

Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19

José María Romero Rodríguez

Inmaculada Aznar Díaz

Antonio José Moreno Guerrero

Carmen Rodríguez Jiménez



**DESAFÍOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
DURANTE LA PANDEMIA COVID19**

José María Romero Rodríguez

Inmaculada Aznar Díaz

Antonio Jose Moreno Guerrero

Carmen Rodríguez Jimenez

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-034-7

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1.

EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE) Y LA CURACIÓN DE CONTENIDOS. EXIGENCIAS DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, GERARDO GÓMEZ GARCÍA,
SANTIAGO POZO SÁNCHEZ Y BLANCA BERRAL ORTIZ 8

CAPÍTULO 2.

DEFICIENCIA VISUAL EN LAS AULAS. INCLUSIÓN Y BARRERAS

JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, MAGDALENA RAMOS NAVAS-
PAREJO, ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ-GARCÍA Y BLANCA BERRAL
ORTIZ 17

CAPÍTULO 3.

LAS TIC COMO SOPORTE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO,
MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO Y JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ
DOMINGO. 26

CAPÍTULO 4.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ROL DEL DOCENTE

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS,
MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO Y JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ
DOMINGO 33

CAPÍTULO 5.

INNOVACIÓN EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DEL USO ABUSIVO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

SANTIAGO ALONSO GARCÍA, CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ
FERNÁNDEZ, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO Y SUSANA TALLÓN
ROSALES 41

CAPÍTULO 6.

INNOVACIÓN EN LA METODOLOGÍA EDUCATIVA TRADICIONAL. EL MÉTODO FLIPPED CLASSROOM EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA INVERSIÓN DE LOS ROLES DE APRENDIZAJE

ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ, SUSANA TALLÓN ROSALES,
CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y JUAN JOSÉ VICTORIA
MALDONADO 48

CAPÍTULO 7.

PROPUESTAS DE EDUCACIÓN FEMENINA EN PRISIÓN

MARÍA DE LOURDES DOUSDEBÉS VEINTIMILLA, JOSÉ FERNÁNDEZ
CERERO, MARTA MONTENEGRO RUEDA Y JUAN CARLOS DE LA CRUZ
CAMPOS 59

CAPÍTULO 8.

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA MEDIADOS POR TIC

INMACULADA ÁVALOS RUIZ, ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ, JOSÉ
FERNÁNDEZ CERERO Y MARTA MONTENEGRO RUEDA 69
MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO, GERARDO GÓMEZ-GARCÍA,
MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO 77

CAPÍTULO 9.

EL ROL DEL TUTOR DOCENTE DURANTE LA COVID-19. FORMACIÓN Y RETOS

JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS, PABLO JOSÉ GARCÍA SEMPERE,
Y CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ 86

CAPÍTULO 10.

OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA METODOLOGÍA *FLIPPED CLASSROOM* DESDE LA DOCENCIA

ANA MARÍA ORTIZ-COLÓN, ADA JANETH ZARCEÑO GARCÍA 97

CAPÍTULO 11.

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: LA GAMIFICACIÓN COMO PROPUESTA INNOVADORA

BÁRBARA DE LAS HERAS MONASTERO, DIANA AMBER MONTES Y
ARIADNE RUNTE GEIDEL 108

CAPÍTULO 12.

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA FLIPPED CLASSROOM

SUSANA TALLÓN-ROSALES Y RAFAEL CASTELLANO-ALMAGRO 118

CAPÍTULO 13.

**GAMIFICACIÓN Y FLIPPED CLASSROOM EN ENTORNOS HÍBRIDOS DE
APRENDIZAJE**

MERCEDES LLORENT-VAQUERO Y MIRIAM ÁGREDA-MONTORO 130

CAPÍTULO 14.

**LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SUPERIOR EN LA FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE. UN DESAFÍO EN TIEMPO DE PANDEMIA.**

DIANA FLORES-NOYA, CÉSAR ARAYA ZARRICUETA, XIMENA
ÁLVAREZ BARRÍA Y VIVIANA ÁVALOS ÓRDENES 138

CAPÍTULO 15.

**HABILIDADES ANÁLISIS DE PERSPECTIVA Y ABSTRACCIÓN PARA
DESARROLLAR UN PENSAMIENTO SUPERIOR**

MARGARITA ARAVENA-GAETE, DAVID RUETE ZUÑIGA, PILAR LÓPEZ
LIRA Y KISSY ARAVENA GAETE 149

CAPÍTULO 16.

**ARGUMENTACIÓN Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS
PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE.**

ANDREA FIGUEROA-VARGAS, DANILO LEAL MORAGA Y TRINIDAD
ZUÑIGA CELIS. 156

CAPÍTULO 17.

**PROCESO DE ABSTRACCIÓN EN ESTUDIANTES CHILENOS DEL IDIOMA
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

SCARLETTE LEPE, EDGARDO ARAGÚ, CARLOS CID Y MÓNICA
FRENZEL 166

CAPÍTULO 18.

EL RECONOCIMIENTO Y GESTIÓN EMOCIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LAS COMPETENCIAS PLANTEADAS EN EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

DANIELA MUSICCO NOMBELA , MARÍA JOSÉ GATO BERMÚDEZ , CELIA RANGEL-PÉREZ , CRISTINA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ 176

CAPÍTULO 19.

COMPETENCIAS ÉTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE LA LIBERTAD

VERÓNICA FERNÁNDEZ ESPINOSA, JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ 186

CAPÍTULO 20.

LAS HUMANIDADES COMO PUNTO DE PARTIDA PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA

AMALIA FANÁ DEL VALLE VILLAR, CARMEN ROMERO SÁNCHEZ-PALENCIA Y VICENTE LOZANO DÍAZ 194

CAPÍTULO 21.

MEJORA DEL AUTOCONCEPTO COMO HERRAMIENTA PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ Y LAURA HERNÁNDEZ DE MINGO 202

CAPÍTULO 22.

LA COMPETENCIA DE INNOVACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

FIDEL RODRÍGUEZ-LEGENDRE , FRANCISCO FERNÁNDEZ-CRUZ, GEMMA RUIZ-VARELA 212

CAPÍTULO 23.

LO SVILUPPO DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE ALLE SUPERIORI: ANALISI DI DUE ESPERIENZE DI RICERCA-FORMAZIONE

GABRIELLA AGRUSTI, VALERIA DAMIANI, DONATELLA CESARENI 222

CAPÍTULO 24.

IL FORMATIVE ASSESSMENT NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO. UNA RICERCA-FORMAZIONE PER PROMUOVERE NUOVE PRASSI E CONVINZIONI SULLA VALUTAZIONE

ANDREA CIANI, ELISA GUASCONI 231

CAPÍTULO 25.

UN MODELLO PER VALUTARE L'IMPATTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE. VERSO UNA VISIONE SISTEMICA DELLA COMPLESSITA'

MARTIN DODMAN Y GABRIELLA AGRUSTI 243

CAPÍTULO 26.

PROMUOVERE LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE

DAVIDE CAPPERUCCI1, MICHELA SCHENETTI, ILARIA SALVADORI 252

CAPÍTULO 27.

LA RICERCA FORMAZIONE NEI SERVIZI E NELLE SCUOLE PER L'INFANZIA: ANALISI DI DUE ESPERIENZE.

ANNA BONDIOLI, ROBERTA CARDARELLO, DONATELLA SAVIO Y MAJA ANTONIETTI 263

CAPÍTULO 28.

LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO MUSEÍSTICO A TRAVÉS DE LA REALIDAD AUMENTADA EN EL MUSEO ÍBERO DE JAÉN

ANA LUISA MARTÍNEZ CARRILLO, BEGOÑA SERRANO ARNÁEZ 270

CAPÍTULO 29.

EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL PATRIMONIO PICTÓRICO DE LA HISTORIA DE GRANADA

RAFAEL LÓPEZ CORDERO, JOSÉ LUIS BOLÍVAR FERNÁNDEZ 282

CAPÍTULO 30.

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD PATRIMONIAL

DANIEL JESÚS MARTÍN-ARROYO SÁNCHEZ, MARÍA JOSÉ ORTEGA
CHINCHILLA 293

CAPÍTULO 31.

**LA ENSEÑANZA DE SIGNIFICADOS CULTURALES A TRAVÉS DEL CINE
EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO Y MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA
304

CAPÍTULO 32.

**LA HISTORIA DEL ARTE EN FORMATO POSDCAST, UNA METODOLOGÍA
DE TRABAJO**

JAVIER CONTRERAS GARCÍA, ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ
PARADAS 318

CAPÍTULO 33.

OPEN AND ACCESSIBLE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

GUILLERMO RODRÍGUEZ-ABITIA 331

CAPÍTULO 34.

**LA GAMIFICACIÓN DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE
LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER: EXPERIENCIA EN EL
GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

LAIA LLUCH MOLINS 337

CAPÍTULO 35.

**OPEN AND INCLUSIVE EDUCATION: INNOVATION THROUGH
NETWORKS**

MARÍA SOLEDAD RAMÍREZ-MONTOYA 348

CAPÍTULO 26.

PROMUOVERE LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE

Davide Capperucci¹, Michela Schenetti, Ilaria Salvadori

1. INTRODUZIONE

La ricerca scientifica in ambito educativo è costantemente impegnata nella definizione di approcci, modelli e strategie di formazione finalizzate a migliorare l'efficacia dell'insegnamento e delle competenze degli insegnanti. La ricerca-formazione rappresenta una postura, una prospettiva di indagine (Asquini, 2018) che, a partire dal lavoro con gli insegnanti, dà valore al "fare ricerca insieme" ponendosi come obiettivo lo sviluppo professionale degli insegnanti in risposta ai bisogni dei soggetti e dei contesti.

Il presente contributo presenta due esperienze di ricerca-formazione realizzate con insegnanti di scuola primaria, soffermandosi sui quadri teorici di riferimento, sulla metodologia e gli strumenti di ricerca, sulla valutazione d'impatto rispetto alla costruzione di competenze caratterizzanti la professionalità docente.

2. QUADRI TEORICI DI RIFERIMENTO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI PROGETTAZIONE, DIDATTICA ALL'APERTO E VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI

I processi di globalizzazione, la diffusione delle nuove tecnologie, l'uso massivo di forme di comunicazione multimediale, il dialogo talvolta conflittuale tra realtà virtuale e mondo reale, la composizione multi-etnica della società contemporanea pongono costantemente nuove sfide ai professionisti dell'educazione, ai quali è richiesta la padronanza di competenze progettuali, didattiche e valutative sempre più complesse, flessibili, applicabili a molteplici situazioni di apprendimento (Kerckhoff & Cloud, 2020). Affinché gli insegnanti possano gestire con consapevolezza i processi di insegnamento-apprendimento rivolti ai *new millennium learners* occorre definire chiaramente sia le prospettive teoriche che quelle di ricerca, come effettuato nei paragrafi successivi riguardo alle esperienze di ricerca-formazione proposte.

2.1. Costruzione del curriculum e valutazione delle competenze in ambito scolastico

Nel corso dell'ultimo ventennio, a seguito del conferimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche (Legge 59/1997; DPR 275/1999; Legge 107/2015), il costrutto della "competenza" (Baldacci, 2010; Castoldi, 2016), con gradualità, ha influenzato le pratiche didattiche e valutative di un numero crescente di insegnanti. La progettazione curricolare, la valutazione e certificazione delle competenze, infatti, sono diventate attività caratterizzanti la professionalità docente, al punto da mettere in discussione modelli didattici e prassi valutative preesistenti basate sulla logica del programma e sulla valutazione sommativa dei risultati. Queste innovazioni sono state supportate anche a livello ordinamentale da provvedimenti di legge (DLgs. 62/2017; DM 742/2017; OM 172/2020), che, nel rispetto della libertà di insegnamento, hanno cercato di fornire apposite linee guida per i docenti e sostenere la ricerca didattica interna alle scuole.

Prendendo a riferimento l'intero sistema di istruzione si registra ancora un'ampia eterogeneità di esperienze e di situazioni, come attestano i Rapporti di Autovalutazione di molte scuole (Poliandri, Freddano & Molinari, 2019), dove il lavoro attorno alle competenze (sia disciplinari che di cittadinanza) costituisce una priorità, un "cantiere aperto" a cui molti docenti stanno lavorando, sebbene esso non rappresenti più una sorte di "tsunami" (Bottani, 2007), come si è verificato a cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio quando le competenze hanno fatto il loro ingresso nel nostro sistema scolastico e in quello di buona parte dei paesi europei.

Questo faticoso e impegnativo processo di maturazione e di consapevolezza rispetto all'innovazione della didattica e dell'insegnamento ha portato molte scuole a ridefinire le loro scelte strategiche, le finalità e i contenuti dell'offerta formativa, l'organizzazione del curriculum e le procedure di valutazione degli apprendimenti (Ciani, Ferrari & Vannini, 2020). Il ripensamento del ruolo delle competenze nella didattica ha esteso la riflessione anche sulle competenze degli insegnanti, sulla valorizzazione della loro professionalità e sul contributo che la ricerca e la formazione possono fornire alla costruzione di una *expertise* docente sempre più aggiornata e complessa (Salvadori, 2021).

Da qui il contributo importantissimo che la ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti può fornire alla maturazione di conoscenze teoriche e competenze operative, attraverso percorsi di ricerca-formazione che vedano operare congiuntamente ricercatori e insegnanti, il mondo della ricerca e quello dei professionisti esperti. Dalla collaborazione e dalla reciproca contaminazione tra professionalità diverse, sia la ricerca empirico-sperimentale che la prassi didattica possono trarre vantaggi significativi, coniugando il rigore metodologico e le evidenze delle scienze dell'educazione con la

saggezza della pratica riferita a specifici contesti e ambienti di apprendimento, producendo quell’“adattamento ragionevole” (Bortolotti, & Sorzio, 2014) funzionale al miglioramento di situazioni scolastiche contingenti, al soddisfacimento di bisogni particolari e alla creazione di ulteriori scenari di crescita culturale e sociale. Nel corso degli ultimi anni la ricerca internazionale sulla didattica e sulla valutazione delle competenze (Calvani & Trincherò, 2019; Hattie & Yates, 2013; Capperucci, 2015; Murphy, Fox, Freeman, & Hughes, 2017) ha fornito contributi utili per arricchire la professionalità docente nella prospettiva dell’innovazione, dell’equità e dell’inclusione, prestando attenzione al ruolo delle preconcose nei processi di insegnamento-apprendimento, alla significatività e autenticità dei compiti proposti, alla regolazione del carico cognitivo e del feedback, al modellamento guidato, alla promozione della motivazione e della memoria di lavoro, alla gestione di strategie e attività di *problem solving*, all’adozione di approcci valutativi di tipo formativo, metariflessivo e autoregolato.

2.2. Educazione all’aperto e innovazione didattica

La diffusione di una generazione di bambini sempre più confinata in spazi pensati e costruiti da adulti è il risultato di un modello culturale e pedagogico ampiamente accettato, per cui uno stile di vita oltremodo protetto e caratterizzato da un alto consumismo porta alla convinzione che tutto si possa acquisire facilmente e rapidamente. Le azioni per lo più programmate dagli adulti ed il loro controllo orientato alla sicurezza conducono ad una diminuzione di autonomia e intraprendenza dei bambini, relegando l’infanzia ad una progressiva invisibilità, chiusa nelle case e nelle scuole, che va di pari passo con il peggioramento delle condizioni dell’ambiente. Per invertire questa tendenza, occorre progettare percorsi educativi capaci di riannodare il legame uomo-natura ri-accompagnando l’infanzia urbanizzata in ambienti naturali ricchi e complessi con l’obiettivo di accompagnarla verso una profonda conoscenza della complessità e un nuovo rispetto per la conservazione degli habitat naturali e della biodiversità.

Quella tra l’educazione e natura è una relazione lunga e articolata, che attraversa la storia della pedagogia e della didattica da molto tempo. Si tratta di una relazione discussa, problematizzata e sperimentata da moltissimi autori: ne sono esempi illustri, nella loro diversità, Rousseau, Fröbel, Baden Powell, Dewey, Latta, Montessori, Pizzigoni. Una connessione che oggi appare ancora più necessaria e si sta rinnovando attraverso un incremento di ricerche, riflessioni e proposte che trovano sempre più spazio sulla scena

educativa, nazionale e internazionale. L'idea che sta alla base della proposta di educazione e didattica all'aperto parte quindi dalla necessità di accompagnare le istituzioni scolastiche a considerare, in prospettiva ecologica, gli spazi oltre la scuola come contesti privilegiati per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile (Unesco, 2017), innovare le pratiche didattiche tradizionali attraverso il potenziamento di didattiche attive (Dewey, 1929, Freinet, 1972), garantire una dimensione di benessere dell'apprendere e sostenere la promozione delle competenze chiave europee. In questa direzione, il recupero della relazione con l'ambiente esterno risulta essere fondamentale per valorizzare i rapporti con il territorio (*learning landscape*), per ripensare la didattica oltre le mura della scuola e l'apprendimento oltre le discipline (Castoldi, 2020) in piena connessione con il curricolo e il costrutto di competenza (Baldacci, 2010; Castoldi, 2016). La letteratura scientifica nazionale e internazionale si concentra sulla specifica capacità degli ambienti naturali di incidere positivamente sulla salute mentale, sul benessere e la qualità della vita di bambini e adulti (Humberstone B. & al, 2016) ed evidenzia come i "setting naturali" possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Mygind, 2009) e come le caratteristiche dei luoghi abbiano influenze sulla progettazione didattica complessiva. (Lynch & Mannion, 2016). Al centro del processo le competenze professionali degli insegnanti. Recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli stessi (Lynch & Mannion, 2021; Schenetti, 2020) mettono in luce come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all'interno di spazi meno artificiali e più sfidanti, mentre la competenza dell'adulto, cambiando spazio di azione, possa uscire da schemi e consuetudini consolidate attraverso una "didattica più orientata alla ricerca" (Calonghi, 2017).

In questo senso la didattica all'aperto sfida gli insegnanti a non limitarsi semplicemente ad aumentare le uscite didattiche, riprogettare e allestire spazi esterni o utilizzarli con più frequenza ma a ripensare globalmente il modello organizzativo della scuola, le caratteristiche dell'azione didattica dotandosi di strumenti di valutazione e monitoraggio (Schenetti & D'Ugo, 2020) alla luce della necessità di "educare a saper stare nel mondo" (MIUR, 2018) e "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi" (Legge 92 del 2019). Ciò suggerisce di prestare attenzione ai vantaggi che l'educazione all'aperto potrebbe portare agli adulti in termini di formazione professionale, riflessione, ripensamento ed innovazione delle proposte educative e per estensione, portare benefici alla qualità complessiva della scuola.

3. PERCORSI DI RICERCA-FORMAZIONE REALIZZATI CON GLI INSEGNANTI

I percorsi di ricerca-formazione realizzati con l'Istituto Comprensivo di Camigliano (Lucca, da ora R-F/C) e l'Istituto Comprensivo di Sassuolo (Modena, da ora R-F/S) si sono articolati nel triennio 2016-2019 e hanno visto la partecipazione rispettivamente di 42 e 30 insegnanti. Il primo è nato dall'esigenza del collegio dei docenti di elaborare un modello condiviso di progettazione curricolare e valutazione per competenze da applicare nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, il secondo dall'esigenza di implementare pratiche di didattica attiva all'aperto focalizzandosi sul tema dell'innovazione e dello sviluppo professionale. Una caratteristica di entrambi i percorsi è stata quella di tradurre alcuni modelli teorici presi a riferimento in pratiche didattiche in linea sia con le esperienze pregresse realizzate dal corpo docente, sia con gli elementi di innovazione introdotti dalla normativa nazionale. In modo coerente con i principi della R-F, elaborati dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018), sono state esplicitate le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità, così come è stata attribuita molta attenzione alla necessità di documentare e analizzare le ricadute del percorso compiuto insieme in termini di cambiamento. Sono stati chiariti i ruoli, gli snodi e i passaggi di quella che sarebbe stata una ricerca condivisa tra pratici e ricercatori.

Adottare un approccio di ricerca-formazione è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: 1. contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico-didattica sul tema; 2. provocare cambiamenti nelle azioni didattiche; 3. rompere le routine cristallizzate nel lavoro degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi (Schön, 1987); 4. generare apprendimenti trasformativi negli insegnanti.

Entrambi i percorsi sono stati realizzati attraverso le seguenti fasi, simili negli obiettivi partecipativi, differenti nelle azioni e nei contenuti:

1. composizione del gruppo: formato da 28 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell'Università di Firenze per R-F/C e da 30 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell'Università di Bologna per R-F/S;

2. rilevazione e analisi delle domande di ricerca degli insegnanti e dei ricercatori;

3. condivisione del quadro teorico di riferimento a partire da specifici modelli presenti in letteratura riferiti al *competence-based curriculum design* (Kelly, 2009) e *all'authentic assessment* (Wiggins, 1993; Swaffield, 2011) per R-F/C e alla *place-based*

(Smith, 2002) e *place-responsive education* (Lynch & Mannion, 2016, 2021) e all'*outdoor learning* (Waite, 2011) per R-F/S;

4. definizione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro: ricognizione di materiali e strumenti sul tema specifico presenti in letteratura e/o in uso nell'istituto, articolazione delle fasi di lavoro, condivisione della domanda e della metodologia di ricerca e dei processi da attivare e prodotti da realizzare, costituzione di gruppi di lavoro per obiettivi comuni;

5. monitoraggio finale del grado di soddisfazione dei partecipanti al percorso di ricerca-formazione (docenti e ricercatori) mediante la somministrazione di un questionario semistrutturato;

6. restituzione al collegio dei docenti e al dirigente scolastico dei dati raccolti a seguito delle fasi di monitoraggio;

7. conduzione di focus-group per la valutazione dell'impatto della ricerca-formazione rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

I processi messi in atto sono stati discussi collettivamente, attraverso l'analisi delle produzioni dei singoli, la restituzione collegiale e la ri-progettazione annuale dei percorsi di formazione in base ai bisogni formativi emergenti. È stato, infatti, compito di entrambi i percorsi accompagnare gli insegnanti a sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, con maggior controllo per poter riconoscere regolarità, registrare cambiamenti (Benvenuto, 2015) ed implementare azioni di miglioramento.

4. FOCUS GROUP E ANALISI DATI

Per riflettere sulle esperienze di R-F svolte sono stati effettuati due focus group alla presenza di due ricercatori (1 moderatore e 1 osservatore) e due gruppi di docenti disponibili (7 per FG/C e 6 per FG/S). Pur nella specificità dei contenuti relativi alle due esperienze, è stato nostro interesse rilevare gli elementi comuni caratterizzanti ogni percorso di R-F sulla base del modello di analisi assunto dalla ricerca CRESPI (Agrusti & Dodman, 2021) che ha considerato le prospettive di processo (PQ1), prodotto (PQ2) e consapevolezza (PQ3) in relazione ai percorsi formativi degli insegnanti (chunk 1), ai loro apprendimenti e alla trasferibilità degli stessi nella pratica (chunk 2) e all'utilità del percorso formativo nel fornire strumenti per la crescita professionale docente (chunk 3). L'analisi condotta raccordando queste prospettive ha permesso di rilevare la fitta trama

di intrecci tra i vari momenti e ha evidenziato un forte bisogno di condivisione tra i partecipanti.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo (chunk 1.1) inteso come processo (PQ1), gli insegnanti hanno riconosciuto le fasi principali e hanno sottolineato l'importanza di partire dalla conoscenza dell'impianto teorico (FG/S), nonché della terminologia legata al tema formativo per costruire un linguaggio condiviso ("trovo che lavorare sull'impianto teorico e in modo specifico sulla terminologia sia fondamentale" e "condividere intanto una terminologia comune nel gruppo di lavoro aiuta tanto"). Comprendere "cosa si va a fare" (FG/CeS) per affrontare tematiche nuove come competenze e rubriche valutative e/o educazione e didattica all'aperto richiede l'intervento di esperti esterni che diano indicazioni mirate e forniscano strumenti specifici per realizzare buone pratiche. Lavorare assieme produce dei cambiamenti nelle azioni didattiche in termini di conoscenze nuove (PQ2- FG/CeS). Riguardo la strutturazione dei percorsi è emerso come sia utile sperimentare un lavoro a piccoli gruppi (FG/C) o comunque di tipo laboratoriale/esperienziale (FG/S) e che quanto fatto nei gruppi debba poi essere restituito in una fase plenaria finale per condividere le esperienze e farne patrimonio comune; mettere insieme le idee e interagire con gli altri "significativi" (FG/S) attiva processi di confronto, condivisione e collaborazione, favorisce la crescita professionale dei docenti oltre a una conoscenza più approfondita degli alunni.

Si è trattato di un percorso faticoso e impegnativo ("una fatica fisica e mentale", FG/C) come hanno rilevato entrambi i focus group, che richiede "una progettazione, un impiego di tempo notevole [...] anche come realizzazione" (FG/S) rispetto ad una didattica tradizionale e che deve anche fare i conti con i tempi "molto concentrati o ristretti" destinati alla formazione da parte degli istituti come stabilito nei PTOF, che "impediscono un'implementazione di quanto si va a fare nell'esperienza concreta nel contesto classe" (FG/C). Sebbene si sia trattato di percorsi "faticosi", queste esperienze "hanno aperto scenari nuovi" (FG/S) e nuove possibilità per color che sono stati disponibili a sperimentarle.

Emerge anche in modo diffuso (FG/S, FG/C) un bisogno di rinnovamento del lavoro nella didattica (PQ3) radicato in una "consapevolezza di non sapere" (FG/S) attraverso percorsi di formazione che coinvolgono esperti esterni il cui stile dovrebbe essere però "non direttivo" (FG/C), di accompagnamento al percorso e attenzione ai bisogni dei docenti. Non aver ricevuto indicazioni troppo stringenti ha permesso a ciascun insegnante di compiere scelte didattiche in relazione ai contenuti, ai bambini e al contesto (FG/C),

anche se questo poteva essere percepito inizialmente come destabilizzante. Si “cresce insieme ai bambini” sia muovendosi fisicamente all’aperto sia collaborando con i colleghi nell’elaborare nuove modalità, strumenti e metodologie per progettare esperienze didattiche fuori dagli spazi tradizionali (FG/S). Più volte i docenti hanno rimarcato il valore positivo della collaborazione e del confronto tra colleghi che conduce ad un crescere insieme agli altri (chunk 1.2); è emerso tuttavia un differente coinvolgimento nell’esperienza e distribuzione del carico di lavoro nei gruppi (chunk 1.3, FG/S) e ciò rappresenta una prospettiva di miglioramento.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo inteso come prodotto (PQ2), relativamente alle conoscenze apprese (chunk 2), è emerso come gli apprendimenti conseguiti dagli insegnanti siano stati “quotidiani” (FG/S) e, nonostante la resistenza iniziale al cambiamento di alcuni docenti (FG/C), si è ravvisata sempre più diffusa la necessità di acquisire e padroneggiare nuovi strumenti di lavoro, descriverli dettagliatamente per poterli usare bene e documentare i percorsi svolti tramite un lavoro di squadra, affinché “anche gli alunni possano arricchirsi molto lavorando con queste modalità” (FG/C, chunk 2.1). Essi “danno sicurezza, danno garanzia e sono anche un modo per contestualizzare il lavoro che il gruppo ha fatto”(FG/C, chunk 2.2).

L’esperienza formativa ha sollecitato a pensare nuovi modi di gestire la classe (FG/S, chunk 2.2): uso di una didattica laboratoriale per domande, disposizione diversa dei banchi, setting d’aula rinnovato, ambienti di apprendimento fuori dalla classe, diverse modalità di valutazione (FG/C). Essa ha prodotto anche (PQ3) un’abilità nella “osservazione più minuziosa di ciò che avviene intorno a me...degli atteggiamenti degli alunni, ma con un approccio ancora più empatico rispetto a prima” (FG/C).

Le riflessioni sul percorso in termini di consapevolezza (PQ3, chunk 3) hanno mostrato la postura di ricerca assunta dai docenti. Lavorare insieme viene considerato “rassicurante” (FG/C) perché facilita la condivisione di idee tra i colleghi e promuove l’adozione di uno “sguardo unitario” sui bambini (FG/S). Ma, sia che si tratti di strutturare percorsi di apprendimento fuori delle aule per poi farli confluire all’interno (FG/S), che di lavorare sulle Unità di competenza per costruire griglie valutative (FG/C), è necessario ricorrere ad una accurata progettazione delle modalità di lavoro, quale garanzia di una certa “qualità della formazione” (FG/C). L’utilità di questi percorsi formativi (chunk 3.3) va poi ricercata nella condivisione con le famiglie che “devono essere coinvolte nei processi di trasformazione” (FG/S) per far parte anche loro del cambiamento (FG/C),

anche se, in alcuni casi, viene rilevato come elemento critico la percezione del controllo delle famiglie sull'operato dei docenti (FG/C).

5. CONCLUSIONI

Il racconto dei processi realizzati dalle due esperienze formative, sebbene diverse nella loro specificità per modalità e contenuti, ha fatto emergere una serie di categorie ricorrenti, l'intreccio tra aspetti relativi ai processi e ai prodotti realizzati oltre alla consapevolezza acquisita in relazione allo sviluppo professionale docente. Per gli insegnanti risulta prioritario essere disponibili al cambiamento e flessibili nelle pratiche, assumere l'atteggiamento di "sapere di non sapere" per ritrovare la motivazione di mettersi in ricerca, non da soli ma assieme ai colleghi, meglio se accompagnati da figure esterne di esperti, in una prospettiva di apprendimento *lifelong* per il trasferimento di pratiche efficaci. Poter essere accompagnati nell'implementazione di nuovi modelli didattici ha generato maggiore sicurezza nell'uso di pratiche innovative, soprattutto in quegli insegnanti che temono di non realizzare in classe quanto sperimentato nella formazione. Prevale comunque il bisogno di conoscere strumenti operativi scientificamente fondati, riflettere e documentare la progettazione di percorsi di formazione e ricerca che, oltre alla dimensione della collegialità e della condivisione, prevedano il coinvolgimento delle famiglie nei processi di trasformazione.

REFERENZE

- Agrusti, G. & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi *RicercaAzione* (in press).
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori università.
- Bortolotti, E., & Sorzio, P. (a cura di), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci.
- Bottani, N. (2007). La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (eds.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 27-43). Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D. (2015). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 98-109.

- Calonghi L. (2017). *Nel bosco di Chirone. Contribui per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli:Tecnodid.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e sottovalutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey J., (1929). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Freinet C., (1978). (a cura di R. Eynard). *La scuola del fare*. Bergamo: Edizioni Junior
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Humberstone B., Prince H. & Henderson K. A. (Eds.) (2016), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (pp.85-94). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.
- Kerckhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020), Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Lynch, J. & Mannion, G. (2021) Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: Attuning with the more-than-human, *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2020.1867710
- Lynch, J., & Mannion, G. (2016). Enacting a place-responsive research methodology: Walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330–345. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271>.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Testo disponibile al sito http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Murphy, V., Fox, J., Freeman, S., & Hughes, N. (2017). “Keeping it Real”: A review of the benefits, challenges and steps towards implementing authentic assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).

- Poliandri, D., Freddano, M. & Molinari, B. (a cura di) (2019). RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione. Sintesi dei risultati dell’Azione 1 - Valutare la valutazione. Progetto PON Valu.E. Roma: INVALSI.
- Salvadori I. (2021). L’insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente, Milano: FrancoAngeli.
- Smith G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are, *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Schenetti M. & D’Ugo, R. (2020). Education in nature and educational evaluation: for a common design. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 236-247.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Unesco, (2017), Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento.
- Waite, S. (ed.) (2011). *Children Learning Outside the classroom, From Birth to Eleven*, London: Sage.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.