



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE



Dipartimento di **Studi Umanistici**

Workshop SIRD

«I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento»

Università di Trieste
23-24 GENNAIO 2025

Book of abstracts

Lo scopo è avviare una discussione nella comunità SIRD riguardo alcune domande di fondo della ricerca educativa, a partire da lavori già in fase di avanzamento:

“cosa cambia, quando si apprende? Come si fa ricerca sulle pratiche scolastiche? Quali metodi sono pertinenti per l’analisi del processo di cambiamento?”

Il workshop intende mettere in luce:

- la complessità delle teorie dell’apprendimento: riteniamo quindi che una discussione sulle concettualizzazioni dell’apprendimento implicate nella ricerca empirica possa offrire nuove interpretazioni nell’analisi dei documenti nazionali ed europei sulle Indicazioni/Linee Guida e delle pratiche scolastiche;
- la pluralità di metodi (qualitativi/quantitativi/misti) utilizzati, identificando sia le loro potenzialità per analizzare le pratiche che le criticità nella loro applicazione concreta;
- il focus dell’apprendimento, che non è focalizzato a relativamente brevi eventi in classe, ma si estende in continuità verticale.



Giovedì 23 gennaio

Sessione 1: 15,00-16,40. Riflessività e formazione universitaria

Aula B

Chair: Bocchi

FEDELI; GIROTTI

L'E-PORTFOLIO NEL PERCORSO DI FORMAZIONE INIZIALE
DEGLI INSEGNANTI PRESSO L'UNIVERSITÀ DI MACERATA

SALTARELLI; MIATTO

APPRENDERE ALL'UNIVERSITÀ, TRA AZIONE E RIFLESSIONE

URBANI

SHARED EPISTEMIC AGENCY. APPRENDIMENTO
COLLABORATIVO DOCENTE E AVANZAMENTI DI
CONOSCENZA.

FILOSOFI, VALENZA, SERBATI, VENUTI

AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI E EFFICACIA COLLETTIVA.
INNOVARE LA FORMAZIONE INCLUSIVA

CAPOLLA, GIANNANDREA, GRATANI, PENTUCCI, ROSSI

COME PROGETTARE QUANDO L'IMPREVISTO È ONTOLOGICO?



Giovedì 23 gennaio

Sessione 2: 15,00-16,40. Scaffolding; interazione tra pari

Aula C1

Chair: Sorzio

BEMBICH

OSSERVAZIONE STRUTTURATA E ANALISI DELLE RETI: UN APPROCCIO METODOLOGICO PER ANALIZZARE LA RELAZIONE TRA PROCESSI DI SCAFFOLDING E RAGIONAMENTO SCIENTIFICO NELLA DIDATTICA INQUIRY-BASED

BALLATORE; ROMANO; TABACCO

MATABÌ: APPROCCI SPERIMENTALI PER FAVORIRE APPRENDIMENTO E INCLUSIONE IN MATEMATICA

COTZA, FREDELLA, COACCI

MODELLI PER CO-COSTRUIRE CONOSCENZA: LE INTERAZIONI BAMBINI-ADULTI NEI TUTORING INDIVIDUALIZZATI

ZECCA; LEFTEROV

PRATICHE DI TRANSLANGUAGING E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI: APPUNTI METODOLOGICI

MUZZI

AMBIENTI EDUCATIVI INNOVATIVI PER LA PROMOZIONE DI AUTONOMIE E AUTOREGOLAZIONE NEGLI APPRENDIMENTI



Venerdì 24 gennaio

Sessione 3a: 9,45-11,00. Innovazione nella scuola

Aula B

Chair: Pieri

BARCA; CARRUBA

IL CONNUBIO TRA GIOCO E IA COME MOTORE
DELL'INNOVAZIONE DIDATTICA PER LO SVILUPPO DI LIFE
SKILLS

DE CARLO
CARRUBBA

NARRATIVE MAPPING E AI: UN APPROCCIO INNOVATIVO PER
ANALIZZARE LE PRATICHE SCOLASTICHE E PROMUOVERE
L'APPRENDIMENTO INCLUSIVO.

DIGENNARO; VISOCCHI

COSTRUIRE LA CONSAPEVOLEZZA CORPOREA: UN
LABORATORIO SPERIMENTALE NELLA SCUOLA PRIMARIA

AGRATI, KALDI, BERI

DOCENTE COME DESIGNER. UN'INDAGINE-FORMAZIONE IN
ITALIA E GRECIA



Venerdì 24 gennaio

Sessione 3b: 9,45-11,00. Valutazione

Aula C1

Chair: Bembich

CIGOGNINI; PARIGI

AUTOVALUTAZIONE E VALUTAZIONE TRA PARI PER
L'APPRENDIMENTO:
IL RUOLO TRASFORMATIVO DELLO SVILUPPO
PROFESSIONALE DEI DOCENTI

SLAVIERO, DORIA; GRION

APPROCCI, STRUMENTI E PRATICHE VALUTATIVE NEI PIANI
TRIENNALI DELL'OFFERTA FORMATIVA E NEI RAPPORTI DI
AUTOVALUTAZIONE: UNA RICERCA PILOTA NELLE SCUOLE
SECONDARIE DELLA PROVINCIA DI UDINE

MARCUCCIO, TORRESANI

ESPLORARE LA CULTURA DELLA VALUTAZIONE A SCUOLA
IL CASO DEL PATTO PER LA VALUTAZIONE

IMPERIO; SEITZ, AUER

RI-SCRIVERE LA CONOSCENZA ATTRAVERSO LE VOCI DEI
BAMBINI



Venerdì 24 gennaio

Sessione 4: 11,15-12,30. Ambienti di apprendimento e sviluppo democratico

Aula B

Chair: Bocchi

WEILAND; RUZZANTE; BUONANNO

BLOOM LAB: RICERCA-AZIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO

MARCUCCIO, TASSINARI

LA RICERCA SULLA REALTÀ VIRTUALE IMMERSIVA NELLA
DIDATTICA SCOLASTICA.
RIFLESSIONI METODOLOGICHE

ZORZI

VALUTARE LO SVILUPPO DELLE DIMENSIONI COLLETTIVE
NELL'APPRENDIMENTO E NEL PENSIERO INDIVIDUALE.

L'e-Portfolio nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti presso l'Università di Macerata

Laura Fedeli, Università degli studi di Macerata

Luca Girotti, Università degli studi di Macerata

Abstract

Il contributo presenta l'analisi dell'uso del dispositivo "e-Portfolio" nel Percorso 60 e 30 CFU attivato dall'Università di Macerata nell'A.A. 2023-2024 con l'obiettivo di individuare potenzialità e barriere nell'attitudine alle pratiche riflessive durante il periodo di formazione. I dati, di tipo qualitativo, sono stati raccolti attraverso osservazioni durante il tirocinio indiretto, sessioni di progettazione e confronto con i tutor coordinatori e attraverso gli artefatti dei corsisti (e-portfolio). L'approccio di analisi adottato si basa sulla triangolazione delle linee di progettazione del team di coordinamento e la dimensione delle scelte di espressione e rappresentazione del processo di documentazione e riflessione operate dai corsisti su cui è stata applicata un'analisi del contenuto. I dati ricavati dall'analisi degli artefatti mostrano un allineamento con le osservazioni condotte durante alcuni momenti del tirocinio indiretto e i confronti avvenuti con i tutor evidenziando nette difficoltà da parte dei corsisti nella gestione del processo riflessivo. Tali difficoltà si evidenziano spesso nei confini che il corsista stesso impone alle proprie produzioni, si assiste alla tendenza a limitare le riflessioni a singoli eventi con un'incidenza di brevi frammenti caratterizzati da scarsa dinamicità.

Il D.P.C.M. 4 agosto 2023 definisce il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado e prevede, in coerenza con gli obiettivi formativi stabiliti, la compilazione e la discussione di un e-portfolio delle competenze professionali proponendone una prospettiva didattico-formativa e orientativa. La ricerca sull'efficacia dell'applicazione di processi di documentazione, rielaborazione e valutazione promossi dal supporto di ambienti digitali di e-portfolio è ampiamente presente nella letteratura internazionale nel contesto dell'area della formazione dei docenti (Lewis, 2017; Totter, & Wyss, 2019) ed è affrontata anche a livello nazionale da istituti formativi e di ricerca con esiti tali da integrare formalmente l'uso di tale dispositivo nel periodo obbligatorio di formazione e prova per i docenti neoassunti. Il contributo presenta l'analisi dell'uso di tale dispositivo nel Percorso 60 e 30 CFU attivato dall'Università di Macerata nell'A.A. 2023-2024 con l'obiettivo di individuare potenzialità e barriere nell'attitudine alle pratiche riflessive nel periodo di formazione; tale obiettivo di analisi si sviluppa triangolando le linee di progettazione del team di coordinamento e la dimensione delle scelte di espressione e rappresentazione del processo di documentazione e riflessione operate dai corsisti nel proprio e-portfolio nell'ambito dell'architettura concettuale proposta loro. Coordinatori e tutor del Percorso hanno, infatti, suggerito le sezioni/aree di interesse su cui focalizzare la documentazione delle riflessioni (sull'osservato, sull'analizzato e sull'agito) così come una proposta di organizzazione (un'architettura flessibile) che aveva lo scopo di orientare incoraggiando il corsista a dare ordine agli input significativi rintracciati delineando anche collegamenti tra le dimensioni affrontate. L'approccio adottato nell'analisi degli e-portfolio come artefatti del corsista è di tipo qualitativo e si basa sull'analisi del contenuto, un processo di codifica dei dati che implica la scelta di unità di registro e di contesto (Bardin, 1977) e nello specifico ha riguardato le seguenti categorie interpretative: (1) tipologia di contenuti (descrittivi, argomentativi); (2) dinamicità dei contenuti (aggiornamenti e connessioni intra/intersezione); (3) modalità di espressione e rappresentazione (codici e format utilizzati).

L'unità di registro riguarda le singole produzioni del corsista all'interno delle sezioni del portfolio, mentre le unità di contesto considerate sono le sezioni stesse del portfolio nella sua architettura. Un'analisi che vuole valorizzare le potenzialità euristiche di un'indagine di tipo qualitativo e che si focalizza sui significati nel loro valore globale (Losito, 2002) senza dover rintracciare necessariamente l'isomorfismo tra significato e significante, una scelta coerente con un necessario approccio sistemico all'analisi dei processi riflessivi nella professionalità docente. L'analisi è stata condotta sui prodotti, ma anche parzialmente sui processi grazie al confronto con i tutor coordinatori che hanno gestito il momento formativo del tirocinio indiretto e che hanno potuto fornire input interpretativi significativi in merito all'attitudine alla riflessione, all'autonomia dimostrata nell'impostazione del portfolio digitale e al senso di autodeterminazione mostrato dai corsisti nell'individuare obiettivi intermedi e stabilire proprie prospettive critiche anche nella discussione con altri attori (tutor e pari). Il tirocinio indiretto ha rappresentato, infatti, uno spazio di ulteriore riflessione in funzione della costruzione e dello sviluppo del profilo professionale del corsista grazie all'opportunità di condivisione di visioni sul valore e sull'attribuzione di senso nei confronti della realtà didattica e rispetto al modo di ognuno di pensare, reagire e interpretare le situazioni (riflessività metacognitiva). I dati ricavati dall'analisi degli artefatti (e-portfoli) mostrano un allineamento con le osservazioni condotte durante alcuni momenti del tirocinio indiretto e i confronti avvenuti con i tutor evidenziando nette difficoltà da parte dei corsisti nella gestione del processo riflessivo. Tali difficoltà si evidenziano spesso nei confini che il corsista stesso impone alle proprie produzioni, si assiste alla tendenza a limitare le riflessioni a singoli eventi con un'incidenza di brevi frammenti caratterizzati da scarsa dinamicità, osservazioni isolate a cui spesso non segue una successiva riflessione sull'azione in funzione di un cambiamento (ad. es. riprogettazione). Emerge, inoltre, una preponderanza di contenuti dalla funzione descrittiva con una scarsità di collegamenti tra le diverse dimensioni affrontate.



L'analisi sin qui condotta mostra punti di interesse sull'orientamento formativo al legame tra documentazione e riflessione e può aprire la discussione sul tema della continuità e della diversificazione nella verticalità dei percorsi formativi rispetto all'uso dell'e-portfolio. Un limite presente nell'attuale fase della ricerca si rintraccia nella mancanza di una triangolazione più ampia dei dati in riferimento al processo esperito dai corsisti. Un secondo momento di analisi sarà, pertanto, dedicato all'interpretazione di dati raccolti attraverso un questionario da sottoporre ai corsisti al termine del corso. Tale approfondimento consentirà di individuare i criteri adottati dai corsisti per la selezione dei contenuti e le motivazioni alla base delle scelte di organizzazione e rappresentazione degli stessi, dati che consentiranno di arricchire il processo interpretativo già avviato.

Riferimenti bibliografici

Bardin, L. (1977). *L'analyse de Contenu*, tr. Port., *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 2000.

Lewis, L. (2017). ePortfolio as pedagogy: Threshold concepts for curriculum design. *E-Learning and Digital Media*, 14(1-2), 72-85. DOI: 10.1177/2042753017694497.

Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. FrancoAngeli, Milano.

Totter, A., Wyss, C. (2019). Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. *Lessons learnt. REM - Research on Education and Media*, 11(1). DOI: 10.2478/rem-2019-0010.

Apprendere all'Università, tra azione e riflessione

Beatrice Saltarelli, Istituto Universitario Salesiano

Enrico Miatto, Istituto Universitario Salesiano

Abstract

Il contesto di questo lavoro è la didattica universitaria. Il contributo si inserisce nell'ambito della ricerca sulle attività d'aula, adottando la prospettiva di Viganò (2019) “dell'integrazione fertile ed euristica” tra la dimensione pratica dell'azione educativo-didattica e la riflessione teorica su di essa. Da questo punto di osservazione, l'idea generale che orienta la ricerca è quella di verificare la pertinenza dei metodi didattici adottati in relazione all'obiettivo stabilito, per inserire aggiustamenti o radicali modifiche in base ai risultati ottenuti (Perla, 2011). Nello specifico, l'oggetto di questo lavoro è il processo di insegnamento/apprendimento attivato con gli studenti di Scienze dell'Educazione (del 2° e 3° anno). L'oggetto della conoscenza è il ragionamento degli studenti durante l'azione nell'esperienza di tirocinio, messa a tema in termini di riflessione sul pensiero (Perkins, 1992; Liu, 2015; Burns, 2024) nei Laboratori sui Tirocini. L'obiettivo è verificare se la modifica apportata nella didattica proposta tra il T_0 (2° anno) e il T_1 (3° anno) ha un effetto sulla qualità del ragionamento (ovvero sull'oggetto della conoscenza).

Le unità di analisi sono i processi di ragionamento messi a fuoco dagli studenti, quando riflettono sulle azioni educative (osservate o agite) durante l'esperienza di tirocinio. Lo strumento di ricerca è il *self-report*, sotto forma di diario compilato dagli studenti al 2° anno e 3° anno del percorso triennale. La ragion d'essere di questa unità di analisi nasce da una specifica domanda di ricerca: una proposta didattica che attivi la riflessione degli studenti sul “ragionamento durante l'azione” ha degli effetti migliorativi sulla qualità del ragionamento stesso? (Glaister, & Glod, 2022; Bolton, & Delderfield, 2018). Il contesto nel quale prende forma la domanda è duplice. Un primo passaggio è riferibile all'indagare la tipologia di ragionamento messo in atto per prendere decisioni in ambito educativo. L'ambito educativo al quale ci si riferisce è quello della pratica in situazioni di educazione non-formale (Castoldi, 2015), situazioni nelle quali operano gli educatori socio-pedagogici. In questo contesto il professionista, esperto o in formazione, si trova di fronte ad un “fenomeno a frequenza uno”, un fenomeno che si manifesta in modo sempre nuovo, perché sempre nuova è la forma che prende l'incontro tra i soggetti coinvolti e i loro mondi (Grossen, & Salazar Orvig, 2011; Grossen, & Muller Mirza, 2020). Il ragionamento messo in atto di fronte a situazioni nuove è quello abduttivo, proprio di quando il soggetto è chiamato a costruire ipotesi interpretative inedite (Magnani, 2023), perché inedito è l'evento da comprendere. Un secondo passaggio è quello relativo all'ambito didattico. Se si condivide che il ragionamento educativo sia caratterizzato dal procedere abduttivo (piuttosto che deduttivo o induttivo), la formazione dei futuri educatori dovrà prevedere la presa in carico di questo obiettivo di apprendimento. Questo lavoro di ricerca si focalizza su questo secondo aspetto della questione posta.

L'offerta didattica proposta in aula trova la sua ragione nel concetto di apprendimento come processo dialogico (Zittuon, 2014; Mercer, & Littleton, 2007), cioè frutto della mutua dipendenza tra chi apprende, chi insegna e l'oggetto della conoscenza. Visto da questa prospettiva, l'apprendimento avviene lungo due direttrici: quella interpersonale e quella intrapsichica, quest'ultima nei termini di dialogo interno di colui che apprende con il proprio oggetto di conoscenza (Zittuon, 2014, 132). Questo lavoro si occupa in particolare di questa seconda direttrice ad un doppio livello: quello della didattica e quello della ricerca. Il primo nei termini di una proposta in aula che abbia come obiettivo quello di avviare lo studente ad un proficuo dialogo interno con l'oggetto di conoscenza (cioè il suo processo di pensiero durante l'azione educativa).

Il secondo livello è relativo all'indagare se, orientando lo studente ad un dialogo interno su aspetti specifici dell'oggetto di conoscenza, ci siano effetti sulla qualità del ragionamento. I dati della ricerca coincidono con i *self-report*, nei quali ogni studente risponde alle domande che orientano la sua riflessione sul processo di ragionamento. Il metodo di analisi rientra nei metodi qualitativi, nello specifico è il metodo dell'analisi tematica (Braun, & Clarke, 2006). Se il processo di apprendimento è pensato come processo di dialogo (in questo caso di dialogo interno), il metodo con il quale i prodotti di questo dialogo sono indagati deve garantire il tenere insieme le due tendenze: quella di intercettare la specificità di ogni risposta e quella di individuare le ricorrenze che permettono di far emergere la struttura del processo di ragionamento (i "temi di processo"), per farne oggetto dinamico di apprendimento.

La problematica principale è legata all'oggetto di indagine, che in questo caso è la qualità del ragionamento al T_0 e al T_1 . Per far emerge i dati utilizziamo il dialogo interno che lo studente fa con sé stesso, in un tempo successivo all'evento scaturente il ragionamento stesso, e che mette per iscritto nel diario. Come facciamo ad essere sicuri di poter attribuire l'eventuale differenza che rileviamo (attraverso l'analisi tematica dei temi di processo nei due tempi) alla proposta didattica? Il metodo scelto ci permette una descrizione della trasformazione nella riflessione sull'oggetto di apprendimento (cioè il ragionamento durante l'azione), ma non siamo sicuri che ne fornisca anche una spiegazione.

A partire dalla problematica evidenziata, una questione rilevante sembra essere quella relativa a possibili altre vie metodologiche, alternative o complementari, per rimanere coerenti alla teoria sull'apprendimento come processo dialogico e contemporaneamente garantire risultati che abbiano valore predittivo e non solo descrittivo.

Riferimenti bibliografici

Bolton, G., & Delderfield, R. (2018). *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. 5th ed., London: SAGE

Burns, H. (2022). Imagining imagination: towards cognitive and metacognitive models. In *Pedagogy, Culture & Society*, 32(2), 515–534.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2059547>

Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Milano: Mondadori Editore

Glaister, C. & Gold, J. (2022). Bridging the gap between reflective learning and reflective practice through anticipatory reflection. In *Education + Training*, 64(1). DOI [10.1108/ET-09-2021-0345](https://doi.org/10.1108/ET-09-2021-0345)

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. In *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509

Grossen, M., & Muller Mirza, N. (2020). Talking about cultural diversity at school: dialogical tensions and obstacles to secundarisation. In *European Journal of Psychology of Education*, 35:243-264

Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. In *Educational Review*, 67:2, 135-157, DOI:10.1080/00131911.2013.839546



Magnani, L. (2023). *Handbook of abductive cognition*. Switzerland: Springer Nature.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development Children's Thinking*.
London and NYC: Routledge

Perkins, D. (1992). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. New York:
Free Press.

Zittoun, T. (2014). "Trusting for learning" in P. Linell, & I. Markovà (eds) *Dialogical
approaches to trust in communication*, NC: Information Age Publishing, 125–151.

Shared epistemic agency. Apprendimento collaborativo docente e avanzamenti di conoscenza.

Chiara Urbani, Università di Trieste

Abstract

Diversi studi dimostrano l'importanza di pratiche collaborative efficaci per la qualificazione e lo sviluppo professionale docente. Scopo della ricerca è quello di esplorare e descrivere le caratteristiche dell'agency epistemica e collaborativa che due gruppi di docenti/ studenti iscritti al percorso di specializzazione sul sostegno (TFA) dell'Università di Trieste esprimono nel lavoro congiunto per produrre avanzamento di conoscenza. Gli esiti dell'indagine permettono di informare il ripensamento della formazione docente in funzione innovativa sui percorsi, e sostenere la qualificazione professionale dei docenti. Gli studi di caso, condotti sui due gruppi impegnati ad affrontare un compito autentico di tipo progettuale in modalità problem-solving, contribuiscono a descrivere alcune caratteristiche dell'agency epistemica collaborativa. A seguire, più metodi qualitativi tra loro consecutivi, secondo l'approccio multi-methods (Trincherò & Robasto, 2019), permettono di spiegare e approfondire il senso delle azioni intraprese. I risultati della ricerca rilevano l'esistenza di alcune criticità nell'agency di gruppo riferita alla produzione epistemica, che rimandano alla necessità di rivedere principi e metodologie da cui far discendere la progettazione dei percorsi di formazione iniziale dei docenti, declinandoli in chiave tecnico- collaborativa.

Parole chiave: teacher agency; epistemic agency; shared epistemic agency; apprendimento collaborativo; formazione docente.

La ricerca oggetto del presente contributo interessa il costrutto di teacher agency (TA) dei docenti di sostegno in formazione iniziale nell'ambito del percorso di specializzazione-TFA dell'Università degli Studi di Trieste, condotta nell'a.a. 2023-24. Da un'indagine precedente al presente studio, svolta su studenti aspiranti insegnanti di sostegno, si è evidenziato come solo una parte di essi dichiarò di dedicare spazio al confronto e alla collaborazione collegiale per affrontare situazioni complesse a scuola, sia in relazione all'attività lavorativa specializzata che in riferimento ad altri incarichi o funzioni ricoperte in ambito scolastico. Obiettivo della ricerca è identificare l'agency collaborativa epistemica degli insegnanti in formazione iniziale, per definire i riferimenti (progettuali, pratici, professionali) che permettono di qualificare maggiormente i percorsi formativi, e la professionalità docente nel complesso. Lo scopo finale della ricerca è quello influenzare il miglioramento delle pratiche connesse alla formazione nell'ambito dei percorsi di specializzazione sul sostegno, oltre che informare nel complesso i contesti formali deputati in senso formativo. Per agency epistemica si intende l'azione diretta all'incremento di conoscenza: nel disegno di ricerca, essa viene intesa sia come azione coinvolta nell'attivazione delle conoscenze acquisite che come azione di produzione/costruzione di nuova conoscenza (Heikkilä et al., 2023; Scardamalia, 2002). Per shared epistemic agency (Damşa et al., 2010) si indica, nello specifico, l'azione di creazione di conoscenza che si svolge e si sviluppa nell'ambito di azioni centrate sulla collaborazione e sulla condivisione di idee tra i partecipanti al lavoro di team. Gli obiettivi della ricerca riguardano, nello specifico, due ordini di idee: *i.* esplorare e descrivere le caratteristiche dell'agency epistemica collaborativa (shared epistemic agency) che i docenti mettono in campo mentre interagiscono in gruppo nell'affrontare una situazione problematica; *ii.* spiegare e approfondire il senso delle azioni collaborative intraprese, che gli insegnanti attribuiscono cioè alle pratiche di gruppo messe in campo nell'affrontare il problema. Il metodo dell'indagine empirica è di tipo qualitativo consecutivo-sequenziale o multi-methods (Trincherò & Robasto, 2019). Il costrutto dell'apprendimento è di tipo socio-costruttivista, e richiama il concetto di learning community (Hord, 2004), poiché considera l'avanzamento di conoscenza come un'acquisizione progressiva di apprendimenti che scaturiscono dai contributi reciproci. Gli oggetti di conoscenza, intesi come artefatti cognitivi elaborati nell'interazione, rappresentano i prodotti concreti degli apprendimenti collaborativi. Il metodo prescelto, oltre ad analizzare le idee prodotte dal gruppo in qualità di oggetti di conoscenza, indaga le interazioni verbali dei partecipanti per cogliere le modalità e le dinamiche collaborative con cui questi oggetti vengono costruiti. Livelli ulteriori di studio qualitativo mirano a rilevare la percezione dei docenti coinvolti sulle qualità del lavoro collaborativo svolto, in relazione ai prodotti elaborati, ed approfondire in forma riflessiva la sua efficacia.

L'approccio ha previsto più strumenti, metodi e momenti di raccolta dati. Lo studio di caso prevede che due gruppi di docenti, distinti per esperienza lavorativa pregressa nelle scuole (con/ senza esperienza), siano coinvolti in un compito di progettazione didattica sottoforma di compito autentico da affrontare in modalità problem-solving. Allo studio di caso segue la redazione di un rapporto di autovalutazione di gruppo sull'attività realizzata che consente di raccogliere dati sugli aspetti che i partecipanti ritengono importanti, e sulle modalità con cui percepiscono e attribuiscono valore all'agency epistemica collaborativa. I momenti conclusivi dell'indagine hanno previsto l'utilizzo di interviste semi-strutturate per l'avvio di focus group, dove i partecipanti, osservando il fenomeno in modalità multi-prospettica (Speer et al., 1992), hanno potuto rielaborare l'esperienza realizzata. La metodologia di ricerca ha previsto un accertamento preventivo circa il possesso di competenze progettuali da parte dei partecipanti, svolto nell'ambito dei corsi TFA. I limiti della ricerca riguardano, altresì, quelli riferiti alla selezione del campione (volontario), che limita il grado di rappresentatività dello studio qualitativo, sia nell'ambito della formazione degli insegnanti di sostegno, sia sulla popolazione docente in senso più ampio. Con l'approccio multi-methods, l'intento descrittivo della ricerca ha prevalso su quello esplorativo, dal momento che gli strumenti costruiti dal ricercatore hanno teso ad indagare in senso idiografico l'agency docente, comprimendo man mano il focus sull'interpretazione in chiave riflessiva del senso dell'esperienza. Anche l'identificazione di categorie concettuali preliminari (Damşa, 2010) allo studio di caso ha di fatto delimitato il campo dell'analisi in funzione delle loro descrizione: limitando la possibilità di identificare nuove categorie oltre a quelle rappresentate, le unità di significato individuate risultano pertanto più di carattere interpretativo ed idiografico che qualitativo-informativo. I risultati e le conclusioni della ricerca rimandano all'importanza dell'apprendimento collaborativo per la costruzione di conoscenza e per il suo avanzamento, che beneficia del confronto e dell'interazione produttiva tra contributi reciproci e diversificati. A tal fine, risulta necessario segnalare una certa carenza, nei due gruppi, di agency collaborativa rivolta sistematicamente alla costruzione di conoscenza. L'ipotesi è che questo risultato sia riferito sia alla mancanza di esperienza collaborativa specifica nel lavoro, che alla carenza strutturale di opportunità formative rivolte allo sviluppo di agency.

Seguono alcuni spunti di riflessione:

- i. ritenete importante il lavoro collaborativo in (piccolo) gruppo tra docenti per affrontare problemi complessi? Per quale motivo? Che benefici potrebbe portare e quali ostacoli incontrare? Che tipo di influenza potrebbe avere l'agency epistemica collaborativa sull'apprendimento degli insegnanti, e come potrebbe a sua volta influire sull'apprendimento degli studenti?
- ii. Che tipo di influenza potrebbe produrre su una cultura scolastica della professionalità docente intesa in senso individualistico, permeata da una preferenza genericamente accordata alla preservazione dell'autonomia didattica (Gajda & Koliba, 2008; Somech, 2008)? Investire sull'agency epistemica collaborativa potrebbe comportare un cambiamento di prospettiva sulla professionalità docente, e di che tipo?
- iii. Che tipo di ricadute sulla formazione iniziale potrebbe comportare uno studio esplorativo condotto su un panel docente più ampio (es., studenti del corso di laurea in SFP)? E sull'ecosistema scolastico (es. organizzativo, stakeholders dell'educazione) (Costa e Baschiera, 2024) nel suo complesso?

Riferimenti bibliografici

Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 455-472.

Damşa, C. I., Kirschner, P.A, Andriessen, J. E. Erkens, G. & Sins, P. H. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2), pp. 143-186.

Costa, M. & Baschiera, B. (2024). I Teaching and Learning Centres come hub di innovazione per i nuovi ecosistemi dell'apprendimento. *Rivista del Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento (CQAII)*, XIV, n. 42 2024, pp. 18-35.

Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2), pp. 133-153.

Hord, S. (2004). Professional Learning communities: An overview. In S. Hord (ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.

Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Education Administration Quarterly*, 44(3), pp. 359-390.

Speer, P., Dey, A., Griggs, P., Gibson, C., Lubin, B., & Hughey, J. (1992). In search of community: An analysis of community psychology research from 1984-1988. *American Journal of Community Psychology*, 20(2), 195-209.

Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

Autoefficacia degli insegnanti e efficacia collettiva.

Innovare la formazione inclusiva

Fabio Filosofi, Università di Trento

Michelina Valenza, Università di Trento

Anna Serbati, Università di Trento

Paola Venuti, Università di Trento

Il contributo presenta i risultati di uno studio esplorativo condotto su un campione composto da docenti di sostegno esperti e corsisti del Corso di specializzazione sulle attività di sostegno dell'Università di Trento. La ricerca si focalizza sull'analisi della percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti, in relazione al ruolo che queste giocano nello sviluppo di pratiche inclusive all'interno delle scuole. Adottando un approccio qualitativo, lo studio ha impiegato il metodo del Focus Group per esplorare in profondità la tematica attraverso modalità discorsive. Tale approccio ha il vantaggio di favorire lo scambio di pensieri tra pari al fine di stimolare l'approfondimento di future riflessioni in un'ottica trasformativa. Le riflessioni successive all'esperienza del focus group, infatti, possono avere ripercussioni positive sugli interventi educativo-didattici quotidiani e, di conseguenza, sull'apprendimento significativo degli alunni e sull'inclusione.

Lo studio esplorativo condotto presso l'Università di Trento ha avuto lo scopo di analizzare la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti di classe e di sostegno in formazione (all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno), in relazione allo sviluppo di prassi inclusive nel contesto scolastico (Sharma et al. 2024; 2012; Wray et al., 2022). Ricerche precedenti hanno rilevato, infatti, che livelli di autoefficacia riscontrati nei docenti sono predittivi della capacità di implementare pratiche inclusive nella scuola (Sharma et al., 2021; Romano et al., 2021; Aiello et al., 2017). Per sostenere l'inclusione è necessario realizzare ambienti di apprendimento in cui alunni, docenti curricolari e docenti di sostegno, dirigenti scolastici e referenti per l'inclusione, possano sperimentare il senso di autoefficacia. Per la presente ricerca è stato adottato un approccio qualitativo scegliendo il Focus Group come metodologia di ricerca principale per indagare, attraverso pratiche discorsive e narrative, in che modo il ruolo della formazione, del supporto tra pari e della leadership scolastica inclusiva possono essere collegati alla percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva. Lo studio si basa su una visione dell'apprendimento concepito non come un processo soltanto individuale, ma come un percorso di co-costruzione della conoscenza su un tema che permette ai partecipanti di argomentare (Sorzio, 2006; Cardano, 2011), in cui il confronto e il dialogo tra docenti svolgono un ruolo fondamentale per promuovere la consapevolezza e la riflessione nei confronti della professione insegnante.

Il Focus Group rappresenta, inoltre, un metodo qualitativo che permette di esplorare le percezioni e le esperienze degli insegnanti attraverso un'interazione dinamica finalizzata ad indagare temi come l'autoefficacia e l'efficacia collettiva che richiedono un approfondimento delle dimensioni personali, relazionali e professionali degli insegnanti. Tale metodologia, inoltre, basandosi su una discussione di gruppo, presenta, rispetto all'intervista, la dimensione "reticolare e simmetrica" (Acocella, 2008, p.174) tra i partecipanti che favorisce lo scambio di pensieri e l'approfondimento di future riflessioni in un'ottica di ricerca trasformativa (Mezirow, 2016) La riflessione successiva all'esperienza del focus group, infatti, può avere una ripercussione positiva sulle prassi educativo-didattiche quotidiane e di conseguenza sull'apprendimento significativo degli alunni.

Tale , dunque, ha il vantaggio di stimolare e determinare un cambiamento nelle visioni e nelle pratiche educativo-didattiche (Mortari, 2007). La metodologia del Focus Group, infine, favorisce lo scaffolding che rappresenta uno dei temi centrali della ricerca, dal momento che i partecipanti non solo esprimono le loro opinioni, ma si influenzano e si supportano a vicenda durante il confronto. In tal modo il ricercatore ha l'opportunità di osservare in tempo reale come si sviluppano le percezioni di efficacia collettiva. L'unità di analisi dello studio è rappresentata dalle percezioni degli insegnanti di sostegno in servizio e in formazione, espresse sotto forma di narrazioni e riflessioni personali che si sono focalizzate sull'autoefficacia individuale e sull'efficacia collettiva. L'utilizzo del Focus Group, pur essendo efficace per l'obiettivo della ricerca, presenta alcuni limiti come ad esempio il bias soggettivo: le risposte dei partecipanti, infatti, possono essere influenzate dalle dinamiche di gruppo rendendo alcuni partecipanti poco inclini ad esprimere opinioni divergenti. Un altro fattore critico può essere rappresentato dalle differenti competenze discorsive dei partecipanti che potrebbero impattare in maniera negativa sulla comunicazione tra docenti e limitare, quindi, la qualità dei dati raccolti. L'analisi qualitativa, inoltre, richiede l'interpretazione da parte dei ricercatori che può essere condizionata da pregiudizi personali relativamente alle percezioni emerse. I dati raccolti in un contesto specifico e basati su un campione relativamente ristretto, infine, potrebbero non riflettere la realtà di altri contesti educativi.

Lo studio ha rilevato come il senso di autoefficacia e di efficacia collettiva degli insegnanti sia influenzato da una combinazione di fattori personali, relazionali e contestuali. La metodologia qualitativa adottata ha permesso di esplorare a fondo tali dinamiche, evidenziando il ruolo cruciale della formazione, della collaborazione e della leadership scolastica. Lo studio offre diversi spunti di riflessione che potrebbero orientare future ricerche e interventi educativi:

- Sarebbe interessante integrare i Focus Group con altre tecniche di raccolta dati (ad esempio interviste individuali o questionari quantitativi) al fine di consentire una triangolazione dei dati, migliorandone la validità e la generalizzabilità.
- Lo scaffolding tra docenti, inoltre, può rappresentare una strategia cruciale per rafforzare il senso di efficacia collettiva: gli insegnanti potrebbero sperimentare approcci collaborativi più strutturati, come gruppi di lavoro tematici o osservazioni tra pari.
- Risulta necessario interrogarsi sui percorsi formativi affinché possano essere più efficaci per lo sviluppo del senso di autoefficacia e di efficacia collettiva. A tal fine potrebbe risultare efficace la strutturazione di attività pratiche, come ad esempio il role-playing e/o sessioni di mentoring tra docenti con livelli di esperienza differenti osservate dal ricercatore con l'utilizzo di specifiche griglie costruite ad-hoc.

Riferimenti bibliografici

Acocella, I. (2008). *I focus group. Teoria e tecnica*, Milano Angeli.

Aiello P., Sharma U., Dimitrov D., Di Gennaro D., Pace E., Zollo I., Sibilio M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*. Anno X, n. 19. Pensa Multimedia. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/322531410> [accessed 26.05.2024].

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.

Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano, Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*, Milano, Carocci.

Romano A., Rullo M., Petruccioli C. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*. ISSN 1825-7321, vol. 21, n. 1 (pp. 188-203). Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10451> [Accessed 17/10/2024].

Sharma U., Loreman T., May F., Romano A., Sahli Lozano C., Avramidis E., Woodcock S., Subban P. & Kullmann H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39:2 (167-184). Retrieved from DOI: 10.1080/08856257.2023.2195075 <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075> [Accessed 17/10/2024].

Sharma U.; Sokal L.; Wang M.; Loreman T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002316?via%3Dihub> [Accessed 23/10/2024].

Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione*, Roma, Carocci.

Wray E., Sharma U., Subban P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800> [Accessed 21/06/2024].

Come progettare quando l'imprevisto è ontologico?

Lorenza Maria Capolla, Università di Macerata

Lorella Giannandrea, Università di Macerata

Francesca Gratani, Università di Macerata

Maila Pentucci, Università di Chieti

Piergiuseppe Rossi, Università di Macerata

La domanda da cui è partita la ricerca è: come si modifica la progettazione al tempo dell'imprevisto ontologico?

Nella scuola l'incertezza ha avuto da sempre un ruolo rilevante. Perrenoud nel 1999 parla di imprevisto relativo e radicale e gli imprevisti relativi sono eventi noti di cui non si conosce il momento in cui potrebbero avvenire. Oggi la situazione è cambiata in quanto l'imprevisto ha prevalentemente una caratteristica ontologica, sia parlando di micro che di macro situazioni. L'imprevisto ontologico è un evento non conosciuto e non prevedibile in quanto dipende dalla complessità del sistema e dalla interazione di differenti processi in contesto. Per imprevisto ontologico ci si riferisce a eventi non solo non precedentemente avvenuti, ma anche a eventi che, seppur noti, evolvono con caratteristiche nuove e determinate dalla interazione complessa tra attori umani e non umani in situazione. Inoltre, l'effetto dell'imprevisto ontologico destabilizza l'equilibrio del sistema. Mentre precedentemente l'imprevisto produceva un'oscillazione intorno alla situazione di equilibrio, con l'imprevisto ontologico il sistema ricerca nuovi equilibri.

La pervasività dell'imprevisto ontologico oggi è prodotta da molteplici fattori. In primis la policrisi (Tooze, 2022), ovvero uno stato permanente di crisi. Negli ultimi anni non vi è stata solo una successione veloce e continua di eventi catastrofici e imprevisi in differenti domini (ecosistemico, sanitario, sociale, geopolitico) (Georgieva, 2022), ma tali eventi hanno interagito e stanno interagendo gli uni sugli altri generando in contesto stati del sistema imprevedibili (Henig & Knight, 2023). Un'ulteriore fonte dell'instabilità dei sistemi è l'ibridazione tra differenti processi e logiche, caratteristica del mondo postdigitale (Jandrić et al., 2018; Fawns, 2019). Il postdigitale modifica lo statuto del tempo determinando accelerazioni, rallentamenti e fratture e favorendo processi **cross scalari** (Edward & Verger, 2023) tra differenti dimensioni. In ambito educativo una terza fonte di imprevedibilità è generata da urgenze pedagogiche. L'attenzione all'agentività degli attori, all'innovazione e alle competenze (Biesta, 2017; Stiegler, 2019; Pischetola, 2022; Macgilchrist et al., 2023) favorisce pratiche didattiche in cui il processo crea biforcazioni in contesto, in quanto l'agire si nutre degli artefatti prodotti dagli studenti in contesto, non più assimilabili a esercizi prevedibili. Il digitale favorisce e permette opzioni multiple. Quando gli imprevisi erano nella maggior parte relativi era netta la separazione tra progettazione e azione, e la progettazione produceva un artefatto unico e lineare più o meno a maglie larghe (Perrenoud, 2001). Nell'agire, poi, il percorso veniva regolato per far fronte agli imprevisi relativi [con logiche diverse da quelle della progettazione], grazie a pratiche incorporate, che derivavano dell'habitus e dalla cultura locale del docente (Bourdieu, 1980; Altet, 2003). Erano comportamenti attuati spesso in modo quasi automatico per rispondere in velocità all'evento (Perrenoud, 1996). Come afferma Altet: "la situazione incontrata somiglia a una situazione già nota, tipica, e l'insegnante applicherà una soluzione che ha già provato e che ha funzionato bene in esperienze precedenti" (Altet 2003, 126).

Come cambia la progettazione al tempo dell'imprevisto ontologico?

In tale contesto si modifica profondamente la progettazione e l'orchestrazione dell'agire didattico. Acquisiscono un nuovo significato concetti quali la professionalità docente, la riflessione in e post-azione, l'improvvisazione. In questa presentazione ci concentriamo sulla progettazione. L'ipotesi che abbiamo elaborato e sperimentato, chiamata DUE (Design for unexpected in Education), può essere così sintetizzata.

La presenza dell'imprevisto ontologico costringe il docente a decidere in modo consapevole e in velocità in azione alcuni passaggi. Tale processo è supportato da progettazione-pre-azione che consiste nel predisporre una molteplicità di frammenti possibili e una mappa, ovvero plurimi tracciati che connettono tali frammenti. Fawns descrive in modo analogo la ricerca nel postdigitale dove individua una prima fase che chiama mapping e una seconda che definisce tracing (Fawns, 2023). In contesto il docente esegue una progettazione-in-azione, non una regolazione, in cui sceglie tra le varie possibilità predisposte, ne individua di nuove grazie a modelli di pensiero divergente messi in atto nella fase precedente e ibrida i frammenti predisposti e gli input che emergono in situazione. La progettazione in azione, a differenza del passato, richiede decisioni consapevoli. Nella progettazione pre-azione il docente non è guidato dalla domanda: quale sia il processo più efficace, ma quali attività sono possibili, quali vantaggi e svantaggi ha ciascuna di esse, come le varie opzioni si adattano a differenti contesti? Per supportare tale lavoro il docente ha come logiche quella della ridondanza, della deviazione, della vicarianza, e quella della etichettatura (Berthoz, 2012). In particolare questa ultima permette di assegnare un'etichetta alla varie attività così da essere agevolato in azione quando emerge il problema della gestione del tempo che impone di tagliare o inserire frammenti o di lasciare dei vuoti per dare spazio alla soggettività degli studenti. Inoltre, aver messo al centro della progettazione-pre-azione la presenza dell'imprevisto avvia il docente verso una postura divergente e diminuisce il carico d'ansia in azione. L'ipotesi è stata validata con insegnanti in formazione iniziale. Il percorso, iniziato da oltre quattro anni, non può considerarsi concluso e ha coinvolto il gruppo di ricerca di didattica di Macerata. Contiene diversi processi di ricerca, ciascuno con sue metodologie: review (Capolla, 2024), analisi della situazione pre-ricerca, analisi della situazione dopo l'introduzione della proposta (Capolla et al., 2024; Capolla et al., 2023), analisi dell'ansia. Per verificare se DUE permettesse in azione una migliore gestione dell'imprevisto ontologico sono stati analizzati il percorso progettato e il percorso realizzato, due documenti simmetrici predisposti dagli studenti (circa 200 nel 21-22 prima dell'introduzione di DUE e altrettanti nel 22-23). Tali artefatti della lunghezza variabile tra le 8 e le 30 pagine contengono un documento descrittivo e uno narrativo pre-azione e uno narrativo post-azione. Il problema principale incontrato nell'analisi è stata la diversità tra le varie progettazioni e la loro lunghezza che rendeva difficile mantenere criteri costanti anche con processi triangolati.

Dopo una lunga riflessione abbiamo seguito alcune metodologie proposte da Manovich (2020) per la ricerca nel post digitale. Dal corpo originale delle oltre 400 progettazioni abbiamo ricavato delle “slice” con metodi automatici. Abbiamo estratto frammenti relativi:

1. al debriefing. Avevamo rilevato che l’impatto principale dell’imprevisto era sulla gestione del tempo e questo produceva che la sessione veniva troncata allo scadere del tempo con l’impossibilità di effettuare o completare il debriefing, ovvero quella fase in cui i docenti riconnettono i fili del discorso e danno stabilità ai processi di apprendimento. DUE migliora la gestione del tempo.
2. Ai passaggi in cui i docenti parlavano di decisione. DUE favorisce in azione processi di decisione consapevole (per i dati vedere Capolla et al., 2024; Capolla et al., 2023).

Tra i problemi da discutere:

1. Difficile comunicare una ricerca complessa e articolata. E’ problematico inserire un processo complesso in un unico articolo coerente e connesso, di lunghezza decente e contemporaneamente chiaro e adeguato allo standard internazionale di riviste che richiedono o articoli teorici, o sperimentali.
2. Modalità di ricerca che provengono dal postdigitale sono già abbastanza sperimentati da essere ritenuti validi nella comunità non di nicchia?
3. Come l’imprevisto ontologico modifica la professionalità docente e la formazione dei futuri insegnanti?

Riferimenti bibliografici

Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.

Berthoz, A. (2012). *Simplexity: Simplifying principles for a complex world*. New Haven, CT: Yale University Press.

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

Capolla, L. M., Giannandrea, L., Gratani, F., Pentucci, M., & Rossi, P. G. (2024). Rethinking and formalizing initial teacher training on learning design for and in uncertainty. *Frontiers in Education*, 9, Article 1268936.

Capolla, L. M. (2024). Shaping educational strategies: A literature review on uncertainty and the unexpected. *Education Sciences*, 14(3), Article 309.

Capolla, L. M., Gratani, F., Pentucci, M., Giannandrea, L., & Rossi, P. G. (2023). What relationship between designing and regulating in times of emergency? In L. Perla, L. S. Agrati, V. Vinci, & A. Scarinci (Eds.), *Living and leading in the next era: Connecting teaching, research, citizenship and equity* (pp. 34–36). Roma: Pensa MultiMedia.

Edwards, D. B., & Verger, A. (2023). *Researching global education policies: Diverse approaches to policy movement*. Bristol: Bristol University Press.

Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 132–145.

Fawns, T., Ross, J., Carbonel, H., Noteboom, J., Finnegan-Dehn, S., & Raver, M. (2023). Mapping and tracing the postdigital: Approaches and parameters of postdigital research. *Postdigital Science and Education*, 5(1), 1–20.

Georgieva, K. (2022). Facing crisis upon crisis: How the world can respond. Paper presented at the Annual Meetings of the World Bank and International Monetary Fund, Washington, DC.

Henig, D., & Knight, D. M. (2023). Polycrisis: Prompts for an emerging worldview. *Anthropology Today*, 39(2), 3–6.

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899.

Macgilchrist, F., Allert, H., Cerratto Pargman, T., & Jarke, J. (2023). Designing postdigital futures: Which designs? Whose futures? *Postdigital Science and Education*, 5, 1–12.

Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140(3), 123–144.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131–162.

Pischetola, M. (2022). Teaching novice teachers to enhance learning in the hybrid university. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 70–92.

Stiegler, B. (2019). *La società automatica*. Milano: Molteni.
Tooze, A. (2022). Defining polycrisis—From crisis pictures to the crisis matrix. *Chartbook*, 130.

Osservazione strutturata e analisi delle reti: un approccio metodologico per analizzare la relazione tra processi di scaffolding e ragionamento scientifico nella didattica Inquiry-Based

Caterina Bembich, Università degli studi di Trieste

Abstract

L'importanza delle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) nei percorsi educativi è sempre più riconosciuta, soprattutto a partire dalle prime fasi dell'apprendimento. Linee guida europee, come l'Agenda ONU 2030, la Commissione Europea (2016, 2018) e direttive nazionali italiane, sottolineano la necessità di promuovere le materie scientifiche per sviluppare competenze fondamentali, come il problem-solving, il pensiero logico, la creatività e la curiosità negli studenti e nelle studentesse. Questo studio analizza la relazione tra i processi di ragionamento scientifici dei bambini e delle bambine e le strategie di scaffolding adottate dagli insegnanti, nell'ambito di una didattica basata sull'indagine. L'apprendimento basato sull'indagine (inquiry-based learning) è emerso come approccio chiave per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e promuovere l'esplorazione attiva dei concetti scientifici. L'inquiry-based learning fornisce il contesto metodologico generale, incoraggiando gli studenti e le studentesse ad esplorare fenomeni scientifici, formulare ipotesi e trarre conclusioni attraverso l'indagine attiva. Lo scaffolding, invece, rappresenta il supporto strutturato e graduale offerto dagli insegnanti per guidare gli studenti durante il processo, aiutandoli a sviluppare competenze e a raggiungere una comprensione più profonda. I dati sono stati raccolti attraverso videoregistrazioni durante una sperimentazione di didattica inquiry based, condotta in una classe quinta primaria, focalizzata su alcune tematiche della fisica. Le videoregistrazioni hanno documentato due sessioni di attività, consentendo di analizzare in dettaglio la relazione tra interazioni di scaffolding fornite dagli insegnanti e processi di ragionamento attivati dai bambini e dalle bambine. I risultati offrono una visione dettagliata di come questi elementi interagiscano per promuovere il pensiero critico in un contesto di educazione inquiry-based.

Lo studio si basa su un approccio teorico socio-costruttivista, che considera l'apprendimento un processo sociale e culturale, in cui gli studenti e le studentesse costruiscono conoscenze attraverso esperienze condivise e guidate (Bruner, 1992; Flear et al., 2015; Fragkiadaki et al., 2021). In questo contesto, lo "scaffolding" diventa centrale, poiché fornisce un supporto strutturato che aiuta i bambini e le bambine a sviluppare competenze scientifiche e cognitive (Belland, 2017). Questo approccio si riflette direttamente nella metodologia di ricerca scelta: l'apprendimento basato sull'indagine (inquiry-based learning) e il design partecipativo, che coinvolge insegnanti e ricercatori nella co-progettazione delle attività educative. Le attività del progetto sono state concepite seguendo il modello ISLE (Investigative Science Learning Environment), che enfatizza l'esplorazione, la sperimentazione attiva e il ragionamento astratto (Etkina et al, 2019). Questo framework teorico ha informato la raccolta dei dati (videoregistrazioni) e il successivo utilizzo di sistemi di codifica per analizzare le interazioni didattiche e cognitive. La scelta metodologica di analizzare le dinamiche in classe, attraverso video registrazioni e codifiche dettagliate, è strettamente legata alla necessità di comprendere come i processi di scaffolding influenzino il ragionamento scientifico (Tabak e Baumgartner, 2004).

Metodologia

La ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto "FisicaMente", avviato nel 2023 e finanziato dalla Regione Friuli Venezia Giulia. L'obiettivo del progetto è promuovere competenze scientifiche e supportare lo sviluppo del pensiero scientifico attraverso attività di inquiry-based learning nei bambini e nelle bambine. Le fasi del progetto includevano: 1. Formazione degli insegnanti: Un corso introduttivo sul metodo inquiry-based e sull'insegnamento laboratoriale incentrato su temi di fisica. 2. Co-progettazione: Lavoro collaborativo con gli insegnanti per sviluppare ambienti e metodologie di apprendimento. 3. Studio di caso multiplo: Alcune classi della scuola primaria sono state reclutate per il caso studio. Lo studio ha coinvolto una classe quinta primaria composta da 10 studenti (5 maschi e 5 femmine, di età 10 anni), che hanno partecipato ad attività basate sull'approccio ISLE, svolte in due incontri della durata di due ore ciascuno.

L'unità di analisi dello studio è duplice: il processo di scaffolding da parte degli insegnanti e il processo di ragionamento dei bambini e delle bambine. Abbiamo raccolto dati video relativi ai due giorni di attività, per un totale di 480 minuti di registrazione. Le registrazioni video sono state codificate utilizzando schemi di codifica mutuamente esclusivi ed esaustivi, con coefficienti di affidabilità accettabili ($K = .89$; $K = .72$). Sono state identificate quattro categorie principali di scaffolding, ordinate da interventi più semplici a più complessi: S1: Istruzioni procedurali. S2: Facilitazione dei discorsi e delle discussioni tra bambini/e. S3: Guida nel processo di ragionamento. S4: Supporto nella rappresentazione delle informazioni. Sono stati identificate quattro categorie relative ai processi di ragionamento: R1: Raccolta di informazioni dall'esperienza. R2: Rappresentazione delle informazioni in modalità multiple. R3: Attivazione del ragionamento per concettualizzazioni astratte. R4: Sperimentazione attiva basata su idee acquisite. L'unità di analisi si concentra sulle interazioni tra le categorie di scaffolding e i processi di ragionamento, valutando le frequenze e le transizioni tra queste.

Risultati

Attraverso la metodologia utilizzata, basata sull'osservazione strutturata tramite categorie di codifica e l'analisi delle reti (network analysis), è stato possibile evidenziare in modo dettagliato le dinamiche tra i processi di scaffolding degli insegnanti e il ragionamento cognitivo dei bambini e delle bambine durante le attività di apprendimento inquiry-based.

Risultati principali

1. Frequenze delle categorie di scaffolding e ragionamento o La categoria di scaffolding S2 (Facilitazione dei discorsi e delle discussioni) ha registrato la frequenza più alta, sottolineando l'importanza del dialogo come strumento per promuovere l'apprendimento collaborativo. o Per il ragionamento, la categoria R3 (Attivazione del ragionamento per concettualizzazioni astratte) è anch'essa emersa frequentemente, dimostrando il ruolo cruciale di questa fase nell'attivare il pensiero di ordine superiore.
2. Transizioni tra le categorie di scaffolding e ragionamento

1) L'analisi delle reti ha permesso di evidenziare le transizioni frequenti tra specifiche categorie di scaffolding e ragionamento: (grafico o S1 (Istruzioni procedurali) è frequentemente associato a R1 (Raccolta di informazioni dall'esperienza), indicando che istruzioni chiare e strutturate facilitano l'osservazione e la raccolta di dati. o S2 (Facilitazione dei discorsi) si collega spesso a R3 (Ragionamento astratto), evidenziando come il dialogo ben guidato favorisca la comprensione di concetti astratti e il pensiero critico. 3. Efficienza ed efficacia delle categorie avanzate o Le categorie di scaffolding più avanzate, S3 (Guida del processo di ragionamento) e S4 (Supporto nella rappresentazione delle informazioni), hanno mostrato una frequenza e una durata inferiori rispetto a S2. L'analisi suggerisce che queste strategie richiedono più tempo per essere implementate o che sono più complesse nel breve termine rispetto alla facilitazione del dialogo. 4. Relazioni complessive tra scaffolding e ragionamento (Grafico 1) Il grafico delle reti ha evidenziato le connessioni principali e le probabilità di transizione tra le categorie. Ad esempio: o La transizione da S2 a R3 riflette l'efficacia dell'approccio didattico nel promuovere il pensiero di ordine superiore. o Al contrario, transizioni meno frequenti, come quelle da S3 e S4, suggeriscono la necessità di ulteriori interventi per migliorare la loro applicazione.

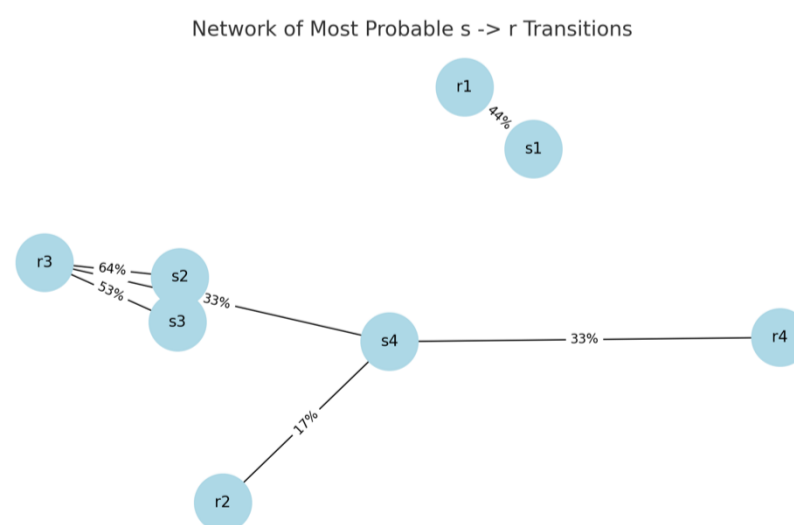


Grafico 1: Connessioni tra scaffolding (S) e ragionamento (R)

Lo studio presenta alcune limitazioni metodologiche: Campione limitato: La ricerca è stata condotta su una singola classe di quinta primaria, il che riduce la generalizzabilità dei risultati. Durata limitata delle attività: Le attività di inquiry-based learning si sono svolte in soli due incontri di due ore ciascuno. Questo tempo ristretto potrebbe non essere sufficiente per osservare cambiamenti significativi nei processi cognitivi o nei risultati di apprendimento. Bias osservativo: Sebbene siano stati utilizzati codici con elevati coefficienti di affidabilità ($\kappa = .89$ e $\kappa = .72$), l'interpretazione delle interazioni può essere influenzata dalla soggettività dei ricercatori. Sfide nell'implementazione dello scaffolding avanzato: Le categorie S3 e S4, che richiedono una guida più complessa, hanno mostrato una frequenza e durata limitate rispetto ad altre categorie (es. S2). Ciò potrebbe indicare difficoltà pratiche degli insegnanti nell'implementare strategie di scaffolding più sofisticate.

I metodi di ricerca adottati, basati sulla codifica e sull'analisi delle reti, hanno fornito una visione dettagliata delle interazioni in classe, identificando strategie di scaffolding efficaci, come la facilitazione del dialogo (S2), che promuove il ragionamento astratto (R3). Tuttavia, un limite è rappresentato dalla difficoltà di catturare la complessità delle interazioni educative, che potrebbero essere semplificate dalle categorie predefinite. La triangolazione metodologica può offrire un valore aggiunto, combinando l'osservazione categoriale con dati qualitativi, come interviste o focus group, per arricchire l'interpretazione e contestualizzare meglio le transizioni tra categorie. Questo approccio consente di cogliere aspetti emergenti e di validare i risultati, riducendo il rischio di interpretazioni parziali e offrendo una comprensione più completa delle pratiche.

Riferimenti bibliografici

Belland, B. R. (2017). Designing scaffolds for the inquiry-based learning environment: An overview of the literature. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 351-373.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.

Decreto Ministeriale n. 184 del 15 settembre 2023: Linee guida per le discipline STEM. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/nota-prot-4588-del-24-ottobre-2023>.

Etkina, E., Brooke, D. T., & Planinsic, G. (2019). *Investigative Science Learning Environment (ISLE): When Learning Physics Mirrors Doing Physics*.

Morgan & Claypool European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

European Union (2016, pril). *STEM skills for a future-proof Europe: Fostering innovation, growth and jobs by bridging the EU STEM skills mismatch*. EU Stem Coalition.

Fler, M., et al. (2015). Developing scientific concepts through play. *International Journal of Science Education*, 37(14), 2297-2319.

Fragkiadaki, S., et al. (2021). The role of teachers in supporting children's scientific reasoning. *Research in Science Education*, 51(2), 301-325.

Tabak, I., & Baumgartner, E. (2004). Designing for knowledge integration: The role of scaffolding. *Educational Psychologist*, 39(3), 194-210.

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>



Matabì: Approcci Sperimentali per Favorire Apprendimento e Inclusione in Matematica

Maria Giulia Ballatore, Politecnico di Torino

Barbara Romano, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino

Anita Tabacco, Politecnico di Torino

Abstract

Il progetto Matabì esplora l'impatto di metodologie innovative nell'apprendimento della matematica e nella riduzione delle disparità di genere nella scuola primaria, offrendo uno spunto per riflettere sui metodi di ricerca educativa e sull'analisi del cambiamento nelle pratiche scolastiche. Basato su un approccio ludico-esperienziale che utilizza mattoncini LEGO® DUPLO®, Matabì integra formazione degli insegnanti, interventi in classe e una rigorosa valutazione tramite Randomized Control Trial (RCT), formando in 4 edizioni circa 200 docenti e 4.000 studenti e studentesse in diverse regioni italiane (Campania, Piemonte, Sicilia e Toscana). Il progetto analizza come l'adozione di pratiche didattiche innovative possa incidere sulle competenze visuo-spaziali e matematiche, e come tali cambiamenti siano mediati da variabili come il contesto scolastico e la preparazione dei docenti. Le criticità emerse, tra cui la misurazione dell'effetto "a cascata" e l'adattamento di strumenti internazionali, evidenziano la necessità di combinare rigore scientifico e flessibilità metodologica per comprendere e sostenere il processo di cambiamento educativo.

Il progetto Matabì affronta due sfide centrali nell'istruzione primaria: migliorare l'apprendimento della matematica con approcci innovativi e ridurre le disparità di genere nelle competenze matematiche e visuo-spaziali. Le abilità visuo-spaziali, predittive del successo in matematica e nelle discipline STEM, si sviluppano in modo disomogeneo tra bambini e bambine, influenzate da fattori socioculturali e differenze educative precoci (Casey et al, 2008). In Italia, i dati INVALSI (2024) mostrano livelli di competenze matematiche inferiori alla media europea, con differenze di genere significative già nella scuola primaria. Matabì (www.matabi.it) risponde a queste criticità offrendo strumenti formativi innovativi agli insegnanti e ambienti di apprendimento stimolanti agli studenti, migliorando i risultati scolastici e promuovendo equità di genere. Avviato sperimentalmente nel 2022, il progetto si rivolge agli insegnanti di classi III e IV, cruciali per l'acquisizione di competenze di base. Attraverso un kit con 14 mattoncini LEGO® DUPLO®, combina gioco e apprendimento per supportare l'elaborazione di concetti astratti, con l'obiettivo di migliorare le competenze visuo spaziali, riducendo l'ansia matematica e favorendo il coinvolgimento degli studenti. Il progetto è promosso da Exor e realizzato dalla Fondazione Agnelli, con il supporto di The LEGO Foundation e il contributo scientifico del Dipartimento di Scienze Matematiche del Politecnico di Torino. Inoltre, il processo di valutazione è stato strutturato in collaborazione con il CRENoS – Università di Cagliari, utilizzando un disegno sperimentale basato su un Randomized Control Trial (RCT) per analizzare l'impatto delle attività sui partecipanti. Si ispira al metodo Six Bricks, sviluppato da Care for Education, che usa i mattoncini LEGO® per stimolare competenze cognitive fondamentali, favorendo l'apprendimento esperienziale attraverso attività coinvolgenti e pratiche.

Metodologia

L'apprendimento è concepito come costruzione attiva e collaborativa del sapere, mediata da strumenti materiali e strategie didattiche specifiche. La metodologia prevede:

- **Formazione insegnanti:** cinque moduli online di 2 ore, coprendo aspetti teorici, pratici sulle proprie abilità e metodologici legati al gender bias, al playful learning e all'uso del kit.
- **Interventi in classe:** quattro workshop da 2 ore ciascuno, il primo guidato da tutor esperti e il secondo condotto dal docente con supervisione dei tutor. Un terzo workshop è autonomo ma con la traccia fornita e per completare il percorso viene richiesta una nuova attività ideata dall'insegnante.
- **Community di docenti:** incontri regionali per scambi di esperienze tra partecipanti di diverse edizioni.

- Ricerca valutativa rigorosa: un RCT analizza l'impatto su abilità matematiche e visuo spaziali, con attenzione al superamento del divario di genere.

I livelli principali di analisi sono:

- Insegnanti: miglioramento delle competenze visuo-spaziali e delle pratiche didattiche, valutato con il 10-items Purdue Spatial Visualization Test (Yoon, 2011) e 10-items Modified Lappan Spatial Visualization Assessment (Lappan, 1981) e monitoraggio delle attività in classe.
- Studenti: sviluppo di abilità visuo-spaziali mediante Spatial Reasoning Instrument (Ramful et al., 2017), matematiche con test autoprodotta e atteggiamenti verso la matematica con test Matematica: ansia e autoefficacia (Grimaldo, 2023) e per il follow up i test INVALSI (quinta primaria).

I dati sono stati raccolti in tre fasi:

- Baseline: autunno.
- Endline: primavera.
- Follow-up: negli anni successivi per analizzare la sostenibilità degli effetti.

Inoltre, le informazioni qualitative, come feedback di insegnanti e tutor e osservazioni non strutturate, hanno integrato i dati quantitativi. Il progetto ha coinvolto scuole in Campania, Piemonte, Sicilia e Toscana, con classi randomicamente assegnate a gruppi di trattamento o controllo:

- Gruppo di trattamento: formazione insegnanti e workshop con tutor esperti.
- Gruppo di controllo: curriculum regolare, con un workshop compensativo volontario di 2 ore su tematiche sociali. Dal 2022, il progetto ha formato 200 insegnanti e coinvolto 218 classi, per un totale di circa 4.000 studenti, con il supporto di 11 tutor e oltre 870 ore di workshop.

Discussione e problematiche emerse

L'applicazione della metodologia ha evidenziato alcune criticità. La misurazione dell'effetto "a cascata" (insegnanti → pratiche didattiche → studenti) è risultata complessa per la molteplicità di variabili secondarie (motivazione iniziale, qualità degli interventi, contesti scolastici). È stata necessaria un'analisi multilivello per isolare l'impatto del progetto. Il disegno RCT ha presentato difficoltà nella gestione del gruppo di controllo, che non ha partecipato ad attività analoghe, creando disparità di coinvolgimento e complicando la raccolta di dati post-test. L'eterogeneità delle pratiche didattiche ha reso il confronto tra classi trattate e di controllo particolarmente sfidante. Un ulteriore problema è stato l'adattamento culturale e linguistico degli strumenti standardizzati internazionali al contesto italiano in età scolare (ad esempio il test SRI). Infine, l'integrazione dei dati INVALSI ha comportato complessità logistiche e tempi di elaborazione non sempre compatibili con le esigenze di monitoraggio tempestivo, rendendo necessario bilanciare valutazioni a breve e lungo termine. Queste sfide sollevano riflessioni sulla necessità di combinare rigore scientifico e dinamiche scolastiche reali, integrando approcci quantitativi e qualitativi per una comprensione più completa. Per la sostenibilità nel lungo termine, è cruciale costruire un'infrastruttura stabile di valutazione e consolidare la formazione degli insegnanti come leva per il cambiamento didattico. La creazione di una community attiva di docenti si è rivelata un elemento chiave, ma richiede ulteriori strategie per mantenere e ampliare le buone pratiche sviluppate.

Riferimenti bibliografici

Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J.: The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction* 26(3): 269–309 (2008)

Grimaldo, A. (2023). *Matematica: Ansia ed autoefficacia* [Master, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana]. <https://tesi.supsi.ch/4767/> INVALSI (2024). Rapporto INVALSI 2024. https://invalsi.areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf

Lappan, G.: *Middle grades mathematics project: spatial visualization test*. MSU Mathematics Dept., Middle Grades Mathematics Project (1981)

Yoon, S.Y.: *Psychometric properties of the Revised Purdue Spatial Visualization Tests: Visualization of Rotations (The Revised PSVT:R)*. PhD thesis, Purdue University (2011)

Ramful, A., Lowrie, T., & Logan, T.: Measurement of spatial ability: Construction and validation of the spatial reasoning instrument for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 709-727 (2017)

Modelli per co-costruire conoscenza: le interazioni bambini-adulti nei tutoring individualizzati

Valeria Cotza, Università degli studi di Milano Bicocca

Claudia Fredella, Università degli studi di Milano Bicocca

Rebecca Coacci, Università degli studi di Milano Bicocca

Abstract

Il contributo, partendo da una concettualizzazione dell'apprendimento basata sull'approccio del costruttivismo sociale, intende indagare il ruolo degli scambi comunicativi bambini-adulti nei tutoring individualizzati svolti all'interno del centro educativo polifunzionale "L'ABC del quartiere", attivato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca nel quartiere milanese di San Siro, un contesto multiculturale e multiproblematico. Nei tutoring rivolti a bambini/e (dagli 8 ai 12 anni) che non hanno ancora completato l'intero processo di acquisizione dell'Italiano L2 (in termini significativi e procedurali), il linguaggio dell'adulto ha non solo una funzione di scaffolding, per imparare a parlare e a organizzare le conoscenze, ma anche di potenziale di sviluppo del ragionamento: la forma del dialogo, infatti, crea strutture di ragionamento che il tutee interiorizza e le interazioni si trasformano in vere e proprie condivisioni. L'analisi del reciproco agire e reagire dei partecipanti al dialogo, attraverso risorse comunicative verbali, paralinguistiche e non verbali, ha permesso il riconoscimento in alcuni specifici atti comunicativi (unità di analisi a livello micro) della relazione tra l'intenzionalità del tutor, ad esempio nella formulazione di domande o nell'utilizzo di interventi di rispecchiamento, e la modalità in cui avviene la costruzione di conoscenza. Punti di attenzione sono il ruolo del setting non formale, la centralità dell'individualizzazione dell'intervento, la necessità di un compromesso con le richieste della scuola, dettata dall'obiettivo di costruire una solida alleanza educativa, e la difficoltà di mantenere un delicato equilibrio tra l'adesione allo svolgimento dei "compiti" assegnati dai docenti e l'elaborazione di proposte di senso per i bambini/e.

La concettualizzazione dell'apprendimento adottata dal gruppo di ricerca ha alla base l'approccio del costruttivismo sociale, che considera l'interazione dell'individuo con il contesto socio-culturale come determinante per la costruzione della realtà da parte dell'individuo stesso. In questa cornice, il sistema cognitivo è il risultato del processo di adattamento del soggetto all'ambiente circostante; l'esperienza, dunque, è lo stimolo per lo sviluppo cognitivo, fondamento del processo stesso di apprendimento che diventa una costruzione attiva situata culturalmente e socialmente (Piaget, 1936). Le funzioni psichiche superiori, prima ancora di essere intrapsichiche, ovvero proprietà individuali, si presentano come attività interpsichiche, ovvero collettive; dunque, per la costruzione di tali funzioni e per far procedere il processo di apprendimento, appare di fondamentale importanza l'uso della discussione e del dialogo, che realizzano quell'interazione sociale necessaria per lo sviluppo del linguaggio, strumento fondamentale del pensiero (Vygotskij, 1934, 1974). Il linguaggio ha l'obiettivo di mediare l'attività; quest'ultima è sempre situata in un contesto storico-culturale e porta a produrre significati che sono sempre frutto di un processo sociale (Bruner & Haste, 1987). Nel passaggio dall'attività etero-regolativa a quella auto-regolativa, manifestazione compiuta delle funzioni psichiche superiori, la comunicazione detta "mediatrice" svolge un ruolo determinante per la formazione del pensiero. Tale interazione avviene nel luogo delle attività, intese come unità di vita mediate dalla riflessione dell'individuo, che è dunque prodotta dal contatto pratico e mediato con lo stesso oggetto a cui l'attività è orientata. Da questo punto di vista, ogni contesto entro cui le persone interagiscono è un sistema di attività costruito collettivamente, che si manifesta tramite azioni orientate allo scopo; queste ultime sono attivate dal soggetto, che si trova di fronte a un oggetto/spazio problematico, mediante l'utilizzo e la trasformazione di strumenti culturali che mediano il processo al fine di realizzare un prodotto, raggiungere l'obiettivo (Leont'ev, 1981). Il sistema di attività è un riferimento particolarmente rilevante negli studi sui processi di apprendimento: le conoscenze e le abilità che un individuo acquisisce, infatti, sono strettamente correlate alla specifica natura delle attività in cui l'individuo è coinvolto; tutti i sistemi di conoscenza sono formati sulla base delle pratiche sociali condivise da particolari gruppi sociali. Le azioni, che a loro volta sono costituite da operazione automatiche (ovvero modi attraverso cui si raggiungono gli scopi delle azioni, che sono indipendenti dalle caratteristiche dell'attività e pertengono alle condizioni), sono quindi le più piccole unità di analisi di studio all'interno della teoria dell'attività (Zucchermaglio, 1996).

Orientato da queste premesse, il gruppo di ricerca ha scelto come unità di analisi le interazioni che si realizzano tra adulti e bambini nel sistema di attività di tutoring individualizzato svolto all'interno del centro educativo polifunzionale "L'ABC del quartiere", attivato dall'Università degli Studi di Milano Bicocca nel quartiere milanese di San Siro, una zona multiculturale e multiproblematica (Fredella & Zecca, 2024). Il servizio, attivo da settembre 2022 e inserito successivamente nella più ampia azione di ricerca MUSA denominata "Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico nei quartieri urbani svantaggiati", ha intercettato la necessità di aiuto compiti e supporto all'alfabetizzazione di un grande numero di studenti delle scuole primarie e scuole secondarie di I grado del quartiere, la maggior parte dei quali migranti di prima e seconda generazione, di madrelingua araba e con famiglie in condizioni di svantaggio socio-culturale. In particolare, la ricerca si è concentrata sui processi di tutoring rivolti a bambini/e (dagli 8 ai 12 anni) che non avessero ancora completato l'intero processo di acquisizione dell'Italiano L2 in termini significativi e procedurali, attraverso una metodologia qualitativa (diari di ricerca e audio-registrazioni) che è sembrata essere quella più in linea con il framework sotteso. In questi casi, il linguaggio dell'adulto ha non solo una funzione di scaffolding, ovvero di "sostegno" per imparare a parlare e a organizzare le conoscenze, ma anche di sviluppo del ragionamento: la forma del dialogo crea strutture di ragionamento che il bambino interiorizza e le interazioni, di conseguenza, si trasformano in vere e proprie condivisioni (Wood, Bruner, & Ross, 1976; Zecca, 2012). L'analisi del reciproco agire e reagire dei partecipanti al dialogo, tramite risorse comunicative verbali, paralinguistiche e non verbali, ha permesso il riconoscimento in specifici atti comunicativi (unità di analisi a livello micro) della relazione tra l'intenzionalità del tutor, ad esempio nella formulazione di domande o nell'utilizzo di interventi di rispecchiamento (Orsolini, 2016), e la modalità in cui avviene la costruzione di conoscenza nei tutee. Punti di riflessione saranno la funzione del setting non formale e la centralità dell'individualizzazione dell'intervento (Sorzio, 2020), le cui specificità comporterebbero non poche difficoltà di attuazione in contesti scolastici formali. Una seconda problematica riguarda la necessità di un compromesso con le richieste della scuola, dettata dall'obiettivo di costruire una solida alleanza educativa, e la difficoltà, di mantenere un delicato equilibrio tra l'adesione allo svolgimento dei "compiti" assegnati dai docenti e l'elaborazione di proposte di senso per i bambini/e.

Riferimenti bibliografici

Fredella, C., & Zecca, L. (2024). Una pluralità di sguardi: il rapporto tra ricercatori, educatori e insegnanti e il ruolo dell'intersoggettività. In R. Viganò, & C. Lisimberti (a cura di), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 70-80), Atti Convegno Nazionale SIRD, Lecce: Pensa MultiMedia.

Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
Orsolini, M. (2004). La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, & C. Zucchermaglio (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola* (pp. 135-156). Carocci.

Piaget, J. (1936). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.

Sorzio, P. (2020). La 'pedagogia parzialmente visibile' nell'aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. *Analisi di situazioni educative in un doposcuola*. *RicercaAzione*, 12(1), 39-47.

Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.

Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.

Wood, D.J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Parma: Edizioni Junior.

Zucchermaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda*. Roma: Carocci.



Pratiche di *translanguaging* e sviluppo professionale degli insegnanti: appunti metodologici

Luisa Zecca, Università degli studi di Milano Bicocca

Peter Lefterov, Università degli studi di Milano Bicocca

Abstract

Il modello di apprendimento socio-costruttivista e post-costruttivista di tipo sistemico e la prospettiva di Mezirow e Altet costituiscono il framework di una Ricerca-Azione-Formazione sul tema della pedagogia del *translanguaging*. Il contributo intende portare alla discussione il processo metodologico di un esempio di ricerca empirica condotta nella scuola primaria con un gruppo di docenti motivati al proprio sviluppo professionale. In particolare ci si interroga sulla sostenibilità, per l'accademia e per la scuola, di pratiche di co-ricerca in contesti caratterizzati da precarietà e discontinuità. Nel contempo il sapere che ha origine da una riflessione sulle pratiche con funzione problematizzante ed euristica di interpretazioni, ri-progettazioni e decisioni pare abbia una valenza trasformativa dell'identità professionale insegnante. Da qui la rilevanza di domande che interrogano la postura e le modalità d'uso (la pragmatica) del fare ricerca.

Le riflessioni che proponiamo nascono da una ricerca empirica di tipo qualitativo condotta lo scorso anno scolastico nell'area di studi della Pedagogia del *translanguaging*. Si tratta di un'area interdisciplinare che interroga le pratiche didattiche in contesti ad alto tasso di migrazione caratterizzati da una ricchezza culturale e linguistica. Il termine *translanguaging* è stato introdotto per la prima volta da Williams e poi ricontestualizzato in chiave pedagogica (Garcia, Jhonson, Seltzer, 2017; Carbonara, Scibetta, 2020) con lo scopo di studiare i processi di insegnamento-apprendimento utilizzando tutte le competenze linguistico-comunicative presenti nei contesti educativi multiculturali e multilingue, in particolare a scuola. La strategia di ricerca messa a punto è la RAF (ricerca-azione-formazione) collaborativa (Proud'homme, Dolbec, Gay, 2011) realizzata insieme a 12 insegnanti di una scuola primaria frequentata per il 34.8% da alunni con un background migratorio. Il metodo è stato scelto per due motivi: il primo risponde al principio di rilevanza poiché la domanda nasce dal "campo" e prende forma in una richiesta di supporto da parte degli insegnanti sulla propria pratica professionale; il secondo risponde ad un principio di coerenza tra le domande di ricerca e l'oggetto di studio il cui focus è lo sviluppo professionale degli insegnanti in questa specifica area di ricerca: quali consolidamenti di pratiche didattiche abituali e quali innovazioni comportano attività di *translanguaging*? Le analisi di pratica che emergono durante le fasi cicliche e ricorsive di RAF modificano conoscenze e comportamenti degli insegnanti? E ancora, mutando il dispositivo materiale e discorsivo della mediazione didattica quali elementi di facilitazione degli apprendimenti degli allievi sono visibili? La scelta metodologica ha origine in una duplice concettualizzazione del costrutto di apprendimento: l'apprendimento degli allievi e l'apprendimento degli insegnanti in processi di ricerca-formazione in servizio. La prospettiva in entrambi i casi è di matrice vygotkiana, socio-costruttivista, costruzionista ed ecologica (Bronfenbrenner, 1986). L'apprendimento è un fenomeno multidimensionale dipendente dal contesto storico-contestuale e socioculturale (Wertsch, 1991) in cui l'individuo impara attraverso partecipazioni guidate (Rogoff, 1990).

L'apprendimento è un prodotto della storia di interazioni sociali che avvengono nel microcontesto, delle tipologie di attività, dei ruoli e da una modifica reciproca di tutti gli attori, delle rappresentazioni e dei vissuti emotivi e motivazionali implicati. Dalla prospettiva dell'apprendimento professionale sono centrali l'idea di "interpretazione dell'esperienza" e di "transfer" come guida di azioni future di Mezirow (2003). La prospettiva di significato che coinvolge le dimensioni cognitiva, affettiva e conativa è definita trasformativa quando un'esperienza passata viene reinterpretata attraverso un nuovo sistema di attese in un processo dialettico segnato dalla riflessione e un'analisi critica sulle qualità delle assunzioni, o presupposizioni. Il modello di Mezirow è complementare al costrutto di professionalizzazione di Altet (2010) inteso come razionalizzazione e concettualizzazione dei saperi prodotti dalla pratica agita in situazione, un sapere pratico, spesso implicito e tacito, che può trasformarsi in sapere sulla pratica comunicabile e condivisibile.

L'unità di analisi è costituita da episodi didattici documentati in osservazioni di campo partecipate, video-osservazioni, diari progettuali-riflessivi, interviste e focus group, e analizzati secondo il principio della doppia concettualizzazione: quella del ricercatore e quella dell'insegnante. I testi trascritti secondo le norme jeffersoniane sono sottoposti ad una serie di fasi, la prima di costruzione di sequenze interattive che hanno una loro coerenza logica all'interno di un'unità molare di cui si riconoscono un principio e una conclusione. La seconda esamina le funzioni comunicative del discorso e mette a fuoco, identifica, tipologie di conoscenza e processi cognitivi, metacognitivi e riflessivo-critici.

Trattandosi di una RAF qualitativa, che vede la partecipazione degli insegnanti in qualità di co-ricercatori, il processo di raccolta delle informazioni e di costruzione dei dati presenta alcuni limiti, in primis una certa difficoltà nel garantire un costante e continuativo processo di intersoggettività nel processo di analisi, tra cui l'intercodifica. Inoltre, trattandosi di una ricerca condotta in contesto naturale, la raccolta di dati video si è rivelata più complessa del previsto. Le difficoltà principali sono emerse a causa del rumore spesso elevato generato dai bambini in classe, combinato con una pessima acustica, che ha reso difficile una registrazione chiara delle interazioni. Inoltre, le limitazioni legate all'inquadratura delle riprese hanno spesso impedito di catturare una visione completa del contesto, compromettendo la possibilità di analizzare in modo accurato e dettagliato le dinamiche osservate. Infine, le osservazioni delle insegnanti non si sono soffermate sugli apprendimenti, ma su oggetti molto variabili di cui talvolta la complessità del sistema sembra "imprendibile" in modo chiaro e distinto. Inoltre l'impatto di innovazioni richiederebbe studi longitudinali sempre più difficilmente sostenibili.

In che modo è possibile garantire tempi di ricerca ragionevolmente lunghi, almeno tre anni, che tenga conto dei cambiamenti a molti livelli che spesso coinvolgono le scuole o i servizi educativi? Come formare e formarsi alla conduzione di ricerche che hanno lo scopo di formare attraverso l'analisi delle esperienze, ossia come formare profili di ricercatori a competenze di conduzione di gruppi, di supervisione pedagogico-didattica in grado di rilevare il dato svolgendo una doppia funzione? Quali sistematizzazioni sono possibili e in che modo la formalizzazione della conoscenza prodotta in modo multi-prospettico può evitare il rischio di standardizzazioni tecnicistiche "pronte all'uso"?

Riferimenti bibliografici

Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), pp.117-141.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica* (Vol. 313, pp. 1-264). Roma: Carocci Editore.

Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, 1-46.

García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning* (pp. v-xix). Philadelphia, PA: Caslon.

Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.



Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M. H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard UP.

Ambienti educativi innovativi per la promozione di autonomie e autoregolazione negli apprendimenti

Chiara Muzzi, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Abstract

Lo studio che si vuole presentare in questa sede fa parte di una ricerca più ampia e ancora in corso, che prevede l'indagine e la raccolta dati su 7 diverse esperienze educative innovative nella scuola primaria, che vengono analizzate, attraverso una ricerca qualitativa usando come strategia gli studi di caso. Lo scopo ultimo è stato di indagare se e come ambienti di apprendimento innovativi possono promuovere negli studenti, lo sviluppo di autonomia e autoregolazione negli apprendimenti e allo stesso tempo rilevare le percezioni degli insegnanti al riguardo. L'approfondimento che qui si è voluto portare riguarda la scuola primaria di Pianico (Bergamo) che è parte del movimento delle Avanguardie Educative (INDIRE) e dal 2016 della Rete delle Scuole Senza Zaino (Istituto Comprensivo "Daniele Spada", [url](#)). La scuola di Pianico grazie alle qualità, alle caratteristiche e alle specificità che presenta nell'organizzazione dell'ambiente, nella didattica e nelle dinamiche scolastiche è stata ritenuta appartenente a una esperienza educativa innovativa. Questo studio ha considerato in particolare una classe quarta della scuola dove, durante l'arco temporale di una settimana, attraverso osservazioni, interviste semi strutturate a focus group di studenti e alle insegnanti, selezione di materiale fotografico e documentativo, si è proceduto alla raccolta e all'organizzazione dei dati, per proseguire con la loro analisi e poter giungere alle conclusioni, seppur ancora parziali, nella direzione dell'ipotesi iniziale. L'analisi dei dati è stata condotta tramite la codifica delle osservazioni secondo indicatori formulati in precedenza e tramite l'interpretazione delle risposte alle interviste, in riferimento a un quadro teorico formulato inizialmente, con l'individuazione delle "fasi" che compongono il concetto di autoregolazione negli apprendimenti (Pellerey M., 2006).

Lo scopo di questa ricerca è quello di studiare se e come esperienze educative innovative nella Scuola Primaria contribuiscono negli studenti allo sviluppo dei livelli di autoregolazione e di autonomia negli apprendimenti. Allo stesso tempo vuole indagare le percezioni degli insegnanti a tal proposito. La prima parte della ricerca è stata volta a ricostruire lo stato dell'arte dei principali modelli di ambienti di apprendimento innovativi per definirne le specificità, ricostruirne le esperienze e farne emergere le intenzioni pedagogiche che, in accordo con il progetto architettonico e l'organizzazione spaziale, le configurano. Parallelamente, al fine di indagare gli effetti di tali ambienti sull'autoregolazione, si è condotta un'analisi in letteratura per meglio definire il concetto di autoregolazione negli apprendimenti e i principali strumenti utilizzati a livello nazionale e internazionale per rilevarlo. Le relazioni tra ambienti innovativi e i livelli di autoregolazione vengono quindi esaminate attraverso la formulazione di interviste, la raccolta di osservazioni, le narrazioni e l'analisi di testi visivi in alcune esperienze educative innovative della Scuola Primaria.

L'indagine che si vuole presentare in questa sede è un approfondimento di una di queste esperienze educative innovative che viene analizzata come studio di caso e riguarda nello specifico una classe 4° della Scuola Primaria di Pianico (Bergamo). La scuola primaria di Pianico fa parte dell'Istituto Comprensivo Daniele Spada insieme alle scuole primarie di Sovere e Bossico e alla secondaria di primo grado di Sovere. Dal 2015 la scuola è parte del movimento delle Avanguardie Educative (INDIRE) e dal 2016 della Rete delle Scuole Senza Zaino (Istituto Comprensivo "Daniele Spada", [url](#)). Si è scelto di condurre una ricerca qualitativa e di usare come strategia di ricerca lo studio di caso. Tale strategia si è rivelata particolarmente adatta per analizzare e comprendere profondamente fenomeni complessi come i contesti educativi e i processi evolutivi che li contraddistinguono. Lo studio di caso ha permesso: di procedere attraverso una indagine che prevede di studiare i soggetti e i loro comportamenti attraverso una prospettiva olistica e nei loro contesti naturali (Yin, 1994). La modalità di raccolta dei dati utili per l'indagine è stata organizzata nel tempo di una settimana in presenza all'interno della classe. La prima giornata è stata interamente dedicata all'osservazione delle dinamiche e dell'azione in classe attraverso un'osservazione ecologica dove il ricercatore ha mantenuto una posizione distaccata (Pastori, 2017).

L'osservazione è stata strutturata tramite l'individuazione di indicatori ed "elementi bersaglio" che ne sono divenuti i fuochi. Si è quindi descritta la giornata scolastica seguendo tali focus: ritmo della giornata educativa, organizzazione del tempo scuola, metodologia didattica-educativa, dimensione relazionale e comportamento dei bambini, organizzazione spazio interno, organizzazione spazio esterno. Durante i restanti giorni si è proseguito con ulteriori osservazioni e con le interviste semi-strutturate a 4 focus group di circa 5 o 6 bambini per arrivare a intervistare l'intera classe. Le interviste hanno avuto una durata di circa 60 minuti ciascuna. Le domande aperte delle interviste si sono costruite con un chiaro rimando al quadro teorico alle quali si sono riferite e che ha inteso rilevare alcune "fasi" che compongono il concetto di autoregolazione negli apprendimenti (Pellerey M., 2006). Tali "fasi" sono state individuate come: pianificazione degli obiettivi, attivazione e scelta di strategie per raggiungere l'obiettivo, autovalutazione e riflessioni finali, capacità di organizzazione e adattamento dell'ambiente, motivazione e percezione di self-efficacy (Zimmerman B.J. e Pons M., 1986). In orario non scolastico sono state proposte interviste semi-strutturate, organizzate con le stesse scelte e modalità, alle insegnanti e al dirigente scolastico. La scelta di formulare domande aperte e di organizzare le interviste a piccoli gruppi di bambini ha permesso di rendere più naturale e flessibile lo scambio comunicativo e più vicino a una conversazione spontanea incentivando gli scambi e i flussi di pensiero (Pastori, 2017). La successiva trascrizione e codifica dei dati che ha richiesto un lavoro di organizzazione del materiale raccolto, ha previsto anche un processo di triangolazione tra le osservazioni delle dinamiche in classe, le risposte alle interviste dei bambini e le risposte delle insegnanti, che ha permesso di mettere in dialogo il piano del dichiarato e il piano dell'agito e di approfondire i differenti punti di vista dei soggetti coinvolti per ricostruire il quadro dell'esperienza in tutti i suoi aspetti. Si è arrivati infine a conclusioni ancora parziali tramite ipotesi interpretative attraverso una lettura ricorsiva dei dati, ai collegamenti e ai riferimenti teorici per validare o meno le ipotesi, che ha permesso di affermare che una variazione di stile educativo, di organizzazione e strategie didattiche, di contesti e di spazi come quella proposta nella scuola "senza zaino" di Pianico rispetto ad architetture educative più tradizionali e trasmissive (Bonaiuti, 2018) può contribuire a generare dinamiche favorevoli allo sviluppo dell'autoregolazione. Si è inteso in questa ricerca prendere campioni di piccole dimensioni con l'obiettivo non di giungere a conclusioni generalizzate ma di comprendere a fondo i soggetti dello studio nel contesto educativo in cui agiscono (Zammuner, 2011).



La scelta della metodologia di ricerca condotta ha favorito una conoscenza approfondita delle dinamiche educative portate avanti nella scuola di Pianico, permettendo a questa indagine di rilevare possibili effetti di tale ambiente di apprendimento sull'autoregolazione negli apprendimenti degli studenti. Tuttavia si sono riscontrati alcuni limiti alla ricerca quali: il tempo limitato di osservazione, la difficoltà in una partecipazione equilibrata dei bambini durante le interviste e l'integrazione di materiali documentativi così diversi tra loro. Questa ricerca si propone di essere un primo passo verso l'individuazione di pratiche educative più efficaci, che tendano a promuovere quelle competenze trasversali così importanti per la formazione di una cittadinanza attiva e consapevole che si possono ritrovare in alcune esperienze educative alternative che faticosamente cercano di affermarsi e consolidarsi sul territorio. Si vuole concludere questo breve scritto con due domande che per ora rimangono in attesa di maggiori analisi: Quali sono le qualità di una scuola oggi? Quale il senso della sua efficacia?



Riferimenti bibliografici

Bonaiuti G. (2018), *Le strategie didattiche*, Carrocci Editore, Roma.

Yin R.K. (1994), *Case Study research: design and method*, Sage, London.

Pastori G. (2017), *In ricerca*, Spaggiari Edizioni srl, Parma.

Pellerey M. (2006), *Saper dirigere il proprio apprendimento*, Editrice La Scuola.

Zammuner V. (2011), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino Manuali, Arti Grafiche Editoriali Srl, Urbino.

Zimmerman B.J. e Martinez-Pons (1986), "Development of a structured interview for assessing use of self-regulated learning strategies". In "*American Educational Research Journal*", vol. 23 n. 4, pp. 614-628.

Sitografia:

Istituto Comprensivo "Daniele Spada", url <https://www.icsovere.edu.it/>

Il connubio tra gioco e IA come motore dell'innovazione didattica per lo sviluppo di life skills

Alessandro Barca, Università digitale Pegaso

Maria Concetta Carruba, Università digitale Pegaso

Abstract

La didattica ludica, sviluppata attraverso approcci come la Gamification, il Game-Based Learning e il supporto dell'IA, si afferma come metodologia innovativa per il potenziamento delle Life Skills, essenziali per affrontare le sfide educative e sociali del XXI secolo. Usando strumenti come ChatGPT, gli insegnanti possono progettare esperienze ludiche personalizzate, creare narrazioni interattive e giochi educativi su misura, incrementando il coinvolgimento emotivo, l'autoefficacia e la motivazione. Alla luce della concezione costruttivista e situata dell'apprendimento, questa ricerca si focalizza sull'utilizzo congiunto di piattaforme basate sull'IA per creare esperienze educative immersive, collaborative ed inclusive per favorire l'engagement cognitivo ed emotivo degli allievi, ponendo le basi per un apprendimento significativo e duraturo. L'unità di analisi è rappresentata dai prodotti digitali realizzati dagli studenti universitari di Scienze della Formazione Primaria che verranno poi proposti nella scuola primaria. L'approccio qualitativo-interpretativo adottato ha permesso di indagare i comportamenti degli studenti durante le attività e di analizzare l'efficacia delle applicazioni ludiche create. Tuttavia, emergono alcune problematiche, quali la valutazione dei prodotti creati con l'IA e la variabilità delle competenze di docenti e allievi. Nonostante tali limiti, i risultati indicano che l'IA, offre opportunità straordinarie per personalizzare l'apprendimento, stimolare la curiosità degli alunni. Questo studio apre nuove prospettive per l'uso dell'IA nella didattica ludica, evidenziando come il dialogo interdisciplinare tra didattica e tecnologia possa potenziare le pratiche educative. Si propone una riflessione sul ruolo dell'IA non solo come supporto tecnico, ma anche come co creatore di esperienze formative in grado di rendere l'educazione più inclusiva, sostenibile e orientata al futuro.

La didattica ludica digitale, che si basa su approcci come la Gamification e il Game-Based Learning (GBL), supportata dall'intelligenza artificiale (IA), si conferma una strategia didattica dirompente per il potenziamento di Life Skills quali problem-solving, resilienza, creatività e collaborazione, sono fondamentali per preparare gli studenti alle sfide di una società complessa, liquida e sempre in costante evoluzione (UNESCO, 2016). Strumenti tecnologici come ChatGPT consentono di progettare esperienze di apprendimento personalizzate e inclusive, creare narrazioni interattive e sviluppare giochi educativi su misura, favorendo un coinvolgimento emotivo e cognitivo senza precedenti (Zawacki-Richter et al., 2019) e ponendo le basi per un apprendimento significativo e duraturo. Alla base di questa ricerca vi è una concezione costruttivista e situata dell'apprendimento, secondo cui la conoscenza si costruisce attraverso l'esperienza diretta e il coinvolgimento attivo dello studente. Questo approccio ha influenzato la scelta di adottare metodologie di ricerca qualitativo interpretative, con l'obiettivo di analizzare in profondità come l'uso congiunto di IA e strumenti ludici digitali possa favorire l'engagement cognitivo ed emotivo degli studenti partendo dal presupposto che, in ambito pedagogico e didattico, si sottolinea come il gioco possa essere uno strumento in grado di sviluppare competenze trasversali sempre più intenzionali, mirate e costruttive (Bondioli, 2002) pertanto attivare precocemente un approccio educativo-didattico al gioco, offre agli insegnanti la possibilità di avviare per tutti i bambini un «percorso di accompagnamento alla crescita personale e sociale secondo un rinnovato principio educativo che vada oltre l'affermazione sia dei tradizionali valori della tolleranza e della convivenza, sia dei nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 56). L'attività ludica, sia essa libera o strutturata, solitaria o di gruppo, digitale o meno, ha la capacità, ad ogni età, di far apprendere conoscenze, abilità e comportamenti in ambienti formali ed informali: a casa, per strada, in palestra, a scuola, ovunque. L'unità di analisi è costituita dai prodotti digitali sviluppati dagli studenti universitari del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, durante l'A.A. 2023/24 e che verranno proposti nel tirocinio diretto agli alunni della scuola primaria durante l'A.S. 2024/25. Questi prodotti includono tra gli altri giochi basati sul coding unplugged e plugged, giochi di ruolo, narrazioni interattive generate con l'ausilio dell'IA, e giochi ludico-didattici digitali disciplinari e interdisciplinari, volti a promuovere abilità fondamentali come il pensiero critico, collaborazione attiva, attraverso un mix di interazione digitale e ludica (Papert, 1980; Prensky, 2001).

Un esempio significativo è rappresentato dall'utilizzo di ChatGPT che è stato impiegato per generare dialoghi storici interattivi e storie fantastiche, stimolando la creatività e la capacità di narrazione degli studenti. Queste esperienze non solo hanno migliorato la partecipazione degli studenti, ma hanno anche evidenziato l'importanza di integrare IA e strumenti ludici nella didattica per personalizzare l'apprendimento e rispondere ai diversi bisogni educativi (Holmes et al., 2019). L'approccio qualitativo-interpretativo adottato ha permesso di indagare i comportamenti degli studenti durante le attività e di analizzare l'efficacia delle applicazioni ludiche create. I risultati indicano che l'IA, combinata con il gioco digitale, offre opportunità straordinarie per personalizzare l'apprendimento, stimolare la curiosità e migliorare la partecipazione attiva degli alunni. Nonostante i risultati promettenti, l'applicazione della didattica ludica digitale non è priva di limiti. Una delle principali problematiche riscontrate riguarda la difficoltà di integrare strumenti complessi, come i modelli linguistici basati su IA, soprattutto nei contesti scolastici, spesso a causa della variabilità delle competenze tecniche di docenti e alunni (Luckin et al., 2016). Inoltre, emergono sfide legate alla valutazione dell'efficacia di queste metodologie, che richiedono strumenti analitici, sofisticati e oggettivi nonché una formazione specifica per i docenti. Questo studio apre una serie di interrogativi sulle potenzialità della didattica ludica digitale supportata dall'IA. Si evidenzia la necessità di un dialogo interdisciplinare tra pedagogia e tecnologia, per sviluppare approcci didattici che siano realmente inclusivi e adattabili. Inoltre, si propone una riflessione sul ruolo dell'IA non solo come strumento tecnico, ma come partner creativo in grado di co-progettare esperienze educative. Le future ricerche potrebbero concentrarsi sulla definizione di modelli teorici e operativi più robusti per spiegare come e perché l'IA e il gioco digitale influenzino lo sviluppo delle Life Skills, nonché sull'esplorazione di strategie per superare le barriere tecniche ed educative. In definitiva, la didattica ludica digitale e l'intelligenza artificiale rappresentano un terreno fertile per innovare le pratiche educative, rendendo l'apprendimento più coinvolgente, inclusivo e orientato al futuro.

Riferimenti bibliografici

Bondioli A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Cajola Chiappetta L. (2013). *Didattica del gioco e integrazione: progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill. Staccioli G. (2019). *Giocare a imparare. Per una scuola divertente*. Firenze: Giunti Scuola.

UNESCO. (2016). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO Publishing.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27.

Whitton, N. (2014). *Digital games and learning: Research and theory*. Routledge.

Narrative Mapping e AI: un approccio innovativo per analizzare le pratiche scolastiche e promuovere l'apprendimento inclusivo

Maria Ermelinda De Carlo, Università digitale Pegaso

Maria Concetta Carruba, Università digitale Pegaso

Abstract

Le pratiche scolastiche orientate a favorire l'apprendimento costituiscono un tema complesso, che richiede metodologie capaci di cogliere la ricchezza delle esperienze soggettive di studenti e insegnanti, insieme alle relazioni tra strategie educative e risultati concreti. Tra i metodi narrativi disponibili, il Narrative Mapping (Mamber, 2003; Greenhalgh, 2004) potenziato dall'Intelligenza Artificiale (IA) emerge come una metodologia innovativa, particolarmente adatta per esplorare come le pratiche scolastiche influenzino le emozioni vissute e i risultati di apprendimento. Il Narrative Mapping si colloca nella tradizione evidence-based, unendo la profondità qualitativa delle narrazioni con la scalabilità e la precisione dell'analisi quantitativa supportata dall'IA. Questo approccio non si limita a descrivere le pratiche scolastiche, ma le esamina in relazione al loro impatto sul processo di apprendimento, evidenziando come le emozioni possano influenzare la costruzione di competenze complesse. La concezione dell'apprendimento adottata si basa sull'idea che l'apprendimento non sia un processo lineare o esclusivamente cognitivo, ma un processo trasformativo che integra dimensioni cognitive, emotive e relazionali, una costruzione complessa che coinvolge l'interazione tra emozioni e pratiche scolastiche. Questo quadro teorico è supportato da evidenze della ricerca educativa (Hattie, 2009; Immordino-Yang & Damasio, 2007), che evidenziano come emozioni positive, come il senso di appartenenza o la motivazione, siano fattori cruciali per attivare processi di apprendimento significativo. Tale prospettiva ha guidato la scelta del metodo di ricerca, poiché il Narrative Mapping consente di rappresentare in modo visivo e sistematico le connessioni tra le pratiche educative e i cambiamenti nelle emozioni e nelle competenze degli studenti (Yeung et al. 2018).

L'unità di analisi principale si basa sulle narrazioni personali e collettive raccolte da studenti e insegnanti, attraverso interviste, storie scritte e contenuti multimediali. Queste narrazioni sono ottenute chiedendo loro di descrivere le pratiche didattiche che hanno trovato più utili o meno efficaci per il loro apprendimento. Le narrazioni vengono analizzate utilizzando tecniche avanzate di elaborazione del linguaggio naturale (NLP), che consentono di identificare temi centrali, toni emotivi e correlazioni tra pratiche scolastiche ed esiti di apprendimento. Ad esempio, è possibile esaminare come metodologie collaborative abbiano stimolato sentimenti di fiducia e supporto reciproco, favorendo anche lo sviluppo del pensiero critico e delle competenze relazionali. L'applicazione di questa metodologia presenta, tuttavia, alcune problematiche. Una delle principali sfide è la complessità tecnica nel combinare intelligenza artificiale e ricerca narrativa. Questo richiede competenze interdisciplinari per integrare dati qualitativi con strumenti analitici avanzati. Inoltre, l'interpretazione dei risultati solleva questioni relative alla validità e alla rappresentatività delle narrazioni raccolte, specialmente in contesti caratterizzati da diversità culturale o linguistica. Un ulteriore limite riguarda le implicazioni etiche: l'uso dell'IA per analizzare dati narrativi deve garantire la tutela della privacy e la protezione dei dati sensibili, in particolare per studenti con bisogni educativi speciali o in situazioni di vulnerabilità.

centrale: in che modo l'analisi delle emozioni può contribuire a una comprensione più profonda dell'efficacia delle pratiche scolastiche? In secondo luogo, invita a riflettere sull'inclusione, esplorando come l'IA possa ampliare le opportunità di analisi, integrando le voci di studenti spesso esclusi dalla ricerca educativa tradizionale. In secondo luogo, invita a riflettere sull'inclusione, esaminando come l'IA possa ampliare le opportunità di analisi, integrando le voci di studenti spesso esclusi dalla ricerca educativa tradizionale. Infine, pone la questione di come le mappe narrative possano essere utilizzate non solo per analizzare la situazione attuale, ma anche per progettare pratiche scolastiche più efficaci e personalizzate, in linea con una pedagogia sperimentale basata su evidenze. Questo approccio metodologico, attraverso l'integrazione di narrazioni e IA, rappresenta non solo un contributo significativo alla ricerca educativa, ma anche un modo per innovare le pratiche scolastiche e promuovere un apprendimento più inclusivo, consapevole e trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Greenhalgh, T. (2004). Meta-narrative mapping: a new approach to the systematic review of complex evidence. *Narrative research in health and illness*, 349-381.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Maghsudi, S., Lan, A., Xu, J., & van Der Shaar, M. (2021). Personalized education in the artificial intelligence era: what to expect next. *IEEE Signal Processing Magazine*, 38(3), 37-50.
- Mamber, S. (2003). Narrative mapping. In *New Media* (pp. 145-158). Routledge.
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: a guidance for policymakers*, Unesco Publishing.
- Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J.A., Sherwani, F., & Usman, M. (2022). AI-based personalized e-learning systems: issues, challenges, and solutions. *IEEE access*, 10, 813223-81342
- Xia, Q., Chiu, T. K., Lee, M., Sanusi, I. T., Dai, Y., & Chai, C. S. (2022). A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & Education*, 189, 104582.
- Yeung, C. L., Wang, W. M., Cheung, C. F., Tsui, E., Setchi, R., & Lee, R. W. (2018). Computational narrative mapping for the acquisition and representation of lessons learned knowledge. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 71, 190-209.

Costruire la consapevolezza corporea: un laboratorio sperimentale nella scuola Primaria

Simone Di Gennaro, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Angela Visocchi, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Abstract

La corporeità e la motricità umane sono sempre influenzate dalla coscienza e dalla percezione del sé. Ogni movimento del nostro corpo, oltre a stabilire un contatto con il mondo, veicola l'effetto che il mondo ha sul corpo-individuo e il modo in cui lo influenza. Raggiungere uno stato di coscienza e di consapevolezza sul proprio corpo rende possibile l'apprendimento della capacità di comprendere le influenze del mondo e degli altri su me stesso. Nello studio proposto abbiamo concettualizzato questo apprendimento con il termine di alfabetizzazione corporea intesa come la capacità di percepire, interpretare e comprendere il proprio corpo attraverso quattro ambiti chiave: consapevolezza corporea (conoscere il proprio corpo e la propria identità), interocezione (percepire i segnali interni), percezione corporea (sviluppare un'immagine corporea consapevole) e comprensione corporea (integrare le informazioni per riconoscere abilità, potenzialità e influenze dall'esterno). Posta in questi termini, lo sviluppo di un'alfabetizzazione corporea rappresenta un meta-apprendimento essenziale nel periodo della scuola primaria (5-10 anni) in quanto centrale all'intero processo di crescita e di maturazione. Lo studio ha avuto un duplice scopo: raccogliere evidenze sul concetto di alfabetizzazione corporea; testare un laboratorio di alfabetizzazione corporea rivolto a un campione di 50 bambini della scuola prima di età compresa tra i 9 e i 10 anni.

Ogni atto che riguarda la nostra corporeità oltre ad essere agito è anche avvertito, cioè percepito come l'esito delle influenze che arrivano dal mondo esterno. Ad eccezione forse dei primissimi mesi di vita in cui l'infante ha una motricità spontanea, ben presto l'intenzionalità trova il contatto con il mondo che comincia a modellare le risposte e a modificare il rapporto che l'individuo ha con il proprio corpo. In questo contatto con il mondo si sviluppa un meta apprendimento che è possibile definire con il termine di alfabetizzazione corporea. Essa può essere intesa come la capacità di percepire, interpretare e comprendere corporeità e motricità attraverso quattro ambiti chiave: consapevolezza corporea (conoscere il proprio corpo e la propria identità), interocezione (percepire i segnali interni), percezione corporea (sviluppare un'immagine corporea consapevole) e comprensione corporea (integrare le informazioni per riconoscere abilità, potenzialità e influenze dall'esterno). L'alfabetizzazione corporea durante il percorso della scuola primaria è un meta apprendimento fondamentale per lo sviluppo integrato dei bambini, poiché favorisce la consapevolezza di sé, la crescita psicofisica e relazionale, facilitando anche l'apprendimento globale. A differenza di abilità puramente cognitive, l'alfabetizzazione corporea fornisce una base per tutte le forme di apprendimento: un bambino che conosce la propria corporeità e motricità ha maggiore concentrazione e stabilità emotiva, migliorando la capacità di affrontare compiti cognitivi complessi. A differenza degli apprendimenti astratti, la consapevolezza corporea deriva dall'esperienza diretta e pratica (embodiment). Questa esperienza tattile e sensoriale crea connessioni forti che rendono l'apprendimento più duraturo, consolidando le conoscenze con la memoria fisica e motoria.

Nell'ambito di questo modello teorico-concettuale lo studio ha utilizzato un disegno di ricerca intervento qualitativo e partecipativo per esplorare l'impatto di un percorso educativo sull'alfabetizzazione corporea dei bambini, integrando metodologie creative e autoetnografiche. Il progetto si è sviluppato in tre fasi: discussioni in focus group, implementazione dell'intervento educativo e valutazione post-intervento. L'intervento è stato progettato su di una base di 30 ore per concretizzare il concetto di alfabetizzazione corporea, traducendo i quattro ambiti principali in pratiche didattiche mirate a stimolarne lo sviluppo. Durante il pre-intervento, i focus group qualitativi hanno coinvolto i bambini in attività creative, come disegni del corpo e racconti di sé, per esplorare la loro percezione corporea iniziale. In parallelo, si è adottato un approccio autoetnografico, invitando i bambini a tenere un diario riflessivo, con disegni e annotazioni, per documentare le proprie esperienze corporee, le influenze percepite dall'esterno e riflessioni durante e dopo l'intervento. La valutazione post intervento ha confrontato i cambiamenti di consapevolezza corporea emersi dai focus group e dai diari autoetnografici. Hanno partecipato allo studio 50 alunni delle classi quarte di una scuola primaria di Cassino (9-10 anni).

Le unità di analisi in questo studio hanno incluso le produzioni individuali dei bambini, come diari riflessivi e disegni e riflessioni del/sul corpo, che hanno consentito di esaminare l'evoluzione della percezione corporea a livello personale. Inoltre, le interazioni nei focus group pre e post-intervento hanno rappresentato unità di analisi aggiuntive, importanti per comprendere come i bambini sviluppino consapevolezza del corpo. Queste unità di analisi hanno permesso di esaminare sia l'evoluzione della percezione individuale sia l'influenza del contesto sociale sullo sviluppo dell'alfabetizzazione corporea. L'applicazione di una metodologia partecipativa e autoetnografica presenta alcuni limiti e problematiche. In primo luogo, il coinvolgimento attivo dei bambini nel tenere un diario riflessivo e nel completare attività creative richiede un alto livello di motivazione e capacità di introspezione, non sempre adeguate alla loro età. Potrebbe quindi risultare complesso ottenere riflessioni approfondite e coerenti, con il rischio di risultati frammentari. Inoltre, l'interpretazione di materiali creativi, come disegni e racconti personali, può essere soggettiva e dipendere fortemente dall'interpretazione del ricercatore, riducendo l'oggettività dei dati raccolti. Un altro limite riguarda la gestione del tempo: attività come la scrittura di diari e i focus group richiedono un impegno prolungato che può generare fatica e perdita di interesse nei bambini. La questione tempo riguarda anche gli apprendimenti legati all'alfabetizzazione corporea, che possono richiedere un tempo più ampio per potersi dispiegare e manifestare. Infine, il metodo autoetnografico richiede anche capacità di comunicazione avanzate per descrivere sensazioni ed esperienze corporee, abilità non ancora pienamente sviluppate nei bambini di 9-10 anni, il che può influenzare la qualità e la profondità dei dati raccolti. Questi fattori richiedono un attento bilanciamento tra il coinvolgimento partecipativo e la necessità di raccogliere dati affidabili e significativi. C'è poi da aggiungere che in letteratura sono limitati gli strumenti con cui è possibile misurare i quattro ambiti individuati per l'alfabetizzazione corporea e che siano adatti alla fascia di età di interesse. Per superare alcuni di questi limiti legati a un approccio qualitativo l'adozione di tecnologie di Monitoraggio Sensoriale potrebbe rappresentare un passo in avanti: utilizzando sensori di movimento o dispositivi indossabili per misurare parametri fisici e soggettivi – e.g. che cosa il bambino realmente percepisce o osserva - in tempo reale durante l'intervento potrebbe aiutare la comprensione della percezione individuale. Come ulteriore livello di riflessione, a partire dallo studio condotto, da un punto di vista educativo occorre approfondire lo spazio che l'insegnamento dell'alfabetizzazione corporea può avere nel contesto scuola. Infine, su un piano teorico, è necessario ampliare lo spazio di riflessione sul concetto di alfabetizzazione corporea, sulla sua definizione e sulla successiva applicazione.

Riferimenti bibliografici

Digennaro, S. (2021). Non sanno neanche fare la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi. Trento: Erickson Edizioni.

Digennaro, S.; Visocchi, A. Nurturing Body Literacy: Transforming Education in the Virtual Reality Era to Shape Children's Identities and Redefine Educator Roles. *Educ. Sci.* 2024, 14, 267. [h3ps://doi.org/10.3390/educsci14030267](https://doi.org/10.3390/educsci14030267)

Halliwell, E.; Yager, Z.; Paraskeva, N.; Diedrichs, P.C.; Smith, H.; White, P. Body Image in Primary Schools: A Pilot Evaluation of a Primary School Intervention Program Designed by Teachers to Improve Children's Body Satisfaction. *Body Image* 2016, 19, 133–141. [h3ps://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.09.002](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.09.002).

Navarro-Patón, R.; Mecías-Calvo, M.; Pueyo Villa, S.; Anaya, V.; Martí-González, M.; Lago Ballesteros, J. Perceptions of the Body and Body Dissatisfaction in Primary Education Children According to Gender and Age. A Cross-Sectional Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 12460. [h3ps://doi.org/10.3390/ijerph182312460](https://doi.org/10.3390/ijerph182312460).

Docente come designer. Un'indagine-formazione in Italia e Grecia

Laura Sara Agrati, Università di Bergamo

Stavrula Kaldi, Università di Thessaly

Arianna Beri, Università digitale Pegaso

Abstract

Il lavoro esplora le pratiche di progettazione scolastica in una prospettiva di sviluppo professionale dei docenti, focalizzandosi su un'indagine-formazione condotta tra settembre e novembre 2024 nell'ambito di una collaborazione tra l'Università Telematica Pegaso e l'Università di Tessalonica. L'indagine ha coinvolto 63 docenti della scuola secondaria di primo grado nell'ambito di un progetto Erasmus Exchange. L'obiettivo era sviluppare le competenze progettuali dei partecipanti attraverso un percorso strutturato in tre fasi: emersione delle pratiche attuali, formazione su metodologie innovative e trasformazione verso modalità progettuali adeguate ai contesti scolastici e ai bisogni degli studenti. La formazione ha integrato principi di design-thinking e approcci costruttivistici di alignment, favorendo la riscrittura degli obiettivi didattici secondo i criteri SMART (specifici, misurabili, raggiungibili, rilevanti e temporalmente definiti). L'analisi pre-post dei dati ha evidenziato significativi miglioramenti nella capacità dei docenti di formulare obiettivi valutabili e rilevanti, pur mostrando margini di perfezionamento per quanto riguarda il fattore temporale. Nonostante il numero limitato di partecipanti, lo studio evidenzia l'efficacia del percorso nel promuovere un approccio trasformativo e innovativo nella progettazione scolastica. L'indagine contribuisce alla riflessione sul design-thinking come strategia per il cambiamento educativo e fornisce indicazioni utili per future ricerche e iniziative di formazione rivolte ai docenti.

Il lavoro presenta un'esperienza di ricerca sulle pratiche di progettazione a scuola dalla prospettiva dello sviluppo professionale dei docenti. Viene presentato il disegno a metodo misto, la raccolta e l'analisi dei dati quali-quantitativi di un'indagine-formazione realizzata tra settembre e novembre 2024 all'interno di un accordo di collaborazione tra l'Università Telematica Pegaso e l'Università di Tessalonica (Grecia). L'obiettivo era sviluppare abilità progettuali coinvolgendo 63 docenti (31 italiani e 35 greci) della scuola secondaria di I grado. Le attività formative sono state svolte in occasione di un progetto Erasmus Exchange in-coming/out-going. Il costrutto 'pratiche scolastiche' si riferisce al modo effettivo in cui gli insegnanti agiscono in situazione sulla base delle scelte professionali e personali nonché dei vincoli istituzionali macro e micro (Bru, 2002; Perla, 2010). L'abilità progettuale, parte integrante delle competenze professionali dei docenti (art. 27, CCNL/2018), rappresenta un elemento centrale per l'innovazione delle pratiche scolastiche (OECD, 2013) e si colloca tra l'area metodologico-didattica e quella organizzativo-relazionale (Agrati, 2016; Perla & Agrati, 2020). Essa è legata:

- alla ridefinizione del docente come designer, responsabile della progettazione e gestione dell'apprendimento degli studenti (Scott & Lock, 2021);
- alla disponibilità ad assumere l'esperienza didattica come funzionale a far acquisire conoscenze e abilità legate alla costruzione delle competenze fondamentali.
- all'adozione del design-thinking (Gobble, 2014; Goldman & Zielezinski, 2016) come approccio trasformativo, capace di supportare l'innovazione didattica e affrontare problemi complessi e interdisciplinari.

Il design-thinking privilegia processi iterativi e human-centred, sensibili ai bisogni e alle sfide del contesto (Razzouk & Shute, 2012). L'indagine-formazione ha previsto tre fasi che hanno portato i docenti a: smuovere - far emergere e descrivere le modalità attuali di progettazione a scuola; formare - apprendere ed esercitarsi rispetto a modalità di progettazione innovativa; trasformare - sviluppare modalità di progettazione innovativa adatte ai contesti scolastici nei quali si opera e rispetto ai bisogni effettivi degli studenti. Nella fase 2, i docenti si sono esercitati - nello specifico - nella progettazione di esperienze di apprendimento alla luce dei principi costruttivistici di alignment (Brooks & Brooks, 2001; Biggs, 2003) che prevedono la formulazione dei risultati di apprendimento attesi, la scelta di attività di valutazione e di insegnamento apprendimento coerenti. Nell'esercitazione dei risultati di apprendimento i docenti erano invitati a riscrivere gli obiettivi di apprendimento secondo i c.d. criteri SMART – specific, misurable, achievable, relevant, time-based.

L'indagine ha esaminato gli effetti della formazione ricevuta da parte dei docenti in termini di conoscenze (progettazione innovative) e di abilità (riscrittura degli obiettivi di apprendimento come risultati di apprendimento attesi SMART). Lo studio ha seguito un disegno generale esplicativo sequenziale con metodo misto (Cresswell, 2013). La prima fase esplorativa (dati quali-quantitativi) ha prodotto inferenze utili per la seconda fase di approfondimento (dati qualitativi). È stata effettuata l'analisi pre-post dei dati qualitativi. La meta-inferenza sintetica finale verrà eseguita tramite triangolazione (Figura 1) rispetto ai dati quantitativi del questionario.

L'analisi dei documenti ha calcolato i punteggi medi, assegnando un punto in presenza di elementi rispondenti ai criteri SMART e procedendo alla somma dei punteggi ottenuti (Figura 2). La figura 2 mostra le differenze tra le medie delle bozze e delle versioni definitive sulla base dei criteri adottati. Gli incrementi medi totali confermano l'efficacia, in generale, del percorso realizzato, soprattutto nella capacità di formulare risultati di apprendimento coerenti con i criteri SMART. Nello specifico, i docenti coinvolti hanno saputo riscrivere obiettivi di apprendimenti efficaci dal punto di vista della valutabilità, misurabilità, specificità e rilevanza, meno dal punto di vista del timing.

Aver focalizzato l'attenzione dell'indagine sulle abilità di riscrittura degli obiettivi di apprendimento, scelta come specifica unità di analisi, è stata utile in quanto ha permesso di esprimere sul piano quantitativo elementi di tipo qualitativo, difficilmente cogliibili. Un limite dello studio riguarda il numero esiguo di docenti coinvolti (n. 66), sebbene rappresentano la totalità dei partecipanti alle attività formative svolte in occasione di un progetto Erasmus Exchange in-coming/out-going. Saranno necessarie successive indagini-formazione per corroborare o meno gli esiti raggiunti. La L'indagine realizzata offre alcuni spunti di riflessione: - concettualizzazione del design-thinking, correlato all'approccio alignment, ha favorito l'individuazione di criteri quali-quantitativo per l'analisi e la valutazione delle evidenze raccolte; - dato il coinvolgimento di docenti esperti, il percorso realizzato può configurarsi come esperienza di apprendimento professionale.

Riferimenti bibliografici

Agrati, L.S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduzione. In *Formazione e Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching, Scienze dell'insegnamento e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori analisi dei bisogni, progettazione, implementazione, valutazione*. XIV (3), 155-166. ISSN 1973-4778 / 2279-7505.

Biggs, J. B. (2003). *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*. Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre.

Brooks, J. G., Brooks, M. G. (2001). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Bru, M. (2002), *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 2013.

Gobble, M.M. (2014). *Design Thinking*. *Research-Technology Management*, 57(3), 59–62. <https://doi.org/10.5437/08956308X5703005>

Goldman, S.V., Zielezinski, M.B. (2016). *Teaching with Design Thinking: Developing New Vision and Approaches to Twenty-First Century Learning*.

OECD (2013). *Innovative Learning* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>. Environments, OECD Publishing, Paris.

Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Perla, L., Agrati L.S. (2020). *Formare l'abilità progettuale alla luce del paradigma dell'“agire educativo”*. Studio comparativo dei dispositivi laboratoriali nei CdL-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e dell'Università Telematica 'Giustino Fortunato'. In *Form@re, 'Progettare. I contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione'*, n. 2/2020. ISSN 1825-7321 (online).

Razzouk, R., Shute, V. (2012). *What is design thinking and why is it important? Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>

Scott, D., Lock, J. (2021). *Teacher as designer: design thinking for educational change*. London: Springer.

Autovalutazione e valutazione tra pari per l'apprendimento: il ruolo trasformativo dello sviluppo professionale dei docenti

Elisabetta Cigognini, Indire

Laura Parigi, Indire

Abstract

Il presente contributo analizza le relazioni tra la concettualizzazione dell'apprendimento e la scelta metodologica adottata in una ricerca sull'educazione sostenibile (Ballantyne, Boud e Boud, 2002), con particolare attenzione alle pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari. Un'educazione sostenibile, inclusiva e orientata a promuovere un apprendimento significativo in una prospettiva di apprendimento permanente (obiettivo 4 dell'Agenda 2030), individua nella valutazione dell'apprendimento e nell'assessment for learning (AfL) gli elementi cruciali per favorire l'apprendimento attivo, lo sviluppo dell'auto-regolazione e della metacognizione negli studenti. La ricerca educativa ha raccolto solide evidenze sull'efficacia del coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione dell'apprendimento (Hattie, 2008). Tali pratiche, riconosciute come strumenti efficaci per promuovere l'apprendimento attivo, l'autoregolazione e lo sviluppo metacognitivo, favoriscono anche l'autoefficacia degli studenti. Nonostante i benefici ampiamente documentati, l'adozione di queste metodologie è ancora limitata, con meno di un terzo degli insegnanti italiani che le implementano in classe (Agrusti, 2023; Benassi et al., 2022). Durante la pandemia, l'uso dell'autovalutazione e della valutazione tra pari si è intensificato nelle attività a distanza e in asincrono, mentre in presenza e nei momenti di lezione in sincrono è prevalsa la valutazione tradizionale. Nel contributo sarà esaminata l'influenza della formazione professionale degli insegnanti sull'adozione di pratiche valutative innovative, analizzando i dati di un'indagine condotta su oltre 1300 scuole. I risultati rilevano un incremento delle pratiche valutative fra pari e di autovalutazione degli studenti tra i docenti impegnati nella formazione per lo sviluppo delle competenze valutative (Cigognini e Parigi, 2024). L'approccio adottato per la ricerca combinando metodi qualitativi e quantitativi per garantire l'affidabilità e la validità dei risultati. I passi successivi includono l'analisi qualitativa dei dati attraverso la Content Analysis, integrata da focus group con docenti coinvolti nelle sperimentazioni, al fine di approfondire i temi legati allo sviluppo professionale degli insegnanti e all'ampliamento delle loro competenze valutative.

L'autovalutazione e la valutazione tra pari contribuiscono al successo formativo delle studentesse e degli studenti sostenendo l'autoregolazione e l'autoefficacia (Hadji, 2017). Il feedback fra pari e i processi di peer assessment valorizzano la dimensione sociale degli apprendimenti (Brookhart, 2008), favorendo lo sviluppo metacognitivo, la riflessione critica e una maggiore responsabilità anche verso il proprio apprendimento. Se l'autoefficacia, intesa come "la convinzione di possedere la capacità di organizzare ed eseguire le azioni richieste per gestire situazioni specifiche" (Bandura, 1997), viene vissuta socialmente e alimentata dal confronto e dal sostegno del gruppo dei pari in processi di apprendimento attivo in contesti formativi socio-costruttivisti, impatta anche nella motivazione e nella perseveranza individuale fortificando il nesso fra autovalutazione e autoefficacia nei propri processi d'apprendimento (Panadero, Jonsson e Botella, 2017). Le esperienze dirette e quelle vicarianti, la persuasione sociale e gli stati fisiologici ed emotivi (Bandura, 1997) concorrono all'unisono per incrementare il senso di competenza personale. L'autovalutazione e la valutazione tra pari migliorano la literacy valutativa degli studenti (Baidoo-Anu, 2023), mentre i feedback fra pari e i processi di peer assessment valorizzano la dimensione sociale degli apprendimenti, favorendo lo sviluppo metacognitivo, la riflessione critica e una maggiore responsabilità verso il proprio apprendimento. Tuttavia, tali strategie di valutazione risultano poco diffuse nelle scuole italiane: secondo l'indagine OCSE-TALIS del 2018, meno del 30% degli insegnanti italiani utilizza l'autovalutazione e la valutazione tra pari in classe, rispetto al 42% della media internazionale (Agrusti, 2023); anche la partecipazione degli studenti alle pratiche di valutazione risulta scarsamente rappresentata, nonostante la scuola della pandemia abbia costretto a ripensare a nuovi modi e strumenti per la valutazione, compresi la rilevazione e il feedback (Benassi et al., 2022). La riflessione di questo contributo verte su un impianto di tipo mixed-method o a metodi misti (Ponce, 2015; Creswell, 2014) per identificare gli strumenti e i metodi con riguardo diversi obiettivi presenti nella ricerca (Trincherò, 2013) e in funzione della significatività dei risultati, attraverso una triangolazione tra metodi qualitativi e quantitativi. Imparare a implementare l'Assessment for Learning (AfL) è un processo graduale che richiede cambiamenti sia concettuali che comportamentali nella pratica in classe.

La ricerca evidenzia quanto la diffusione di pratiche di valutazione formativa sia strettamente legata alla formazione professionale dei docenti. L'indagine condotta dall'INDIRE (2020-2023) ha analizzato i percorsi di sviluppo professionale intrapresi da oltre 1300 scuole italiane per migliorare l'alfabetizzazione valutativa degli insegnanti (Cigognini e Parigi, 2024). I risultati mostrano che solo il 12% degli insegnanti considera l'autovalutazione e la valutazione tra pari come temi centrali per la propria formazione. Tuttavia, le scuole che hanno investito in percorsi formativi specifici hanno registrato un aumento significativo nell'adozione di pratiche valutative innovative, con un impatto positivo sulle competenze metacognitive e critiche degli studenti (Looney, 2018; Guskey, 2002). L'indagine, condotta mediante questionario CAWI (400 questionari completi), ha rilevato il cambiamento delle pratiche valutative alla luce delle caratteristiche della formazione condotta, quali la modalità (in presenza, online, o in forma mista), la durata, i destinatari, la tipologia di formatori coinvolti, le strategie formative attuate. A dispetto dei bisogni formativi espressi, tuttavia, l'indagine ha messo in luce che l'adozione di strumenti di autovalutazione e valutazione è uno dei cambiamenti più significativi dichiarati dai partecipanti come effetto degli interventi, con un incremento di 23 punti percentuali rispetto all'utilizzo dichiarato dalle scuole prima della formazione.

A partire dai riscontri precedenti esposti, questo contributo analizza le caratteristiche degli interventi formativi condotti nelle scuole che hanno adottato l'autovalutazione e la valutazione tra pari dopo gli interventi formativi (93 casi), al fine di evidenziare le tendenze emergenti nei modelli formativi adottati, nelle tematiche trattate e nelle strategie adottate dai formatori. L'analisi presentata intende contribuire all'identificazione delle condizioni di efficacia nel sostegno alla diffusione di pratiche di coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione e al cambiamento della cultura valutativa degli studenti; ad un incremento delle azioni di formazione docente corrisponde un incremento delle competenze valutative che impatta sugli studenti e sulle studentesse in termini di migliori condizioni per esperienze di successo formativo, e in termini di sviluppo di competenze legate alla meta-cognizione e allo sviluppo dello spirito critico nei ragazzi.

Sul piano metodologico, il contributo opera una riflessione critica sui punti di forza e di debolezza dell'indagine condotta e sulle condizioni di validità e generalizzabilità delle correlazioni individuate. Più in generale, attraverso la presentazione degli esiti della ricerca si intende proporre una riflessione sul contributo che le ricerche di tipo esplorativo (Stebbins, 2001; Swedberg, 2020) condotte su larga e media scala possono offrire alla comprensione delle condizioni di efficacia degli interventi di formazione in servizio e alla ricerca sulle pratiche di insegnamento.

Molteplici studi riflettono su quanto sia trasformativo l'incremento delle competenze valutative dei docenti in termini di innovazione didattica verso i propri studenti, sia come aspetto chiave della professionalità degli insegnanti e della qualità dell'insegnamento (Pastore, 2023), sia in termini di successo formativo degli studenti. La ricerca vuole approfondire tali aspetti, e i prossimi step di lavoro prevedono l'approfondimento degli aspetti qualitativi (Kuckartz, 2013) della survey in oggetto attraverso uno studio di Qualitative Content Analysis (QCA) (Mayring, 2020) con il software QCMAP, oltre alla triangolazione (Trincherò, 2013) dei riscontri dei DS coinvolti con dei focus group dedicati ai docenti delle sperimentazioni per lo studio delle tematiche di sviluppo professionale docente e di competenze valutative.

Riferimenti bibliografici

Agrusti, G. (2023). L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?. *RicercaAzione*, 15(1), 33-43

Ballantyne, R., Boud, D., & Boud, D. (2002). Sustainable assessment: Rethinking assessment for learning. *Studies in Continuing Education*, 24(2), 131-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Baidoo-Anu, A. (2023). Improving student learning through self-assessment and peer assessment. *Journal of Educational Research*, 115(3), 256-267.

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.

Benassi, A., Baldini, R., Bartolini, R., Cigognini, M. E., de Maurissens, I., Mosa, E., Nencioni, P., Pedani, V., Pettenati, M. C., & Zanoccoli, C. (2022). *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/21: Report integrativo*. INDIRE. Firenze

Cigognini, E., & Parigi, L. (2024). Valutazione per l'apprendimento: La formazione in servizio come leva per il cambiamento professionale. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 19(1), 72-93.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Hadji, C. (2017). Autovalutazione e valutazione tra pari: Strumenti per il successo formativo. *Education Journal*, 26(3), 42-56.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Kuckartz, U. (2013). *Qualitative text analysis: A systematic approach*. SAGE Publications.

Looney, J. (2018). *Assessment for learning: The global policy framework*. *International Journal of Educational Assessment*, 14(1), 18-33.

Mayring, P. (2020). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SAGE Publications.

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, 22, 74-98

Pastore, D. (2023). Innovative teaching strategies for formative assessment. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 149-162.

Ponce, H. (2015). *Mixed-methods research: A practical guide*. Routledge.

Trincherò, R. (2013). Research methodologies in education: The mixed-methods approach. *Journal of Educational Research*, 89(3), 345-358

Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (Vol. 48). Sage.

Swedberg, Richard. "Exploratory research." *The production of knowledge: Enhancing progress in social science* 2.1 (2020): 17-41.

Approcci, strumenti e pratiche valutative nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa e nei Rapporti di Autovalutazione: una ricerca pilota nelle scuole secondarie della provincia di Udine

Giorgia Slaviero, Università degli studi di Padova

Beatrice Doria, Università degli studi di Padova

Valentina Grion, Università Telematica Pegaso

Abstract

Le ricerche educative degli ultimi anni hanno sempre più evidenziato l'intrinseco legame tra i processi di apprendimento, insegnamento e valutazione dimostrando quanto sia necessario riflettere sugli approcci e pratiche valutative per poter supportare i processi apprenditivi in un'ottica di *lifelong learning*. Nel contesto italiano, le scuole sono chiamate a redigere i Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) e i Rapporti di Autovalutazione (RAV), all'interno dei quali, devono dichiarare le modalità con cui è condotta la valutazione degli apprendimenti. Nel presente contributo si intende analizzare i documenti delle scuole statali della Provincia di Udine per indagare le concettualizzazioni, gli strumenti e le pratiche valutative dichiarate, in riferimento agli attuali modelli teorici. Attraverso l'analisi di contenuto dei documenti, sembrerebbe emergere che la valutazione sia intesa come un processo continuo e complesso, che richiede non solo di misurare i risultati raggiunti, ma anche di supportare continuamente i processi di apprendimento degli studenti. Tuttavia, una lettura più approfondita, con un'attenzione particolare al ruolo degli studenti e all'uso dei criteri valutativi, restituisce un quadro diverso, caratterizzato dalla prevalenza di un approccio tradizionale alla valutazione. Il presente lavoro rappresenta la fase pilota di un progetto molto più ampio che intende analizzare un campione rappresentativo di scuole secondarie del contesto italiano attraverso un'esplorazione indiretta del costrutto oggetto d'indagine.

1. Introduzione

La valutazione è una componente essenziale del processo educativo che influenza profondamente la motivazione, l'autostima e il coinvolgimento degli studenti, costituendo uno dei principali fattori che orientano l'apprendimento e la crescita personale (Grion & Restiglian, 2019). In questo senso, la valutazione deve costituire un processo che «precede, accompagna e segue i percorsi curricolari» (Indicazioni Nazionali, p. 19, 2012).

La recente letteratura (Grion & Serbati, 2019; Grion e Restiglian, 2019; Nigris e Agrusti, 2021) propone una visione della valutazione che può essere articolata, nelle seguenti categorie:

- valutazione sommativa;
- valutazione formativa;
- valutazione per l'apprendimento;
- valutazione sostenibile.

Inoltre, recenti ricerche nel campo della valutazione educativa (Lipnevich et al., 2021) evidenziano i benefici delle New Assessment Practices (NAP), note anche come «valutazione alternativa» (Dochy et al., 1999; Varisco, 2004). Questi approcci, tra cui AfL (Sambell et al., 2012), SA (Boud, 2000) e il LOA (Carless, 2015), si caratterizzano per la capacità di migliorare la qualità degli apprendimenti incentivando la partecipazione attiva degli studenti. Ulteriore elemento centrale di queste pratiche è rappresentato dalla condivisione dei criteri valutativi non solo fra docenti, ma soprattutto con gli studenti fin dall'inizio delle attività didattiche.

Nonostante le evidenze a favore delle NAP, il contesto italiano si presenta ancorato a modelli tradizionali, in particolare alla ampia prevalenza della funzione sommativa della valutazione e al suo esito in termini di voto numerico. Quest'ultimo è spesso percepito come un giudizio statico e definitivo, piuttosto che come un'opportunità per favorire un apprendimento autentico e significativo (Corsini, 2023).

Superare tali concettualizzazioni rappresenta una sfida cruciale per costruire un sistema educativo più equo, inclusivo e motivante (Piricò et al., 2024).

2. Metodo

2.1 Obiettivo

- Alla luce del quadro teorico proposto, la presente ricerca pilota-prima fase di una ricerca che verrà estesa ad un campione rappresentativo di scuole a livello nazionale- intende esplorare gli approcci e le pratiche valutative adottate nelle scuole e dichiarate nei PTOF e RAV. Sulla base del presente obiettivo di ricerca sono state formulate le seguenti domande di ricerca:
- **Q1.** Quali sono le concettualizzazioni, gli strumenti e le pratiche valutative emergenti dalle dichiarazioni delle scuole nei documenti PTOF e RAV?
- **Q2.** Come si rapportano questi concetti e pratiche con gli attuali modelli teorici che la ricerca educativa propone in relazione alla valutazione scolastica?

2.2. Campione, strumenti e procedure di analisi

Per rispondere alle relative domande di ricerca, sono stati analizzati il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e il Rapporto di Autovalutazione (RAV) delle 63 scuole secondarie statali della provincia di Udine, suddivise in 39 di primo grado e 24 di secondo grado. I documenti, scaricati dalla piattaforma *ScuolaInChiaro*, sono stati sottoposti a un'analisi qualitativa del contenuto utilizzando il software Atlas.ti 24 (Braun & Calrke, 2012).

3. Risultati

3.1 Quali sono le concettualizzazioni, gli strumenti e le pratiche valutative che sono dichiarate dalle scuole nei documenti PTOF e RAV?

Dall'analisi del dichiarato sembrerebbe emergere che la valutazione rappresenti un processo complesso e integrato, orientato non solo alla misurazione dei risultati, ma anche al supporto e al miglioramento del percorso di apprendimento degli studenti. Essa è descritta come un processo continuo, che considera sia l'acquisizione delle conoscenze, sia lo sviluppo delle competenze, con un forte legame alla trasparenza dei criteri, i quali sono generalmente condivisi tra docenti e team scolastici (Fig.1).



Fig.1. I concetti associati alla valutazione presenti nei PTOF e RAV

Tale concettualizzazione non trova però riscontro nei risultati emergenti dall'analisi di strumenti e pratiche di valutazione dichiarati, da cui si evince una predominanza di strumenti tradizionali, come griglie e rubriche (16,75%) o verifiche scritte e orali (14,72%), con un inserimento ancora limitato di modalità innovative, come compiti autentici (5,07%) e strumenti digitali per il feedback (6,09%). Ciò che risulta evidente è soprattutto la scarsa attenzione alla partecipazione attiva degli studenti nei processi valutativi.

Per poter rispondere a tale domanda si sono analizzati i concetti associati ai due termini specifici: “criteri” e “studenti”. Relativamente ai *criteri*, le scuole dichiarano che questi sono condivisi tra docenti attraverso il collegio e i team di classe, ma non risulta in nessun documento che vi sia una condivisione anche degli studenti. Per quanto riguarda il termine “studenti”, i concetti associati a tale termine mostrano come questi soggetti siano considerati “passivi” nei processi valutativi, si parla infatti esclusivamente di valutazione “degli” (apprendimenti degli) studenti.

Discussioni e Conclusioni

I risultati dell'analisi evidenziano che, nonostante la valutazione sia dichiarata nei PTOF e nei RAV come un processo continuo e integrato all'apprendimento e orientato al successo formativo il sistema scolastico italiano rimanga prevalentemente ancorato ad una concettualizzazione della valutazione come pratica eseguita dal docente per controllare e certificare l'apprendimento. Gli strumenti valutativi più citati, come griglie, rubriche e verifiche scritte e orali, confermano una forte adesione a modelli di valutazione formativa e sommativa, che raramente prevedono il coinvolgimento attivo degli studenti. Questo approccio, sebbene coerente con la necessità di misurare e monitorare gli apprendimenti, limita il potenziale della valutazione come strumento a sostegno dell'apprendimento e necessario lungo il corso della vita. A conferma di quanto sopra, un ulteriore aspetto critico riguarda la mancanza di utilizzo di pratiche valutative "alternative". Sebbene si registri un graduale aumento nell'uso di termini che potrebbero indicare approcci maggiormente in linea con l'attuale ricerca, questi rappresentano ancora una percentuale marginale rispetto a quelli riferiti a pratiche tradizionali. Si noti come, ad esempio, non vi sia alcun riferimento al concetto di feedback (Figura 1). Contrariamente, termini come "livello", "decimi", "prove", "conoscenze" e/o "finali" sono ampiamente presenti. La ricerca presentata rappresenta un primo tentativo di analisi di documenti importanti per il mondo scolastico, come PTOF e RAV, per cogliere la concettualizzazione di "valutazione" delle scuole, attraverso un'indagine "indiretta" e dunque non soggetta a bias tipici dei questionari che analizzano in modo diretto il costrutto oggetto d'indagine. Il modello d'analisi messo a punto sembra funzionare e verrà utilizzato per l'esplorazione dei documenti di un campione rappresentativo delle scuole secondarie italiane. Va rilevato che un limite potrebbe riguardare il potenziale gap esistente fra il dichiarato in documenti così "lontani" dalle pratiche quotidiane degli insegnanti e l'agito in classe. Consapevoli di tale limite, si utilizzeranno i dati ricavati in modo triangolato attraverso la messa in atto parallela di altri metodi d'indagine.

Riferimenti bibliografici

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.

Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976.

Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.

D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'art. 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica, 20 marzo 2009, n. 89.

Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.

Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione nella scuola primaria*. Erickson.

Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa MultiMedia.

Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K., & Fraile, J. (2021). What's on the syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-25.

Nigris, E. & Agrusti G. (Eds. 2021), *Valutare per apprendere : la nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria : con l'analisi di pratiche vissute in classe* (pp. 7-18). Pearson.

Piricò, M., Stevanovic, T., Salvisberg, M., & Giovannini, V. (2024). Per lo sviluppo di una cultura valutativa: strategie divulgative ed esperienze formative nell'ambito della valutazione per competenze nel Canton Ticino. *IUL Research*, 5(9), 331–347. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.572>

Sambell, K., McDowell, L. & Montgomery, C. (2012). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.

Varisco, B. M. (2004). *Portfolio : valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci.

Esplorare la cultura della valutazione a scuola. Il caso del Patto per la valutazione

Massimo Marcuccio, Università di Bologna

Sofia Torresani, Università di Roma La Sapienza

Abstract

Il contributo presenta una riflessione sul metodo di ricerca utilizzato per indagare lo sviluppo di una *cultura della valutazione condivisa* tra insegnanti e studenti promosso mediante la *pratica scolastica innovativa del patto per la valutazione* all'interno di una classe quarta di un istituto scolastico medio-superiore sito in Emilia-Romagna. L'ipotesi specifica alla base di questa ricerca si colloca all'interno di un quadro ipotetico più grande, che considera lo sviluppo di una cultura condivisa della valutazione quale presupposto per avviare un ridimensionamento dell'asimmetria educativa e realizzare percorsi didattici tesi a promuovere la competenza auto-valutativa. La ricerca utilizza un *approccio costruttivista integrato* che si basa su una concezione partecipativa e dialogica del *processo di apprendimento*. L'*unità di analisi* è la *cultura della valutazione condivisa*, la raccolta dei dati tramite *metodi qualitativi* si focalizza quindi sull'interiorizzazione e sul riconoscimento collettivo dei valori, pratiche e credenze legate alla valutazione da parte della comunità educativa. La sperimentazione di una *pratica valutativa partecipativa* e l'applicazione del principio di *coerenza metodologica* offerti da questa ricerca possono contribuire allo sviluppo di pratiche valutative più trasparenti e inclusive, in linea con quanto incoraggiato dalle Indicazioni Nazionali (degli istituti superiori), facendo riferimenti all'autovalutazione in un'ottica di autonomia nel processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

La situazione problematica da cui prende avvio la ricerca è la presenza di un clima valutativo critico rilevato sia dagli insegnanti che dagli studenti all'interno di una classe quarta di un istituto scolastico medio-superiore sito in Emilia-Romagna. Tra alcune possibilità di intervento proposte per rispondere a questa situazione critica è stato scelto dagli insegnanti di dedicare l'anno scolastico 2024/2025 alla condivisione di un clima valutativo positivo all'interno della classe. Il passaggio preliminare fondamentale per il raggiungimento di questo obiettivo è la creazione di una *cultura della valutazione condivisa*, promossa tramite la co-costruzione di un *patto per la valutazione* tra docenti e studenti. Il patto della valutazione si ispira alle logiche del contratto formativo (Brousseau, 1946) integrandole con un'idea di valutazione partecipata (Giovannini, 1995). La ricerca si basa su una concezione partecipativa e dialogica del *processo di apprendimento*, ispirata alle teorie socio-costruttiviste, che trova forma adeguata in un *approccio costruttivista integrato* (Mason, 2006) secondo il quale il *processo di apprendimento* è un *processo* collettivo e interattivo, in cui l'*esito* (il "contenuto" appreso) viene costruito attraverso la collaborazione e il dialogo. Quando parliamo di una "cultura della valutazione condivisa" come *obiettivo/esito* da promuovere e raggiungere ci riferiamo al fatto che un *medesimo* insieme di valori, pratiche e credenze legate alla valutazione sia stato interiorizzato da più individui e venga riconosciuto come comune e significativo all'interno della comunità educativa. **Emerge quindi la piena coerenza tra processo scelto (collettivo ed interattivo) ed esito da raggiungere (co-costruzione di una cultura condivisa).** Nella ricerca descritta, l'*unità di rilevazione* è costituita dagli *studenti* (N=23) e *docenti* (N=8) e dal *testo del patto per la valutazione*. **L'unità di analisi, invece, è la cultura della valutazione condivisa.** Ciò implica che l'analisi si focalizzi sull'interiorizzazione e sul riconoscimento collettivo dei valori, pratiche e credenze legate alla valutazione da parte della comunità educativa. L'unità di analisi non si limita ai singoli individui, ma considera come le interazioni e le pratiche condivise contribuiscano alla formazione di una cultura valutativa comune. Per mantenere coerenza tra il processo di apprendimento scelto (costruttivista integrato), gli esiti di apprendimento da raggiungere (cultura condivisa della valutazione) e unità di rilevazione e analisi scelte, è necessario prevedere l'utilizzo di una *strategia di ricerca empirica qualitativa*.

Nello specifico, i metodi utilizzati per la raccolta dei dati sono:

- *l'osservazione partecipante* tramite compilazione di note di campo e diari riflessivi e la *registrazione delle interazioni* tra docenti e studenti;
- *focus group* e *discussioni di gruppo* tra docenti, studenti e docenti e studenti insieme con l'obiettivo di far emergere sia le culture di partenza che i cambiamenti osservati nel modo di approcciarsi ad una cultura della valutazione condivisa e i significati attribuiti al processo;
- i *diari di apprendimento*, per rilevare i livelli di interiorizzazione. Inoltre, offrono agli studenti l'opportunità di riflettere in modo continuo e personale sul proprio percorso, tracciando lo sviluppo della loro consapevolezza critica e competenza di autovalutazione;
- *l'analisi documentale* dei materiali prodotti durante il processo. Inoltre, estendere l'analisi documentale a verbali di momenti formali (consigli di classe o scrutini) può offrire ulteriori evidenze su come i valori della cultura condivisa siano stati integrati nella pratica quotidiana;
- la *triangolazione dei dati* raccolti attraverso metodi diversi, confrontati tra loro per ottenere una visione integrata e completa del fenomeno.

Alcuni limiti derivanti dalle scelte metodologiche fatte possono coinvolgere diversi aspetti della raccolta dei dati. In primo luogo, la descrizione degli strumenti di raccolta dei dati ci porta a sottolineare come limite maggiore la natura intrinsecamente *soggettiva* dei metodi qualitativi. La raccolta e l'interpretazione dei dati può essere infatti influenzata da bias personali del ricercatore. Questo aspetto riduce l'inter-soggettività dei risultati e pone problemi di replicabilità dello studio. La *triangolazione* dei dati, sebbene metodologicamente robusta, aggiunge ulteriore complessità.

Un'altra sfida importante posta dalla ricerca è rappresentata dalla *rilevazione delle dinamiche di potere*, che sono sempre implicite nelle ricerche sulla valutazione. Le relazioni tra docenti e studenti sono cariche di elementi di autorità e controllo che possono influenzare i risultati della ricerca e il modo in cui i partecipanti si esprimono o partecipano ai processi di valutazione.

Infine, c'è il problema della scalabilità e della *generalizzabilità*. I risultati ottenuti da uno studio condotto in una singola classe scolastica medio-superiore potrebbero non essere facilmente applicabili a contesti diversi, limitando l'impatto generale della ricerca. Presentando i limiti delle scelte metodologiche ci auguriamo di poter **stimolare un dibattito costruttivo** all'interno del workshop, proponiamo quindi alla comunità scientifica presente quattro nuclei tematici per noi particolarmente rilevanti: la reattività dei partecipanti, la triangolazione dei dati qualitativi, le dinamiche di potere interne al contesto scuola e la scalabilità/generalizzabilità dei dati.

Attualmente la ricerca è in fieri e si concluderà al termine dell'anno accademico. È possibile però presentare già alcune possibili linee di sviluppo future:

- il patto presenta una natura *transitoria*, definitivo e al tempo stesso provvisorio. Questa caratteristica quasi paradossale implica la previsione, nella sua stessa costituzione, di ulteriori momenti di rilevazione dei dati circa la sua stessa messa in pratica ed implementazione. Saranno quindi negoziati, discussi e inseriti all'interno del patto stesso momenti di discussione e revisione per valutare eventuali modifiche in itinere;
- nella co-costruzione di questo primo patto per la valutazione manca la famiglia quale soggetto fondamentale per la costruzione di una cultura della valutazione condivisa (Bronfenbrenner, 1994). Sarà quindi auspicabile coinvolgere i genitori (o tutori/caregiver) in una successiva fase di socializzazione, ri-discussione e ri-definizione del patto per la valutazione. Rafforzando ulteriormente un *impatto sociale positivo* della scuola.



Riferimenti bibliografici

Bronfenbrenner, U. (1994) *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.

Brousseau, G. P. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* (Doctoral dissertation, Université Sciences et Technologies-Bordeaux I). fftel-00471995v1f

Giovannini, M. L. (1995). *La valutazione ovvero oltre il giudizio sull'alunno*. Ethel.

Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Il Mulino.

Ri-scrivere la conoscenza attraverso le voci dei bambini

Alessandra Imperio, Libera Università di Bolzano

Simone Seitz, Libera Università di Bolzano

Petra Auer, Libera Università di Bolzano

Abstract

Il campo di ricerca dei Childhood studies indaga l'infanzia come costrutto sociale, riconoscendo ai bambini un ruolo attivo nella costruzione della loro realtà. Nonostante i progressi nella ricerca sull'infanzia, la valutazione scolastica come pratica sociale rimane scarsamente studiata sul campo. Il progetto di ricerca CrisP contribuisce a colmare questo gap esplorando le percezioni dei bambini della scuola primaria riguardo a questi temi. Adoperando il metodo documentario di Bohnsack, l'obiettivo della ricerca è svelare la conoscenza tacita che guida le azioni e le percezioni dei bambini rispetto alla valutazione. Questa conoscenza, spesso inconscia e condivisa all'interno di un gruppo, viene inferita attraverso l'analisi di pattern di significato presenti nelle narrazioni dei bambini. L'analisi qualitativa delle interviste narrative focalizzata sulle sequenze dense, permette di comprendere come la conoscenza sulle pratiche valutative si costruisca socialmente e si traduca nelle azioni quotidiane. Lo studio affronta sfide metodologiche legate alla complessità dell'analisi qualitativa, al bilanciamento tra ampiezza e profondità dell'analisi, al rapporto asimmetrico tra intervistatore e bambino e al ruolo attivo da assegnare ai bambini nella ricerca. Il contributo intende sollevare riflessioni su queste ultime due sfide che nascono dalla pretesa di vedere i bambini come attori sociali esperti delle pratiche scolastiche, in un contesto di relazioni tra adulti e bambini caratterizzato da un evidente squilibrio di potere. Inoltre, per superare una visione adultocentrica della conoscenza e valorizzare la costruzione di significati dei bambini, si chiede come sia possibile coinvolgerli attivamente in tutte le fasi della ricerca, compresa l'analisi dei dati.

Considerando l'importanza istituzionale attribuita alla performance scolastica, l'apprendimento a scuola è inevitabilmente legato alla sua dimostrazione e documentazione sotto forma di risultati/prodotti. L'insegnamento non corrisponde ad una mera tecnica da applicare, associabile ad azioni predeterminate per i docenti, ma è caratterizzato da contingenze reciproche tra alunni e insegnanti. In questo contesto, la valutazione nella scuola primaria è una pratica sociale contrassegnata dai diversi ruoli, attribuiti istituzionalmente, di insegnanti e alunni. Questo aspetto deve essere tenuto in considerazione quando ci si riferisce ai paradigmi dei Childhood studies nella ricerca didattica, come nel nostro studio. I Childhood studies sono un campo di ricerca dinamico e complesso che pone al centro dell'analisi l'infanzia, come costrutto sociale, e i bambini, per indagarne esperienze e prospettive. Il collegamento tra la teoria costruttivista dell'apprendimento e il paradigma degli studi sociali sull'infanzia trova il suo fondamento nelle radici sociali della conoscenza e nel ruolo del contesto culturale (Vygotskij, 1962/2012). Gli studi sociali sull'infanzia riconoscono ai bambini un ruolo attivo nella costruzione e determinazione della loro realtà, sottolineando come le loro esperienze e interazioni sociali plasmino sia la loro vita che quella delle comunità in cui vivono (Melton et al., 2014). Da un lato, dunque, il costruttivismo fornisce una lente teorica utile per comprendere come i bambini costruiscano la loro conoscenza del mondo, dall'altro, gli studi sociali sull'infanzia, legittimando la rilevanza di indagare le relazioni sociali e culture dei bambini, superano la visione dell'infanzia stessa come spazio protetto. I metodi di ricerca adottati in questo campo sono sia quantitativi sia qualitativi, ma ciò che unisce gli studi sull'infanzia è il riconoscimento del ruolo agentivo dei bambini all'interno delle relazioni istituzionalizzate di cura con gli adulti. Con l'obiettivo di approfondire le percezioni dei bambini sulla valutazione e sul concetto di successo scolastico, il progetto Children's Perceptions of Performance in Primary Schools (CrisP), attraverso interviste narrative mediate da immagini, ha esplorato i punti di vista dei bambini della scuola primaria, riconoscendoli come attori protagonisti delle loro esperienze di vita (Seitz, Imperio & Auer, 2023). Le narrazioni dei bambini rappresentano un ponte tra il mondo soggettivo delle loro esperienze e l'analisi oggettiva delle dinamiche sociali che lo plasmano (Nohl, 2010).

Tuttavia, a differenza di un approccio puramente interpretativo, focalizzato sui significati soggettivi, il presente studio, adottando una prospettiva costruttivista, ha utilizzato il metodo documentario di Bohnsack (Bohnsack, Pfaff & Weller, 2010) per comprendere come la conoscenza sulle pratiche valutative si costruisca socialmente e si traduca nelle azioni quotidiane di bambini e insegnanti. L'obiettivo del metodo è la spiegazione della conoscenza implicita o tacita che guida le azioni visibili, il *modus operandi* della pratica quotidiana, ovvero l'*habitus* (Bourdieu, 1977/2013). Da un punto di vista metodologico, si configura come un'osservazione di secondo livello, dall'osservazione all'"osservazione delle osservazioni". Si tratta di raccogliere il *modus operandi* delle pratiche abituali, il significato documentario, ovvero un secondo livello di significati, diverso da quello espressivo intenzionale o da quello oggettivo, di cui la persona non ha necessariamente consapevolezza (Nohl, 2010). Per i membri di un gruppo, che condividono un nucleo comune di esperienze, la conoscenza tacita, costruita collettivamente, è la medesima, ed è data per scontata dagli stessi durante le narrazioni. Il compito dei ricercatori è quello di inferire questa conoscenza per mezzo di pattern di orientamento, ovvero modelli di significato co-costruiti dal gruppo, e per mezzo di un'analisi comparativa tra i pattern contrastanti di gruppi diversi. Pertanto, in questo studio l'unità di analisi è rappresentata dalle sequenze dense di informazioni dei trascritti delle interviste alle quali viene data una organizzazione tematica dettata dai pattern di orientamento.

L'applicazione di queste scelte metodologiche comporta quattro principali sfide: la complessità dell'analisi qualitativa, la necessità di bilanciare l'ampiezza del campione con la profondità dell'analisi, la gestione del rapporto asimmetrico tra intervistatore e bambini e il ruolo da assegnare ai bambini stessi nella ricerca. Rispetto a quest'ultima, non basta riportare le parole dei bambini per dar loro voce, ma è necessario superare una visione adultocentrica della conoscenza e valorizzare le loro produzioni culturali (Kampmann, 2014). Il metodo documentario contribuisce a comprendere come i significati vengano creati, ma un pieno bilanciamento dei ruoli di potere per ri-scrivere le conoscenze attuali è determinato anche dal ruolo sociale che i bambini hanno nella ricerca sull'apprendimento (Imperio & Seitz, 2023). Ci si chiede: quale metodo può essere impiegato per ri-scrivere la conoscenza assegnando ai bambini un ruolo che superi quello di rispondenti attivi? In che modo è possibile riconoscere la loro *agency* anche nell'analisi dei dati? Quali altri metodi possono essere impiegati per ricostruire la conoscenza tacita senza cadere nella trappola dell'interpretivismo?

Riferimenti bibliografici

Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (eds.). (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method: In International Educational Research* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (2013). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, trad.) Cambridge University Press. (Originariamente pubblicato nel 1977).

Imperio, A., Seitz, S. (2023). Positioning of Children in Research on Assessment Practices in Primary School. In S. Seitz, P. Auer, & R. Bellacicco (eds.), *International Perspectives on Inclusive Education – In the Light of Educational Justice* (pp. 47-66). Leverkusen: Barbara Budrich.

Kampmann, J. (2014). Young Children as Learners. In G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, & N.K. Worley (eds.), *The SAGE Handbook of Child Research* (pp. 136-152). SAGE Publications Ltd.

Melton, G.B., Gross-Manos, D., Ben-Arieh, A., & Yazykova, E. (2014). The Nature and Scope of Child Research: Learning about Children's Lives. In G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, & N.K. Worley (eds.), *The SAGE Handbook of Child Research* (pp. 3-27). SAGE Publications Ltd.

Nohl, A.-M. (2010). Narrative Interview and Documentary Interpretation. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method: In International Educational Research* (1st ed.; pp.195-218). Verlag Barbara Budrich.

Seitz, S., Imperio, A., Auer, P. (2023). "Otherwise, There Would Be No Point in Going to School": Children's on Assessment. <https://doi.org/10.3390/educsci13080828> *Education Sciences*, 13(8), 828.

Vygotski, L. S. (2012). *Thought and Language*. (E. Hanfmann, & G. Vakar, trad.) Martino Publishing (Originariamente pubblicato nel 1962 da The Massachusetts Institute of Technology, USA).

Bloom Lab: ricerca-azione tra scuola e territorio

Beate Weyland, Libera Università di Bolzano

Giorgia Ruzzante, Libera Università di Bolzano

Rosa Buonanno, PhD Unimore

Abstract

Il contributo intende presentare il percorso di ricerca-azione biennale (2023-2025) denominato Bloom Lab, nato dalla collaborazione tra il laboratorio interdisciplinare EDENLAB (Educational Environments with Nature) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (Weyland, 2022) e la Cooperativa Il Cortile di Salsomaggiore Terme. Il progetto di ricerca-azione si propone di indagare tre dimensioni: appropriazione dello spazio sia dei servizi 0-6, sia degli altri servizi extrascolastici in gestione alla cooperativa e miglioramento del benessere percepito; sviluppo di consapevolezza nel rapporto con la natura; potenziamento delle traiettorie inclusive che contraddistinguono le strutture educative della Cooperativa. A partire dai risultati preliminari raccolti al termine del primo anno di sperimentazione, si delineeranno le traiettorie e i processi messi in atto per raggiungere l'obiettivo di costruire insieme al gruppo di ricerca un portfolio di buone pratiche, replicabili, autenticamente sostenibili e durature nel tempo. Si discuteranno inoltre i traguardi raggiunti e le criticità metodologiche in corso d'opera.

EDEN (Educational Environments with Nature) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano è un laboratorio di ricerca e di azione didattica che si propone di fornire supporto alla progettazione e sviluppo degli spazi educativi anche attraverso un nuovo rapporto con la natura e con le piante in una prospettiva interdisciplinare (Weyland&Falanga, 2022; Buonanno&Weyland, 2024; Weyland&Galateo, 2023). Molteplici richieste sono giunte dal 2012 ad oggi, che hanno consentito al laboratorio di accompagnare in processi di ricerca-azione oltre 50 scuole (Weyland&Zini, 2023).

Nell'anno 2023 è stata stipulata una convenzione tra la cooperativa Il Cortile di Salsomaggiore Terme ed il laboratorio Edenlab per l'implementazione della ricerca-azione. La cooperativa Il Cortile gestisce una molteplicità di servizi all'interno del territorio: centro diurno, servizio di integrazione scolastica, assistenza domiciliare, centro di abilitazione per bambini e ragazzi con disturbi del neurosviluppo, nidi e scuole dell'infanzia, laboratorio autonomie per giovani adulti, supporto scolastico per bambini e ragazzi con DSA, centro di aggregazione giovanile. La domanda di ricerca a cui il progetto Bloom Lab mira a rispondere è come implementare la progettazione co-partecipata e interdisciplinare di ambienti educativi formali, non formali e informali in una prospettiva *lifelong, lifewide, lifedeep learning* per promuovere un cambio di paradigma: dal concetto di spazio tradizionale allo sviluppo di paesaggi educanti in cui crescere grazie alla creatività, alla cooperazione, alla sensorialità e alla connessione con la natura e il mondo. La specificità dei servizi della cooperativa orientati all'inclusione porta gli operatori a sviluppare le traiettorie della qualificazione pedagogica degli spazi educativi e della connessione con le piante e con la natura in una prospettiva capace di favorire benefici nei bambini e ragazzi con disabilità. Nel nostro modello di supporto alle realtà educative viene lasciato molto spazio alla co-partecipazione ai processi decisionali da parte dei committenti della ricerca: vi è infatti un processo di co-costruzione collettiva dei significati e dei cambiamenti che si intendono apportare negli spazi educativi, sviluppando così anche nei partecipanti competenze di ricerca attraverso la costruzione della "postura del ricercatore" (Mortari, 2007). Si sta elaborando un programma di ricerca che faccia convergere i dati raccolti dalle diverse collaborazioni sui tre momenti che Nigris (2018) descrive come centrali: co-situare la ricerca; individuare il disegno; discutere e co-costruire l'analisi e la sintesi dei dati, al fine di stabilire l'efficacia delle azioni di cambiamento intraprese. Il paradigma di riferimento è socio-costruttivista (Denzin&Lincoln, 2017) e si pone all'incrocio tra le indicazioni provenienti dall'Educational Action Research (Mertler,2019) e la Participatory Action Research (PAR) (Ozer, 2017). La scelta degli strumenti individuati per la raccolta dati fa riferimento al Participation Choice Point (Vaughn&Jacquez, 2020) e ricade nei livelli *inform* (information is provided to community), *consult* (input is obtained from community), and *involve* (researchers work directly with community). Il laboratorio lavora per implementare metodologie di analisi dei dati di ricerca raccolti sempre più rigorose, attraverso l'elaborazione di strumenti metodologici per l'analisi degli spazi e per l'introduzione delle piante all'interno degli ambienti educativi, in ottica di educazione alla sostenibilità e a nuove forme di convivenza con le piante che incentivano una visione più ampia del concetto di inclusione.

Attraverso strumenti *ad hoc* relativi all'individuazione dei bisogni, alla mappatura dei processi e alla verifica dei risultati in una coniugazione di metodi quantitativi (questionari) e qualitativi (diario di bordo, padlet tematici, interviste) si co-costruiscono nuovi sistemi di significato funzionali allo sviluppo delle strutture educative (Vannini, 2012). Il punto di partenza dei percorsi di ricerca-azione è uno starter-kit, che utilizza la piattaforma padlet, per documentare i diversi incontri, raccogliere informazioni, definire compiti e per fare entrare il personale educativo in una ottica di raccolta dati sul campo. Tale strumento consente di adattare flessibilmente gli input, le informazioni e le richieste ai diversi contesti. Ad esso si affianca un diario di bordo (Viganò, 2002) sia di riflessione personale sia di documentazione delle attività organizzative e didattiche proposte. Il monitoraggio del processo di ricerca e la condivisione sono garantiti attraverso incontri a cadenza regolare di coaching on-line, grazie al quale la comunità educante coinvolta può confrontarsi e avere il supporto del gruppo di ricerca che offre feedback e stimola la riflessione e la co-costruzione di nuovi saperi pratici. Sono previste inoltre supervisioni in presenza con visite agli ambienti educativi ed incontri in presenza con coordinatori e dipendenti dei diversi servizi della cooperativa. È prevista la compilazione di schede-progetto nelle quali gli educatori descrivono le attività pratiche realizzate per l'implementazione di Bloom Lab all'interno delle diverse strutture educative. Il contributo presenterà il caso studio "Bloom Lab" per evidenziare elementi di forza che confermano la possibilità di fare ricerca e di ottenere evidenze attraverso la ricerca partecipata e di cogliere come questa potenzi la competenza professionale "mobile e aperta, sociale o intersoggettiva" (Felisatti, 2013, p.54) degli insegnanti e degli educatori (Vannini, 2018). Verranno anche discussi gli aspetti critici legati alla grande mole di dati qualitativi raccolti, sui quali si stanno sviluppando proposte di analisi e di valutazione.

Riferimenti bibliografici

Buonanno, R., & Weyland, B. (2024). Forgetting Green Biographies: Memories and Relationship With Plants in a Primary School. *The Asian Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings*. ISSN: 2186-5892. <https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2024.144>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Felisatti, E. (2013). L'insegnante, un professionista in ricerca. In Felisatti, E. & Mazzucco, C. (a cura di), *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 41-59.

Mertler, C.A. (Ed.) (2019). *The Wiley Handbook of action research in education*. John Wiley & Sons, Inc. [doi: 10.1002/9781119399490](https://doi.org/10.1002/9781119399490)

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In Asquini, G. (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 27-40.

Ozer, E. J. (2017). Youth-Led Participatory Action Research: Overview and Potential for Enhancing Adolescent Development. *Child Development Perspectives*, 11(3), pp. 173-177. [doi: 10.1111/cdep.12228](https://doi.org/10.1111/cdep.12228)

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il «qui e ora» del Centro CRESPI. In Asquini, G. (Ed.), *La Ricerca-Formazione*, pp. 13-24.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Vaughn, L. M. & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods. Choice Points in the Research process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). [doi: 10.35844/001c.13244](https://doi.org/10.35844/001c.13244).

Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Vita e Pensiero.



Weyland, B. (2022). *Eden: Educare(ne) gli spazi con le piante*. Corraini.

Weyland, B., Falanga, M. (2022). *Didattica della scuola: spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Guerini.

Weyland, B., Galateo, S. (Eds.) (2023). *Atelier scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo*. Bologna: Edizioni Junior.

Weyland, B. Zini, A. (2023). Fare ricerca e azione con gli insegnanti: scuola e università come comunità in ricerca. In Fabbri, M., Malavasi, P. Rosa, A., Vannini, I. (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1282-1285.

La ricerca sulla realtà virtuale immersiva nella didattica scolastica. Riflessioni metodologiche

Massimo Marcuccio, Università di Bologna

Maria Elena Tassinari, Università di Bologna

Abstract

Il contributo presenta due ricerche empiriche esplorative tese a rilevare la fattibilità (tecnica e didattico-organizzativa) dell'uso della realtà virtuale immersiva (RVI) nella pratica didattica scolastica collocandosi tra i pochi studi che indagano il comportamento degli studenti in aula e durante la valutazione degli apprendimenti. Il quadro teorico delle ricerche è stato elaborato integrando, attorno al concetto di contesto (Bateson, 1976) e di pratica educativa (Pellerey, 1999), il modello Cognitive Affective Model of Immersive Learning (Makransky, 2021), l'approccio costruttivista integrato (Mason, 2006) e il concetto di ergonomia didattica (Calvani, 2001). Tale prospettiva ha portato a concepire l'uso della RVI in classe in funzione non solo della dimensione tecnologica, ma anche della progettazione pedagogica e dell'interazione tra soggetti, tecnologia e ambiente fisico. In base a questo approccio, la prima ricerca – condotta in aula con 21 studenti delle superiori coinvolgendo anche un gruppo di controllo – ha utilizzato cardboard per analizzare la fattibilità della RVI durante una lezione, raccogliendo dati mediante videoregistrazioni e questionari. La seconda ricerca, svolta in laboratorio con 5 studenti, ha esaminato le interazioni studenti-docente durante un'attività didattica e valutativa con oculus, utilizzando videoregistrazioni e interviste. Gli esiti delle ricerche evidenziano diversi elementi a supporto della fattibilità dell'integrazione della RVI, sia nelle attività didattiche sia nella valutazione degli apprendimenti. Tuttavia, sono emerse alcune criticità legate a specifici aspetti tecnico-operativi e ai comportamenti dell'insegnante. Nonostante le complessità, la riflessione sul processo di ricerca conferma l'efficacia dell'approccio teorico adottato nel guidare le scelte metodologiche necessarie per indagare l'uso della RVI nelle classi.

Il contributo presenta due ricerche esplorative che vertono non esclusivamente sulla valutazione degli apprendimenti ma su un oggetto di indagine più ampio: la fattibilità tecnica e didattico-organizzativa dell'utilizzo della realtà virtuale immersiva (RVI) nei contesti scolastici. Questa scelta nasce dalla necessità di considerare la complessità intrinseca alla progettazione e alla realizzazione di attività didattiche con la RVI, evidenziando anche l'interazione tra soggetti, tecnologia e ambiente fisico. Tale complessità ha guidato le scelte metodologiche e operative, culminando nella realizzazione di due studi empirici che si distinguono come i pochi contributi che analizzano il comportamento degli studenti in aula e durante la valutazione degli apprendimenti con la RVI. Il primo studio, di tipo quasi-sperimentale, ha avuto l'obiettivo di esplorare la fattibilità tecnica e didattico-organizzativa dell'impiego della RVI utilizzando cardboard in attività didattiche svolte in aula. In particolare, lo studio è stato condotto in una classe prima di 21 studenti di una scuola superiore durante il normale svolgimento di una lezione di scienze. Il gruppo che ha assunto la funzione di comparazione era composto da 22 studenti. I dati sono stati raccolti mediante videoregistrazioni, questionari e prove di apprendimento pre-post attività. Il secondo studio ha avuto come obiettivo l'analisi delle interazioni tra studenti e docente durante un'attività didattica e valutativa svolta in RVI mediante oculus, in un contesto di laboratorio. Il campione, composto da cinque studenti di una classe prima di una scuola superiore, è stato coinvolto in un'attività progettata per esaminare le dinamiche didattiche e valutative docente/studenti attraverso videoregistrazioni e interviste. I due studi hanno descritto specifiche unità di analisi. Nel primo: a) il comportamento degli studenti nell'interazione tra soggetti, ambienti e arredi fisici e strumenti di RVI; b) le reazioni degli studenti all'uso della RVI; c) gli apprendimenti degli studenti. Nel secondo: a) le modalità di interazione tra studenti e docente; b) l'influenza dell'ambiente immersivo sui comportamenti di studenti e insegnante. Le unità di analisi del primo studio sono state funzionali a comprendere la fattibilità tecnica e organizzativa dell'impiego della RVI. Gli apprendimenti degli studenti sono stati rilevati come elemento per favorire la comprensione del contesto e non tanto per rilevare l'efficacia dell'uso della RVI data la natura esplorativa della ricerca. Nel secondo studio le unità di analisi sono state individuate per comprendere come la RVI influisse sulle interazioni tra insegnante e studenti durante l'attività didattica e valutativa.

Il quadro teorico alla base degli studi si fonda sul concetto di contesto proposto da Bateson (1976), inteso come l'interazione tra i soggetti e l'ambiente circostante, e su una interpretazione estesa del concetto di pratica educativa (Pellerey, 1999), intesa come una forma coerente e complessa di attività umana cooperativa e socialmente stabilita, caratterizzata da un impegno educativo condiviso. Questa prospettiva è stata integrata dal modello di apprendimento mediato dalla RVI denominato Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL) di Makransky (2021), secondo cui l'efficacia della RVI in ambito educativo non risiede nella tecnologia in sé, ma dipende dalle strategie pedagogiche adottate. Il modello CAMIL – tra i modelli che si ispirano al costruttivismo – enfatizza l'interazione dinamica tra tecnologia, reazioni psicologiche e apprendimenti, dimostrando come aspetti tecnologici, ad esempio l'immersione influenzino costrutti psicologici chiave, come la presenza, che a loro volta incidono sull'apprendimento e sul trasferimento delle conoscenze attraverso la mediazione di variabili cognitive e affettive. Tale cornice concettuale è stata ulteriormente arricchita da due contributi teorici. Il primo, l'approccio costruttivista integrato proposto da Lucia Mason (2006) per lo studio dei processi di apprendimento, che enfatizza l'importanza di considerare l'interazione tra fattori cognitivi individuali (interni) e contestuali (esterni). Nella presente ricerca, questa prospettiva è stata declinata focalizzandosi sull'interazione dinamica tra il soggetto, l'ambiente reale e le dinamiche emergenti tra soggetti durante l'utilizzo della RVI. Il secondo riguarda il concetto di ergonomia didattica (Calvani, 2001) inteso come un approccio sistemico alla progettazione e all'organizzazione degli ambienti di apprendimento, volto a ottimizzare l'interazione tra studenti, docenti e risorse disponibili. Sulla base degli elementi emersi da questi studi, la ricerca ha evidenziato l'importanza di considerare, durante un'attività didattica in RVI, ulteriori elementi oltre a quello tecnologico quali ad esempio l'interazione del soggetto con il proprio corpo, con l'ambiente reale circostante e con i soggetti presenti al suo interno. Inoltre, è risultato fondamentale considerare anche le dinamiche relazionali tipiche di un'attività didattica, ponendo l'attenzione sull'interazione tra i singoli comportamenti messi in atto dal docente e dagli studenti durante lo svolgimento di un'attività in RVI.



Dalla concettualizzazione teorica che ha guidato le scelte metodologiche per la realizzazione dei due studi empirici, sono emersi alcuni limiti e problematiche significative. Un primo ostacolo rilevante è stato individuato nell'analisi della letteratura, dove i modelli esistenti si sono rivelati parziali nel cogliere pienamente le complessità legate all'uso della RVI in ambito educativo. Altre difficoltà hanno riguardato aspetti pratici e operativi come la selezione di hardware e software adeguati, l'importanza di una formazione mirata per i docenti, e dal punto di vista metodologico-tecnico, la necessità di utilizzare strumenti adeguati, quali le videoriprese, per analizzare le dinamiche ergonomico-didattiche. I risultati della ricerca hanno messo in luce come l'integrazione dei modelli teorici e degli approcci scelti, pur nella complessità del processo e nei limiti operativi riscontrati, rappresenti una soluzione per guidare le scelte metodologiche necessarie all'applicazione della RVI nelle attività didattiche. Un'importante riflessione scaturita dalla ricerca ha riguardato l'individuazione, attraverso l'integrazione di diversi modelli teorici, di elementi utili per la progettazione di attività didattiche in RVI. Tra gli spunti di riflessione futuri si propone di rafforzare maggiormente il legame tra riflessione teorica e applicazione pratica per individuare ulteriori elementi da considerare come riferimento per la progettazione di attività in RVI all'interno dei contesti scolastici.

Riferimenti bibliografici

Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi

Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. UTET.

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*, 937-958.

Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Il Mulino.

Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. LAS.

Valutare lo sviluppo delle dimensioni collettive nell'apprendimento e nel pensiero individuale.

Eleonora Zorzi, Università di Padova

Abstract

Il contributo che si desidera presentare e discutere, è basato su uno studio di caso realizzato in una classe quarta primaria. In tale percorso di ricerca sono stati sperimentati e utilizzati strumenti di ricerca valutativi orientati a dare evidenza di come percorsi didattici centrati su attività deliberative comunitarie, lavorino sull'apprendimento collettivo e sull'internalizzazione della dimensione sociale nel pensiero individuale. La scelta del metodo di ricerca misto e gli strumenti valutativi progettati ed utilizzati sono in relazione con una concezione dell'apprendimento sociale e costruttivista, in cui la dimensione relazionale è vista come fondamentale da un punto di vista affettivo, cognitivo e valoriale. Le unità di analisi considerate sono state infatti il gruppo classe come organismo apprendente, e l'internalizzazione della "voce comunitaria" nei ragionamenti individuali. È stata costruita una rubrica pensata per valutare elaborati argomentativi scritti di riflessione individuale, in cui rintracciare lo sviluppo di un'ottica collettivo-sociale, che manifestasse la dimensione comunitaria internalizzata nel pensiero di ogni bambino/a. I risultati confermano l'efficacia dell'intervento e la coerenza dello strumento pensato per l'evidenza dell'apprendimento.

La scuola, che è spazio pedagogico libero, dell'educazione al mondo e all'umanità, è il luogo di pari opportunità che può consentire a ciascuno di partecipare a processi libertari e democratici, fondamentali per far fiorire il senso della comunità educativa ed universale. Per fare ciò è necessario imparare a immaginare e progettare azioni, in vista di obiettivi aspirati, da valutare secondo criteri non solo individuali ma anche collettivi (Meza, et al., 2018; Tomasini, 2000), in favore di scelte che siano condivise e comuni. A scuola il pensare si condivide, si distribuisce; pensando assieme, assieme si impara (Bruner, 1992; Pontecorvo et al., 2004; Santi, 2019). È importante dare evidenza (Trincherò, 2012) - e sempre più significato - alla dimensione sociale dell'apprendimento, non come un'opzione, ma come una condizione necessaria perché l'apprendimento sia significativo e autentico (Vygotskij, 1998). In virtù di questa premessa, si ritiene interessante proporre una riflessione su due punti:

- l'unità di analisi di ricerche sull'apprendimento avrebbe senso che fosse non solo l'apprendimento individuale, ma quello collettivo: l'apprendimento della classe come organismo apprendente;
- a questa si può aggiungere un'ulteriore unità di analisi interessante: ossia quanto la dimensione sociale e collettiva del pensiero, viene internalizzata dai singoli nel loro apprendimento, grazie alla promozione di attività di ricerca e discussione comunitaria in classe.

Per poter indagare queste due dimensioni, è sembrato necessario adottare una metodologia di ricerca mista che consentisse da un lato di verificare la relazione tra interventi didattici di natura collettivo-deliberativa e l'incremento di dimensioni collettive nel ragionamento individuale; e dall'altro di comprendere e indagare tale processo di internalizzazione, facendo della "valutazione" lo strumento di indagine ed evidenza privilegiato. È stato sviluppato uno studio di caso in una classe quarta primaria, all'interno di un percorso didattico per "imparare a orientarsi e disorientarsi per abitare scelte comuni". Tale indagine sulla pratica scolastica ha messo al centro la tensione verso compiti autentici (Wiggins, McTighe, 2005), accompagnata da attività mediate di ricerca e di discussione comunitaria. Stanti le unità di analisi individuate, si sono scelti degli strumenti valutativi utili a monitorare tali dimensioni: uno strumento di valutazione ex post, focus group strutturato (Biggeri, Ferrannini, Arciprete, 2018) che porta ad una auto-valutazione collettiva dell'apprendimento della classe; uno strumento di valutazione pre-post, rubrica complessa, articolata in 4 dimensioni (pensiero complesso e comprensione profonda), calate sia a livello individuale che collettivo. Tale rubrica è stata applicata per valutare i testi argomentativi scritti, prodotti dagli studenti e dalle studentesse all'inizio e al termine del percorso.



Lo studio di caso ha rilevato che attività di ricerca e discussione in classe - ispirate al curriculum della Philosophy for Children (Lipman, 2005) – di natura deliberativa collettiva, consentono ai bambini di interiorizzare in maniera efficace la “polifonia di voci” (Bachtin, 1968) della comunità a cui appartengono, consentendo di sviluppare apprendimenti collettivi e di deliberare - anche individualmente - tenendo conto in modo critico, creativo e valoriale, dei punti di vista delle persone coinvolte e maturando quindi una maggiore propensione alla responsabilità condivisa nelle scelte per il “bene comune”, passando da un orientamento deliberativo individuale-solipsistico ad un orientamento-deliberativo comunitario-polifonico. Il limite di questo approccio all’indagine che punta ad un’unità di analisi collettiva, è il rischio di perdere di vista le singolarità e le differenze. È stata inoltre monitorata l’efficacia della rubrica di valutazione - come strumento di ricerca - creata per osservare la presenza/incremento degli indicatori collettivi all’interno delle riflessioni individuali. Lo strumento si è rivelato utile e di maneggevole utilizzo. Il limite è però legato al fatto che è stato pensato per valutare elaborati scritti e quindi andrebbe pensato e riadattato per valutare anche altre forme di espressione dell’apprendimento (CAST, 2018), che consentano di manifestare il processo di internalizzazione del pensiero collettivo.

Riferimenti bibliografici

Bachtin, M. (1968). *Dostoevskij: poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.

Biggeri, M., Ferrannini, A., Arciprete, C. (2018). Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione. In M. Santi, D. Di Masi (a cura di). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*; pp. 77-94.

Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>

Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: V&P.

Meza, J., Jimenez, A., Mendoza, K., Vaca-Càrdenas (2018). *Collective Intelligence Education, Enhancing the Collaborative Learning*. International Conference on eDemocracy & Government (ICEDEG); pp. 24-30.

Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C., Ajello, A.M. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.

Santi, M. (2019). *Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. Una proposta "oltre" la competenza, tra complex thinking e capability approach*. *Scuola democratica*, 1, pp. 83-101.

Tomasini, A. (2000). *Scuola dell'obbligo tra etica individuale e collettiva*. In M. Mainardi, A., Tomasini (a cura di). *Con la scuola per la dignità – Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*. Bellinzona: Centro didattico cantonale; pp.11-21.

Trincherò, R. (2012). *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*. *ECPS Journal*; vol.6;

Vygotskij, L.S. (1998). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza. pp. 75-96.

Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (ed. it. a cura di M. Comoglio). Roma: LAS.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE

Dipartimento di **Studi Umanistici**



Comitato organizzatore

Paolo Sorzio

Barbara Bocchi

Caterina Bembich

Michelle Pieri