel perseguimento dello scopo nel gioco-sport praticato, grazie a regole di gioco basate sull'equità.

A partire dal quadro scientifico appena esposto, nel prossimo paragrafo viene illustrata un'attività pratica laboratoriale che si inserisce all'interno dell'insegnamento di Pedagogia dell'Inclusione, nel Corso di Laurea Magistrale di Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria Preventiva e Adattata. L'intento è quello di mettere in luce il cambiamento, a livello di apprendimento, che l'itinerario didattico ha saputo promuovere nei partecipanti, possibili futuri insegnanti di educazione fisica. Lo studio diventa quindi l'occasione per riflettere sull'impalcatura didattica idonea a formare profili di insegnanti sensibili all'impianto culturale e scientifico appena delineato.

## **Metodologia**

### *Il contesto formativo e il modello didattico: sport integrato e apprendimento trasformativo*

Il modulo laboratoriale richiama, nei suoi principi progettuali, il modello

dello sport integrato, definito da Magnanini e colleghi (et al., 2018) “un repertorio di situazioni ludico-motorie, codificate in forma cooperativa e competitiva, in cui le persone, con e senza diversi tipi di disabilità, sia uomini che donne, attraverso ruoli, spazi e materiali adeguati alle capacità e al potenziale di ciascuno, possono partecipare insieme attivamente e con competenza” (p. 295). Esso ha nel Baskin la sua principale buona prassi di riferimento (Bodini et al., 2010). Tale disciplina sportiva, nata a Cremona nel 2003, ha trovato soprattutto in anni recenti un grande sviluppo sia a scuola – soprattutto attraverso il dispositivo dei campionati studenteschi – che nell’extrascuola, dove è forte l’impegno dell’Ente Italiano Sport Inclusivi (EISI)<sup>1</sup>.

Dal recente studio di Magnanini e colleghi (et al., 2018) emerge che lo sport integrato è in grado di sostenere la partecipazione attiva e competente di persone con e senza disabilità, grazie a regole codificate e flessibili che prevedono differenti ruoli, spazi e attrezzature congrue alle capacità di ciascuno; dove il risultato è la conseguenza di strategie di gioco che incentivano la cooperazione tra i giocatori di tutti i ruoli, senza rinunciare alla componente agonistica.

Proprio la diversificazione dei ruoli – caratterizzati ciascuno da compiti differenti, in funzione del fatto che ogni gruppo ha una composizione eterogenea sia nelle competenze motorie di base (destrezza, forza e velocità) sia sul versante psicologico e di profilo di personalità – rappresenta una possibile traduzione pratica della differenziazione didattica, tratto distintivo dell’insegnamento inclusivo (Tomlinson, 2006).

Un secondo elemento costitutivo dell’itinerario formativo è la Transformative Learning Theory (Mezirow, 2003). Essa dà valore all’autovalutazione critica dell’adulto in formazione: la trasformazione a cui fa riferimento Mezirow è il processo che genera cambiamento nei sistemi di riferimento dell’individuo, il cosiddetto *frame of reference*, portandolo ad un rimodellamento personale, a rielaborare le proprie conoscenze, creando nuovi schemi esistenziali. Si ha apprendimento trasformativo (TL) se si va effettivamente a trasformare le proprie prospettive di significato, e va inteso come forma di apprendimento che consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta, e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione di significato (Mezirow, 2003).

Nell’economia del presente lavoro va rilevato che, ad oggi, non ci sono pubblicazioni che documentano esperienze formative dei futuri insegnanti di educazione fisica attraverso la prospettiva del TL. Tuttavia, se si allarga l’orizzonte alle indagini generali sul TL degli insegnanti, esse sembrano suggerire l’ado-

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento, si veda: <https://eisi.it/>.

zione di modelli didattici innovativi, contraddistinti da sistematici momenti riflessivi e autovalutativi, perciò in grado di generare trasformazione nei pensieri, nei valori e nelle pratiche degli insegnanti in formazione (Arvanitis, 2018; Nuangchalem & Prachagool, 2010).

A completamento del quadro principale, si è posta attenzione alla dimensione dell'autoefficacia (Bandura, 1986), considerando che nella letteratura che si occupa degli insegnanti di educazione fisica in formazione, risulta importante sostenere il senso di autoefficacia dei partecipanti, perché questa caratteristica personale è in grado di incidere sulla futura identità professionale, sulla qualità della pratica didattica e sui positivi atteggiamenti verso l'inclusione (Koh, 2021; Braksiek, 2022; Alhumaid et al., 2020).

La proposta formativa, sviluppata su tre giornate, è stata contraddistinta dalle seguenti scelte didattiche<sup>2</sup>:

- suddivisione del gruppo in due squadre;
- identificazione dei ruoli di capitani e vicecapitani;
- gestione in autonomia, da parte dei corsisti, della fase di riscaldamento;
- progressione didattica:
- giochi tradizionali nella loro configurazione base (palla avvelenata, ruba bandiera, staffette, gioco dei 10 passaggi);
- giochi tradizionali ri-organizzati suddividendo i giocatori di ciascuna squadra in tre ruoli differenti (in base ai diversi livelli nelle competenze motorie di base);
- gioco del basket, con un'introduzione progressiva delle principali regole di gioco;
- sperimentazione creativa di nuovi sport rivisitati secondo il modello dello sport integrato, con feedback tra pari e da parte della docente;
- debriefing sistematico dopo ogni gioco e alla fine di ogni giornata formativa, come momento autovalutativo per riflettere sulle situazioni di gioco (ruoli, dinamiche, regole, ...) soprattutto secondo il principio dell'equità;
- feedback tra pari e da parte dell'insegnante, a sostegno anche delle funzioni esecutive.

Complessivamente, le domande di ricerca sono state le seguenti:

- Il laboratorio di sport integrato può essere un'esperienza di TL? E, nello specifico, quali sono i principali cambiamenti che è in grado di generare?

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento della proposta didattica, si rinvia a: Miola, S., Meggiolaro, L., Rodighiero M.P., Lago, C.D. e Bordignon, D. (2021). *Gioco Anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Erickson. Sul piano organizzativo, il gruppo di 84 studenti è stato suddiviso in 4 gruppi di 21 partecipanti ciascuno e il monte ore totale del laboratorio è stato di 8 ore: 3 nella prima giornata, 3 nella seconda e due in quella conclusiva.

Quali sono i fattori che, più di altri, hanno generato trasformazione?

- A più alti livelli di TL può esserci un più alto livello di autoefficacia?
- Pregresse esperienze inclusive in educazione fisica a scuola, possono aver reso i partecipanti più sensibili al TL promosso dal laboratorio pratico?

Lo studio ha carattere esplorativo non essendoci già in letteratura dei riscontri scientifici in merito al problema di ricerca sollevato e ai relativi quesiti di indagine.

### *I partecipanti e gli strumenti valutativi*

Hanno partecipato allo studio 44 giovani universitari (54,5% donne e 45,5% uomini) di età compresa tra 23 e 29 anni ( $M = 25,2$  anni;  $DS = 1,44$ ).<sup>3</sup> Il 47,7% lavora in più ambiti professionali (tra questi, 7 lavorano anche a scuola attraverso i progetti del CONI); il 20,5% lavora come operatore/rice in una palestra fitness, il 9,1% come allenatore/rice di uno sport di squadra, il 4,5% prepara gli atleti e le atlete in ambito sportivo, il 6,8% svolge un lavoro non attinente col proprio percorso formativo e il 9,1% non ha un'occupazione.

Il questionario è stato diffuso attraverso Google Moduli: la prima parte intendeva raccogliere informazioni su genere, età e ambito professionale attuale, mentre una specifica domanda si soffermava sull'esperienza passata di condivisione delle ore di educazione fisica con compagni/e con BES. Nella seconda sezione è stato utilizzato il Learning Activity Survey (LAS; King, 2009). Lo strumento self-report valuta i livelli di TL ed è formato da 16 item che indagano se, come e quanto è cambiato il mind-set dei partecipanti. Gli item sono domande dicotomiche (si/no), volte ad individuare le fasi di cambiamento della prospettiva e che analizzano le loro esperienze di apprendimento, identificando quelle che hanno promosso un cambiamento della prospettiva di significato (es. "Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione il modo in cui agisco normalmente?").<sup>4</sup> Le informazioni raccolte tramite questa seconda parte sono state successivamente codificate in un punteggio da 1 a 3, il PT-Index, che indica il livello di TL, cioè quanto è stata cambiata la prospettiva in relazione al processo di formazione/apprendimento. Nell'ultima sezione è stato invece inserito il General Self-Efficacy Scale (GSES; Sibilis, Schwarzer & Jesuralem, 1995), che misura il senso di autoefficacia attraverso 10 item, a cui i partecipanti rispondono indicando il loro grado di accordo su una scala Likert a 5 punti

---

<sup>3</sup> Il questionario è stato proposto a tutti gli 84 corsisti del corso di laurea magistrale; di questi hanno risposto in 44 (52%).

<sup>4</sup> Alcuni degli items sono stati ricalibrati per renderli più aderenti al contesto formativo nell'ambito delle scienze motorie.

(1 sta per “sono fortemente in disaccordo”; 5 sta per “sono fortemente d’accordo”). Un esempio di item è “Grazie alle mie risorse so come gestire situazioni impreviste”. L’indice di affidabilità è  $\alpha = .92$ .

## **Analisi dei dati e presentazione dei risultati**

**Variabili demografiche.** Sono state calcolate le percentuali di frequenza rispetto all’esperienza passata di condivisione delle ore di educazione fisica con compagni/e con BES.

**Apprendimento trasformativo.** Al fine di indagare il livello di TL, sono stati calcolati i punteggi alto, medio e basso sulla base del valore medio totale del punteggio ottenuto dal LAS. Successivamente, per capire se vi fossero differenze significative nei livelli di TL rispetto alle variabili demografiche, sono state condotte delle tavole di contingenza utilizzando il Chi quadro.

**Credenze di efficacia.** Infine, per verificare se vi fossero differenze significative tra il livello di TL e le credenze di autoefficacia è stata condotta un’Analisi della Varianza (ANOVA).

**Variabili demografiche.** Per quanto riguarda l’esperienza diretta con compagni/e con BES, il 54,5% riferisce di non aver mai condiviso le ore di educazione fisica con compagni/e con disabilità, il 27,3% dichiara di non averne condivise quasi mai, l’11,4% qualche volta e il 6,8% spesso. Rispetto ai compagni e alle compagne con DSA, il 54,5% dei partecipanti afferma di non aver mai condiviso le ore di educazione fisica con loro, il 22,7% quasi mai, il 18,2% qualche volta e il 4,5% spesso. Inoltre, il 29,5% riferisce di non aver mai condiviso le ore di educazione fisica con alunni che hanno uno svantaggio socio-culturale e il 29,5% quasi mai, mentre il 25% riporta di averlo fatto qualche volta e il 13,6% spesso.

**Apprendimento trasformativo.** Dall’analisi delle tavole di contingenza emergono differenze statisticamente significative rispetto all’ambito professionale ( $X^2_{(8)} = 20,195$ ;  $p = .010$ ): i partecipanti che presentano un livello maggiore di TL dichiarano di non lavorare; inoltre, tra i partecipanti che lavorano, coloro che hanno un livello medio-alto di TL ricoprono più spesso ruoli come allenatore/rice di sport di squadra e operatore/rice in palestra fitness (Tabella 1).

Inoltre, dalle analisi delle tavole di contingenza emergono differenze significative relative all’aver avuto compagni con BES nell’esperienza passata in educazione fisica ( $X^2_{(6)} = 13,393$ ;  $p = .038$ ): in particolare, chi ha avuto compagni/e con disabilità e DSA presenta livelli maggiori di TL (Tabella 2).

Tabella 1 - *Apprendimento trasformativo ed esperienza professionale. Tabella di contingenza*

		Insegnante educazione fisica a scuola	Allena- tore/trice di sport di qua- dra	Preparatore/ trice atletico/a in ambito sportivo	Opera- tore/trice in palestra fitness	Attualmente non lavoro	Totale
Media apprendim.	1,00	1	0	1	0	0	2
		100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	10,0%
		% in ambito professionale					
2,00		5,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	10,0%
		0	4	1	5	1	11
		0,0%	100,0%	50,0%	55,6%	25,0%	55,0%
3,00		0,0%	20,0%	5,0%	25,0%	5,0%	55,0%
		0	0	0	4	3	7
		0,0%	0,0%	0,0%	44,4%	75,0%	35,0%
Totale		0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	15,0%	35,0%
		1	4	2	9	4	20
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		5,0%	20,0%	10,0%	45,0%	20,0%	100,0%
		% in ambito professionale					
		% del totale					

Tabella 2 - Apprendimento trasformativo e progressa esperienza in educazione fisica

Media apprendim		Disabilità	Disturbi Specifici dell'Apprendimento	Una situazione di svantaggio socio-			Totale
				socio-	Altro	Totale	
	Conteggio	3	0	1	0	4	
1,00	Compagni con vulnerabilità % del totale	8,8%	0,0%	100,0%	0,0%	9,1%	
	Conteggio	19	3	0	1	23	
2,00	Compagni con vulnerabilità % del totale	55,9%	37,5%	0,0%	100,0%	52,3%	
	Conteggio	12	5	0	2,3%	17	
3,00	Compagni con vulnerabilità % del totale	35,3%	62,5%	0,0%	0,0%	38,6%	
	Conteggio	34	8	1	0,0%	44	
Totale	Compagni con vulnerabilità % del totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Conteggio	77,3%	18,2%	2,3%	2,3%	100,0%	

Autoefficacia. L'ANOVA condotta tra il livello di TL e le credenze di efficacia non evidenzia alcuna differenza significativa, nonostante le medie sembrano essere maggiori per il gruppo con un TL maggiore ( $M = 33,76$ ;  $Ds = 5,63$ ), rispetto al gruppo medio ( $M = 32,35$ ;  $Ds = 6,57$ ), o basso ( $M = 32$ ;  $Ds = 4,62$ ).

Tabella 3 - Medie (M) e deviazioni standard (DS) del senso di autoefficacia rispetto ai livelli di apprendimento trasformativo

Livelli di apprendimento trasformativo	Senso di autoefficacia	
	M	DS
Basso	32,00	4,62
Medio	32,34	6,56
Alto	33,76	5,65

## Conclusioni

Se si riprendono le domande di ricerca, i dati hanno evidenziato, complessivamente, dei buoni livelli di TL. Nello specifico, è emerso che 28 partecipanti descrivono un'esperienza che ha fatto loro ripensare il modo in cui normalmente agiscono nella gestione di un gruppo impegnato in educazione fisica o in uno sport: hanno messo in discussione la loro opinione sui ruoli dell'insegnante/allenatore e dell'alunno/atleta e sulle relazioni di potere tra le persone coinvolte. Inoltre, 27 rispondenti hanno cercato di adottare le strategie didattiche apprese nel laboratorio anche nei loro contesti professionali, dato che nell'attività formativa proposta si sono trovati ad assumere ruoli che li hanno fatti sentire più a loro agio e con maggiore fiducia (18 rispondenti). La persona che ha inciso primariamente sul loro TL è stata la docente (38 risposte), grazie soprattutto alla strategia della suddivisione in ruoli (40 risposte), i momenti di debriefing (25 risposte) e la progressione didattica che ha permesso di confrontare l'organizzazione tradizionale dei giochi/sport proposti col modello dello sport integrato (18 risposte).

I dati quantitativi possono essere rinforzati dai commenti raccolti durante i momenti di debriefing. Vari partecipanti hanno dichiarato che l'esperienza formativa li ha resi consapevoli della loro impostazione piuttosto gerarchica dei contesti motori, dove l'insegnante/allenatore gestisce in autonomia la lezione o gli allenamenti, c'è poco spazio per le dinamiche collaborative e la performance

richiesta è spesso individuale e non di gruppo. Dunque, il laboratorio pratico sembra problematizzare questa impostazione tradizionale, soprattutto perché offre la possibilità di sperimentare in prima persona condizioni di gioco maggiormente partecipative come quelle costruite sul modello dello sport integrato. Risulta interessante aver constatato come tra i corsisti che lavorano, tre su cinque abbiano provato a introdurre nel proprio contesto professionale alcune regole a favore dell'equità, pur con la sensazione di non avere sufficiente esperienza nella gestione del nuovo setting didattico. Questi dati sono in linea con la letteratura generale sul TL degli insegnanti in formazione (Arvanitis, 2018), pur mancando uno specifico riscontro per chi si occupa di educazione fisica.

Inoltre, dall'analisi delle tavole di contingenza si nota che chi ha avuto esperienze con compagni/e con BES presenta livelli maggiori di TL. Questo fa pensare che l'aver fatto esperienza di educativa fisica inclusiva possa contribuire, anche a distanza di anni, a rendere i futuri insegnanti in formazione più sensibili a proposte laboratoriali che intendono promuovere dei contesti motori inclusivi. Anche questo dato manca di un riscontro nella letteratura attuale.

Le analisi delle tabelle di contingenza hanno evidenziato delle relazioni che non erano state ipotizzate in fase di progettazione e che risultano tra loro contraddittorie, necessitando quindi di un maggiore approfondimento: tra coloro che hanno un livello maggiore di TL ci sono sia partecipanti che non lavorano, sia coloro che ricoprono più spesso ruoli come allenatore/rice di sport di squadra e operatore/rice in palestra fitness. Per i primi, si potrebbe ipotizzare che il laboratorio abbia rappresentato un'esperienza formativa più disorientante rispetto ai colleghi che lavorano, proprio perché meno esperti nella gestione dei gruppi. Per i secondi, si può immaginare che, al contrario, la loro quotidianità professionale sia (stata) uno spazio dove sperimentare, e quindi consolidare, le nuove strategie esperite durante il laboratorio.

Infine, dall'ANOVA condotta tra il livello di TL e le credenze di efficacia non emergono differenze significative, sebbene le medie sembrino essere maggiori per il gruppo con un TL maggiore rispetto a chi mostra un TL medio o basso. Questi risultati vanno nella direzione del recente studio di Nur e Firman-syah (2019), secondo cui il TL aumenta il senso di autoefficacia; tuttavia, occorrono ulteriori studi per indagare la relazione tra TL e senso di autoefficacia.

## **Limiti e implicazioni**

In linea con quanto affermato da Alhumaid et al. (2020), i risultati di questa indagine confermano che è necessario guidare i futuri insegnanti verso lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti inclusivi nei confronti di tutti gli stu-

denti, in particolare coloro che presentano vulnerabilità. I docenti stessi affermano di avere scarse competenze in materia di inclusione e di trovare difficoltà ad approcciarsi alla disabilità, oltre alla mancanza di risorse necessarie, a discapito di tutti gli studenti e le studentesse, non solo coloro che presentano vulnerabilità.

Tuttavia, questo studio presenta alcuni limiti da cui poter trarre considerazioni per le ricerche future. Innanzitutto, si è consapevoli di dover strutturare un percorso laboratoriale più solido, disponendo in un maggior numero di ore. Inoltre, si dovrebbero ampliare gli spazi riflessivi, magari adottando un diario di bordo personale e/o programmando delle discussioni di gruppo più ampie.

Più in generale, sul versante della ricerca, si potrebbe coinvolgere un campione più ampio di studenti, includendo giovani che frequentano altre strutture universitarie. Questo permetterebbe di rilevare, ad esempio, una maggiore significatività della varianza tra il senso di autoefficacia e i livelli di TL. Inoltre, alla luce dei risultati emersi sul senso di autoefficacia, sarebbe utile approfondire la relazione tra senso di autoefficacia e livelli di TL per i futuri docenti non solo di educazione fisica ma anche di altre discipline.

## Riferimenti bibliografici

- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, *12*, 3898. doi: 10.3390/su12093898.
- Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global studies of Childhood*, *8.2*, 114-130. Doi: 10.1177/2043610617734980.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Pearson Education.
- Bodini, A., Capellini, F., & Magnanini, A. (2010). *Baskin... uno sport per tutti*. FrancoAngeli.
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103547. Doi: 10.1016/j.tate.2021.103547.
- CAST- Center for Applied Special Technologies (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. CAST publishing.
- Coates, J., & Vickerman, P. (2013). A review of methodological strategies for consulting children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, *28*, 333-347. doi: 10.1080/08856257.2013.797705.
- Commissione Europea & EACEA/Eurydice (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. Rapporto Eurydice. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. EASNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Preso da: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili*. Liguori Editore.
- Green, K. (2019). Physical education and school sport: Is there a wider social role?. In S. Capel & R. Blair (Eds.), *Debates in physical education* (pp. 18-35). Routledge.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67, 255-273. doi: 10.1080/00336297.2015.1050118.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2017). Strategies to increase social inclusion of students with disabilities in physical education settings. In A. J. S. Morin, C. Maiano, D. Tracey & R. G. Craven (Eds.), *Inclusive physical activities: International perspectives* (pp. 77-89). Information Age Publishing.
- Holland, K., & Haegele, J. A. (2021). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A review update 2014-2019. *Kinesiology Review*, 10.1, 78-87.
- King, K. (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey*. Information Age Pub.
- Koh, Y. (2021). Combining adapted physical activity education with individualized education programs: Building Korean pre-service teachers' self-efficacy for inclusive physical education. *Sustainability*, 12, 2879. Doi: 10.3390/su13052879.
- Magnanini, A., Moliterni, P., Ferraro, A., & Cioni, L. (2018). Integrated sport: keywords of an inclusive model. In *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Eurasian Conference on Sport Education and Society*. International Science, Culture and Sport Association. Preso da: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Ferraro-4/publication/330882003\\_Integrated\\_Sport\\_Keywords\\_of\\_an\\_Inclusive\\_Model/links/5c59a576299b1d14cab935/Integrated-Sport-Keywords-of-an-Inclusive-Model.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Ferraro-4/publication/330882003_Integrated_Sport_Keywords_of_an_Inclusive_Model/links/5c59a576299b1d14cab935/Integrated-Sport-Keywords-of-an-Inclusive-Model.pdf).
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina Editore.
- Miola, S., Meggiolaro, L., Rodighiero M.P., Lago, C.D. & Bordignon, D. (2021). *Gioco Anch'io*. Erickson.
- Miur (2009). *Linee guida del Ministero dell'Istruzione per le attività di educazione fisica nelle scuole secondarie di primo e secondo grado*. Preso da: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/all\\_prot4273.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/all_prot4273.pdf).
- Miur (2012). *Indicazioni per la progettazione curricolare dell'educazione fisica nel primo ciclo*. Preso da: [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Moliterni, P. (2013). Didattica e scienze motorie: tra mediatori e integrazione. *Didattica e Scienze Motorie*, 1-320. Preso da: <https://aimcmassa.myblog.it/media/01/01/2519945177.pdf>.
- Nuangchalerm, P. & Prachagool, V. (2010). Promoting transformative learning of pre-service teacher through contemplative practices. *Asian Social Science*, 6.1, 95-99.

- Nur, I. R. D., & Firmansyah, D. (2019). The use of transformative learning in developing students' self-efficacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1315, 012057. IOP Publishing.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26, 797-813. doi: 10.1177/1356336X19882054.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 59.3, 257-281.
- Qi, J., & Wang, L. (2018). Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: a Chinese perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23.6, 575-591.
- Sibilia, L., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). *Italian adaptation of the general self-efficacy scale: Self-efficacy generalized*. Preso da: <http://userpage.fu-berlin.de/health/italian.htm>.
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted physical activity quarterly*, 27, 275-293. doi: 10.1123/apaq.27.4.275.
- Tanure Alves, M.L., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2018). "We can't do anything": The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. *The British Journal of Visual Impairment*, 36.2, 152-162.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.
- UNESCO (2015). *Carta internazionale per l'educazione fisica, l'attività fisica e lo sport*. Preso da: <http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Carta%20Sport%20ITA.pdf>.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Preso da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254/PDF/248254eng.pdf.multi>.
- Whitehead, M. (2013). What is the education in physical education. In S. Capel & R. Blair (Eds.), *Debates in physical education* (pp. 103-115). Routledge.

## ***Il Laboratorio di Tecnologie Didattiche alla sfida del COVID-19***

### **The Didactic Technology Laboratory to the challenge of COVID-19**

Luca Luciani\*

#### **Riassunto**

Questo contributo descrive una esperienza didattica laboratoriale condotta in modalità on line e la relativa ricerca osservativa a proposito di questa potenziale buona pratica formativa. È supportato da riferimenti scientifici teorici e da considerazioni argomentative basate anche su una ultraventennale esperienza di conduzione di laboratori mediali. La ricerca si è avvalsa della redazione di un diario di bordo informale su cui sono state annotate le particolarità didattiche, le risultanze, alcune dichiarazioni degli stessi studenti e le problematiche emerse durante lo sviluppo temporale dell'azione formativa. Nel secondo anno di attivazione dell'esperienza formativa online si è aggiunto un modulo di valutazione costituito da alcune domande aperte rivolte agli student\* partecipanti. Inoltre, grazie alla varia documentazione acquisita nei precedenti quattro anni di attivazione del Laboratorio in modalità blended, sia di tipo numerico-quantitativo per la determinazione di alcuni aspetti sistemici di cornice dell'intervento formativo, che di tipo qualitativo per alcune possibilità di confronto procedurale, è stato possibile operare una certa comparazione di evidenze.

**Parole chiave:** laboratorio; tecnologie didattiche; insegnamento a distanza; e-learning; educazione mediale.

#### **Abstract**

This contribution describes a new didactic modeling and the related observational research regarding this potential good training practice, supported by theoretical scientific references and argumentative considerations based also on a personal over twenty years of experience in conducting media laboratories. The research made use of the drafting of an informal logbook on

---

\* Esperto in media education.

which the didactic peculiarities, the results, some statements by the students themselves and the problems that emerged during the temporal development of the training action were noted. In the second year of activation of the online training experience, an evaluation module was added consisting of some open questions addressed to the participating students. Furthermore, thanks to the various documentation acquired in the previous four overall years of activation of the Laboratory in blended mode, both of a numerical-quantitative type for the determination of some systemic aspects of the framework of the training intervention, and of a qualitative type with regard to some possibilities of procedural comparison, it was possible to make a certain comparison of evidence.

**Keywords:** laboratory; educational technologies; distance learning; e-learning; media education.

*Articolo sottomesso:* 22 aprile 2022; *accettato:* 17 maggio 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

### **Dall'erogazione in presenza a quella a distanza: il laboratorio di tecnologie didattiche online**

L'emergenza sanitaria correlata alla diffusione del Covid-19 ha obbligato anche le università italiane, e tra queste quella dell'Aquila, ad erogare a distanza i vari insegnamenti universitari. La richiesta didattica fatta ai docenti è stata quella di assolvere i propri obblighi di insegnamento, già precedentemente previsti e calendarizzati, passando dalla modalità in presenza a quella on line attraverso l'utilizzo di varie applicazioni di videoconferenza e mantenendo la stessa calendarizzazione. Non è stata richiesta, probabilmente nemmeno immaginata, e neanche amministrativamente concessa, alcuna riprogettazione didattica del proprio insegnamento che potesse corrispondere in modo più efficace ed efficiente alle necessità didattiche correlate all'erogazione di percorsi di insegnamento-apprendimento in modalità e-learning esclusivamente a distanza attraverso la rete internet e le diverse piattaforme di comunicazione online (Galliani et al., 2001; Galliani, 2004a; Galliani, 2004b; Galliani & Costa, 2005; Galliani, 2012; Luciani, 2001). In generale si è trattato quindi di una trasposizione adattiva online più o meno ben predisposta e gestita, e più o meno riuscita, della tradizionale modalità di erogazione formativa frontale in presenza.

Nel caso del Laboratorio di tecnologie didattiche (3 CFU/36 ore) inserito come insegnamento al quinto e ultimo anno del Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila, a partire dall'anno accademico della mia prima conduzione (2015-

2016), è stato sempre progettato ed erogato come un percorso formativo blended che, seppure vincolato istituzionalmente all'obbligo di erogazione in presenza, era strutturato sull'apprendimento attivo collaborativo e cooperativo con finalità produttive media-educative, prevedeva deliberatamente anche un suo quantomeno parziale sviluppo online. Questa ipotesi didattica online, complementare al percorso formativo in presenza, è sempre stata da noi considerata necessaria per un Laboratorio che ha come oggetto formativo proprio le tecnologie mediali della comunicazione educativa. Tale complemento didattico ha sempre utilizzato come supporto tecnologico la piattaforma di e-learning Moodle di cui l'ateneo dell'Aquila è dotato. In questi anni la parte online di questo percorso formativo è però sempre stata di fatto interpretata dagli student\* quasi soltanto come un obbligo didattico e come un repository di indicazioni didattiche e informazioni operative, piuttosto che come un ambiente didattico interattivo dove poter sviluppare una vera comunità di pratiche e di apprendimento trasversale ai diversi gruppi in cui si trovavano suddivisi (Galliani, 2004; Wenger, 1998), oltretutto per arrivare a sfruttare al meglio le risultanze dell'*intelligenza collettiva* (Levy, 1994) e di quella connettiva (De Kerckove, 2001).

Nella situazione di emergenza correlata alla diffusione del Covid-19, che ha comportato la quarantena forzata delle persone e nonostante le conseguenti scelte didattiche di emergenza delle Università, abbiamo cercato di interpretare questo momento come l'occasione di una vera sfida didattica e quindi, mantenendone le caratteristiche fondanti e gli stessi obiettivi formativi, di riprogettare per quanto possibile la struttura didattica del Laboratorio (Bertagna, 2012; De Rossi & Montani, 2001; Baldacci, 2004; Frabboni, 2004; Luciani, 2013, 2014a, 2014b, 2014c; Giunta, 2017). Questa nuova proposta didattica è stata implementata a partire dall'a.a. 2019-2020 ed è a tutt'oggi attiva. La ricerca osservativa si è invece specificatamente svolta nei primi due anni di erogazione: a.a. 2019-2020 e 2020-2021. Probabilmente si tratta ad oggi del primo Laboratorio di tecnologie didattiche con orientamento media-educativo concretamente realizzativo di gruppo (5-6 studenti per gruppo), destinato ad un numero elevato di student\*<sup>1</sup> senza il supporto di tutor, erogato completamente online.

---

<sup>1</sup> Nell'a.a. 2019-2020 il primo Laboratorio di tecnologie didattiche completamente erogato in modalità online ha visto la partecipazione di 85 student\*. L'a.a. 2020-2021 ha visto lo sdoppiamento istituzionale del Laboratorio in due Canali (I° e II°) che hanno mantenuto entrambi la stessa impostazione e struttura didattica. In questo anno accademico il numero degli student\* dei due Canali è stato complessivamente di 93.

## La struttura didattica della versione online del Laboratorio

Rispetto alla tematica unificante proposta negli anni precedenti<sup>2</sup> per lo sviluppo dei lavori medialti dei diversi gruppi, si è pensato di individuare dei nuovi compiti di realtà che potessero risultare particolarmente coinvolgenti in quanto specificatamente correlati alle complesse questioni di vita e di studio degli studenti in questo particolare momento storico. Si è quindi progettato di collegarsi fattivamente ad alcune problematiche determinate dalla diffusione del Covid-19, che hanno investito direttamente sia la vita delle persone come quelle della scuola dell'infanzia e della primaria dove gli studenti, a distanza, hanno continuato a svolgere il loro tirocinio formativo diretto. Si è quindi chiesto agli studenti di pensarsi già docenti di scuola primaria o dell'infanzia e di immaginare la progettazione di un testo mediale rivolto a specifici target di piccoli discenti da inserire nell'ambito di un determinato progetto didattico online e non, come stimolo, come innesco didattico, come accompagnamento di un percorso formativo, o anche come momento riassuntivo conclusivo, finalizzato a sistematizzare o a permettere una ulteriore riflessione in relazione ai vari contenuti affrontati e alle diverse competenze sviluppate. Si è così proposto di delineare:

- un progetto didattico finalizzato a presentare ai bambini, provando a mitigare eventuali ansie e paure sollecitate dall'emergenza pandemica, il coronavirus e i correlati motivi della chiusura della scuola e della obbligatoria segregazione in casa;
- oppure, un progetto didattico che, a partire dalle problematiche connesse alla chiusura forzata della scuola, presenti in positivo ai bambini le possibilità di interazione e partecipazione offerte dalle attuali tecnologie digitali e dalla rete internet.

Con l'aggiunta nell'a.a. 2020-2021:

- un progetto finalizzato ad accompagnare i bambini in un percorso di ripresa della didattica in presenza, caratterizzato da tante nuove regole e nuovi approcci di socializzazione, che fanno scaturire in loro nuovi sentimenti ed emozioni talvolta contrastanti.

---

<sup>2</sup> Negli anni precedenti, a partire dall'iniziale stimolo ricevuto dall'Expo Milano 2015 "Nutrire il Pianeta, Energie per la Vita!", la tematica unificante dei diversi lavori medialti è stata l'educazione alimentare. Un modo, questo, per consentire l'esplorazione di una dimensione disciplinare poco affrontata dal Corso di studi nel suo complesso e ancora oggi demandata nella scuola all'esclusiva volontarietà da parte degli insegnanti. Essa però riveste soprattutto la funzione di far apprendere ai partecipanti il valore didattico trasversale dell'educazione mediale nei confronti dei differenti ambiti disciplinari.

Sulla base degli obblighi amministrativi richiesti e in relazione alle scelte tecnologiche compiute dall'Università si è riusciti comunque a prevedere sia la dimensione collaborativa e cooperativa sincrona del lavoro di gruppo quanto quella asincrona. Infatti, grazie alle funzioni operative della piattaforma Teams sono stati predisposti sia momenti sincroni online di introduzione e accompagnamento al Laboratorio da parte del docente sul canale generale del corso, come quelli di lavoro in gruppo collaborativo e cooperativo finalizzato alla pre-produzione, alla produzione, e alla post-produzione, di un testo mediale da scegliere liberamente tra quelli proposti (video-film di vario genere compresi quelli di animazione, digital storytelling fotografici, podcast audio, fumetti digitalizzati con anche la corrispondente versione parlata trasposta in video). A questo proposito gli studenti sono stati suddivisi nel primo anno di erogazione in 15 gruppi di 5-6 studenti per gruppo e nel secondo in 17 gruppi, nel complesso dei due Canali previsti per il Laboratorio, sempre della stessa consistenza numerica. Ad ogni gruppo è stato dedicato uno specifico canale accessibile soltanto da parte dei componenti di ogni gruppo e dal docente (sotto-stanza virtuale online del team principale del Laboratorio). Questi stessi ambienti online di comunicazione grazie alla possibilità di condivisione dello schermo, di accesso collettivo alle molteplici applicazioni connesse a Teams tra cui quelle di scrittura, alla chat multimediale, oltre agli altri ambienti informali di comunicazione multimediale liberamente adottati dagli studenti<sup>3</sup>, sono stati utilizzati in tutte le fasi di sviluppo del Laboratorio per il lavoro attivo cooperativo e collaborativo sincrono e asincrono.

Come per gli anni precedenti, è stato comunque anche strutturato uno specifico ambiente sulla piattaforma moodle di ateneo per consentire di utilizzare un ulteriore ambiente di lavoro asincrono collaborativo e cooperativo, oltreché per far fare esperienza diretta agli studenti di una delle più diffuse piattaforme di e-learning. Tale spazio online è stato suddiviso in diversi moduli.

Un primo modulo introduttivo composto dai forum: “*News*” (per le informazioni che è necessario fornire da parte del docente nel corso dello svolgimento dell’attività formativa e che la piattaforma moodle, come per gli altri post dei diversi thread dei forum, indirizza con immediatezza agli indirizzi e-mail istituzionali degli studenti); “*Linea diretta con il docente*” (per implementare ulteriormente i diversi strumenti di comunicazione diretta con il docente a disposizione degli studenti); “*Strumentazioni tecniche*” (per affrontare in modo collaborativo e cooperativo le tipologie e le problematiche riguardanti le strumentazioni tecniche necessarie durante la parte applicativa – musica libera co-

---

<sup>3</sup> Per esempio Whatsapp con le sue funzioni di gestione dei gruppi con videochiamate collettive fino ad otto partecipanti.

yleft e copyright, strumenti di ripresa fotografica, video e audio, chiavi di accesso per l'autocaricamento dei testi mediali, software di produzione mediale open source e free, indicazioni e avvertenze per il caricamento online dei testi mediali una volta realizzati –); “*Forum organizzativo*” (dove risolvere i dubbi sull'organizzazione, quelli a proposito del calendario del corso, e sulle modalità di svolgimento delle attività, con la possibilità da parte degli studenti, sia in questo come negli altri forum, ad esclusione dei primi due, di aggiungere nuovi thread di discussione); e dai materiali preparati dal docente, “*Struttura e organizzazione didattica della versione online del Laboratorio di tecnologie didattiche*”, “*Testi mediali di stimolo*”, “*Programma del Laboratorio di tecnologie didattiche*” (grazie ai quali avere sempre presente e in modo facilmente raggiungibile le indicazioni guida relative al Laboratorio oltreché una serie di suggestioni audiovisive potenzialmente utili a stimolare le fasi ideativo-progettuali dei gruppi).

Un secondo modulo, quello dei “*Materiali didattici di orientamento e supporto*”, grazie a cui avere sempre a disposizione sia i riferimenti linguistici relativi ai codici dei distinti linguaggi mediali (fotografico per i digital storytelling fotografici, audiovisivo cinetico per i video-film, verbo-visivo per il fumetto, verbo-sonoro per la radio/podcast audio). Codici che risultano fondamentali sia per la fase di pre-produzione dei testi mediali, composta dal soggetto e dalla sceneggiatura comprensiva, scena per scena, del *découpage* tecnico, come anche della successiva scrittura mediale (quella della produzione con le riprese e quella della post-produzione con il montaggio). A cui si aggiungono anche testi relativi all'esemplificazione della struttura didattica del Laboratorio, alle condizioni pedagogiche e alle proposte didattiche dell'educazione mediale nella scuola dell'infanzia e nella primaria, oltre ad una puntuale selezione delle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione per quanto riguarda la parte relativa all'educazione mediale.

Un terzo modulo, quello delle “*Problematiche di ideazione/progettazione/redazione*”, costituito da uno specifico forum riservato alle perplessità degli studenti che possono sorgere in itinere in relazione all'ideazione / progettazione / redazione del soggetto e della sceneggiatura con *découpage* tecnico del testo mediale che i diversi gruppi hanno scelto di realizzare. Nella fase di pre-produzione è prevista una coerente delineazione dei seguenti passaggi progettuali: l'“*Idea tematica*”, l'“*Obiettivo comunicativo*”, il “*Target di riferimento*”, il “*Progetto didattico immaginato con la relativa funzione didattica del testo mediale*”, la “*Tipologia di testo mediale*” prescelta, il “*Soggetto*”, la “*Sceneggiatura con *découpage* tecnico*”. Questo modulo, al fine di fornire agli stu-

denti degli esempi concreti, è anche corredato da una selezione delle più compiute pre-produzioni selezionate tra quelle redatte nei precedenti anni di attivazione del Laboratorio.

Il quarto e il quinto modulo, rispettivamente quello delle “*Problematiche relative alla fase di pre-produzione*” e quello delle “*Problematiche relative alla fase di post-produzione*”, entrambi dotati di uno specifico forum, permettono di affrontare le problematiche, sia linguistiche che tecnico-realizzative, della fase di produzione (riprese di vario tipo) e quelle della fase di post-produzione (montaggio).

Il sesto e ultimo modulo è l’ambiente comunicativo collaborativo e cooperativo di interscambio tra i diversi gruppi e il docente oltretutto, grazie alle notifiche e-mail, tra tutti i partecipanti. In questo modulo i vari gruppi sono invitati ad aprire un loro specifico thread che prende la specifica e originale denominazione che i componenti del gruppo si sono dati. In questo spazio online, oltre alle possibili interazioni formative tra i diversi componenti dei gruppi, è previsto che si inserisca il lavoro di pre-produzione che precede il passaggio alle successive fasi realizzative e in relazione al quale si riceve un feedback valutativo da parte del docente. In questo modo tutti i gruppi sono a conoscenza dello stato di avanzamento di tutti i lavori di progettazione e delle eventuali problematiche incontrate.

Come già avveniva per il Laboratorio in presenza, dove ciascuno era invitato ad agire direttamente in ogni singola parte della produzione complessiva del testo mediale, è stato previsto anche in questo caso che tutti gli studenti sarebbero dovuti arrivare a realizzare in prima persona, sebbene completamente immersi in una dimensione operativa di gruppo online sincrona e asincrona, una parte compiuta del prodotto mediale collettivamente progettato e scritto. A causa degli attuali limiti delle tecnologie a disposizione si è previsto che queste singole parti, progettate collettivamente e realizzate autonomamente, sarebbero poi dovute essere assemblate da uno dei componenti del gruppo, anche se sempre alla presenza di tutti gli altri, condividendo in tempo reale lo schermo del computer su cui era stato deciso che avvenisse il montaggio definitivo.

Una volta coordinate e validate le fasi di pre-produzione dei diversi gruppi, accompagnati i momenti realizzativi di produzione e di post-produzione, e infine validati i diversi testi medializzati realizzati, è previsto che i singoli gruppi inseriscano autonomamente i loro lavori nelle varie piattaforme online free di contenuti digitali già attivate negli scorsi anni (YouTube per video e i file audio con immagine fissa, Flipsnack e Fliphtml5 per la versione digitalizzata dei fumetti, MixCloud per i file audio). Infine, i gruppi hanno poi il compito di presentare brevemente il loro lavoro sul blog di Wordpress dell’insegnamento, realizzando direttamente la pagina personale del singolo gruppo che segue una determinata scaletta base (denominazione del gruppo, nomi dei componenti del

gruppo, fotografia dei componenti del gruppo, breve presentazione del lavoro per un pubblico ampio che include il target di riferimento dove si comunica anche la scientificità delle scelte edu-comunicative compiute, tipologia di testo mediale scelto e relativa motivazione didattica con un accenno al funzionamento didattico che è stato immaginato per il testo prodotto, link al testo mediale realizzato, immagini complementari che mostrano le fasi di lavorazione del testo mediale). A tal fine, per meglio raccordare le fasi conclusive del lavoro dei molti gruppi con il docente e per favorire ulteriormente la costruzione di una effettiva comunità di pratiche formative (Galliani, 2004a; Wenger, 1998), viene, fin dall'inizio del Laboratorio, costituito un ulteriore gruppo, quello dei *Blogger*, composto da studenti che fanno già parte di altri gruppi, a cui è loro affidata la funzione operativa di referenti esterni dei gruppi. A loro è anche demandato il compito della breve presentazione su Wordpress dell'insieme dell'esperienza formativa del Laboratorio.

In questa edizione è stato ovviamente indicato che i testi mediali da realizzare avrebbero dovuto essere rapportati, come durata temporale e problematiche realizzative, alle condizioni operative imposte dalla quarantena.

La sfida didattica più consistente, che ovviamente si è riverberata nella progettazione e nella conduzione del Laboratorio, è stata quella di mantenere anche per la versione completamente online gli stessi obiettivi didattici qualificanti della versione in presenza:

- arrivare a realizzare in gruppo un testo mediale completo, dai titoli di testa a quelli di coda. Ciò consente lo sviluppo creativo di capacità espressive mediali, di capacità di utilizzare direttamente e personalmente le tecnologie mediali e i loro distinti e specifici linguaggi, di capacità di raccordo tra la dimensione teorica dell'educazione ai media e quella applicativo-realizzativa, di capacità di progettazione didattica con i media, di capacità di lettura mediale critico-valutativa, di consapevolezza del contesto operativo tecnologico-mediale digitale contemporaneo per la formazione, e una individuazione operativa delle molteplici tecnologie della comunicazione educativa (audiovisive digitali e informatiche) nelle loro componenti di strumentazioni tecniche realizzativo-espressive e distributive, di specifici linguaggi mediali (piano sintattico, semantico e pragmatico), e di testi della comunicazione sociale e di gruppo (group-media) (Luciani 2005, 2014a, 2017);
- delineare operativamente le strategie e le metodologie pedagogico-didattiche correlate all'uso delle tecnologie mediali in ambito educativo formale con particolare attenzione alla dimensione laboratoriale realizzativa;
- conseguire una reale consapevolezza didattica del valore formativo trasversale dell'educazione mediale rispetto ai diversi ambiti disciplinari;
- acquisire concrete competenze progettuali e tecniche, quindi tecnologiche, nella realizzazione di testi mediali educativamente orientati finalizzati ad

essere inseriti con consapevolezza didattica in percorsi-processi di insegnamento-apprendimento;

- acquisire concrete competenze progettuali e tecniche che permettano al futuro insegnante la possibile effettiva implementazione di percorsi formativi di educazione mediale nella scuola;
- sperimentare in prima persona e a fondo la didattica attiva (learning by doing) attraverso una esperienza formativa compiutamente inserita nella dimensione pedagogica del Laboratorio come strategia didattica, raggiungendo una buona consapevolezza personale del complesso della dimensione didattica laboratoriale e quindi della metodologia e del valore formativo della didattica attiva;
- affrontare e gestire le diverse problematiche della comunicazione in gruppo e della gestione efficace ed efficiente di quest'ultimo cooperando e collaborando attivamente e con successo;
- aumentare e definire le pre-conoscenze e le pre-competenze degli studenti relative all'e-Learning.

## **Risultanze comparative dell'esperienza laboratoriale**

Grazie al costante monitoraggio delle varie situazioni didattiche nel divenire dell'azione formativa, avvenuto attraverso la redazione di un *diario di bordo* informale, e grazie alla possibile comparazione con i dati esperienziali e le risultanze derivanti dai precedenti anni di attivazione del Laboratorio, i rilievi più significativi dell'azione formativa che abbiamo individuato sono in parte di conferma rispetto al modello erogativo in presenza e in altri casi di difformità:

- come negli anni precedenti la totalità dei gruppi di studenti è riuscita ad arrivare al completamento validato del proprio testo mediale, al suo caricamento online, e alla redazione della propria pagina sul blog di Wordpress;
- si è verificata una maggiore e più costante presenza della partecipazione degli studenti ai momenti sincroni del Laboratorio rispetto a quanto è avvenuto negli anni precedenti con una significativa diminuzione delle assenze consentite dal regolamento (per i laboratori sono consentite assenze fino al 30% del monte ore). Nei precedenti quattro anni, quando il Laboratorio è stato erogato in presenza, la quasi totalità degli student\*, tranne qualche rara eccezione, non ha mai completato le 36 ore complessive previste dal Laboratorio. La stragrande maggioranza degli student\* si è collocata tra le 24 ore, cioè il minimo di ore consentito per l'ottenimento della frequenza obbligatoria, e le 28 ore di frequenza. Invece nei due anni di erogazione online del

Laboratorio, oggetto di questo studio, la modalità di frequenza degli student\* si è praticamente completamente invertita: la stragrande maggioranza degli student\* ha frequentato il Laboratorio nella sua completezza temporale delle 36 ore e le poche assenze non hanno avuto la consistenza, oltretutto la tendenza ad essere scientemente programmate, rilevata nei precedenti anni;

- si è osservato un maggiore sviluppo di competenze e abilità nella gestione della comunicazione di gruppo e nella soluzione dei conflitti correlato alla possibilità, derivata dalla dimensione completamente online del Laboratorio, che ha consentito la composizione in modo effettivamente casuale dei vari gruppi di studenti rispetto a quanto avveniva in presenza dove, nonostante le indicazioni, si venivano a formare gruppi di fatto già consolidati nel tempo;
- si è rilevata una conferma, sebbene con qualche parziale aumento delle interazioni formative, dello scarso utilizzo spontaneo dell'ambiente moodle rispetto ad altri ambienti sia formali come lo spazio del Laboratorio su Teams e a quelli informali di comunicazione di gruppo: si assiste ad una moltiplicazione degli spazi collaborativi e cooperativi online rispetto allo spazio online su piattaforma moodle che resta invece sostanzialmente un raccordo istituzionale;
- si è constatato un miglioramento del setting di Laboratorio, che riesce così a corrispondere meglio alle attività collaborative e cooperative. Si è infatti rilevato che l'immersione nella condizione comunicativa online a distanza ha consentito la predisposizione di un setting di laboratorio che ha favorito le attività collaborative e cooperative (Garavaglia & Petti, 2017), rispetto alla situazione in presenza dove invece ci si deve di volta in volta adeguare alle condizioni delle aule e degli spazi a disposizione non progettati per una esperienza formativa laboratoriale;
- si è colto un generale maggiore sviluppo di conoscenze e competenze tecnologiche da parte degli studenti. L'immersività tecnologica a cui la dimensione online ha di fatto costretto costantemente tutti gli attori protagonisti del processo formativo laboratoriale ha consentito loro di mettere a punto e approfondire le pre-conoscenze e pre-competenze tecnologiche possedute. Inoltre, a differenza di quanto avveniva con una certa frequenza in presenza, la condizione operativa di cooperazione e collaborazione in gruppo a distanza ha sostanzialmente reso necessario lo sviluppo di un personale approfondimento conoscitivo delle tecnologie non ancora conosciute e necessarie alla realizzazione del testo mediale.

## Risultanze aggregate delle risposte degli student\*

Alla fine del secondo anno di erogazione del percorso laboratoriale online, su richiesta dei due gruppi Blogger, uno per ciascun Canale del Laboratorio, si è deciso di proporre agli student\* la compilazione di un questionario online realizzato attraverso lo strumento Forms di Office facente parte del pacchetto di cui l'Università dell'Aquila si è dotato assieme a Teams e ad altri correlati software. L'obiettivo principale di questo breve questionario era quello di rilevare in modo aggregato e automatizzato, quindi facilitando il lavoro di raccolta delle informazioni da parte delle Blogger che in questo aiutavano l'organizzazione laboratoriale, l'effettivo stato di ogni student\* e del relativo gruppo in vista anche delle problematiche temporali di riconoscimento formale dell'idoneità al Laboratorio. Con l'occasione, alle domande finalizzate al coordinamento organizzativo, è stato deciso di aggiungere anche due domande aperte e una chiusa, la seconda, relative a pareri e opinioni degli student\* sul Laboratorio e sui suoi esiti formativi. Le domande sono state: 1) Indica un punto di forza del Laboratorio di tecnologie didattiche; 2) Come valuti l'organizzazione del gruppo per la realizzazione del testo mediale; 3) Cosa pensi ti possa tornare utile di questo Laboratorio nella tua professione di docente?

Alle domande aperte hanno risposto tutti gli student\*: 47 per il I° Canale e 46 per il II° Canale per un totale di 93 student\*. Nel caso delle due domande aperte le risposte sono state ovviamente di tipo testuale e, una volta analizzate una ad una, per presentarne i risultati interpretativi abbiamo necessariamente dovuto operare delle aggregazioni di contenuto. Inoltre gli student\* spesso non si sono limitati ad esprimere un solo punto di forza o un'unica opinione in relazione a ciò che pensano possa tornargli utile di questo percorso laboratoriale in funzione della futura professione di docente. Si è quindi proceduto tenendo in considerazione tutti i contenuti proposti e di conseguenza per questo motivo la somma numerica delle risposte aperte a ciascun quesito non corrisponderà al numero totale degli student\*.

I punti di forza del Laboratorio che sono stati rilevati sono i seguenti:

- la *dimensione collaborativa e cooperativa* nel gruppo e tra i gruppi ha visto la maggior parte delle indicazioni (55) da parte degli student\*. Questi hanno variamente evidenziato l'importanza del lavoro di gruppo, della partecipazione ad una impresa comune (Wenger, 1998), della dimensione collaborativa e cooperativa per la realizzazione del testo mediale, della messa alla prova delle dinamiche comunicativo-produttive del lavoro di gruppo e nel coeso impegno reciproco di gruppo per il conseguimento degli obiettivi produttivi assegnati (Wenger, 1998);

- la *condizione di immersività* nell'ambiente formativo tecnologico digitale e nelle tecnologie di produzione mediale con la relativa acquisizione di conoscenze e competenze tecnologiche è stata indicata da 29 student\*. Questi hanno variamente messo in evidenza la sperimentazione e l'utilizzazione di software non conosciuti prima o poco utilizzati, il lavoro diretto con le tecnologie e la loro effettiva messa in pratica oltretutto l'immersività nell'ambiente digitale con le sue ampliate possibilità di elaborazione, scambio e comunicazione;
- il *modello didattico e l'originalità del percorso laboratoriale* sono stati indicati da 15 student\*. Questi hanno variamente messo in evidenza la profondità con cui sono stati trattati i vari argomenti, la loro quantità, la novità di ciò in cui ci si è cimentato nel percorso formativo, la dimensione creativa messa in gioco e l'originalità complessiva;
- gli *obiettivi didattici* conseguiti tra quelli indicati sono stati rilevati da 4 student\*;
- la *crescita di consapevolezza* personale sviluppata è stata messa in luce da 3 student\*;
- l'*immediatezza del contatto con il docente* intesa sia come presenza che come feedback forniti è stata evidenziata da 3 student\*;
- la *didattica online* è stata specificatamente indicata da 2 student\*;
- la *parte teorica e teorico-applicativa* introduttiva è stata rilevata da 1 student\*.

L'*organizzazione del gruppo* per la realizzazione del testo mediale è stata valutata, su di una scala di valori composta dalle tre possibili scelte 'ottima', 'buona' e 'scarsa', *ottima* da 59 student\*, *buona* da 32 student\* e *scarsa* da 2 student\*. Questo dovrebbe assicurare in modo abbastanza significativo, al di là dei vantaggi formativi insiti nella dinamica didattico-formativa, che la composizione casuale dei gruppi nell'ambito di una esperienza laboratoriale corrisponde ad una scelta possibile oltretutto con ricadute di efficienza ed efficacia processuale.

Cosa possa tornare utile di questa esperienza laboratoriale per la futura professione docente degli student\* è stata individuata come segue:

- l'*acquisizione di specifiche conoscenze e competenze tecnologiche digitali e linguistiche medial*i come componenti strutturali della futura 'valigia degli attrezzi' del docente è stata indicata da 79 student\*. Questi hanno variamente evidenziato la loro importanza in relazione alla possibilità di realizzare testi medial*i* in funzione didattica, alla conoscenza/competenza di tecnologie per implementare/strutturare percorsi formativi (educazione con i media), per l'innovazione didattica anche nel senso di maggiormente facili-

tante, accattivante, coinvolgente e significativa, per l'introduzione e l'approfondimento di nuove attività formative, per l'attività di scrittura mediale e l'analisi di testi mediali nell'ambito dell'educazione ai media, ai fini dell'inclusività scolastica e per lo sviluppo della creatività;

- *l'acquisizione di metodologie didattiche laboratoriali da implementare nella futura attività di docente* è stata indicata da 43 student\*. Questi hanno variamente messo in evidenza che tale acquisizione potrebbe consentirgli di innovare la didattica rispetto alla dimensione frontale delle lezioni, rendendola più efficace, interessante, collaborativa e cooperativa, arricchente, attiva, creativa, interattiva, trasversale, inducendoli a riconsiderare i tempi e i modi dell'apprendimento passando da un modello di scuola basato su apprendimenti formali verso un apprendimento basato su compiti e progetti da realizzare nel quale l'alunno si trovi ad operare da protagonista;
- *la sperimentazione della dimensione collaborativa e cooperativa con diretta esperienza delle dinamiche comunicative in gruppo* in vista del conseguimento di un obiettivo comune da trasporre nei futuri progetti didattici condivisi con altri docenti è stata indicata da 7 student\*;
- *la crescita di consapevolezza personale* a livello complessivo e di conseguente arricchimento professionale è stata espressa da 3 student\*.

## Conclusioni

Riteniamo che questa esperienza didattica sia risultata una buona pratica formativa sostenibile, in grado anche di riverberare in prospettiva le potenzialità didattiche messe a punto rispetto al ritorno definitivo alla dimensione formativa in presenza nelle università. Questo anche nell'ottica della scelta di un eventuale mantenimento di una didattica online da integrare con quella in presenza al fine di consentire un più ampio diritto allo studio di particolari categorie di student\* come per esempio i lavoratori, o quelli in particolari difficoltà economiche, i fisicamente fragili, i disabili, i caregiver, etc. Ovviamente nel caso in cui le istituzioni universitarie lo consentissero e con la speranza che finalmente comincino a riconoscere in qualche modo il lavoro aggiuntivo che l'integrazione tra didattica in presenza e la dimensione formativa online comporta.

Se le risultanze che abbiamo rilevato non fossero però anche collegate all'effettivo successo formativo, significativamente verificabile nel nostro caso dalla realizzazione dei diversi testi mediali prodotti nell'ambito del Laboratorio, queste secondo noi perderebbero di significato e di consistenza compiuta. Questi risultati, che, in una dimensione didattica in presenza, blended o in una completamente online, sono sempre stati raggiunti in questi anni, possono essere

visionati a partire dal blog del Laboratorio che invitiamo a conoscere al seguente link: <https://tecnologieapprendimentounivaq2015.wordpress.com/>.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2004). Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In N. Filograsso & R. Travaglini (eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 159-171). FrancoAngeli. (online: [https://www.ipsiasar.it/files/Baldacci\\_Laboratorio.pdf](https://www.ipsiasar.it/files/Baldacci_Laboratorio.pdf)).
- Bertagna, G. (ed.) (2012). *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Editrice La scuola.
- De Kerckhove, D. (2001). Alla ricerca dell'intelligenza connettiva. *É-journal*, [www.e-journal.it/special\\_event/relatori/articoli/de\\_ker](http://www.e-journal.it/special_event/relatori/articoli/de_ker) <http://ckhove.htm>.
- De Rossi, M. & Montani, R. (2001). Identità e conduzione dei laboratori mono-multi-inter-transdisciplinari. In L. Galliani & E. Felisatti (eds.), *I maestri all'università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 123-151). Pensa MultiMedia Editore.
- Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Galliani, L., Manfredi, P., Santonocito, S., & Luciani, L. (2001). *La formazione a distanza degli insegnanti*. Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2004a). *La scuola in rete*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Galliani, L. (2013). Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale. In P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola* (pp. 3-26). Progedit.
- Galliani, L. (ed.) (2004b). *Formazione in rete. Indicatori di qualità e buone pratiche*. Tecnodid Editrice srl.
- Galliani, L., & Costa, R. (eds.) (2005). *E-Learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*. Edizioni Scientifiche Italiane.
- Garavaglia, A., & Petti, L. (2017). Riprogettazione del setting del laboratorio di tecnologie didattiche per la formazione iniziale degli insegnanti. In P. Limone, & D. Parmigiani (eds.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 327-339). Progedit - Progetti editoriali srl.
- Giunta, I. (2017). La funzione abilitante dei laboratori pedagogico-didattici. In S. Kanizsa (ed.), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti* (pp. 167-172). Edizioni Junior-Bambini.
- Levy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Éditions La Découverte. (P. Levy. *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Feltrinelli, 1996).
- Luciani, L. (2001). Open distance learning nella formazione degli insegnanti, video-film scientifico-didattico prodotto dal Settore Tecnologie Educative – Dipartimento Scienze dell'Educazione – Università degli Studi di Padova, dur.: 40', In L. Galliani, P. Manfredi, S. Santonocito, & L. Luciani, *La formazione a distanza degli insegnanti*. Pensa Multimedia.

- Luciani, L. (2005). Segni in movimento - il video-film making, in L. Messina (ed.), *Andar per segni: percorsi di educazione ai media* (pp. 269-299). CLEUP.
- Luciani, L. (2013). Sviluppare conoscenze e competenze per l'espressione verbo-sonora attraverso il medium radio. L'insegnamento laboratoriale di scrittura radiofonica del Corso di Studi in Teorie e Metodologie dell'e-learning e della media education (E-Media). In D. Parmigiani, V. Pennazio, & A. Traverso (Eds.), *ATEE-SIREM Winter conference Proceedings. Learning & Teaching with Media & Technology* (pp. 586-596), Genova.
- Luciani, L. (2014a). Per una didattica tassonomica dei media e dei suoi laboratori: il modulo trasversale di familiarizzazione, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 275-286.
- Luciani, L. (2014b). How to develop learning and competence for an audio-visual-kinetic expression. Case study of video-filmic writing lab teaching in the Master of Science in Theory and Methodology of e-learning and media education (E-Media). In P. Limone & M. Baldassarre (Eds.), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning - SIREM 2013 Conference Proceedings* (pp. 157-161). Progedit.
- Luciani, L. (2017). Educazione ai media e linguaggio delle immagini in movimento: una proposta di curriculum per la scuola, in P. Limone & D. Parmigiani (eds.), *Atti del convegno SIREM 2016 "L'educazione digitale": Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 406-416). Progedit.
- Luciani, L. (2014c). Dimensione pedagogico-didattica del laboratorio: dalla presenza all'online. In D. Accarrino, A. Calò, S. Canazza, C. Dal Bon & C. Paulon (eds.), *Atti del Convegno MoodleMoot Italia 2014* (pp. 82-92). Media Touch 2000, Università degli Studi di Padova.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press. (E. Wenger. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina, 2006).



