

## Insegnanti in Formazione in università. Un'esperienza di innovazione didattica

### Insegnanti in Formazione in university. An experience of didactic innovation

Daniela Maccario<sup>a,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [daniela.maccario@unito.it](mailto:daniela.maccario@unito.it)

#### Abstract

In relazione alla seconda fase del progetto *Insegnanti in Formazione* della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo (2009-2014), l'articolo rendiconta il processo e gli esiti della sperimentazione di un dispositivo originale di formazione online nell'ambito dei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) presso l'Università di Torino, ponendo a tema la questione dei possibili approcci nella formazione universitaria dei docenti della scuola secondaria. Gli esiti dell'esperienza consentono di tratteggiare, almeno in chiave ipotetica, principi di mediazione didattica che valorizzino l'approccio induttivo e la mediazione sociale nella costruzione di conoscenza professionale, in dialogo con i saperi di carattere teorico generale.

Parole chiave: professionalizzazione dei docenti; didattica universitaria; modelli di formazione degli insegnanti

#### Abstract

Regarding the second phase of the Teachers in Training project by the School Foundation of the Compagnia di San Paolo (2009-2014), the article reports on the process and results of the experimentation of an original online training device within the ambit of the Special Teacher's Diploma Course (PAS) at University of Torino, focusing on possible approaches of university training of secondary school teachers. The results of the experience made it possible to outline – at least hypothetically – principles of didactic mediation that would valorize the inductive approach and social mediation in constructing professional knowledge in collaboration with knowledge of a more general theoretical nature.

Keywords: professionalization of teachers; university teaching; models of teacher training

---

<sup>1</sup> Si ringrazia la Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo per la concessione a titolo gratuito dell'utilizzo dei propri Percorsi online per la formazione dei docenti nell'ambito dei Percorsi Abilitanti Speciali dell'Università di Torino.

## 1. Introduzione

Il progetto “Insegnanti in Formazione” della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo (2009-2014) si sviluppa con l’obiettivo di offrire risorse per la formazione professionale dei docenti della scuola secondaria, particolarmente di primo grado, con specifica attenzione alla formazione iniziale. Lo scopo è di incrementare il bagaglio conoscitivo nell’ambito “trasversale” delle scienze dell’educazione, individuato quale area di sapere imprescindibile per l’esercizio dell’insegnamento. L’iniziativa sbocca nello sviluppo di un prototipo formativo fruibile attraverso il sito istituzionale della Fondazione (<https://www.fondazione scuola.it/formazione-insegnanti-materiali-di-formazione-line>).

Destinati in origine agli studenti delle Scuole di specializzazione per l’insegnamento secondario, con la chiusura di queste ultime nel 2009, i percorsi online della Fondazione per la Scuola vengono validati inizialmente nell’aggiornamento in servizio dei docenti, ove se ne verifica l’impatto in modalità diretta di fruizione (Maccario, 2016). Con la riattivazione, in tempi successivi, di iniziative ministeriali per la formazione universitaria dei docenti della scuola secondaria, i Percorsi vengono “provati sul campo” nei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS<sup>2</sup>) dell’Università di Torino rivolti agli insegnanti della scuola secondaria di primo grado. A cura della scrivente, si sviluppa una ricerca con l’obiettivo di verificare la validità dei Percorsi quale risorsa a disposizione dei docenti universitari per la gestione della loro didattica. Lo studio, qui rendicontato, mira a rispondere alle domande: i Percorsi possono rappresentare in ambito universitario un valido strumento per la formazione professionale dei docenti della scuola secondaria, almeno in riferimento alla realtà dell’ateneo torinese? Secondo quali criteri operativi?

## 2. Quadro teorico e dispositivo online

In funzione della definizione di un modello didattico strutturante il dispositivo online, la ricognizione della letteratura effettuata ha indotto ad assumere quale presupposto di base il carattere professionale dell’insegnamento, in quanto lavoro basato sulla realizzazione di atti intellettuali non routinari, in vista del perseguimento di obiettivi in situazioni complesse, tale da richiedere esercizio di autonomia e responsabilità, a partire da un bagaglio formativo costituito da forme di sapere sinergiche e in evoluzione, di matrice teorico-scientifica e pratico-esperienziale, unitamente ad un ventaglio variegato di risorse personali (Damiano, 2004; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2006). In questa prospettiva, la presentazione di saperi formalizzati sull’educazione si configura, ed è stata proposta nei Percorsi, principalmente come offerta di strumenti di sostegno alla concettualizzazione, alla riflessione ed elaborazione autonoma di ipotesi di lavoro (Altet, 2006; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) ovvero di razionalizzazione dell’azione professionale (Tardif & Gauthier, 2006). Si è seguito un criterio di trasposizione didattica

---

<sup>2</sup> I PAS sono percorsi di formazione per il conseguimento dell’abilitazione all’insegnamento rivolti ai docenti della scuola con contratto a tempo determinato che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie (D.M. 249/2010 integrato con le modificazioni evidenziate per il Tirocinio Formativo Attivo Speciale, TFA Speciale – Artt. 5, 11, 15 e tabella 11bis – e Regolamento del 25 marzo 2013, G.U. Serie Generale n. 155/2013).

*practice-based*, che riconosce al lavoro il ruolo di mediatore fondamentale nella costruzione di sapere professionale (Tardif & Lessard, 2004), entro una logica “pratica-teoria-pratica” (Altet, 2006, p. 42). Dal punto di vista del design curricolare, si è delineato come congruente un andamento a spirale, con avvio dalle situazioni d’esperienza, opportunamente “didattizzate” (Pastré, 2007, p. 109) per aprire spazi (auto)riflessivi, e ritorno ad esse (Le Boterf, 2000). Si è problematizzata anche la dinamica insegnamento indiretto-diretto (Calvani, 2012; Hattie, 2009), con la scelta di un’architettura didattica a strutturazione relativamente alta, tale da poter coniugare la sequenzializzazione negli step didattici con l’offerta di spazi per la rielaborazione personale e/o collettiva degli stimoli formativi, particolarmente funzionale a promuovere il trasferimento delle conoscenze ai problemi della pratica professionale. La valorizzazione delle potenzialità formativo-comunicative di internet secondo una modalità di base più erogativa, come previsto dai vincoli progettuali, ha ammesso anche impieghi più interattivi (Calvani, 2001; Calvani & Rotta, 2000; Ranieri, 2005) e collaborativi, con la mediazione di formatori e/o in gruppo tra formandi, in modalità blended. Il potenziale multimediale del web ha consentito l’impiego integrato di differenti mediatori didattici per favorire l’apprendimento (Calvani, 2011; Damiano, 2013).

### **3. Struttura dei Percorsi**

Il processo di operazionalizzazione ha condotto all’elaborazione di un dispositivo online caratterizzato da quattro step didattici. Nel primo – Immersione/problemizzazione – mediante video e fumetti prodotti ad hoc, documenti autentici, descrizione di casi, si rappresentano situazioni professionali-tipo, rispetto alle quali si richiede ai formandi di rievocare, analizzare e problematizzare pratiche didattiche a loro note. La seconda attività – Sistematizzazione/consolidamento – propone una rassegna ragionata (in relazione ai problemi presentati nel passo precedente) di nuclei teorico-concettuali, accompagnata da stimoli strutturati di supporto alla comprensione e all’individuazione di relazioni tra sapere formalizzato sull’insegnamento ed esperienza personale. Il terzo step – Contestualizzazione/integrazione (“Prova tu”) – mira a sostenere la costruzione di competenza, intesa come sviluppo di intenzionalità proattiva rispetto ai problemi dell’agire professionale. Sono previste consegne di lavoro che rinviano alla concretezza dell’attività didattica in situazione – così come evocata nello step 1 – da affrontare valorizzando l’esperienza personale e le conoscenze teorico-scientifiche acquisite nelle attività della seconda fase. Il quarto passaggio – Auto-valutazione (“Facciamo il punto”) – propone una sequenza integrata di attività per la verifica autonoma del raggiungimento degli apprendimenti previsti: elaborazione di mappe e schemi o di brevi testi in una cornice analogico-simulativa rispetto al contesto professionale; analisi di pratiche ed elaborazione autonoma di ipotesi didattico-operative. La struttura di ciascun percorso prevede un’articolazione a tre o due livelli: Moduli, Unità, Attività. I moduli possono essere fruiti in maniera relativamente indipendente tra loro; le unità vanno affrontate preferibilmente secondo la progressione prevista. Le attività, che ripropongono gli step formativi sopra indicati, vanno svolte in maniera strettamente sequenziale.

### **4. Mediazione didattica come oggetto di studio**

In funzione della sperimentazione dei Percorsi nell’ambito dei PAS, è sembrata opportuna una problematizzazione teorico-concettuale integrativa sulla natura dell’insegnamento –

anche accademico – come azione professionale. Si tratta, essenzialmente, di riconoscere la natura fondamentale inter-attiva dell’azione d’insegnamento che, per essere colta, richiede lo sforzo di tener conto della sua dinamicità contestuale. È in gioco la specificità dell’interazione tra insegnante e alunni – qui, tra formatore e formandi – come condivisione negoziata di compiti di apprendimento intorno ad oggetti culturali di natura formale, negoziazione che avviene in contesti organizzativo-istituzionali, spazio-temporali, simbolico-comunicativo-relazionali, materiali che ne rappresentano un elemento costitutivo strutturante. Il carattere mediale che qualifica l’azione didattica indica che non è in questione tanto la conoscenza diretta del mondo – i processi di insegnamento e apprendimento di fatto –, ma la comprensione di come altri lo hanno descritto e spiegato in termini scientifico-formali (Damiano, 2013) – quelli propri delle discipline di area pedagogico-didattico-educativa. Occorre riconoscere che, nel contesto formativo universitario, un dispositivo quale quello costituito dai Percorsi, benché fortemente strutturato, necessariamente viene mediato ed alimenta dinamiche più o meno interattive, dagli sviluppi ed esiti non scontati, da rilevare e analizzare in vista di un possibile affinamento del dispositivo stesso e della ottimizzazione delle pratiche didattiche che alimenta.

## 5. Metodologia

Da un punto di vista metodologico, va fatto riferimento ai fondamenti giustificativi alla base della strategia d’indagine adottata per la costruzione dei Percorsi (Maccario, 2016), riconducibili essenzialmente all’approccio della Design Based Research (DBR Collective, 2003) e alla ricerca-sviluppo (Van der Maren, 2014) e practice based (Furlong & Oancea, 2006) in campo educativo. I processi di validazione, seguendo questa chiave di lettura, si basano essenzialmente sulla rilevazione delle modalità di impiego, dei punti di forza e delle difficoltà emergenti a partire dall’esperienza degli attori – in prospettiva “clinica” – e sulle possibilità di miglioramento, secondo disegni di ricerca giudicati idonei, quali, ad esempio, quelli costruiti secondo la logica delle catene valutative (Van der Maren, 2014). Si tratta di realizzare sequenze ripetute di controllo in situazioni e con soggetti diversificati che, aggiungiamo noi, possono rappresentare casi multipli (Denzin & Lincoln, 2011; Miles, Huberman & Saldaña, 2014), da studiare con criteri e strumenti che assicurino una qualche confrontabilità nell’analisi, che può concentrarsi sugli elementi comuni e ricorrenti ovvero sulle differenze. In continuità con il processo di ricerca-sviluppo che ha portato alla ideazione e prima validazione dei Percorsi, la ricerca mira a raccogliere ulteriori elementi utili alla stabilizzazione del dispositivo online, ponendo attenzione particolare ai contesti universitari di formazione anche al fine di tratteggiare criteri orientativi di lavoro per i docenti-formatori. Lo studio ha riguardato cinque insegnamenti di Didattica Generale, coordinati dalla scrivente, nell’ambito dei corsi PAS attivati presso l’Università di Torino nell’anno accademico 2013/2014 (marzo-maggio). Sono coinvolti 147 corsisti (classi di concorso: A030; A032; A245; A0345; A043; A059) e cinque docenti universitari. L’offerta formativa prevede quattro CFU per ciascun insegnamento, per 32 ore totali di attività didattiche in presenza. Si valorizzano i moduli Modelli di insegnamento e Insegnare per competenze del percorso Gestire l’Insegnamento, con accesso diretto da parte dei corsisti alla piattaforma della Fondazione, in presenza e in autonomia. Sono inizialmente previsti blocchi di attività didattica costituiti da lezione in presenza e lavoro individuale, in modalità blended, secondo la sequenza formativa prevista (Percorso => Moduli => Unità => Attività), seguendo il criterio dello svolgimento completo dei quattro step che costituiscono ciascuna delle Unità. Nell’ambito di un corso di formazione introduttivo, vengono

condivisi con i docenti titolari degli insegnamenti gli obiettivi della ricerca, l'offerta formativa dei Percorsi, con particolare riferimento al modello didattico sotteso, e la pianificazione didattica comune. Lo svolgimento del piano didattico viene monitorato collegialmente, attraverso la redazione di un diario di bordo, allo scopo di riallineare, eventualmente, gli itinerari dei differenti gruppi, così da creare condizioni minime di confrontabilità. In continuità con la strategia utilizzata nella fase di validazione iniziale, e in relazione alle risorse e ai vincoli contestuali, il monitoraggio si avvale principalmente del questionario di rilevazione delle opinioni e percezioni dei corsisti auto-compilato già utilizzato in precedenza. Lo strumento, prevalentemente strutturato, con alcuni quesiti aperti di approfondimento, viene integrato con alcuni item aggiuntivi ed un focus group rivolto ai docenti conduttori dei corsi. Gli obiettivi del questionario sono condivisi con i corsisti e la consegna del documento compilato rappresenta una condizione di accesso all'esame finale. I quesiti chiusi del questionario, strutturati secondo una scala Likert a quattro livelli, consentono di catalogare le risposte in base alla loro frequenza. L'insieme dei testi prodotti in risposta ai quesiti aperti viene sottoposto, a cura della scrivente, ad analisi del contenuto, secondo un processo di codifica a posteriori e successiva aggregazione in categorie, con computo delle frequenze (Miles et al., 2014; Trincherò, 2007). I dati relativi alle possibili direzioni di miglioramento e alla mediazione didattica desunti dal questionario, secondo una procedura ispirata alla logica della triangolazione (Lincoln & Guba, 1985), sono integrati dagli esiti del focus group condotto con i formatori, trascritto e sottoposto ad analisi del contenuto secondo le medesime modalità sopra descritte.

## 6. Risultati

I dati relativi ai vari gruppi vengono considerati in forma aggregata sia in considerazione della relativa esiguità numerica di ciascuno sia in ragione dei limitati scostamenti nell'andamento dei dati grezzi da un gruppo all'altro. Si procede all'analisi delle risultanze ottenute anche in chiave comparativa rispetto alla precedente fase di validazione.

<b>A2. Aderenza ai problemi professionali.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	13	32,5
Sì, quasi sempre.	22	55
No, non sempre.	3	7,5
No, quasi mai.	2	5
Tot.	40	100

Figura 1. Validazione iniziale dei Percorsi: fruibilità.

<b>A2. Aderenza ai problemi professionali.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	58	39
Sì, quasi sempre.	73	50
No, non sempre.	14	10
No, quasi mai.	2	1
Tot.	147	100

Figura 2. Validazione dei Percorsi nei PAS: fruibilità.

Nel confronto tra le due condizioni di validazione occorre tener conto, oltre che della differenza nelle modalità di fruizione dei Percorsi – autoformazione vs fruizione mediata e

insegnamento accademico –, anche dei differenti profili professionali e formativi dei corsisti, caratterizzati, nel primo caso, da un’esperienza pluridecennale di lavoro, continuità nella formazione in servizio e motivazione all’apprendimento professionale particolarmente elevata (docenti sperimentatori volontari), a fronte di un’attività pregressa d’insegnamento e di formazione in servizio più modeste del gruppo degli specializzandi PAS. In Figura 1 e 2 si riportano, per comodità di lettura, le tabelle relative ai dati più importanti nelle due fasi sperimentali.

Risulta confermata la capacità del dispositivo di proporre percorsi rispondenti ai problemi professionali sentiti dai docenti (secondo l’89% dei corsisti dei PAS torinesi in Figura 2 a fronte del precedente 87,5%, Figura 1) così come la coerenza coi bisogni di formazione (secondo l’85% degli specializzandi “sempre” o “quasi sempre” intercettati), con un dato leggermente più positivo per quanto riguarda coloro che esprimono un giudizio di totale soddisfazione, che passano al 37% nel rispetto dal precedente 15% (Figure 3 e 4). Il dato può essere imputato alla presunta differenza di expertise professionale e di bagaglio formativo tra i due gruppi “sperimentali” ovvero ad una relativa maggiore incisività delle condizioni di apprendimento in ambito accademico favorita dalla mediazione del docente.

<b>A3. Aderenza ai bisogni formativi percepiti.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	6	15
Sì, quasi sempre.	29	72,5
No, non sempre.	4	10
No, quasi mai.	1	2,5
Tot.	40	100

Figura 3. Validazione iniziale dei Percorsi: fruibilità.

<b>A3. Aderenza ai bisogni formativi percepiti.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	55	37
Sì, quasi sempre.	70	48
No, non sempre.	21	14
No, quasi mai.	1	1
Tot.	147	100

Figura 4. Validazione dei Percorsi nei PAS: fruibilità.

Anche per quanto concerne l’efficacia percepita in termini generali, si rilevano limitate differenze nelle nuove condizioni d’impiego, con un dato più positivo fra i corsisti dei PAS: il 42% degli specializzandi ritiene che i Percorsi permettano “sempre” di apprendere e di modificare le proprie opinioni, concezioni e approcci all’insegnamento, a fronte del 12,5% dei docenti in servizio che ne hanno sperimentato l’impiego in autoformazione (Figure 5 e 6).

<b>B2. Efficacia percepita.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	5	12,5
Sì, quasi sempre.	29	72,5
No, non sempre.	4	10
No, quasi mai.	2	5
Tot.	40	100

Figura 5. Validazione iniziale dei Percorsi: efficacia.

<b>B2. Efficacia percepita.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	62	42
Sì, quasi sempre.	66	45
No, non sempre.	17	12
No, quasi mai.	2	1
Tot.	147	100

Figura 6. Validazione dei Percorsi nei PAS: efficacia.

In riferimento alle direzioni percepite di apprendimento, nelle nuove condizioni sperimentali si è voluta verificare in maniera più analitica l'efficacia in termini di coerenza con gli obiettivi formativi generali previsti dal modello didattico (acquisizione di quadri teorico-concettuali utili ad analizzare processi e situazioni educativo didattiche in chiave problematizzante e proattiva rispetto alle pratiche professionali), con l'introduzione di item specifici riferiti ai differenti moduli ed adottando, nell'analisi delle risposte aperte, tre macro-categorie, corrispondenti agli obiettivi specifici di apprendimento: (i) conoscenza critica di alcuni fondamentali problemi inerenti le pratiche didattico-formative scolastiche con specifico riferimento al dibattito culturale e scientifico attuale; (ii) riflessione sulla pratica e/o sull'esperienza, sulle personali convinzioni e conoscenze circa la gestione dell'insegnamento; (iii) avvio alla costruzione di competenza. La fase precedente del processo di validazione aveva fatto rilevare un sostanziale allineamento con gli obiettivi formativi previsti (Figura 7), confermata, in termini generali, anche nell'ambito dell'impiego mediato dei Percorsi dal tasso di risposta relativamente elevato (più di un'opzione –direzioni di apprendimento riconosciuta– per ciascun rispondente). In chiave più analitica, si possono osservare alcune differenze. Le attività previste dal modulo Modelli d'insegnamento risultano incisive particolarmente in relazione all'obiettivo 2, ovvero quale occasione di concettualizzazione e rilancio delle proprie pratiche d'insegnamento (Figura 8: secondo il 60% dei corsisti), meno per quanto concerne la novità dei contenuti e l'acquisizione di nuove competenze – obiettivi 1 e 3 (Figura 8: rispettivamente il 24% e 14% delle risposte). Lo svolgimento delle attività del modulo Insegnare per competenze sembra offrire ai corsisti un'occasione relativamente significativa per costruire nuove conoscenze – obiettivo 1 – (Figura 9: per il 44%), in misura minore un'opportunità di riflessione e rilancio di pratiche professionali in termini proattivi e di acquisizione di nuove competenze didattiche – obiettivi 2 e 3 – (rispettivamente per il 27% e il 23% dei rispondenti). Si tratta di un dato che non sorprende, che conferma la relativa novità del tema dell'insegnare per competenze fra i docenti della scuola italiana, almeno al momento della sperimentazione.

<b>B3. Efficacia percepita: aree di cambiamento.</b>	f.	f. %
Maggiore disponibilità a formazione e cambiamento professionale.	7	12,5
Acquisizione di nuove conoscenze utili allo sviluppo di consapevolezza e di riflessività, in funzione del rinnovamento delle proprie pratiche didattiche.	36	64
Acquisizione di nuove abilità e competenze.	10	18
Consolidamento della propria formazione pedagogico-didattica, culturale e professionale pregressa.	3	5,5
Tot.	56	100

Figura 7. Validazione iniziale dei Percorsi: efficacia.

<b>B3.1. Modulo Modelli d'insegnamento: aree di cambiamento.</b>	f	f. %
1. Conoscenza critica di concetti e teorie.		
Conferma e approfondimento di contenuti noti.	19	9
Contenuti generalmente nuovi.	31	15
2. Riflessioni sull'esperienza, convinzioni e conoscenze.		
Concettualizzazione delle pratiche, riflessione e rilancio.	102	50
Interesse ad approfondire.	21	10
3. Avvio alla costruzione di competenza.		
Acquisizione di schemi di lavoro innovativi.	28	14
Non risponde.	5	2
Tot.	206	100

Figura 8. Validazione dei Percorsi nei PAS: efficacia.

<b>B3.2. Modulo Insegnare per competenze: aree di cambiamento.</b>	f	f. %
1. Conoscenza critica di concetti e teorie. Limitata.	7	3
Conferma di contenuti noti.	7	3
Maggior chiarezza costruito di competenza.	40	18
Maggior chiarezza su criteriologia didattica.	57	26
2. Riflessioni sull'esperienza, convinzioni e conoscenze.		
Concettualizzazione delle pratiche, riflessione e rilancio.	56	25
Interesse ad approfondire.	45	2
3. Avvio alla costruzione di competenza.		
Acquisizione di schemi di lavoro innovativi.	37	17
Non risponde.	13	6
Tot.	222	100

Figura 9. Validazione dei Percorsi nei PAS: efficacia.

Anche il dato riferito alla possibile diffusione del dispositivo (Figure 10 e 11: uso potenzialmente efficace da parte dei colleghi) fa registrare maggiore ottimismo tra i corsisti PAS: i Percorsi sono ritenuti potenzialmente “molto” e “abbastanza” efficaci per la formazione professionale dei docenti secondo rispettivamente il 40% e il 54% degli specializzandi, a fronte del 20% e 67% annotati in precedenza. Anche in questo caso, si può ipotizzare che incidano le differenti condizioni di esperienza dei due gruppi di formandi e/o che la mediazione didattica dei Percorsi rappresenti un elemento che può influenzare l'efficacia potenziale del dispositivo generando condizioni formative più propizie.

<b>B4. Efficacia potenziale per i colleghi.</b>	f.	f. %
Molto.	8	20
Abbastanza.	27	67,5
Poco.	4	10
Per nulla.	1	2,5
Tot.	40	100

Figura 10. Validazione iniziale dei Percorsi: efficacia.

<b>B4. Efficacia potenziale per i colleghi.</b>	f.	f. %
Molto.	59	40
Abbastanza.	79	54
Poco.	8	5
Per nulla.	1	1
Tot.	147	100

Figura 11. Validazione dei Percorsi nei PAS: efficacia.

Per quanto riguarda il target formativo dei Percorsi (Figure 12 e 13), nelle differenti condizioni d'impiego si conferma il riconoscimento di una buona efficacia in termini generali per diverse categorie di destinatari – docenti a inizio carriera e docenti di esperienza – con l'indicazione di una certa preferenzialità nei confronti dei docenti debuttanti, più “convinta” da parte dei docenti veterani.

<b>B5. Possibili destinatari.</b>	f.	f. %
Docenti a inizio carriera.	23	57,5
Docenti di esperienza.	14	35
Non so.	3	7,5
Tot.	40	100

Figura 12. Validazione iniziale dei Percorsi: efficacia.

<b>B5. Possibili destinatari.</b>	f.	f. %
Docenti a inizio carriera.	113	51
Docenti di esperienza.	101	46
Non so.	2	1
Educatori extrascolastici	5	2
Tot.	221	100

Figura 13. Validazione dei Percorsi nei PAS: efficacia.

<b>C1. Gradimento.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	4	10
Sì, quasi sempre.	28	70
No, non sempre.	6	15
No, quasi mai.	2	5
Tot.	40	100

Figura 14. Validazione iniziale dei Percorsi: gradimento.

<b>C1. Gradimento.</b>	f.	f. %
Sì, sempre.	49	33
Sì, quasi sempre.	62	42
No, non sempre.	32	22
No, quasi mai.	4	3
Tot.	147	100

Figura 15. Validazione dei Percorsi nei PAS: gradimento.

Sia per gli insegnanti veterani sperimentatori volontari sia per i docenti dei PAS l'esperienza di apprendimento con i Percorsi risulta in generale gradita, con valutazioni di segno un po' più critico da parte di questi ultimi (Figure 14 e 15).

<b>C2a. Motivi del gradimento positivo.</b>	f.	f. %
Scelta dei temi.	3	9,5
Modalità comunicative: uso di esempi, video, casi, etc.	20	62,5
Strutturazione delle attività.	2	6
Occasione di formalizzazione dei pensieri e delle pratiche	2	6
Offerta di spunti di lavoro e possibilità di (ri)utilizzo del materiale	5	16
Tot.	32	100

Figura 16. Validazione iniziale dei Percorsi: gradimento.

<b>C2a. Motivi del gradimento positivo.</b>	f.	f. %
<b>1. Dispositivo.</b>		
Modello didattico efficace, di stimolo alla riflessione sulla pratica.	37	23
Possibilità di tradurre in pratica le proposte.	6	4
Temi interessanti.	50	31
<b>2. Mediazione.</b>		
Confronto in classe con riferim. alla pratica professionale.	33	20
Regolazione del ritmo di lavoro.	11	7
Mediazione dei contenuti.	25	15
Tot.	162	100

Figura 17. Validazione dei Percorsi nei PAS: gradimento.

<b>C2b. Motivi del gradimento negativo.</b>	f.
Attività eccessivamente impegnative.	2
Attività ripetitive.	1
Astrattezza di contenuti ed esempi.	1
Sottoutilizzazione delle potenzialità del web.	1
Limitate occasioni di confronto.	3
Tot.	8

Figura 18. Validazione iniziale dei Percorsi: gradimento.

<b>C2b. Motivi del gradimento negativo.</b>	f.	f. %
<b>1. Dispositivo.</b>		
Linguaggio specialistico.	7	6
Esempi poco riferiti alle discipline d'insegnamento.	4	4
Ridondanza delle proposte operative (schede).	11	10
Necessità di esperienza pregressa.	2	2
<b>2. Mediazione.</b>		
Carichi di lavoro autonomo impegnativi, poco funzionali all'approfondimento.	75	66
Linguaggio astratto rispetto alle pratiche d'insegnamento.	7	6
Mediazione poco dialogica e aperta al feedback.	2	2
Mediazione autoreferenziale (rispetto alla piattaforma).	5	4
Tot.	113	100

Figura 19. Validazione dei Percorsi nei PAS: gradimento.

Le motivazioni del gradimento (Figure 16, 17, 18, 19) nel secondo gruppo si ripartiscono fra valutazioni riferite al dispositivo e valutazioni riferite alla mediazione didattica. Del dispositivo si apprezza l'impianto didattico-comunicativo, in sostanziale continuità con le opinioni emerse in fase di validazione finale, e particolarmente la scelta dei temi, qui con un andamento differente rispetto alla sperimentazione in autoformazione, che aveva fatto ipotizzare che le scelte tematiche potessero rappresentare un elemento almeno parzialmente da riconsiderare. Nella sperimentazione dei Percorsi nei PAS incide significativamente sul gradimento la mediazione, che può influenzare negativamente l'esperienza formativa dei corsisti (Figura 19). Secondo i rispondenti, l'impianto di lavoro proposto va ben commisurato rispetto ai vincoli organizzativo-temporali e, in generale, consiglia tempi adeguati da assegnare allo studio e approfondimento personale.

<b>D. Possibili direzioni di miglioramento.</b>	f.	f. %
Ampliamento delle tematiche trattate (DSA, Gestione della relazione, etc.)	5	11
Diversificazione delle proposte di lavoro.	3	7
Incrementare le occasioni di confronto in presenza (con il tutor e i colleghi di corso).	8	18
Incrementare l'uso di casi ed esempi concreti.	7	16
Alternanza di con impiego in classe delle piste di lavoro presentate.	2	4,5
	3	7
Arricchire i riferimenti teorico-scientifici.	3	7
Rendere il materiale completamente scaricabile.	2	4,5
Ridurre la complessità della piattaforma.	2	4,5
Ridurre la ripetitività delle consegne.	9	20,5
Non so.		
Tot.	44	100

Figura 20. Validazione iniziale dei Percorsi: direzioni di miglioramento.

<b>D. Possibili direzioni di miglioramento.</b>	f.	f. %
<b>1. Dispositivo.</b>		
Migliorare la fruibilità del sito (accessibilità, dinamicità, interattività).	11	10
Migliorare la fruibilità delle schede (flessibilità del layout; reperibilità; riconoscibilità dei temi).	24	21
Ampliare alcune tematiche (modelli didattici; glossario didattico) .	4	4
Incrementare il riferimento a situazioni didattiche reali.	10	9
Proporre esempi disciplinari.	10	9
Limitare l'uso del lessico specialistico.	5	4
<b>2. Mediazione.</b>		
Maggior spazio al confronto in gruppo docente-corsisti con riferimento alle pratiche professionali.	28	25
Incrementare mediazione e feedback rispetto a contenuti e attività.	7	6
Modulare le attività rispetto alle modalità di apprendimento.	14	12
Tot.	113	100

Figura 21. Validazione dei Percorsi nei PAS: direzioni di miglioramento.

La rilevazione delle percezioni riferite alle possibili direzioni di miglioramento si avvale del questionario integrato dal focus group condotto con i docenti. Il questionario rivolto agli specializzandi PAS, anche in relazione a questo aspetto, esplora indicazioni riferite al dispositivo e alla mediazione didattica (Figura 20 e 21). Per quanto riguarda il dispositivo, in continuità con quanto emerso nella prima fase di sperimentazione, si raccoglie l'invito ad incrementare ancora il riferimento alle pratiche didattiche, con la specifica da parte dei corsisti e dei docenti conduttori dei corsi PAS circa l'opportunità di una maggiore

differenziazione degli esempi in chiave disciplinare. Una direzione migliorativa già consigliata dagli insegnanti che hanno sperimentato il dispositivo in autonomia e confermata dai docenti conduttori dei corsi PAS, meno sentita, invece, dagli specializzandi, concerne l'ampliamento dei temi e delle risorse teoriche (rassegna dei modelli didattici e della criteriologia didattico-operativa; glossario pedagogico-didattico; risorse bibliografiche; catalogo di buone pratiche didattiche). I corsisti PAS segnalano particolarmente l'esigenza di migliorare la fruibilità dei materiali e l'opportunità di potenziare lo scambio intensivo in gruppo e con il tutor-formatore in presenza, orientamento di lavoro giudicato elettivo anche da parte dei docenti-formatori.

L'item E (Figura 22) consente di approfondire la comprensione delle dinamiche didattiche suscitate dall'impiego dei Percorsi e di tratteggiare possibili elementi modellizzanti (in continuità con quanto emerso a proposito dei motivi di gradimento: Figure 17 e 19). Anche in questo caso, gli strumenti utilizzati sono due, il questionario rivolto ai corsisti integrato dal focus group condotto con i docenti titolari dei corsi. In generale, l'opportunità di una mediazione a supporto dell'apprendimento è molto sentita ed apprezzata dai corsisti: il 48% di questi esprime un generale apprezzamento e il 41% precisa un insieme di punti di forza tra cui spicca, a conferma di quanto già osservato, la possibilità di confrontarsi in gruppo. Questa direzione di intervento è considerata una leva strategica anche dai formatori, particolarmente per rafforzare l'avvio immersivo e la sua ripresa riflessiva in occasione del Prova Tu. Secondo i docenti universitari, la proposta, veicolata dai Percorsi, di approcci didattici centrati sullo studente, può essere rafforzata da una mediazione didattica improntata al modellamento. L'opportunità di garantire feedback in ogni fase del lavoro è segnalata da entrambi gli attori.

<b>E. Mediazione didattica: punti di forza e criticità.</b>	f.	f. %
1. Punti di forza.		
Spazio al confronto in gruppo docente-corsisti con rif. alle pratiche professionali.	31	26
Mediazione e feedback rispetto a contenuti e attività.	14	12
Modellamento didattico.	3	3
Facilitazione e supporto all'apprendimento con i Percorsi	58	48
2. Criticità.		
Spazio limitato al confronto in gruppo docente-corsisti.	2	2
Limitata copertura dei temi e attività proposte da Percorsi	5	4
Più esempi pratici.	6	5
Tot.	119	100

Figura 22. Validazione dei Percorsi nei PAS: mediazione didattica

## 7. Conclusioni

Lo studio conferma una buona tenuta ed efficacia dei Percorsi, sebbene con possibilità di affinamento. Essi rappresentano un dispositivo per la formazione professionale dei docenti di impiego relativamente duttile sia per quanto concerne le modalità di fruizione –in autoformazione e in ambito universitario con la mediazione di un formatore – sia in relazione ai potenziali destinatari, insegnanti esperti e docenti con limitata esperienza d'insegnamento. Condizioni preferenziali d'impiego, tuttavia, sono da riconoscere nella formazione dei docenti a inizio carriera in ambito universitario, con la particolare avvertenza, tra l'altro, di prevedere adeguati tempi di lavoro ed un'organizzazione didattica funzionale. Emergono criteri di mediazione didattica che rappresentano un primo nucleo di

principi di insegnamento universitario attraverso i Percorsi. Si tratta di principi che generalmente valorizzano l'approccio induttivo e la mediazione sociale nella costruzione di conoscenza, in dialogo con i saperi di carattere teorico generale, che si confermano strumenti di professionalizzazione imprescindibili, particolarmente quando riconducibili ai problemi pratici. Il percorso di ricerca, accanto ai guadagni che sembra poter offrire, non esclude problematizzazioni di carattere teorico, specialmente riferite all'esigenza di approfondire il potenziale mediale dei dispositivi tecnologici a supporto della didattica (Calvani, 2013), e metodologico, in relazione ad un impianto che tiene conto di una esperienza specifica e tocca indirettamente l'oggetto d'indagine costituito dalla mediazione didattica, focalizzandosi sulle opinioni e rappresentazioni degli attori.

## **Bibliografia**

- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44) (R. Rigo, Trans.). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: UTET.
- Calvani, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale: fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2013). *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- DBR Collective. Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 1(32), 5–8.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*.
- Denzin, N., & Lincoln, Y.(2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Fondazione per la Scuola della Compagnia San Paolo.  
<https://www.fondazione scuola.it/formazione-insegnanti-materiali-di-formazione-line> (ver. 15.12.2017).

- Furlong, J., & Oancea, A. (2006). Assessing quality in applied and practice-based educational research. A framework for discussion. *Review of Australian Research in Education: Counterpoints on the Quality and Impact of Educational Research*, 6, 89–104.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Insegnanti in Formazione. <https://www.fondazione scuola.it/formazione-insegnanti-materiali-di-formazione-line> (ver. 15.12.2017).
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*. Paris: Éd. D'Organisation.
- Maccario, D. (2016). Insegnanti in Formazione. Online courses for teacher education. A research-development. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 120–133. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/19128/18695> (ver. 15.12.2017).
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Pastré, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. In M. Durand & M. Fabre (eds.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activité* (pp. 103-121). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2<sup>nd</sup> ed.). Laval, Québec: PUL.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (2006). L'insegnante come attore "razionale". Quale razionalità, quale sapere, quale valutazione? In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.) (pp. 201-228). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Trincherò, R. (2007). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)medical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.