

Reflective practices in teacher education for and through technologies

Pratiche riflessive nella formazione degli insegnanti per e attraverso le tecnologie

Nadia Sansone

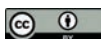
Dipartimento di Scienze Giuridiche ed Economiche, Unitelma Sapienza Università di Roma – nadia.sansone@unitelmasapienza.it
<https://orcid.org/0000-0002-3413-7983>

Manuela Fabbri

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna – m.fabbri@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0001-7037-5746>

Ilaria Bortolotti

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza Università di Roma – ilaria.bortolotti@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0002-3271-5989>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In this paper we describe a training course for in-service teachers in which reflective processes gain value within a community of practice nurtured by collaborative activities and constant confrontation about one's professionalism embodied in the creative and design actions solicited by the course itself: a Level I university master's degree, delivered in e-Learning mode and based on an experiential training model and inspired by the Trialogical Learning & Assessment Approach, whereby learners are called upon to create shared and meaningful objects together, through the mediation of digital tools and by participating in diversified activities of reflection, revision and improvement of their own products, with the aim of experimenting with methodologies and technologies useful for modifying their teaching in a socio-constructivist direction.

The paper reports the results of a qualitative study carried out through content analysis of the utterances of teachers urged to reflect on their own learning journey.

In questo lavoro si descrive un percorso di formazione per insegnanti in servizio in cui i processi riflessivi acquisiscono valore all'interno di una comunità di pratiche alimentata da attività collaborative e da un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso: un Master universitario di I livello, erogato in modalità e-Learning e basato su un modello di formazione esperienziale e ispirato al *Trialogical Learning & Assessment Approach*, per cui i discenti sono chiamati a realizzare insieme oggetti condivisi e significativi, attraverso la mediazione di strumenti digitali e partecipando ad attività diversificate di riflessione, revisione e miglioramento dei propri prodotti, con l'obiettivo di sperimentare metodologie e tecnologie utili a modificare la propria didattica in direzione socio-costruttivista.

Nel contributo si riportano gli esiti di uno studio qualitativo effettuato tramite analisi del contenuto degli enunciati degli insegnanti sollecitati a riflettere sul proprio percorso di apprendimento.

KEYWORDS

Reflective practices, Trialogical approach to learning and assessment, Teachers' Master, Online training, Community of practice

Pratiche riflessive, Approccio trialogico all'apprendimento e alla valutazione, Master insegnanti, Formazione online, Comunità di pratiche

Authorship: Conceptualization (N. Sansone); Methodology (N. Sansone); Data analysis (M. Fabbri, I. Bortolotti), Writing – First Draft (N. Sansone), Writing – Review and editing (M. Fabbri, I. Bortolotti).

Citation: Sansone, N., Fabbri, M., & Bortolotti I. (2023). Reflective practices in teacher education for and through technologies. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 239-246. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_29

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_29

Received: September 15, 2022 • **Accepted:** December 29, 2022 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: i pilastri di un rinnovamento

1.1 Professionalità del docente e pratiche riflessive

La capacità riflessiva, intesa come l'attitudine del docente all'analisi e alla riflessione ricorsiva sulle proprie pratiche, è una delle competenze irrinunciabili della professionalità del docente, nonché tematica ricorrente all'interno dell'attuale dibattito nazionale ed internazionale sulla qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti di ogni ordine e grado (Striano, 2001; Capperucci, 2007; Lyons, 2010; Pultorak, 2010; Vannini, 2019).

La pratica riflessiva si esplicita, in concreto, nella capacità di riflettere sull'esperienza facendo inferenze e distanziandosi dalla pratica attraverso il ricorso alla teoria, in vista di arrivare ad una formalizzazione dei saperi d'azione (Schön, 1993; Pescheux, 2007). A tale proposito, già Dewey (1951) sottolinea quanto il pensiero riflessivo connetta conoscenza e azione, teoria e pratica, evidenziando la necessaria ricorsività tra i due termini, in vista di favorire il ritorno riflessivo sull'esperienza, anche alla luce delle conoscenze teoriche. Per Nuzzaci (2009) «la riflessione critica è [...] una sistematica valutazione dell'esperienza che considera un evento, una situazione ecc. da diversi punti di vista allo scopo di identificare fondamentali assunzioni, influenze e personali significati per far agire l'esperienza facilitando l'apprendimento» (Nuzzaci, 2009, pp. 35-51). Si tratta, quindi, di una competenza centrale ed estremamente richiesta al professionista dell'educazione che intenda assumersi la responsabilità di potenziare la qualità delle proprie prestazioni professionali (Perla, 2019), in special modo in considerazione degli attuali scenari sociali e culturali connotati da complessità e da una forte eterogeneità dell'utenza scolastica. Riprendendo Glatthorn (1995), il concetto di 'sviluppo professionale' si riferisce, infatti, alla «crescita professionale che un insegnante ottiene in ragione dell'esperienza accumulata negli anni e della riflessività sistematica esercitata su quell'esperienza» (p. 41); tale riflessione sulla pratica, quindi, entra a far parte dell'identità professionale del docente (Perrenoud, 2001) e appare direttamente collegata, da una parte con l'implementazione del proprio livello di competenza, di autonomia e di responsabilità, dall'altra, con il raggiungimento del successo educativo degli studenti.

Nel panorama internazionale della ricerca e della pratica educativa degli ultimi trent'anni si è verificata, del resto, un'importante svolta epistemologica, ovvero l'affermarsi di un approccio riflessivo che vede il docente in quanto attore sociale che apprende continuamente dall'esperienza in una dimensione di *lifelong learning*, agendo in un sistema di vincoli e condizioni, integrando teoria e pratica in maniera coerente, ciclica, ricorsiva. La stessa definizione di didattica in quanto ricerca sull'insegnamento (Castoldi, 2015) introduce e legittima il profilo del docente in quanto ricercatore e progettista riflessivo, in grado di costruire attivamente ed utilizzare nuove forme di conoscenza, attraverso pratiche costruttive e ricostruttive di saperi e conoscenze mediate dai processi riflessivi (Fabbri, 2014). È di Schön (1993), in particolare, il concetto di riflessione in azione per cui l'insegnante «modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti

sono anch'essi foggiate dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere. L'azione, attraverso la quale si verifica la sua ipotesi, è anche una mossa attraverso la quale cerca di realizzare un cambiamento intenzionale nella situazione, e un'indagine attraverso la quale la esplora» (Schön, 1993, p. 169). La professionalità docente si esplicherebbe, quindi, nel momento in cui la conoscenza tacita diviene, da una parte, esplicita e dichiarata attraverso un processo di riflessione sulle proprie pratiche, non solo in un momento successivo all'evento educativo in quanto reinterpretazione critica dell'esperienza, ma anche, appunto, in situazione; dall'altra, situata e dinamica, in quanto il docente attribuirebbe significato alle proprie pratiche educative attraverso la modifica delle modalità e finalità didattiche in base alle variabili contestuali, in linea con l'idea di un sapere professionale empiricamente situato e sostenuto da forme di razionalità riflessiva, attraverso una regolazione continua di ragionamento mentale e azione nel contesto reale (Michelini, 2016).

In questo quadro appare dunque urgente immaginare percorsi di formazione in cui affiancare allo sviluppo di competenze squisitamente disciplinari quello di competenze riflessive legate alla comprensione situata delle problematiche dell'insegnamento, alla scelta consapevole delle metodologie didattiche, alle capacità relazionali per la gestione del gruppo classe e dei pari professionali, in vista di supportare in maniera concreta e puntuale l'azione didattica, gestendo imprevisti e cambiamenti in maniera adeguata e sostenibile (Baldacci, 2013). Nello specifico, in ambito di formazione iniziale ed in servizio è importante prevedere l'introduzione di dispositivi riflessivi e partecipativi (Fabbri, 2009), all'interno di contesti formativi situati e proattivi. Diventano, quindi, centrali, da un lato, il concetto di comunità di pratica (Wenger, 2006), dall'altro, quello relativo alle didattiche attive e socio-costruttive: la comunità di docenti, all'interno di contesti professionali e professionalizzanti, condivide e si interroga sulle pratiche attraverso la negoziazione e costruzione attiva e sociale di conoscenza «che conducano ad una co-progettazione trasformativa dei singoli attori in una comunità di apprendimento, che collegialmente riflette sui processi, sui dispositivi e sugli ambienti adattandoli ai contesti e ai loro compiti funzionali» (Nuzzaci, 2009, p. 59).

1.2 Innovare le pratiche didattiche attraverso un uso riflessivo della tecnologia

L'uso corretto e significativo della tecnologia nella didattica è una questione rilevante nella società moderna. Recenti studi affermano che la maggior parte degli insegnanti utilizza le tecnologie (es. LIM, personal computer, strumenti web e così via) per supportare metodi tradizionali di insegnamento e apprendimento, senza sfruttare il loro vero potenziale (Petrucco & Grion, 2015). Piuttosto, la tecnologia dovrebbe essere utilizzata come strumento per mediare la costruzione di esperienze collaborative di creazione di conoscenza (Scardamalia & Bereiter, 2006) e promozione di abilità utili ai futuri cittadini. In un precedente studio (Sansone et al., 2019) ci siamo chiesti perché ancora oggi accade questo e abbiamo rintrac-

ciato alcune possibili spiegazioni. La prima è legata al tipo di formazione che gli insegnanti ricevono prima di intraprendere il servizio professionale. Ci sarebbe, cioè, una generale tendenza a strutturare i percorsi di formazione come corsi in cui l'importanza teorica e metodologica delle tecnologie non viene posta al centro dei contenuti di apprendimento. I futuri insegnanti sono, cioè, immersi in training tecnici in cui acquisiscono passivamente informazioni su una varietà di software o applicazioni tramite lezioni "how-to" (Tondeur et al., 2017). Di conseguenza, manca per loro la possibilità di comprendere e sperimentare una serie di implicazioni che possono derivare solo dalla pratica (Sansone & Ritella, 2020), come ad esempio:

- come, perché e quando introdurre la tecnologia, considerando la specifica disciplina, il tipo e il numero di studenti, nonché gli obiettivi di apprendimento;
- il reale valore aggiunto dei diversi ambienti e strumenti così come i vincoli – basti pensare alle risorse di tempo e impegno necessarie per pianificare e condurre attività potenziate dalla tecnologia;
- i modi specifici in cui la tecnologia può supportare partecipazione attiva e promozione di competenze chiave negli studenti.

Da quanto sin qui detto, appare evidente come l'impiego efficace delle tecnologie nella pratica didattica dipenda, da un lato, dalla possibilità di sperimentare in prima persona strumenti e ambienti, dall'altro dal poter apprendere sia gli aspetti tecnici, sia quelli metodologici legati al loro uso, sollecitando processi riflessivi ricorsivi all'interno dell'ambiente di mediazione. A questo proposito, val la pena sottolineare come l'introduzione di strumenti e ambienti digitali a scuola non sia sufficiente per impattare positivamente le pratiche educative, ovvero per orientarsi verso modelli pedagogici meno trasmissivi e più capaci di promuovere un apprendimento significativo di conoscenze e competenze. Si tratta, innanzitutto, di

concepire l'apprendimento come partecipazione significativa a pratiche sociali in cui i discenti si impegnano in interazioni produttive e collaborative finalizzate al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento (Brown & Campione, 1994; Cesareni et al., 2018).

1.3 Il Trialogical Learning & Assessment Approach per la formazione degli insegnanti

Rinnovare le pratiche educative rivolte agli studenti richiede un passaggio preliminare: trasformare i percorsi di formazione insegnanti nella direzione di comunità di pratiche e apprendimento mediate da un uso socio-costruttivista delle tecnologie. In questo lavoro si descrive un percorso online di formazione per insegnanti in servizio in cui i processi riflessivi acquisiscono valore all'interno di una comunità di pratiche alimentata da attività collaborative e da un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso. Questo tipo di percorso è saldamente ancorato a un modello teorico che vede nei processi riflessivi collaborativi il suo cuore pulsante: il Trialogical Learning & Assessment Approach (TL&AA) (Sansone & Grion, in stampa), un modello integrato di insegnamento, apprendimento e valutazione in cui vengono potenziati processi di valutazione sostenibili e formativi. Questo approccio, infatti, è il risultato di una rilettura del Trialogical Learning Approach (TLA) (Paavola & Hakkarainen, 2004) alla luce del recente Assessment for Learning (AfL) (Sambell et al., 2013) e del Sustainable Assessment (SA) (Boud, 2000). Il TLA è triologico nel senso che integra approccio "monologico" (cioè, conoscenza individuale e processi concettuali) e "dialogico" (cioè, cognizione distribuita e interazioni sociali/materiali), con un terzo elemento: i processi intenzionali coinvolti nella produzione collaborativa di artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità (Figura 1).

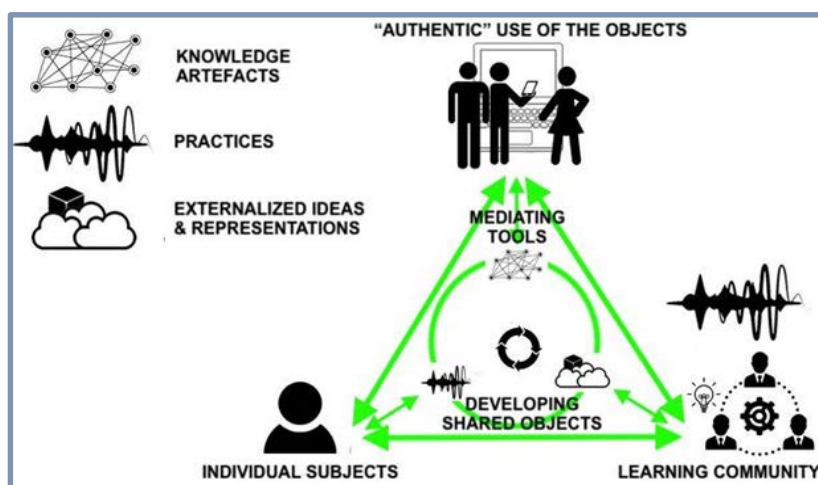


Figura 1. L'Approccio Trialogico all'Apprendimento

L'obiettivo dell'approccio trialogico è quello di incrementare il ruolo attivo del discente, prendendo le distanze, perciò, dalla metafora classica della "trasmissione" della conoscenza (Sfard, 1998), basata su una visione meccanicistica dell'apprendimento, il cui scopo è incrementare le conoscenze degli studenti, intesi come ricettori passivi di un sapere preconstituito ed infuso dal docente, e, infine, acquisito individualmente. In questa cornice teorica, invece, la conoscenza non è data a priori, ma costruita nell'interazione col mondo fisico-sociale, per cui l'accento non è più sull'individuo, quanto piuttosto sul gruppo e sul contesto. L'apprendimento diventa essenzialmente sociale; non è più il frutto di un mero atto cognitivo, ma della partecipazione a determinate attività o discorsi. Accanto alla scelta di precise tecniche didattiche, è quindi importante definire il ruolo delle tecnologie, scegliendo quali e quando usarle al fine di favorire l'apprendimento collaborativo e partecipativo.

Queste, in sintesi, sono le caratteristiche dell'apprendimento trialogico: una didattica, cioè, che ha come obiettivo fondamentale la costruzione di "oggetti" – materiali o immateriali – che siano realmente utili, interessanti e motivanti: un sito web, una mostra, un prototipo, un progetto didattico, un ricettario, un eserciziario, un ebook, etc. Intorno alla costruzione di tali oggetti, si mobilitano strategie di lavoro sia individuali che collaborative, si innescano processi creativi e si punta a sostenere le competenze digitali attraverso un uso didattico delle tecnologie.

Se, del resto, abbracciamo una visione e interpretazione dei processi di apprendimento intesi come insieme di pratiche attive e collaborative di creazione e riflessione sull'esperienza, siamo inevitabilmente condotti a rivedere il paradigma valutativo, adottando modelli in grado di considerare la combinazione di nuove e diverse dimensioni che entrano in gioco: processi e prodotti, azioni individuali e di gruppo, strumenti e attori di mediazione. Occorre, quindi, effettuare un passaggio da una valutazione positivista volta a certificare quantitativamente il risultato dell'apprendimento al termine del corso, verso una valutazione costruttivista che si inserisce essa stessa nelle strategie didattiche sotto forma di attività di osservazione, compiti autentici e sperimentazione di capacità critiche. Ed è qui che avviene la trasformazione concettuale dell'approccio trialogico all'apprendimento (TLA) in approccio trialogico all'apprendimento e alla valutazione (TLA&A), andando cioè a connettere saldamente le attività formative con quelle valutative e auto-valutative. Un percorso di formazione ispirato a questo modello, quindi, è un percorso in cui i discenti - gli insegnanti - sono da subito coinvolti in una molteplicità di attività che sollecitano un coinvolgimento attivo attraverso specifici dispositivi didattici (es. *portfoli* digitali, diari di apprendimento, *rubrics*, *exem-*

plars, discussioni tra pari e con gli esperti) che supportano i processi riflessivi in una doppia direzione: verso l'interno, ovvero il proprio percorso di apprendimento e partecipazione alle attività di classe e di gruppo, e verso l'esterno, ovvero i prodotti che si stanno creando e la comunità di apprendimento di appartenenza. Del resto, proprio l'attività creativa che conduce alla costruzione collaborativa dell'oggetto trialogico - nel caso degli insegnanti, una co-progettazione didattica - rappresenta quel compito autentico in grado di verificare il livello e la qualità dell'apprendimento sottostante, oltre che di chiamare con sé ulteriori attività valutative formative: dall'osservazione di *exemplars* utili alla costruzione condivisa dell'oggetto (Serbati et al., 2022), alla negoziazione dei criteri di autovalutazione (Serbati & Grion, 2019) all'applicazione di conseguenti *rubrics* foriere di quel feedback auto-generato (Nicol, 2020, 2021), in cui ha luogo il vero "cambiamento cognitivo", ovvero l'apprendimento.

2. Lo studio

2.1 Contesto: il Master TASK

Il contesto di questa ricerca è dato dal Master universitario di I livello "Tecnologie per l'apprendimento e per lo sviluppo di competenze" (TASK), erogato in modalità e-Learning dall'ateneo Unitelma Sapienza di Roma. Il percorso si basa su un modello di formazione esperienziale e metodologicamente fondato, per cui i discenti - insegnanti in servizio di ogni livello - sono chiamati a realizzare insieme oggetti condivisi e significativi, attraverso la mediazione di strumenti digitali e partecipando ad attività diversificate di riflessione, revisione e miglioramento dei propri prodotti. Infatti, alla fruizione autonoma dei contenuti teorici in modalità di autoapprendimento, il Master TASK affianca specifiche attività online, le e-tivities (Sansone, 2020) al fine di promuovere competenze professionali e, soprattutto, di offrire l'occasione di sperimentare quelle metodologie e tecnologie che gli insegnanti potranno poi riportare nella propria pratica didattica, avendone provato direttamente potenzialità e vincoli e – soprattutto – avendo riflettuto in itinere e a posteriori sul valore della singola metodologia o tecnologia (Sansone & Ritella, 2020).

Il master TASK è strutturato in cinque moduli: 1. le teorie dell'apprendimento ed il ruolo delle tecnologie, 2. le tecnologie nella didattica, 3. le tecniche e le strategie didattiche attive, 4. la progettazione e la valutazione, 5. le piattaforme, gli ambienti e gli strumenti. All'interno di ciascun modulo la didattica si svolge attraverso un ciclo che alterna erogazione di contenuti e attività individuali e collaborative. All'in-

terno del ciclo didattico, le pratiche riflessive accompagnano ciascuno step (Figura 2).

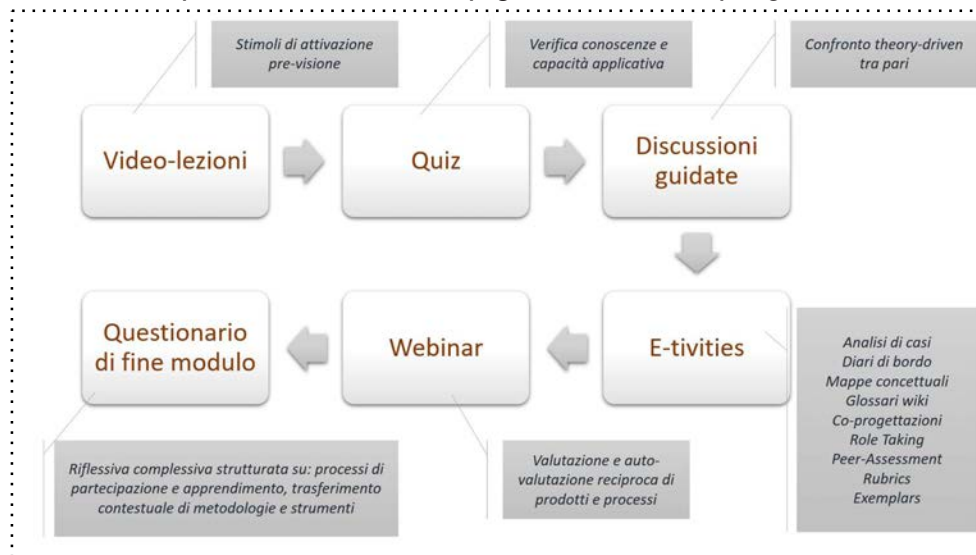


Figura 2. Il ciclo didattico del Master TASK e corrispondenti pratiche riflessive.

Come rappresentato in figura, gli insegnanti sono accompagnati in un percorso di progressivo approfondimento teorico e metodologico che prende le mosse dalle pillole contenute nelle video-lezioni e poi cristallizzate nei quiz somministrati automaticamente in piattaforma. Ciascuna pillola è preceduta dalla presentazione di domande di attivazione circa i contenuti ed è seguita da quiz che permettono di auto-verificare l'acquisizione delle conoscenze e la capacità di immaginare possibili applicazioni, grazie a feedback formativi puntuali rilasciati automaticamente dalla piattaforma.

Al momento erogativo in auto-apprendimento segue la didattica attiva: discussioni strutturate in cui gli insegnanti sono sollecitati a riflettere sulla propria esperienza alla luce delle teorie e metodologie apprese e opportunamente richiamate; un set articolato di e-tivities individuali e collaborative ad alta strutturazione in cui sperimentare direttamente tecnologie e metodologie: dalla creazione di lezioni interattive alla progettazione di serious games, dall'uso di lavagne interattive al coding, il tutto rivestendo ruoli, partecipando a sessioni di peer-feedback e compilando diari di bordo; webinar in cui gli insegnanti interagiscono in modo sincrono e sono guidati in attività di commento reciproco e riflessione collegiale attorno al percorso di apprendimento, ai propri prodotti, alla contemporanea attività professionale quotidiana.

Al termine del Modulo, ciascun insegnante è invitato a svolgere un'ultima attività: la riflessione sul Modulo. Un insieme di stimoli aperti e chiusi guidano i discenti a riflettere su contenuti, attività, metodologie alla luce della propria esperienza e vissuto professionale, soffermandosi sugli aspetti relazionali e sociali dell'esperienza di apprendimento e sulla propria traiettoria di sviluppo. Il questionario di fine modulo è erogato tramite *Google Forms*.

Nel complesso, il ciclo didattico incoraggia ed agevola un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso.

2.2 Obiettivi e metodo

Lo studio qui presentato mira ad evidenziare i processi riflessivi messi in campo dagli insegnanti partecipanti al Master TASK (a.a. 2020-2021) durante uno dei momenti a ciò preposto: il Questionario di fine modulo. In questo strumento, come anticipato, oltre a stimoli finalizzati a comprendere il livello di partecipazione e gradimento del modulo, nonché la percezione di apprendimento di conoscenze e competenze, sono presenti stimoli volti ad elicitarne una riflessione specifica:

- sulle possibilità di trasferire in pratica gli apprendimenti e problematizzare le specificità di queste applicazioni: in quali casi e come si immagina di utilizzare una certa tecnologia? quali ostacoli e difficoltà si intravedono nell'uso di una tecnica collaborativa? quali vincoli organizzativi e risorse di contesto vanno considerate?
- sulla capacità del percorso del master di impattare la professionalità degli insegnanti e rafforzare la propria cassetta degli strumenti
- sulle personali strategie di apprendimento e partecipazione al Master in ottica di individuazione delle aree di miglioramento e potenziamento per i moduli successivi

Le risposte a questi stimoli sono state quindi oggetto di un'analisi di natura prettamente qualitativa, finalizzata ad individuare ed esplorare in dettaglio i significati emergenti nelle riflessioni dei partecipanti. In particolare, abbiamo osservato le 129 risposte offerte ai Questionari di fine modulo 1, 2, 3, 4¹, che appaiono distribuite come in *Tabella 1*:

1 Nell'edizione del Master considerata, i questionari di fine Modulo 3 e 4 sono accorpati in un unico dispositivo.

| Modulo | N | % |
|--------|-----|---------|
| 1 | 50 | 21,28% |
| 2 | 52 | 44,26% |
| 3/4 | 27 | 34,47% |
| Totale | 129 | 100,00% |

Tabella 1. Le risposte ai Questionari di fine modulo

Seguendo un approccio basato sulla Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), tre giudici indipendenti, attraverso diversi cicli di lettura del corpus dei dati, hanno finalizzato un sistema di categorie, composto da tre categorie e 11 indicatori (Tabella 2):

| Categoria | Indicatore |
|--------------------------|--|
| Riflessione su sé stessi | Professionalità Individuale (PI) |
| | Se stessi nel Master (SS) |
| | Identificazione degli apprendimenti (IA) |
| | Applicazione pratica degli apprendimenti (AP) |
| | Valore percepito del confronto e delle contaminazioni (CC) |
| Riflessione sul Master | Metodologie sperimentate (MT) |
| | Argomenti teorici (AT) |
| | Percorso (TK) |
| | Approccio esperienziale (AE) |
| | Approccio collaborativo (AC) |
| Riflessioni Aspecifiche | Aspecifica (AA) |

Tabella 2. Il sistema di categorie per l'analisi del contenuto delle risposte degli insegnanti

Ogni risposta è stata suddivisa in segmenti, in funzione della molteplicità ed eterogeneità dei concetti espressi dai rispondenti. Al fine di verificare la validità della categorizzazione effettuata dai due giudici che hanno applicato il sistema, è stato calcolato – coerentemente con quanto previsto nelle categorizzazioni di natura qualitativa - l'indice di accordo intergiudice K di Cohen ($K=0.99$; % di accordo= $99.79\%^2$).

3. Risultati

L'analisi del contenuto delle 129 risposte degli insegnanti ha generato 265 segmenti riconducibili ai diversi indicatori delle tre categorie individuate, per una media di circa due riflessioni distinte per ciascuna risposta. A fine modulo gli insegnanti, stimolati a soffermarsi sulla parte di percorso appena svolto, riflettono su aspetti differenti, spesso sovrapposti o intrecciati, in cui la dimensione individuale soggettiva richiama o è richiamata da quella di contesto ("Il Master TASK [...] è soprattutto una grande opportunità

- Sui dati raccolti non sono state operate altre analisi statistiche sia per la relativa esiguità del campione, sia per la mancanza di una letteratura puntuale sul tema specifico dello studio, quindi non costituente una banca dati affidabile e rigorosa per operare eventuali confronti.

che mi permette di relazionarmi con colleghi e professionisti che mi arricchiscono come persona e come docente") o in cui il presente del Master anticipa il futuro della quotidianità professionale ("il Master mi sta dando la possibilità di confrontarmi e crescere grazie a nuove esperienze. Spero di poter iniziare presto a prendere confidenza con diversi strumenti per la didattica alla scuola primaria").

Guardando ai singoli segmenti (Tabella 3), notiamo immediatamente come la maggioranza contenga enunciati riconducibili alle Riflessioni su sé stessi (59.24%), in particolare su Se stessi nel Master (SS) ($N=43$; 27.39%) ("Grazie agli interventi degli insegnanti e ai webinar in modalità sincrona sono riuscita a comprendere e pormi nuove domande, a dissipare dubbi e a sviluppare nuove riflessioni") ("opportunità di sentirsi parte di un tutto dove non esistono ruoli predefiniti e ognuno può essere semplicemente ciò che è; per tutto questo penso che per me potrebbe diventare un punto di svolta, professionalmente e non") e su come gli Apprendimenti possano essere applicati praticamente nella propria pratica professionale (AP) ($N=42$; 26.75%) ("Le conoscenze teoriche acquisite mi saranno utili anche per sperimentare in classe la metodologia jigsaw per un'attività di matematica").

| Categoria | Indicatore | N | % sul totale di categoria | % sul totale di segmenti |
|--------------------------|---|------------|---------------------------|--------------------------|
| Riflessione su sé stessi | Professionalità Individuale (PI) | 32 | 20.38% | 12.07% |
| | Se stessi nel Master (SS) | 43 | 27.39% | 16.23% |
| | Identificazione degli apprendimenti (IA) | 25 | 15.92% | 9.43% |
| | Applicazione pratica degli apprendimenti (AP) | 42 | 26.75% | 15.85% |
| | Valore percepito di confronto e contaminazioni (CC) | 15 | 9.55% | 5.66% |
| | Totale Riflessione su sé stessi | | 157 | 100% |
| Riflessione sul Master | Metodologie sperimentate (MT) | 5 | 4.67% | 1.88% |
| | Argomenti teorici (AT) | 9 | 8.41% | 3.40% |
| | Percorso (TK) | 64 | 59.81% | 24.15% |
| | Approccio esperienziale (AE) | 20 | 18.69% | 7.55% |
| | Approccio collaborativo (AC) | 9 | 8.41% | 3.40% |
| | Totale Riflessione sul Master | | 107 | 100% |
| Riflessioni Aspecifiche | Aspecifica (AA) | 1 | 100% | 0.38% |
| | Totale Riflessioni Aspecifiche | | 1 | 100% |
| Totale | | 265 | | 100% |

Tabella 3. Distribuzione dei segmenti

Dalle Riflessioni su Sé stessi si passa a quelle sul Master (40.38%), nello specifico riguardanti il percorso nel complesso (TK) (N=64; 59.81%): “Quando ho iniziato il master TASK lo pensavo forse un po’ più impegnativo degli altri corsi on line, per la durata e perché erogato da un’Università, ma non avrei certo immaginato che mi avrebbe costretto a così tanta riflessione su di me. Avevo completato qualche mese prima la formazione GPU erogata dall’Indire, che pure è di qualità, sono previsti webinar e ha richiesto notevole impegno, ma nulla a che vedere, TASK è un altro mondo. Per gli argomenti, per come sono esposti, per le attività collegate, tanto coinvolgenti quanto faticose, per la ricchezza e la varietà dei contenuti, per l’attualità innovativa dei tanti strumenti messi in grado di padroneggiare”). Del Master si problematizza e osserva poi l’approccio esperienziale (AE) (N=20; 18,69%) (“Ciò che sto apprezzando in particolare è la possibilità di mettere immediatamente in pratica le conoscenze. Il mio timore iniziale era proprio quello che dalla teoria non si passasse al contesto reale, ma il Multimedia Context è stato l’occasione per mettersi alla prova e testare nella pratica le conoscenze acquisite”) e quello collaborativo (AC) (“Il lavoro collaborativo, per esempio, che è uno degli aspetti nei quali le tecnologie aiutano di più, specie se proposto a persone che svolgono anche altre attività, può essere molto arricchente ma richiede tempo. È un tempo speso bene comunque”; “Il Master TASK [...] è soprattutto una grande opportunità che mi permette di relazionarmi con colleghi e professionisti che mi arricchiscono come persona e come docente”).

Una percentuale marginale e trascurabile di segmenti non è stata ricondotta ai 10 indicatori individuati, rientrando in una categoria Aspecifica (IA), indice di una riflessione molto precisa e ben focalizzata: “Questo percorso ha costituito un inizio. Mi ha fornito tanti aspetti sui quali riflettere, che spesso si danno per scontati: dal significato di apprendimento, alla co-costruzione di significati, all’uso consapevole delle tecnologie, agli spunti su nuove metodologie. Ogni aspetto che abbiamo trattato non è che una porta che affaccia su nuovi, sterminati mondi”.

4. Conclusioni

Rinnovare le pratiche didattiche è un obiettivo irrinunciabile del nostro sistema educativo, inestricabilmente legato alla trasformazione dei percorsi di formazione degli insegnanti, in cui risulta sempre più necessario affiancare allo sviluppo di competenze squisitamente disciplinari quello di competenze riflessive legate alla comprensione situata delle problematiche dell’insegnamento (Sansone & Ritella, 2020). Favorire il ritorno riflessivo sull’esperienza (Dewey, 1951) è uno dei passaggi fondamentali per potenziare la qualità delle prestazioni professionali degli insegnanti (Perla, 2019), implementando da un lato il livello di competenza, autonomia e responsabilità, dall’altro e conseguentemente, il raggiungimento del successo educativo degli studenti (Perrenoud, 2001).

In questo lavoro abbiamo descritto un percorso di formazione per insegnanti in servizio in cui i processi riflessivi acquisiscono valore all’interno di una comu-

nità di pratiche alimentata da attività collaborative e da un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso: un Master universitario di I livello, erogato in modalità e-Learning e basato su un modello di formazione esperienziale e ispirato al Triological Learning & Assessment Approach, per cui i discenti sono chiamati a realizzare insieme oggetti condivisi e significativi, attraverso la mediazione di strumenti digitali e partecipando ad attività diversificate di riflessione, revisione e miglioramento dei propri prodotti, con l’obiettivo di sperimentare metodologie e tecnologie utili a modificare la propria didattica in direzione socio-costruttivista.

Lo studio qualitativo qui presentato mira ad evidenziare i processi riflessivi messi in campo dagli insegnanti partecipanti al Master TASK (a.a. 2020-2021). Nel complesso, questa prima osservazione mostra una traiettoria riflessiva prevalentemente rivolta all’interno, verso il proprio universo di azioni passate e future, apprendimenti attuali e desiderati, sviluppo professionale e uscita da una comfort zone popolata di pratiche, strumenti e conoscenze note, verso un mondo di possibilità rischiose, ma forse proprio per questo percepite come affascinanti: “Ogni aspetto che abbiamo trattato non è che una porta che affaccia su nuovi, sterminati mondi”; “Ho potuto riflettere sul mondo della scuola e sulla strada che sta percorrendo. Forse con il nostro contributo, nel nostro piccolo, qualcosa possiamo cambiare”. Dalla riflessione verso l’interno si guarda poi al contesto che ha reso possibile la riflessione stessa, il percorso del Master, esercitando la propria competenza valutativa più storica, quella dell’insegnante pronto a individuare criticità, eppure generoso di complimenti quando si sente parte di un contesto comodo e sicuro in cui dichiarare apertamente bisogni, perplessità e richieste: “All’inizio di questa esperienza ho pensato di mollare... ora sono felice di farne parte e mi sta offrendo nuovi punti di vista, spunti di lavoro, ma soprattutto la possibilità di arricchimento personale”.

In conclusione, riteniamo che la ricchezza e profondità delle osservazioni elaborate dagli insegnanti confermi l’importanza di allestire ambienti di apprendimento in cui sia non solo continuamente sollecitata quella riflessione sull’esperienza alla base di ogni apprendimento, ma anche strutturata e guidata affinché permetta sempre più a ciascun insegnante di riconoscere il proprio potenziale e i propri bisogni di sviluppo, all’interno di un contesto in cui non sentirsi soli o impreparati ad affrontare novità metodologiche, ma supportati da una rete di pari che condividono lo stesso cammino.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29, 1–32. <https://doi.org/10.2304/plat.2001.1.1.37>
- Baldacci, M. (Ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>

- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229–270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. Pisa: ETS.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Cesareni, D., Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio dialogico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, L. (2009). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghaye, T. (2010). *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*, second edition. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203833322>
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.) (pp. 41–46). London: Pergamon Press.
- Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Boston: Springer.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Michellini, M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicol, D. (2013). Resituating Feedback from the Reactive to the Proactive. In D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and Professional Education* (pp. 34–49). London: Routledge.
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol D. (2021). Guiding learning by activating students' inner feedback. Times Higher Education. Retrieved September 15, 2022, from <https://www.timeshighereducation.com/campus/guiding-learning-activating-students-inner-feedback>
- Nuzzaci, (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Italian Journal of Educational Research*, 1, 59–75. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/310>
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9–28. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/686>
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2004). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Perla, L. (Ed.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*. Brescia: Morcelliana.
- Pescheux, M. (2007). *Analyse des pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*. Paris: L'Harmattan.
- Petrucco, C., & Grion, V. (2015). An exploratory study on perceptions and use of technology by novice and future teachers: More information and less on-line collaboration?. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 6(3), 50–64. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015070104>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Pultrorak, E. G. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Sansone N., Cesareni D., Bortolotti I., & Buglass S. (2019). Teaching technology-mediated collaborative learning for trainee teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(3): 381–394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1623070>
- Sansone, N., & Grion, V. (in press). The Dialogical Learning & Assessment Approach: Design Principles for Higher Education. *QWERTY*, 17(2).
- Sansone, N., Bortolotti, I., & Fabbri, M. (2021). Il peer-assessment nella formazione insegnanti: accorgimenti e ricadute, in *Education Sciences and Society*, 12(2). <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12481>
- Sansone N., & Ritella G. (2020). Formazione insegnanti «aumentata»: integrazione di metodologie e tecnologie al servizio di una didattica socio-costruttivista. *QWERTY*, 15, 70–88. <https://doi.org/10.30557/QW000023>
- Sansone N. (2020). E-tivity. In P. Limone, G. Toti, & N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenza e futuro* (pp. 61–74). Bari: Progedit.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In Sawyer, K. (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–118). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Serbati, A., Grion, V., Li, L., & Doria, B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M. E. Auer, A. Pester, & D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (pp. 419–434), Switzerland: Springer.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 89–105. <http://dx.doi.org/10.13128/form-7707>
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J. & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off?. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157–177. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556>
- Vannini, I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare e monitorare*. (pp. 250–276), Milano-Torino: Pearson.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.