

# LINK & LEARN. MODELLI, PRATICHE E RELAZIONI ONLIFE

a cura di  
Filomena Faiella  
Ilaria Bortolotti  
Donatella Persico



**PENSA** Editore





Filomena Faiella, Ilaria Bortolotti, Donatella Persico  
[a cura di]

# Link & Learn

## Modelli, pratiche e relazioni onlife

Atti del IX Congresso CKBG

Salerno, 13-15 settembre 2023

  
**Pensa**  
EDITORE

Il libro è stato pubblicato con il contributo del  
Dipartimento di Studi umanistici dell'Università degli Studi di Salerno  
e del Collaborative Knowledge Building Group (CKBG).



**Pensa**  
EDITORE

ISBN 978-88-6152-360-9

2024 © Pensa Editore

Via Caponic, 24 • 73016 San Cesario di Lecce

Tel: +39 0832 205793 • Cell. 3383996947

[www.pensaeditore.it](http://www.pensaeditore.it) • [info@pensaeditore.it](mailto:info@pensaeditore.it)

## INDICE

<b>Prefazione</b>	<b>9</b>
<i>Nadia Sansone</i>	
<b>Introduzione</b>	<b>11</b>
<i>Filomena Faiella, Ilaria Bortolotti, Donatella Persico</i>	
<b>Modelli, pratiche e relazioni onlife nelle metodologie didattiche</b>	
1. Criteri di progettazione didattica per l'inclusione educativa in contesti collaborativi: uno studio Delphi	23
<i>Donatella Persico, Marcello Passarelli, Francesca Pozzi, Erica Volta, Stanislav Ivanov</i>	
2. Personalizzazione della didattica per lo sviluppo del potenziale degli studenti	35
<i>Sara Mori, Alessia Rosa, Michela Zambelli, Jessica Niewint-Gori</i>	
3. "Due anni dopo". Consapevolezza dei gesti e degli sguardi durante la lezione nei docenti di ambito STEM e Umanistico	49
<i>Gisella Paoletti, Patrizia Turina</i>	
4. L'attività riflessiva degli insegnanti di piccole scuole nell'esperienza "Classi in rete"	57
<i>Stefano Cacciamani, Giuseppina Rita Jose Mangione, Michelle Pieri</i>	
5. L'uso dei dati per migliorare la ricerca educativa e guidare l'innovazione del sistema scolastico	65
<i>Elettra Morini, Maria Teresa Sagri, Mario Venturella</i>	

### Modelli, pratiche e relazioni onlife nell'agire didattico

6. Stampa 3D e Scuola dell'Infanzia: Una ricerca sullo sviluppo della Competenza Geometrica 81  
*Maeca Garzia, Antonietta Esposito*
7. SugarCAD, un modellatore 3D per la scuola 93  
*Alessandro Ferrini*
8. Le opportunità del digitale nelle realtà "disconnesse" e periferiche. Ricadute e intenzionalità didattiche del dBook 99  
*Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia*
9. Il piccolo web server di classe dBook 113  
*Luca Bassani*
10. Didattica a distanza: lezioni apprese da un campione di scuole virtuose 121  
*Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci, Sara Mori*
11. Intelligenza Artificiale nella pratica didattica: un'indagine nella rete Scientix Italia 137  
*Jessica Newint-Gori, Francesca Storai*
12. Didattica e tecnologie, prospettive oltre la pandemia: la voce di studenti e docenti 147  
*Bianca Sofia Irene Fumagalli, Emiliana Murgia, Andrea Garavaglia*

### Modelli, pratiche e relazioni onlife nella formazione aziendale e degli insegnanti

13. Gamification e formazione dei lavoratori: una mapping review 159  
*Brigitta Pia Alioto, Donatella Persico*
14. Un caso di formazione aziendale di Blended Learning pre-personalizzata: Miglioramento delle skill professionali e della percezione di sé 179  
*Sara Torre, Antonio Ulloa Severino, M. Beatrice Ligorio*
15. Digital Storytelling, futuro desiderabile e competenze digitali. Lo studio di caso del progetto PRESTO 189  
*Angela Spinelli*

16. Professionalità docente di fronte alla sfida della cittadinanza digitale.  
Un'indagine qualitativa tra dirigenti e insegnanti del secondo ciclo  
di istruzione in Italia e Irlanda 199  
*Giacomo Zavatta, Donatella Persico*

**Modelli, pratiche e relazioni nella valutazione degli apprendimenti**

Contributi presentati al simposio promosso da INDIRE e Università di Trieste  
“Ambienti digitali e valutazione degli apprendimenti: traiettorie di innovazione  
per la didattica e la formazione in servizio degli insegnanti”

17. La valutazione degli apprendimenti nelle pratiche didattiche  
della scuola della pandemia 221  
*M. Elisabetta Cigognini, Maria Chiara Pettenati*
18. La formazione online e blended e la valutazione degli apprendimenti:  
gli orientamenti delle scuole a supporto del cambiamento professionale 233  
*Laura Parigi, M. Elisabetta Cigognini, Silvia Panzavolta*
19. Ambienti digitali e ibridi a supporto dell'interazione  
e dell'autovalutazione. La valutazione che performa e promuove 247  
*Gisella Paoletti*



## IV. L'attività riflessiva degli insegnanti di piccole scuole nell'esperienza "Classi in Rete"

Stefano Cacciamani

Università della Valle d'Aosta, s.cacciamani@univda.it

Giuseppina Rita Jose Mangione

INDIRE, g.mangione@indire.it

Michelle Pieri

Università degli Studi di Trieste, michelle.pieri@units.it

**Abstract.** Il modello "Classi in rete", oggetto di una sperimentazione nel contesto delle piccole scuole abruzzesi, ha favorito lo sviluppo delle riflessioni degli insegnanti attraverso ambienti innovativi come il Knowledge Forum (KF). Le interazioni nell'ambiente vengono analizzate e potranno essere utilizzate per individuare le modifiche da apportare al percorso in vista, coerentemente con un approccio Design Based Research, di una seconda sperimentazione del modello. Questo contributo è finalizzato a rispondere, sulla base dell'analisi dell'attività riflessiva degli insegnanti, alle seguenti domande di ricerca: 1. quali sono i principali punti di forza identificati?; 2. quali punti critici emergono?; 3. quali proposte di miglioramento vengono formulate?

### Introduzione

La capacità di riflessione del docente sulla propria attività didattica è fondamentale per migliorare la qualità dell'istruzione. L'idea del docente come "reflective practitioner" (Schön, 1993; Shulman, 1986) ha contribuito alla ridefinizione delle conoscenze di base dell'insegnamento

(Munby et al., 2001). La riflessività è una competenza fondamentale per la professione docente, soprattutto in una società della conoscenza caratterizzata da continui e rapidi cambiamenti. L'importanza della riflessività del docente ha spinto a ripensare gli stessi obiettivi della formazione degli insegnanti sin dalla formazione iniziale (Mangione et al., 2016) oggi caratterizzata dalla necessità di sostenere lo sviluppo di capacità di giudizio professionale (*professional vision*) che consenta loro di agire in modo didatticamente efficace, prendendo decisioni informate e indipendenti, sulla base della loro saggezza pratica (Mangione, 2019), delle conoscenze di contesto, delle riflessioni derivanti dalle teorie dell'insegnamento e apprendimento e dalle evidenze della ricerca educativa (Goodwin, 1994).

Le tecnologie collaborative (Mangione et al., 2011) possono svolgere un ruolo importante nello sviluppo della capacità riflessiva del docente, in quanto possono: favorire la comunicazione e la collaborazione professionale, attraverso l'uso di strumenti come e-mail, chat, forum, videoconferenze, comunità virtuali di pratica, che permettono al docente di comunicare con i propri pari o con altri attori dell'organizzazione educativa, di scambiare conoscenze ed esperienze, di partecipare a percorsi formativi collaborativi e riflessivi (Brown et al., 2021; Clarà et al., 2019; Doan & Adams, 2018); stimolare la creatività e l'innovazione nelle modalità di insegnamento e apprendimento, attraverso l'uso di strumenti come blog, podcast, ambienti virtuali di apprendimento, che permettono al docente di creare contenuti didattici originali e personalizzati, di coinvolgere gli studenti in attività significative, di sperimentare nuove metodologie didattiche (Henriksen et al., 2021); sostenere la ricerca e l'aggiornamento professionale, attraverso l'uso di strumenti come motori di ricerca, biblioteche digitali, che permettono al docente di accedere a fonti di informazione aggiornate e affidabili, di approfondire tematiche di interesse professionale, di confrontarsi con la letteratura scientifica di riferimento (Alexandrou, 2020).

Il modello "Classi in rete", oggetto di una sperimentazione nel contesto delle piccole scuole abruzzesi (Mangione et al., 2022; Mangione et al., 2021), ha favorito lo sviluppo delle riflessioni degli insegnanti attra-

verso ambienti innovativi come il Knowledge Forum (KF). Le interazioni nell'ambiente vengono analizzate e potranno essere utilizzate per individuare le modifiche da apportare al percorso in vista, coerentemente con un approccio Design Based Research, di una seconda sperimentazione del modello.

Questo contributo è finalizzato a rispondere, sulla base dell'analisi dell'attività riflessiva degli insegnanti, alle seguenti domande di ricerca:

1. quali sono i principali punti di forza identificati?
2. quali punti critici emergono?
3. quali proposte di miglioramento vengono formulate?

## Metodo

### *Partecipanti*

I dati dello studio si riferiscono alle riflessioni sull'attività svolta da 6 insegnanti di scuola primaria partecipanti al progetto "Classi in rete" nel percorso di indagine "Le piazze i luoghi del cuore", che ha visto la partecipazione di 5 classi di tre paesi abruzzesi nell'anno scolastico 2020-21.

### *Contesto*

Il percorso ha previsto tre periodi di attività di un mese ciascuno, che si è svolta in modalità online a causa della pandemia. Gli studenti a partire da domande stimolo degli insegnanti hanno svolto un'attività di indagine sulle piazze nel passato e nel presente per progettare la piazza del futuro del loro paese. L'attività si è svolta con il supporto di KF, ambiente online ad interazione asincrona mediata dalla scrittura e di Webex, un ambiente on line ad interazione sincrona usato per realizzare videoconferenze di condivisione tra le classi dello stato di avanzamento dell'attività. L'ultima settimana di ogni periodo prevedeva in una view di KF, uno spazio di riflessione sull'attività in cui gli insegnanti condividevano tramite una nota punti di forza, punti critici e proposte di miglioramento per l'attività svolta. Al termine di ogni periodo gli elementi

emersi da tali riflessioni venivano discussi in videoconferenza con lo staff dei formatori per individuare soluzioni ai punti critici individuati.

### *Procedura*

Il corpus dei dati è costituito da 17 note in KF. I testi delle note contenenti le riflessioni degli insegnanti sono stati in una prima fase segmentati in unità sintattiche da due giudici indipendenti, mediante la punteggiatura utilizzata dall'autore della nota come criterio di individuazione di un segmento (Strijbos et al., 2006). Il grado di accordo tra i giudici nella segmentazione è dell'88% ed i casi controversi sono stati risolti mediante ricorso ad un terzo giudice. Ogni segmento è stato categorizzato dagli stessi due giudici indipendenti mediante lo schema di codifica di seguito riportato. Il grado di accordo raggiunto nella codifica è stato pari a 62.5% ed anche in questo caso i disaccordi sono stati risolti mediante il ricorso al terzo giudice.

### *Strumenti*

Lo schema di codifica per l'analisi del contenuto dei testi di riflessione è stato costruito sulla base delle categorie della tecnica del Conjecture Mapping di Sandoval (2014) e prevedeva quattro principali categorie, articolate in subcategorie:

1. Strumenti e materiali (strumenti di mediazione dell'attività): 1.1 modello teorico; 1.2 strumenti tecnologici; 1.3 format di progettazione.
2. Strutture del compito (elementi di strutturazione del compito): 2.1 obiettivi e temi del compito; 2.2 fasi di lavoro del percorso; 2.3 tempo di svolgimento dell'azione didattica; 2.4 tempo di progettazione dell'azione didattica; 2.5 carico di lavoro; 2.6 spazi; 2.7 criteri e modalità di valutazione; 2.8 competenze sviluppate.
3. Strutture di partecipazione (elementi di strutturazione della partecipazione al compito): 3.1 gruppi di lavoro docenti; 3.2 gruppo di lavoro di studenti entro le classi e classe come comunità collaborativa; 3.3 reti di classi e classi aperte; 3.4 ruoli; 3.5 collaborazione docenti-formatori; 3.6 collaborazione scuola- famiglia.

4. Pratiche discorsive (attività discorsive ricorrenti introdotte dal progetto): 4.1 modalità di interazione discorsiva asincrona supportata da scaffold; 4.2 modalità di interazione discorsiva sincrona online; 4.3. modalità di interazione in presenza; 4.4 altre pratiche discorsive emergenti.
5. Altro

#### *Analisi dei dati*

I dati sono stati analizzati sia a livello descrittivo sia confrontando nei tre periodi le frequenze di ciascuna categoria mediante il test non parametrico di Friedman per dati su scala ordinale.

### **Risultati**

Rispetto ai punti di forza le frequenze più elevate riguardano complessivamente le "strutture del compito" (N=27), maggiormente concentrate nel secondo e terzo periodo, dove prevalgono a livello di subcategoria le "competenze sviluppate" dagli studenti (periodo 2 N= 7 e periodo 3 N= 13). Gli insegnanti hanno fatto riferimento a competenze quali autonomia nel lavoro, collaborazione e uso di strumenti digitali. I risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative per quanto riguarda le "strutture di partecipazione" tra i tre periodi con riferimento ai punti di forza ( $\chi^2=9.58$ ,  $p<.01$ ) che passano da 12 nel primo periodo a 1 nel secondo periodo a 5 nel terzo periodo. Sia nel primo periodo (N=5) sia nel terzo periodo (N=4) prevalgono tra le subcategorie, come punto di forza, i gruppi di lavoro di studenti entro le classi e la classe come comunità collaborativa.

Anche relativamente ai punti critici le frequenze più elevate si concentrano nella categoria delle "strutture del compito" (N=19), dove prevale soprattutto nel primo e nel secondo periodo la subcategoria del "carico di lavoro" (rispettivamente N= 4 e N=5).

Nelle proposte di miglioramento la frequenza più elevata si riscontra complessivamente nella categoria "strutture di partecipazione" (N=13).

Emergono differenze statisticamente significative per le “strutture di partecipazione” tra i tre periodi ( $\chi^2=12$ ,  $p<.01$ ), che passano da 13 nel primo periodo a 0 negli altri due periodi. Nel primo periodo prevalgono le proposte nella subcategoria della “collaborazione docente-formatori” (N=5): tra le proposte più frequenti quella di rafforzare la comunicazione tra corsisti e formatori.

## Discussione

In questo contributo, tramite l’analisi delle riflessioni dei docenti, è stato possibile individuare sia i principali punti di forza e di criticità che le possibili proposte di miglioramento relative alla prima implementazione del modello. Dall’analisi delle riflessioni dei docenti si evince come questi ultimi abbiano identificato come principali punti di forza, da una parte, per quanto riguarda le “strutture di compito”, l’acquisizione di competenze come l’autonomia nel lavoro, la collaborazione e l’uso di strumenti digitali, dall’altra, per ciò che concerne le “strutture di partecipazione”, la formazione di gruppi di lavoro di studenti entro le classi e la trasformazione della classe in comunità. La criticità principale che i docenti hanno rilevato è rappresentata dal “carico di lavoro”. Le proposte di miglioramento riguardano prevalentemente le “strutture di partecipazione”; in particolare per la prima parte della sperimentazione i docenti sottolineano l’importanza di rafforzare la collaborazione tra docenti e formatori, con specifica attenzione alla comunicazione tra corsisti e formatori.

Questi risultati sono stati di fondamentale importanza per aiutare i ricercatori a monitorare l’andamento della prima implementazione; quest’ultima era suddivisa in tre periodi e al termine di ogni periodo era prevista l’analisi delle riflessioni realizzate dai docenti e una discussione per individuare soluzioni condivise alle criticità emerse.

I risultati discussi rivestono anche un ruolo chiave per la progettazione della seconda implementazione del modello che verrà realizzata nella regione Liguria nell’anno scolastico 2023-24. Questo permetterà ai ricer-

catori di comprendere se e come sul modello sperimentato abbiano influito o influiscono le variabili connesse alle caratteristiche socioculturali proprie del territorio, o variabili determinate dalla situazione pandemica durante la quale si è realizzata la formazione e la sperimentazione di Classi in Rete.

## Attribuzioni

A Stefano Cacciamani si devono i paragrafi: Metodo e Risultati. A Giuseppina Rita Jose Mangione si deve il paragrafo Discussione. A Michelle Pieri si deve il paragrafo Introduzione.

## Riferimenti bibliografici

- Alexandrou, A. (2020). The importance of collaborative professional learning and development in times of crisis and calm. *Professional Development in Education*, 46(3), 369-372. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1769886>
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß Ophoff, J., & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105, 101695. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Do an, S., & Adams, D. (2018). A systematic review of research on collaborative professional learning for teachers in K-12 settings. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(1), 2-25.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Henriksen, D., Creely, E., Henderson, M., & Mishra, P. (2021). Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation. *Educational Technology Research and Development*,

- 69, 2091-2108. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09912-z>
- Mangione, G. R. J., Faiella, F., & Palloff, R. M. (2011). 13. Le tecnologie nelle KBC. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), 127-156.
- Mangione, G. R. J., Pieri, M., & Faggioli, M. (2022). Fare scuola a classi aperte in rete. Sperimentazione di didattica condivisa in piccole scuole isolate e con pluriclassi. *Educazione Aperta*, 12, 34-51. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.6844708>
- Mangione, G. R. J., Pieri, M., Cacciamani, S., & Tancredi, A. (2021). "Classi in rete". Rethinking education in small school. An experimental research in Abruzzo. In The Organizing Committee the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Second International Conference of the Journal Scuola Democratica, Reinventing Education: Vol. II. Learning with New Technologies, Equality and Inclusion* (pp. 305-313). Associazione per "Scuola Democratica".
- Mangione, G. R. J. (2019). Metodi e strumenti per analizzare e riflettere sulla pratica didattica. In A., Di Pace, & V. Tamborra (Eds.), *Insegnare in Università Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 117-134). Franco-Angeli
- Mangione, G. R. J., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Professional Vision Narrative Review: The Use of Videos to Support. In P. G., Rossi, & L., Fedeli (Eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 1-23). IGI Global.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teacher's knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). American Educational Research Association.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the learning sciences*, 23(1), 18-36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo. (Original work published 1983)
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X-015002004>
- Strijbos, J. W., Martens, R. L., Prins, F. J., & Jochems, W. M. (2006). Content analysis: What are they talking about?. *Computers & Education*, 46(1), 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.002>