

## Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative

### The observational documentary for the educational professions

---

Chiara Panciroli<sup>a</sup>, Laura Corazza<sup>b</sup>, Andrea Reggiani<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università di Bologna*, [chiara.panciroli@unibo.it](mailto:chiara.panciroli@unibo.it)

<sup>b</sup> *Università di Bologna*, [laura.corazza@unibo.it](mailto:laura.corazza@unibo.it)

<sup>c</sup> *Università di Bologna*, [a.reggiani@unibo.it](mailto:a.reggiani@unibo.it)

#### Abstract

---

La ricerca ha avuto come obiettivo la sperimentazione dell'uso di un documentario di osservazione per la formazione iniziale di professionisti dell'educazione. Nell'ambito dell'insegnamento di Teorie e strumenti della mediazione didattica, nel Corso di laurea magistrale in Pedagogia erogato dall'Università di Bologna, abbiamo introdotto sperimentalmente la visione di un filmato autoprodotta e girata in una classe quarta di scuola primaria con un insegnante che attua pratiche didattiche innovative. L'esperienza ha dimostrato che un documentario di questo tipo può essere una leva motivazionale molto efficace per stimolare interesse e attivare meccanismi d'apprendimento, grazie a una struttura video che consente un'esperienza immersiva diretta nella situazione reale della classe. Con un limite: la possibilità di confondere il piano della realtà con quello della rappresentazione filmica.

Parole chiave: video-educazione; coinvolgimento; documentario d'osservazione; professionalità educative.

#### Abstract

---

The aim of this research is to test the tool Observational Documentary in training educational professionals. We tested this learning tool with the students of the course on Theories and Tools of Didactic Mediation of the Master's Degree in Pedagogy of the University of Bologna, in this context we showed a video shot into a primary school during an innovative lesson. The experience revealed that this kind of video, portraying real class situations through an immersive experience, is able to create engagement and stimulate interest in educational professions student. There is a limit: the possibility to confuse the reality with the filmic representation.

Keywords: video-education; engagement; observational documentary; educational professions.

---

<sup>1</sup> Il paragrafo 1 è di Chiara Panciroli; il paragrafo 2 e il sottoparagrafo 3.1 sono di Laura Corazza; il sottoparagrafo 3.2 e le conclusioni sono di Andrea Reggiani.

## **1. Il quadro teorico di riferimento. Professionalità educative, tecnologie digitali e mediazione**

### **1.1. Lo sviluppo della conoscenza nella società tecnologica**

La società contemporanea è testimone di cambiamenti radicali nelle forme e nel contenuto della conoscenza che, se da un lato è maggiormente accessibile, esplorabile, dall'altro si presenta fortemente multiforme con caratteristiche talvolta di superficialità e ridondanza. Un elemento di rilievo di questa trasformazione è riconosciuto nella forte crescita dell'utilizzo, più individuale che collegiale, delle tecnologie digitali, soprattutto quelle telematiche: esse penetrano nei nostri contesti di vita in modo sempre più veloce e in un continuum tra realtà fisica e virtuale, mutando radicalmente le pratiche quotidiane (Panciroli, 2016). Tale aspetto viene riconosciuto anche dalla letteratura scientifica di riferimento mettendo in evidenza come la presenza delle tecnologie digitali è ormai generalizzata nella vita quotidiana e nel mondo del lavoro (Simondon, 2009) e come queste abbiano un forte impatto sulle modalità di svolgere le attività e sulle concettualizzazioni a esse connesse. Viene così sottolineato il rapporto tra azione e conoscenza, tra azione e percezione (Berthoz, 2013; Rivoltella, 2012a; Rossi, 2011; Sibilio, 2014). Alla luce di queste caratterizzazioni, un ambito specifico di studio è quello che analizza come si strutturano gli spazi di vita in rapporto ai nuovi media. Quando oggi si parla infatti di media digitali, secondo Rivoltella, non si fa riferimento solo a media "nuovi" (cellulare, notebook, tablet, etc.) rispetto a quelli tradizionali (prima fra tutti la televisione) ma anche alla possibilità di uno stesso media di poter svolgere differenti funzioni (si parla a questo proposito di intermedialità), che unite ad alcune altre caratteristiche, quali la portabilità, la connettività e l'essere autoriali, definiscono i media odierni. Queste trasformazioni tecnologiche evidenziavano un cambio di paradigma nella concettualizzazione dei media stessi: progettati, a partire dagli anni Sessanta, come mezzi, essi vengono riconcettualizzati, negli anni Ottanta-Novanta, come ambienti. La prospettiva ambientale dei media suggerisce appunto una maggiore pervasività, proponendo l'idea di un mezzo-ambiente in cui l'uomo è inserito e in cui può fare delle cose all'interno di uno specifico contesto d'azione (Rivoltella, 2012b). L'avvento dei media digitali e sociali offre quindi un ulteriore spunto per un nuovo cambio di prospettiva: rappresentano un tessuto connettivo "il sistema nervoso della nostra cultura, come qualcosa che è perfettamente integrato rispetto alle nostre vite e che in fondo costituisce ormai una delle modalità spontanee attraverso le quali comunichiamo, produciamo contenuti culturali, costruiamo conoscenza ed esprimiamo le nostre identità" (ivi, p.2). Poiché in campo educativo la relazione tra esperienza e concettualizzazione è alla base dei processi di apprendimento, diviene centrale comprendere come la presenza di artefatti digitali impatti sul processo di mediazione didattica (Rossi, 2016). Si esplica così un forte legame tra spazio, strumenti e formazione del sapere, in cui è attraverso pratiche didattiche attive all'interno della scuola che si sostengono processi formativi incentrati sullo scambio comunicativo e la produzione della conoscenza. La ricerca che viene a seguito descritta ha voluto presentare le valenze formative del video nella didattica a scuola, con un riferimento particolare alla professionalità di figure educative tra cui insegnanti e pedagogisti. Le premesse teoriche alla base della ricerca richiamano alla necessità del ruolo centrale che debbono avere la pedagogia e la didattica nell'uso delle tecnologie a scuola (Guerra, 2010; Panciroli, 2007; Ranieri, 2011; Rossi, 2016); inoltre, all'importanza di docenti e pedagogisti consapevoli della didattica e delle potenzialità delle tecnologie nei luoghi dove le applicazioni vengono progettate (Laurillard, 2014). Tale consapevolezza richiede da parte degli educatori una maggiore conoscenza sulle strade aperte dalle ricerche sul settore del digitale, oltre che

sviluppare specifiche sperimentazioni per introdurre artefatti costruiti ad hoc per l'educazione. Il video proposto in una situazione di formazione di base per futuri pedagogisti ha rappresentato un contesto significativo per diffondere consapevolezza sull'utilizzo delle tecnologie digitali nella mediazione scolastica.

## **1.2. Costruire conoscenza a scuola attraverso una didattica attiva**

In relazione a questo scenario anche la didattica a scuola vede ampliare notevolmente gli spazi e la gamma dei problemi che deve affrontare. In tal senso a livello internazionale vengono esplicitati alcuni obiettivi considerati strategici proprio per orientare le azioni dei sistemi educativi nazionali, tra cui si riconosce l'importanza dell'accesso aperto alle risorse, la co-costruzione delle conoscenze, l'apprendimento permanente condiviso, la diversificazione delle esperienze di apprendimento anche con l'inclusione di metodi che fanno uso delle tecnologie digitali (Consiglio dell'Unione europea, 2009). Quello che viene appunto messo in discussione non è solo la natura stessa della conoscenza ma anche il modello di insegnamento. La didattica normalmente definita come il complesso delle teorie e delle pratiche relative all'insegnamento nel contesto della scuola, in cui si annoverano componenti costitutive quali un soggetto erogatore, che solitamente possiede e gestisce gran parte della conoscenza, un soggetto acquirente, un oggetto di acquisizione e un'attività di trasposizione/negoziazione che il più delle volte si esplica all'interno di un setting chiuso, necessita di una riformulazione (Calvani, 2000; Iori, 1998; Pancioli, 2016). Tra i principali fattori di cambiamento che si evidenziano si individuano: l'ampliamento dei campi della didattica in un'ottica di educazione permanente; la distinzione di contesti formativi differenti (che si distinguono per un'eterogeneità di spazi e tempi sia nei contesti reali, sia in quelli virtuali); una diversificazione dei ruoli (i soggetti possono assumere diverse funzioni e interagire con nuovi attori); il carattere distribuito della conoscenza attraverso l'accesso ad una molteplicità di risorse che definiscono modalità differenti di costruzione della conoscenza stessa; infine uno spostamento di focus dall'istruire all'apprendere trasformando gli spazi della conoscenza da luoghi per il sapere codificato a laboratori per l'acquisizione di conoscenze in divenire in vista di un totale coinvolgimento della persona (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016). Secondo questa lettura, la didattica scolastica è portata a confrontarsi con un dominio di straordinaria complessità, in cui se è difficile cogliere gli elementi di regolarità presenti nelle strutture della realtà e intervenire in tale struttura con una scomposizione analitica delle variabili, tuttavia è necessario alle principali teorie dell'apprendimento per poter scegliere le soluzioni metodologiche più efficaci in termini di mediazione.

Secondo il paradigma socio-costruttivista la conoscenza è un processo attivo di costruzione di significati in cui l'insegnante è un mediatore che aiuta gli studenti ad appropriarsi degli strumenti e del modo di pensare della propria cultura. Pertanto l'insegnante, attraverso una didattica attiva, dovrebbe poter sostenere una formazione della conoscenza rinnovata attraverso metodi predefiniti passivi ma soprattutto aperti e in grado di attivare nei soggetti processi di ricostruzione cognitiva e condivisione di progetti culturali originali. Lo studente non è pertanto un consumatore acritico del sapere ma piuttosto un costruttore e interprete. Le conoscenze, rielaborate per confronto all'interno della classe e in differenti contesti, dovrebbero essere impiegate concretamente in processi di comunicazione interattiva, in modo da realizzare quella evoluzione dell'intelligenza collettiva necessaria per partecipare alle situazioni della vita. In tal senso si realizza la mediazione in cui il processo di insegnamento si muove bilanciato tra il polo del sapere e il polo dell'alunno accompagnandolo, supportandolo e più in generale mediando il processo di apprendimento (Rossi, 2016). A questo proposito Damiano (2013) sostiene come la mediazione si realizza

attraverso processi di metaforizzazione che permette all'insegnamento di sostituire il reale con altro che a essa corrisponde (un trasferimento di campo). La mediazione permette quindi di far dialogare lo studente con il mondo e con il sapere e di costruire ponti tra livelli diversi di sapere. In riferimento quindi ai differenti mediatori (Damiano, 2013) – attivi, iconici, analogici e simbolici – il video può assumere il ruolo di mediatore nella didattica scolastica.

Più in generale la letteratura scientifica (Bonaiuti et al., 2016) riconosce tra le metodologie didattiche per supportare un apprendimento attivo differenti strategie che si collocano su un asse di istruttività/attività che situa ad un estremo le attività più incentrate sul docente (la lezione, l'apprendistato, la discussione o il seminario, lo studio del caso) e dall'altro attività che coinvolgono maggiormente lo studente o gli studenti tra loro (apprendimenti cooperativi, role playing, problem solving, brain storming).

Accogliendo queste sollecitazioni, la sperimentazione di didattiche attive attraverso diversi mediatori (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry, 1991) può divenire un modello culturale di apprendimento innovativo e vitale (Panciroli, 2016), caratterizzato soprattutto dalla dimensione dell'esperienza (Dewey, 1925). Lo studente attraverso un coinvolgimento emotivo e cognitivo, viene guidato, in un primo momento, a osservare e leggere i diversi linguaggi per scoprirne i significati; in un secondo momento, a rielaborare e ricostruire nuove conoscenze. È proprio nell'incontro con l'oggetto della conoscenza che gli studenti sono portati a costruire nuovi scenari, particolari ideazioni, collegamenti logici che sviluppano il buon senso, l'interesse e la curiosità e che stimolano una dimensione della conoscenza per scoperta sollecitando ognuno a cercare storie nascoste attraverso un'ampia varietà di approcci: laboratoriale, ludico, narrativo, di drammatizzazione, di storytelling.

Tuttavia la conoscenza che si sviluppa deve essere scientificamente verificabile e intersoggettivamente comunicabile richiamando alla necessità di conservare validità pur nel variare delle situazioni e dei contesti. Una validità che non annulla elementi relativi al nuovo, all'imprevedibile, allo smarrimento durante le ricerche e il confronto. In tal senso la conoscenza e il suo habitus ideale fatto di un continuo consolidarsi, distruggersi e ridefinirsi dà luogo così a quello che è scambio, discorso e, più in generale, cultura. Un'ulteriore considerazione evidenzia il fatto che la validità dell'esperienza del conoscere non richiama solo una dimensione individuale ma anche collegiale: è proprio questo osservare gli altri che talvolta si pone come premessa del fare partecipato e collaborativo verso un'esperienza educativa di qualità. Questi due aspetti sono stati messi in evidenza nel progetto di ricerca.

### **1.3. La documentazione come formazione professionale**

Documentare le esperienze realizzate attraverso la scrittura, le immagini, i suoni, i video, le animazioni, le drammatizzazioni aiuta a non perdere la memoria, a ricordare a distanza, a riconoscere il divenire del tempo, a individuare nelle tracce del passato le linee per il futuro. Se nel lessico comune per materiale documentale, si intende qualsiasi oggetto, prodotto o strumento utile a richiamare o conservare la memoria di avvenimenti o situazioni significative, in campo educativo la documentazione costituisce una testimonianza di ciò che è accaduto, di ciò che è stato fatto e anche delle ragioni, spesso nascoste, che hanno determinato certi eventi e/o situazioni. Le ragioni della documentazione sembrano trovare le proprie radici più profonde nel ripensamento e nella riflessione. In tal senso assume significato ampio quando serve a rievocare, riesaminare, analizzare, ricostruire e socializzare. In campo pedagogico-didattico la capacità di documentare l'attività svolta è una delle competenze che dovrebbero caratterizzare gli educatori, anche perché attraverso

essa, costoro sono sollecitati ad approfondire il significato e il valore di ciò che è stato realizzato. La documentazione costituisce secondo Perla (2012), una delle funzioni delle scritture finalizzate alla professionalizzazione di chi opera nei contesti educativi: i dispositivi documentali permettono di organizzare tracce, fatti, storie didattiche, di favorire l'esplicitazione del sapere pratico, di fungere da scaffolding professionale e supporto alla ricerca sul fare formazione. Attraverso dispositivi di documentazione valutativa, che si coniugano con l'istanza valutativa-autovalutativa, trasversale a tutti i contesti organizzativi educativi, è possibile avere cura dell'esperienza educativa, cioè darle forma, struttura e significato.

Nello specifico, la documentazione in itinere cioè durante l'attività didattica a scuola può costituire uno strumento particolarmente significativo per progettare e realizzare un'azione educativa di qualità. L'analisi di questo aspetto non è relativa ad un significato univoco ma a più elementi e interroga più attori (insegnanti, studenti, esperti). In altre parole, documentare esperienza non si ferma alla mera registrazione e descrizione delle attività ma implica l'individuazione di differenti elementi di sviluppo che si definiscono attraverso un punto di osservazione e di lettura ampio e flessibile. Sarà quindi interessante capire l'intenzione educativa di una proposta, il suo sviluppo, le possibili ricadute, la durata del progetto, la produzione di materiali significativi, la disponibilità di spazi eterogenei e di strumentazioni innovative, la valutazione delle risorse necessarie. La documentazione mira a fornire ai diversi attori del sistema educativo informazioni utili a supportare un processo decisionale più consapevole e orientato (Montalbetti, 2011; Vidanò & Cattaneo, 2010). "Nella misura infatti in cui la documentazione riesce ad accrescere ed arricchire questo patrimonio di conoscenze dell'insegnante, essa rappresenta un efficace strumento per l'innovazione didattica" (Biondi, 2005, p.3) ma anche di qualità della professione dell'insegnante attraverso l'utilizzo di metodologie e strumenti legati al contesto. Il video realizzato e descritto dal progetto di ricerca ha evidenziato questo aspetto, ossia, come la proiezione di un audiovisivo possa costituire uno spazio di osservazione e di riflessione per cogliere le diverse variabili dell'apprendimento a scuola. Il video è infatti uno strumento efficace per sviluppare pratiche d'osservazione utili all'apprendimento di metodi didattici e viene utilizzato in modalità differenti, sia per la dimostrazione di strategie ben riuscite e innovative, sia per l'auto-osservazione, così come per la formazione iniziale e quella in servizio (Santagata, 2009; 2010; 2012; Santagata & Guarino, 2011). In particolare, il microteaching, nato negli Stati Uniti negli anni Sessanta, prevede la videoregistrazione di insegnanti alle prime armi, inseriti in una classe a sperimentarsi con i ragazzi. Si tratta di attività brevi che devono servire come occasione per l'auto-riflessione (Allen, 1967; Cooper, 1967; Copeland, 1975). Più di recente, il video è stato utilizzato anche per la dimostrazione di pratiche efficaci da parte di insegnanti esperti (video-modeling) (Brouwer, 2011; Masats & Dools, 2011; Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000). Il filmato utilizzato per il corso di Teorie e strumenti della mediazione didattica è stato autoprodotta dal Dipartimento di Scienze dell'educazione ed è ispirato al metodo dell'osservazione etnografica. Si collega al filone dei video dimostrativi di attività condotte da docenti esperti e alterna momenti di osservazione diretta nella classe a elementi di narrazione e di sintesi. Si discosta quindi in parte dalle tipologie citate in letteratura per la sua struttura mista, con elementi di video viewing, video modeling e narrazione documentativa.

## **2. Contesto, attività e strumenti della ricerca**

### **2.1. Il contesto e gli obiettivi**

Nell'ambito dell'insegnamento di "Teorie e strumenti della mediazione didattica", nel Corso di laurea magistrale in Pedagogia erogato dall'Università di Bologna, abbiamo introdotto sperimentalmente la visione di un filmato, prodotto dal Laboratorio del Dipartimento di Scienze dell'educazione, costruito secondo le modalità del documentario d'osservazione e girato in una classe quarta di scuola primaria, dove opera un insegnante che si ispira alle tecniche della didattica attiva e del cooperative learning. Abbiamo guardato il video insieme con gli studenti, avviato successivamente una discussione in classe e somministrato un questionario online. La ricerca si proponeva l'obiettivo di sperimentare l'uso di un documentario d'osservazione per la formazione di base di professionisti dell'educazione. In particolare, si trattava di verificare se fossero adeguati anche per questa tipologia di video gli obiettivi della video-educazione e cioè: l'illustrazione di pratiche d'insegnamento, lo sviluppo di capacità di riflessione sulle pratiche didattiche attraverso l'immersione in situazioni reali di classe, il cambiamento dei comportamenti personali (Santagata & Stuermer, 2014).

### **2.2. Un video documentario e la visione in aula**

Il video utilizzato è stato prodotto all'interno del Laboratorio Mela del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna da Laura Corazza e Andrea Reggiani, con la collaborazione dell'Istituto Comprensivo 9 di Bologna e del maestro Patrizio Vignola. È intitolato "Didattica attiva e tecnologie" e illustra alcuni momenti di vita scolastica in una classe quarta di scuola primaria (<https://www.youtube.com/watch?v=2We0xayFI5U&t=570s>). L'attività documentata è ricollegabile a un insegnamento di stampo costruttivistico e a strategie di didattica attiva.

Il metodo di produzione è ispirato al cinema d'osservazione, un genere che nasce alla fine degli anni Sessanta nel nord America a servizio degli studi etnografici. Esso si differenzia dalle forme documentaristiche più tradizionali per il ruolo assegnato al regista, che non ha una sceneggiatura predeterminata, e per il lavoro di montaggio, leggero e attento a rispettare l'evolversi dei fatti. Tali accortezze favoriscono l'esperienza immersiva diretta nella situazione reale (Young, 2000). Il video che abbiamo costruito e utilizzato per l'insegnamento "Teoria e strumenti della mediazione didattica" si differenzia anche dalla documentazione educativa com'è stata sin qui intesa nella sua pur breve storia. Essa è entrata nella scuola come necessità di formulare giudizi pedagogicamente fondati sulle esperienze didattiche e per progettare il futuro; è ricostruzione a posteriori di attività narrate per essere conosciute nella loro architettura (Guerra, 2016). Il video da noi prodotto, invece, ispirandosi al documentario d'osservazione si limita a documentare singoli momenti, azioni quotidiane, relazioni e contesti senza pretese di riproducibilità, bensì come occasione di immersione nella vita reale di classe.

Il filmato d'osservazione di provenienza etnografica non produce dati; esso è una valida fonte di informazioni su cui lo spettatore può ricostruire successivamente l'esperienza grazie alla sua capacità ermeneutica (Erickson, 2009). Il concetto richiama "l'interpretazione narrativa della realtà" di Bruner (1997), secondo il quale esistono tante letture di una stessa storia quante sono le persone che la leggono e che ne ricostruiscono il significato. Si deve quindi rinunciare all'idea del prodotto audiovisivo che produce verità.

Esso è, invece, fonte d'osservazione di singoli elementi significativi convertibili in dati dallo spettatore (Goldman, 2009).

Avendo aderito a questa concezione etnografica, il nostro video è composto per la maggior parte da scampoli di vita quotidiana in classe con il focus sul ruolo dell'insegnante e sulle relazioni fra studenti e fra studenti e docente. A essi sono stati aggiunti elementi di sintesi inseriti in un'architettura complessiva che struttura la narrazione su tre livelli: la situazione di classe, dove a parlare sono le voci e le immagini del quotidiano; il racconto del maestro; il commento affidato a slide riepilogative e alla voce narrante.

Uno studio nel contesto francese ha evidenziato come l'utilizzo di video per la formazione degli insegnanti sia efficace a patto che il video rappresenti contenuti collegati agli interessi degli insegnanti in formazione e che essi alla fine del processo manifestino l'intenzione di cambiare il loro modo d'agire in conseguenza di ciò che hanno visto (Gaudin, Flandin, Ria & Chaliès, 2014). La visione del filmato, con una classe di studenti di laurea specialistica per la maggior parte privi di una significativa esperienza d'insegnamento, si è inserita in un percorso formativo strutturato per stimolare l'attenzione attorno al tema in oggetto (la didattica attiva). Il video è stato introdotto a metà percorso, quando l'immaginario era già stato sollecitato e l'argomento era di interesse comune. L'attività in presenza ha coinvolto una classe di circa 60 studenti e il suo obiettivo principale è stato sollecitare la riflessione critica su una metodologia sino a quel momento studiata principalmente nei suoi aspetti teorici.

### **2.3. Il brainstorming e la discussione a gruppi in aula**

Dopo la visione abbiamo avviato una breve attività di brainstorming. La domanda che ha avviato la riflessione è stata: "Quale tipo di emozione ha suscitato in te la visione del filmato? Associa uno o più aggettivi alla situazione riprodotta nel video". Non potendo condurre un brainstorming nella modalità canonica e, quindi, facendo intervenire tutti i presenti per l'elevato numero di studenti e il poco tempo a disposizione, dopo aver condiviso alcune sollecitazioni è stata avviata anche una discussione a piccoli gruppi in aula.

Abbiamo chiesto agli studenti di riunirsi in gruppi (13 gruppi di cinque persone l'uno) per discutere insieme utilizzando una traccia fornita su carta, riportando una sintesi delle risposte di ciascuno. Lo scopo era rilevare l'interpretazione narrativa degli studenti relativamente a ciò che era mostrato nel video e il loro punto di vista. La traccia fornita era la seguente:

1. Indicate con un aggettivo la reazione emotiva che vi suscita la visione del filmato;
2. Definite con un aggettivo il clima di classe;
3. Definite con un aggettivo il ruolo dell'insegnante;
4. Indicate un aspetto positivo che avete rilevato;
5. Indicate almeno un rischio che avete rilevato;
6. Credete che ci sia qualcosa da migliorare?;
7. Se sì, suggerite almeno un accorgimento per migliorare la metodologia utilizzata.

### **2.4. Il questionario online**

Il questionario somministrato agli studenti dopo il primo incontro in aula era un questionario non anonimo di tipo informatizzato in modalità di auto-compilazione e distribuito grazie all'attività *questionnaire* della piattaforma Moodle. È stato suddiviso in

due parti: la prima parte comprendeva quindici domande sui contenuti del video “Didattica attiva e nuove tecnologie”, anch’esso disponibile sulla piattaforma online dell’insegnamento; la seconda parte prevedeva tre domande sull’efficacia dello specifico format con cui è stato progettato e realizzato il video.

I criteri di scelta che hanno portato alla somministrazione del questionario come strumento di indagine sono stati:

- la semplicità di accesso e compilazione del questionario presente nella stessa istanza dell’insegnamento, ciò poteva facilitare la partecipazione di un maggior numero di studenti;
- la possibilità di visualizzare in tempo reale le attività di compilazione grazie alla reportistica aggiornata dei dati presenti in Moodle;
- la possibilità di esportare le risposte aperte per categorizzarle e raccogliere dati in una forma più organizzata;
- l’opportunità di risalire sempre agli autori delle risposte per chiedere successive chiarificazioni.

Il questionario ha intenzionalmente scandagliato nella prima parte tre dimensioni mostrate nel video e ritenute particolarmente significative:

- la strategia didattica adottata dall’insegnante e le modalità di gestione della classe (otto domande), approfondendo aspetti in alcuni casi già trattati nel corso dell’insegnamento;
- la percezione sui fabbisogni delle conoscenze-competenze necessarie per essere in grado di applicare tale strategia didattica in una classe (quattro domande), individuando alcuni ambiti di contenuto che potrebbero caratterizzare la struttura di un ipotetico nuovo percorso formativo;
- la condivisione e l’uso di pattern o semplici unità/risorse didattiche prestrutturate da utilizzare durante le lezioni (tre domande), raccogliendo opinioni sul tema delle cosiddette open educational resources<sup>2</sup>.

### **3. Dati raccolti e risultati**

#### **3.1. Dal lavoro in classe**

Un primo dato interessante è venuto dall’attività di brainstorming, grazie alla quale abbiamo registrato 18 risposte, su 65 studenti presenti, alla domanda “Quale tipo di emozione ha suscitato in te la visione del filmato? Associa uno o più aggettivi alla situazione riprodotta nel video”. La reazione più comune è stata lo stupore, espresso con termini quali sorprendente (6), incredibile (3), impressionante (4). Altri termini utilizzati sono collegabili al concetto di interesse: stimolante (4), entusiasmante (5), eccitante (3), ammirevole (2). Gli aggettivi più tecnici sono stati quelli riferiti al clima di classe definito

---

<sup>2</sup> Il termine Open Educational Resource (OER) fu coniato nel 2002 nell’ambito del Forum organizzato dell’UNESCO sull’Impatto dei contenuti didattici aperti per l’istruzione superiore nei Paesi in via di sviluppo e si riferisce a materiali per l’insegnamento, l’apprendimento e la ricerca distribuiti su qualunque media, digitale o di altro tipo, di pubblico dominio o resi disponibili con licenze “aperte” che ne permettano l’accesso gratuito, il riutilizzo, la modifica e la distribuzione senza o con limitate restrizioni.

come un'esperienza: collaborativa (7), cooperativa (6), partecipativa (6), democratica (3), libera (2) (Figura 1).

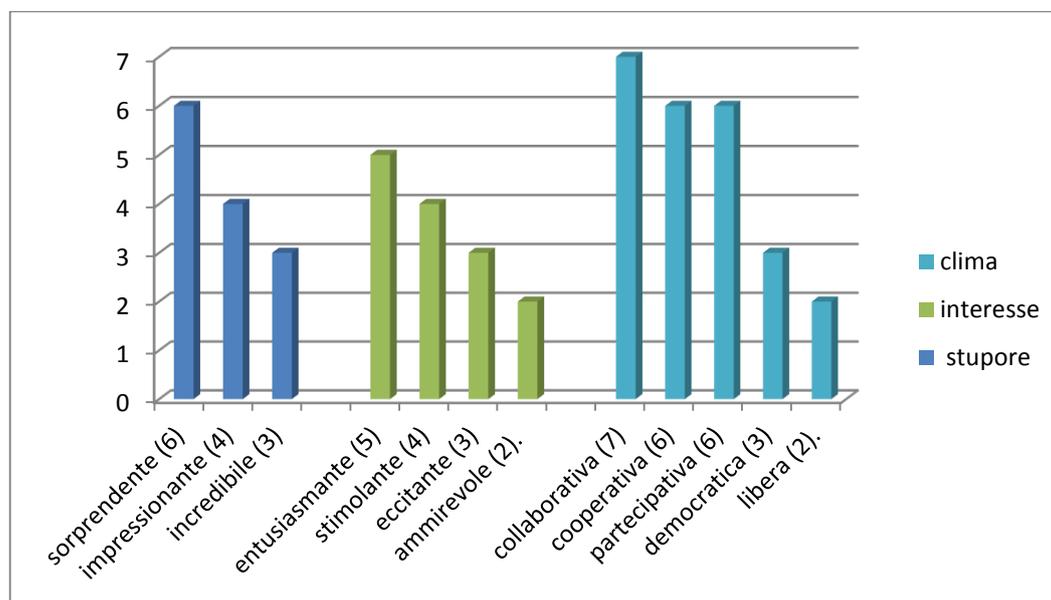


Figura 1. Brainstorming.

Ci sentiamo pertanto di condividere una riflessione sull'attività di brainstorming notando come la visione del filmato abbia suscitato reazioni fortemente connotate da coinvolgimento emotivo. La prevalenza di sentimenti di stupore e sorpresa dimostra come il video abbia avuto un ruolo destabilizzante rispetto alle conoscenze possedute dai ragazzi e derivate prevalentemente dallo studio teorico e dall'esperienza scolastica come studenti, mentre l'adesione entusiasta mette in luce la caratteristica innovativa della situazione didattica riprodotta. Non ci sono stati commenti negativi e noi non li abbiamo sollecitati, sapendo che comunque la richiesta di riflettere sulle criticità riscontrate sarebbe stata oggetto della discussione in gruppo.

Il lavoro a piccoli gruppi richiedeva di riflettere utilizzando le tracce che avevamo fornito. Di queste, la prima si riferiva alla reazione emotiva suscitata, la seconda e la terza richiedevano di aggettivare l'esperienza didattica mostrata, le ultime di esprimere pareri, critiche e/o proposte. Lo scopo era sollecitare un'interpretazione narrativa del video e della situazione didattica proposta, sempre allo scopo di rilevare l'utilità di uno strumento audiovisivo per la formazione e non dell'esperienza didattica di per sé. Di seguito proponiamo una raccolta di dati, relativa alle osservazioni sulla strategia didattica, che abbiamo fatto utilizzando una chiave di lettura particolare, ispirata alle teorie dell'apprendimento. Per poter fare un'analisi quantitativa, invece, ci siamo affidati al questionario somministrato online.

Se la descrizione della reazione emotiva corrispondeva a quanto rilevato in aula durante il brainstorming, le osservazioni fatte in riferimento alle tracce dalla 2 alla 4 hanno portato dati interessanti che abbiamo letto alla luce delle tre principali interpretazioni dell'apprendimento e, quindi, delle tre categorie di intervento didattico: relativo ai contenuti (monocognitivo), relativo ai processi (metacognitivo), relativo alle motivazioni e alle emozioni (fantacognitivo) (Guerra, 2010). L'attività didattica riconducibile alla interpretazione del primo tipo è centrata sull'oggetto d'apprendimento e la sua finalità

formativa è di tipo informativo-riproduttivo in quanto si propone di consegnare allo studente unità di sapere. L'attività relativa ai processi privilegia le logiche di un approccio costruttivistico dell'apprendimento; si muove nella prospettiva metacognitiva di uno sviluppo della competenza che passa attraverso la continua attivazione del cosiddetto "pensiero scientifico", quindi di modalità di costruzione del sapere tramite specifiche metodologie di ricerca. L'attività didattica di terzo tipo, focalizzata sul soggetto che apprende, è centrata sugli aspetti motivazionali ed emozionali, considerati determinanti per l'efficacia del percorso d'apprendimento; le modalità didattiche privilegiate sono quelle proprie dell'animazione culturale: strategie anche provocatorie di stimolazione nello studente di riflessioni personali che vanno oltre il piano della competenza oggettiva e dell'abilità.

La riflessione sul clima di classe vede la maggioranza delle risposte associabili alla didattica metacognitiva con una prevalenza della relazione di tipo collaborativo; una presenza significativa di aggettivi riferibili all'area motivazionale ed emozionale; nessun concetto riferibile all'insegnamento trasmissivo. Nella tabella sono riportati gli aggettivi usati in tutte le risposte, anche se ripetuti (Figura 2). Poiché c'è una colonna totalmente "0", il grafico ha una linea che corrisponde al valore "0", quindi all'assenza di valori positivi per la variabile (Figura 3).

CLIMA DI CLASSE	TIPOLOGIA DI ATTIVITA' DIDATTICA		
	DI NATURA INFORMATIVA	DI NATURA PROCESSUALE	DI NATURA ESPRESSIVO-MOTIVAZIONALE
Coinvolgente			••
Collaborativo		••••	
Cooperativo		•	
Democratico		•	
Dinamico		•	
Emozionale			•
Espressivo			•
Libero		•	
Motivante			•
Partecipativo		•	
Partecipativo			•
Propositivo		•	
Riflessivo		•	
Stimolante			•
Strategico		•	

Figura 2. Il clima di classe.

In Figura 2 l'aggettivo "partecipativo" assume una accezione diversa in base alla descrizione riportata degli studenti.



Figura 3. Grafico corrispondente alla tabella in Figura 2.

L'analisi sul ruolo dell'insegnante porta a conclusioni simili, ma prevale leggermente la categoria dell'insegnante stimolatore, mentre è assente l'insegnante istruttore. Come per il grafico precedente, in presenza di una colonna totalmente "0" una linea, quella dei contenuti, corrisponde al valore "0", quindi all'assenza di valori positivi per la variabile (Figura 4 e Figura 5).

Gli aspetti positivi individuati (traccia 4) sono stati: partecipazione attiva, coinvolgimento, complicità, integrazione; i rischi (traccia 5): dispersione e confusione. Se i primi possono essere riconducibili agli elementi metacognitivi e fantacognitivi, i rischi percepiti possono essere collegati alla mancanza, rilevata in precedenza, di attività proprie di un insegnamento focalizzato sui contenuti. Indicazioni quali "confusione nella ricezione delle informazioni e dispersione" richiamano una scarsa fiducia in un'attività con assenza di un momento trasmissivo tradizionale.

Relativamente alla traccia 6, tutti hanno dichiarato che c'è qualcosa da migliorare.

La richiesta di suggerimenti per migliorare la metodologia osservata (traccia 7) ha dato risposte significative riguardo al rischio che un video usato per la formazione possa generare confusione fra situazione reale e situazione rappresentata. Le osservazioni fatte in questo caso dagli studenti devono essere lette alla luce di un fraintendimento concettuale, quello che porta a confondere ciò che si vede nel filmato, una porzione di realtà, e l'attività reale, che ha avuto un'evoluzione temporale e una complessità di gestione che non hanno trovato spazio nella rappresentazione filmica. Rientrano in questa categoria risposte quali: "dare più spazio e tempo ai bambini nell'esposizione del lavoro" (quando le parti inserite nel video erano solo brevi momenti esemplificativi); "dare regole ben definite all'inizio" (senza chiedersi se ciò fosse stato fatto ma non inserito nel video); "aspettare che i bambini abbiano il tempo di riflettere sulla risposta" (senza accorgersi che i tempi erano quelli del montaggio); "il setting era troppo ristretto" (mentre era solo una parte del tutto); "organizzare meglio lo spazio" (nella rappresentazione filmica lo spazio del video non coincide con quello reale). Questo ci ha fatto riflettere sui limiti che uno strumento come quello utilizzato possa avere, specialmente con studenti che non hanno esperienza lavorativa diretta e che quindi probabilmente necessitano di prerequisiti di base, sia nelle competenze didattiche, sia nella lettura di un prodotto audiovisivo.

RUOLO DEL DOCENTE	TIPOLOGIA DI ATTIVITA' DIDATTICA		
	DI NATURA INFORMATIVA	DI NATURA PROCESSUALE	DI NATURA ESPRESSIVO-MOTIVAZIONALE
Attento			••
Autorevole			••••
Coinvolgente			•
Coordinatore		•	
Direttivo		•	
Disponibile			•
Facilitatore		•••	
Interessato			•
Mediatore		•••	
Paziente			•
Preciso		•	
Stimolante			•••

Figura 4. Il ruolo dell'insegnante.

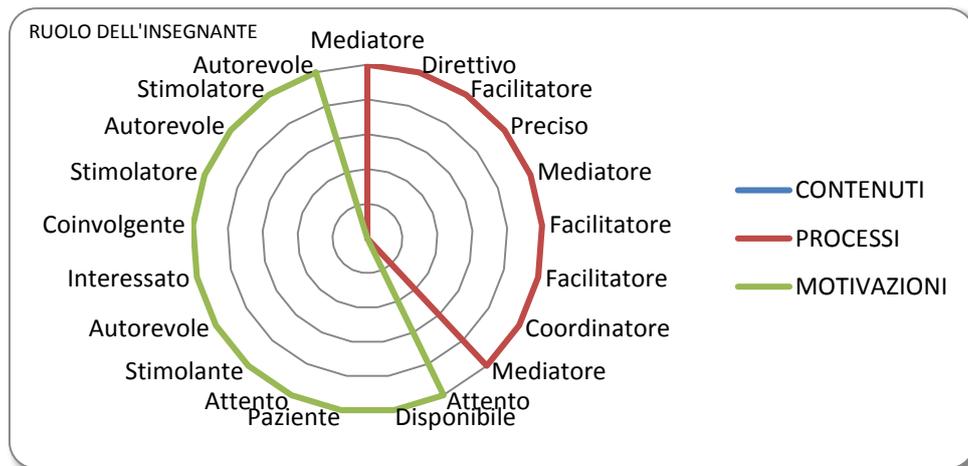


Figura 5. Grafico corrispondente alla tabella in Figura 4.

### 3.2. Dal questionario online

Come già anticipato il questionario ha scandagliato tre dimensioni del video ritenute particolarmente significative: la strategia didattica, i fabbisogni formativi e la condivisione di risorse didattiche aperte.

La specifica strategia didattica presentata nel video è risultata per lo più poco conosciuta dagli studenti nei suoi aspetti più applicativi: il 39% ha dichiarato di conoscerla poco o per niente, in particolare risultavano maggiormente sconosciute le tecnologie utilizzate in classe (36%) e la modalità di gestione degli spazi (20%). Ben l'83% degli studenti ha dichiarato che il video ha suscitato in loro domande e curiosità sulla strategia didattica

utilizzata dall'insegnante tanto da voler ampliare ex post l'argomento. Tra le domande più rappresentative rivolte dagli studenti sulle richieste di approfondimenti raccolte nelle risposte aperte possiamo segnalare le seguenti:

- quali sono le motivazioni che hanno spinto l'insegnante ad utilizzare quella strategia di didattica e quante volte viene riproposta nell'arco di un anno scolastico?;
- com'è stato trasmesso il livello di padronanza delle tecnologie manifestato dagli studenti (Lim, consultazione risorse/fonti in Internet, Moodle, Dropbox, Pearltrees)?;
- quali rischi si corrono (lato studenti ed insegnanti) ad attivare quella specifica strategia didattica?;
- dove e come l'insegnante ha acquisito le competenze espresse nella gestione della classe durante il lavoro di gruppo?.

Le domande formalizzate dagli studenti sono dirette a raccogliere informazioni che non trovano una risposta sufficientemente esaustiva nel video proiettato. Possiamo pertanto affermare dai feedback raccolti dal questionario sulla prima dimensione esplorata, relativa alla strategia didattica adottata, che il video "Didattica attiva e nuove tecnologie" è riuscito a rispondere in modo efficace agli obiettivi prefissati dagli autori: suscitare interesse da parte dell'osservatore sulla specifica strategia didattica di cooperative learning e sulle modalità di gestione della classe applicate dall'insegnante.

In relazione alla seconda dimensione (i fabbisogni di conoscenze-competenze) gli studenti evidenziano una significativa consapevolezza dei fabbisogni formativi necessari per allineare le proprie conoscenze-competenze a quelle osservate nel video e agite dall'insegnante: il 96% sarebbe infatti interessato a seguire un percorso di formazione sulla strategia didattica mostrata nel video; di questi l'85% preferirebbe partecipare in gruppo con altri colleghi, mentre solo un 15% individualmente. Tra gli ambiti tematici di studio il 47% degli studenti sarebbe interessato ad approfondire il "ruolo attivo dell'insegnante", il 36% gli "aspetti teorici delle strategie e delle tecniche didattiche di cooperative learning", mentre solo 16% desidererebbe approfondire i "tool e le applicazioni informatiche" utilizzate in classe nel video.

Gli autori hanno voluto inserire nel questionario tre domande dirette a esplorare la disponibilità o eventuali resistenze degli studenti a utilizzare e condividere in rete con altri insegnanti semplici unità/risorse didattiche prestrutturate a supporto delle lezioni, le cosiddette "aperte": l'89% degli studenti ritiene utile avere l'opportunità di adottare semplici unità/risorse didattiche prodotte da terzi a supporto delle lezioni, mentre l'85% sarebbe disposto a condividere con altri insegnanti le proprie risorse didattiche. Se il tema delle "risorse aperte" grazie anche alla diffusione delle Creative Common già dalla metà degli anni 2000 ha iniziato pian piano a ritagliarsi una certa diffusione anche in ambito nazionale, nella pratica quotidiana degli insegnanti (del mondo della Scuola in particolare) risulta nei fatti una attività poco battuta e/o sufficientemente stimolata anche dalle stesse istituzioni di riferimento. Indagare, anche se con una funzione accessoria rispetto agli obiettivi principali del questionario, il tema delle Open Educational Resource ci ha consentito di raccogliere il pensiero di studenti "in formazione", individuando, almeno "sulla carta", una complessiva disponibilità a condividere le proprie risorse didattiche con altri colleghi e a comprendere meglio che i tempi forse sono maturi per supportare, sostenere e promuovere non solo risorse intese come materiale didattico (contenuti) ma anche *open educational practice* già a partire dai percorsi di formazione universitaria. Tutti gli studenti evidenziano nelle risposte al questionario che la condivisione di pratiche e risorse didattiche può favorire "un arricchimento professionale reciproco", non solo

all'inizio dell'attività lavorativa degli insegnanti ma durante tutta la carriera: alcuni studenti sottolineano che le pratiche e/o le risorse di qualità prodotte dagli insegnanti non devono essere custodite come "segreti nascosti" ma diffuse, auspicando una scuola luogo di "collaborazione e sperimentazione collettiva". Questo riscontro deve suggerirci di promuovere e alfabetizzare maggiormente, anche negli insegnamenti universitari, il tema della condivisione delle pratiche e delle risorse aperte non solo dal punto di vista "politico" ma anche da un punto di vista più operativo predisponendo, a partire da vocabolari tematici condivisi, repertori/archivi di materiali e di attività di facile consultazione.

Nella seconda parte del questionario gli autori hanno cercato di raccogliere elementi utili per migliorare la progettazione del format con cui è stato realizzato il video "Didattica attiva e tecnologie". L'87% degli studenti ha ritenuto che nel video i momenti di documentazione delle attività in classe e le parti di descrizione fossero ben bilanciati e che gli elementi grafici di sintesi fossero efficaci a migliorare la comprensione della attività didattica svolta in classe.

Nell'ultima domanda di tipo aperto su quali accorgimenti gli studenti avrebbero apportato o suggerito per rendere più chiaro un video di questo tipo rispetto agli obiettivi dichiarati dagli autori, accanto a risposte che ne sottolineavano la chiarezza, abbiamo osservato che buona parte dei suggerimenti raccolti erano diretti a evidenziare problematiche più di natura tecnica che metodologica. Nella redazione di alcuni feedback sembra che gli studenti non si rendessero conto dei vincoli del contesto d'azione, ovvero di quanto sia complesso effettuare riprese in diretta da parte di un unico operatore in una classe nella quale veniva erogata una attività di lavoro di gruppo reale e non ricostruita ad hoc. Nelle attività di documentazione e di ricerca "sul campo" il risultato finale è condizionato anche dal budget, dalle attrezzature e dal numero di operatori disponibili. La maggior parte delle persone è oggi fuorviata dalla esposizione massiva a trasmissioni televisive (spesso reality show) che utilizzano set attrezzati e tecnologie all'avanguardia, rendendo il "reality" di fatto una ricostruzione scenica. I suggerimenti tecnici raccolti sono stati prevalentemente centrati sulla necessità di migliorare la qualità audio e le voci dei singoli studenti, suggerimenti non sempre percorribili nella pratica della ricerca perché in una situazione reale, come quella di una classe scolastica, ciò avrebbe richiesto di microfonare singolarmente tutti gli studenti o di posizionare microfoni ambientali e di installare un numero maggiore di telecamere. Necessità, questa, che andrebbe a contrastare l'obiettivo di non influenzare il naturale svolgimento dell'attività didattica con riprese video troppo invasive. Nella formalizzazione di ulteriori suggerimenti, di tipo metodologico sull'attività di postproduzione, sembra che gli studenti abbiano applicato in modo corretto più o meno consapevolmente all'analisi video la nota regola delle 5 W (Who, What, When, Where, Why) per verificare la buona formazione di un discorso o di un articolo mentre appare invece inadeguata la capacità di leggere e interpretare un prodotto audiovisivo che richiede la necessità di promuovere specifici percorsi di alfabetizzazione sulla media education.

#### **4. Conclusioni**

Al di là delle riflessioni sulla strategia didattica specifica, che possono essere interpretate con chiavi di lettura di diverso tipo, l'esperienza ci ha aiutati a comprendere le finalità formative dell'uso di un filmato d'osservazione come quello che abbiamo autoprodotta al laboratorio del Dipartimento. Ci ha rinforzati nell'idea che gli obiettivi da raggiungere siano veramente quelli individuati all'inizio e descritti dalla letteratura: presentazione di pratiche d'insegnamento, immersione in momenti di vita quotidiana in classe, stimolazione

della riflessione critica. Non si può assegnare a un'esperienza come quella appena descritta lo scopo di dare risposte precise o di mostrare situazioni-esempio con modelli da replicare in toto. Allo stesso modo non si può affidare a un prodotto audiovisivo la responsabilità di esaurire un argomento in maniera didascalica e meticolosa. Possiamo azzardare affermando che il video, per le caratteristiche semantiche e sintattiche del suo linguaggio, si rivela uno strumento adatto alla stimolazione emotiva e cognitiva, quindi più appropriato a una strategia didattica problematizzante e strutturalmente costruttivistica e post-costruttivistica che non a obiettivi riproduttivi e a didattiche trasmissive.

Le numerose domande sollevate dagli studenti, insieme con le loro dichiarazioni di disponibilità ad applicare a loro volta tale strategia in un'ipotetica classe, confermano come la stimolazione cognitiva sia avvenuta con successo. Se il video ha dimostrato di non poter raccogliere ed esaurire tutti gli elementi propri di una situazione didattica, ha permesso tuttavia di individuare diversi elementi di interesse. Anche per questo motivo siamo tornati in aula dopo la somministrazione del questionario online, sia per restituire e analizzare i dati, sia per formalizzare con gli studenti alcune richieste di chiarimento da sottoporre all'insegnante che si è reso disponibile a rispondere alle domande e a registrare in classe ulteriori situazioni esemplificative. Nel nostro caso, quindi in presenza di persone prive di esperienza lavorativa, un video dalle finalità dimostrative ha suscitato interesse ma anche dubbi e curiosità. Si è rivelato uno strumento utile per la sollecitazione cognitiva ma da proporre prevedendo momenti ulteriori di confronto.

Le osservazioni fatte dagli studenti hanno evidenziato, inoltre, come la capacità di comprensione e analisi del linguaggio audiovisivo, anche quando le finalità sono dichiarate ex ante, siano caratterizzate da una complessità maggiore rispetto alla lettura di un testo o di un articolo. Questo perché i supporti audiovisivi e multimediali ampliano la gamma dei codici comunicativi (Bonaiuti, 2009; 2010) e richiedono una specifica alfabetizzazione, malgrado gli studenti siano ampiamente esposti alla fruizione di filmati, sia in televisione, sia in Internet. Questo ci rafforza nella convinzione che l'utilizzo di un prodotto video come quello proposto nella sperimentazione, e quindi ispirato alle tecniche del documentario d'osservazione, richieda una fase preliminare di alfabetizzazione alla lettura del linguaggio audiovisivo specialmente in presenza di studenti senza esperienza lavorativa e quindi mancanti dei prerequisiti necessari a leggere le condizioni di un contesto istituzionale specifico (come la scuola) e le caratteristiche dei processi relazionali e d'apprendimento.

## **Bibliografia**

- Allen, D.W. (1967). *Microteaching: a description*. Stanford, CA: Stanford University. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019224.pdf> (ver.15.04.2017).
- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., & Perry, J.D. (1991). Theory into practice. How do we Link?. In G.J. Anglin (ed.), *Instructional Technology. Past, Present, and Future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 88–101.
- Berthoz, A. (2013). *La vicariance*. Paris: Odile Jacob.
- Biondi, G. (2005). *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*. [http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb\\_2\\_file/Biondi\\_rappresentazioni\\_conoscenze.pdf](http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file/Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf) (ver.15.04.2017).
- Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali con la Lavagna Interattiva Multimediale*. Trento: Erickson.

- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*. Trento: Erickson.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Brouwer, N. (2011). *Imaging teacher learning. A literature review on the use of digital video for preservice teacher education and professional development*. Paper presented at the AERA Annual Meeting. New Orleans, LA.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione europea (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 ("ET 2020"), *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, IT, C, 119/02.
- Cooper, J.M. (1967). Developing specific teaching skills through microteaching. *The High School Journal*, 51(2), 80–85.
- Copeland, W.D. (1975). The relationship between microteaching and student teacher classroom performance. *The Journal of Educational Research*, 68(8), 289–293.
- Didattica attiva e tecnologie. <https://www.youtube.com/watch?v=2We0xayF15U&t=570s> (ver. 15.04.2017).
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1925). *Esperienza ed educazione*. Torino: Raffaello Cortina.
- Erickson, F. (2009). Modi di vedere un video: verso una fenomenologia della visione di filmati caratterizzati da un ridotto intervento di montaggio. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento* (pp. 205-221). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(2), 21–50. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15126> (ver. 15.04.2017).
- Goldman, R. (2009). Le rappresentazioni video e la cornice teorica del prospettivismo. Epistemologia, etnografia, valutazione ed etica. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento* (pp. 11-61). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guerra, L. (ed.). (2010). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Bergamo: Junior.
- Guerra, L. (2016). Documentazione tra scienza e utopia (videointervista). <https://www.youtube.com/watch?v=E8QC8nMCtHw&feature=youtu.be> (ver. 15.04.2017).
- Iori, V. (1998). Dal fare all'essere nella didattica, In P. Bertolini (ed.), *Sulla Didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come progettazione*. Milano: Franco Angeli.

- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: a holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151–1162.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Panciroli, C. (2007). *E-learning e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Panciroli, C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei*. Milano: Guerini editore.
- Perla, L. (2012). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio*. Pisa: ETS.
- Rivoltella, P.C. (2012a). *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (aprile 2012b). *Comunicare al tempo dei media digitali: spazio, tempo e relazione*. Intervento tenuto al Seminario dei vescovi del Medio Oriente – patrocinato dal PCCS - svoltosi in Libano, sul tema: “Comunicazione in Medio Oriente come strumento di evangelizzazione, di dialogo e di pace”.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P.G. (2016). Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale. *Atti Convegno SIREM*.
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38–51.
- Santagata, R. (2010). L'analisi sistemica di lezioni videoregistrate. Un modello per la formazione degli insegnanti. *Psicologia e scuola, novembre-dicembre*, 11–16.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 133–145.
- Santagata, R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 79(12), 58–63.
- Santagata, R., Stuermer, K. (2014). Video-educazione: nuovi scenari per la formazione degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(2), 4–6. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15146> (ver. 15.04.2017).
- Sibilio, M. (2014). *Didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Simondon, G. (2009). Entretien sur mecanologie. *Revue de synthèse*, 130(6), 103–132.
- Stigler, J.W., Gallimore, R., & Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures; examples and lessons from the TIMSS video studies. *Educational Psychologist*, 35(2), 87–100.
- Viganò, R., Cattaneo, A. (2010). *La qualità dei progetti formativi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Young, C. (2000). Observational Cinema. In Hockings (ed.), *Principles of Visual Anthropology* (pp.99-113) (3<sup>rd</sup> ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.