

# GLI OSTACOLI ALL'INNOVAZIONE DIDATTICA E L'ATTUALE PROFILO PROFESSIONALE DOCENTE

## CRITICAL ISSUES IN EDUCATIONAL INNOVATION AND TEACHERS' PROFESSIONAL PROFILE

Francesca Oddone, Elena Firpo | Università degli Studi di Genova, DLCM |  
francesca.oddone@gmail.com | elena.firpo@gmail.com

✉ **Francesca Oddone** | Università degli Studi di Genova, DLCM |  
Piazza Santa Sabina 2, 16124 Genova, Italia | francesca.oddone@gmail.com

**Sommario** Sulla base delle recenti indagini degli organismi nazionali ed internazionali, la situazione italiana risulta deficitaria rispetto alla diffusione delle TIC nel sistema educativo, a diversi livelli. L'osservazione del contesto scolastico attuale, con riferimento alla scuola secondaria di primo grado, ci ha portato a formulare una domanda di ricerca focalizzata su tre distinti aspetti: le modalità di appropriazione e di utilizzo delle tecnologie da parte dei docenti, la condivisione dei contenuti e dei processi, l'adozione di strategie di apprendimento e di lavoro collaborative. Questo contributo intende integrare i dati quantitativi, raccolti dai precedenti studi sulla disponibilità di risorse tecnologiche nella scuola, con i risultati dell'indagine oggetto dell'articolo sul profilo professionale del docente nella realtà ligure considerata, al fine di fare emergere il livello di appropriazione delle tecnologie in ambito educativo e gli eventuali aspetti critici nell'uso delle stesse, mettendoli in relazione con il profilo di competenze delineato. Tale studio ha come obiettivo di sostenere la diffusione di protocolli didattici innovativi, fondati sulla formazione partecipata dei docenti e finalizzati all'inclusione di tutti i soggetti coinvolti nell'apprendimento.

**PAROLE CHIAVE** Profilo professionale docenti, TIC, Innovazione didattica, Formazione, Condivisione.

**Abstract** Recent studies carried out at national and international levels indicate that ICT use in the Italian school system is lagging in a number of ways. Observation of the situation in lower secondary schools has prompted us to conduct an investigation focusing on three different areas: teachers' knowledge and use of technology, sharing of contents and processes, and the adoption of collaborative strategies for learning and teaching. This paper combines the quantitative data collected from different research studies into digital technologies in the Italian school system with the results of a survey we conducted into the professional profile of teachers in the Liguria region. The aim is to reveal the actual level of technology usage and to bring to light critical issues involved. This ultimate goal of this undertaking is to support the sharing and uptake of innovative practices through teacher-centred professional development that promotes inclusive education.

**KEY-WORDS** Teachers' Profile, ICT, Pedagogical Innovation, Training, Sharing.

## INTRODUZIONE

Sulla base delle recenti indagini degli organismi nazionali ed internazionali (cfr. OCSE PISA 2012<sup>1</sup>, OCSE TALIS 2013<sup>2</sup>, Osservatorio Tecnologico MIUR 2014<sup>3</sup>), la situazione italiana risulta deficitaria rispetto alla diffusione dell'innovazione nel sistema educativo, a diversi livelli. In particolare, alcuni fattori sembrano ostacolare l'accesso alle tecnologie digitali e la diffusione di protocolli di lavoro collaborativi e complessi.

Questo contributo si basa sull'osservazione del contesto scolastico attuale - con riferimento alla scuola secondaria di primo grado e alla città di Genova - e intende mettere in evidenza tre importanti aspetti legati all'introduzione delle tecnologie nella scuola: le modalità di accesso ed utilizzo delle tecnologie da parte dei docenti, l'eventuale condivisione dei contenuti e dei processi, l'adozione di strategie di apprendimento e di lavoro collaborative. L'osservazione mira a fare emergere il livello di appropriazione delle tecnologie in ambito educativo e gli eventuali aspetti critici nell'uso delle stesse. I tre aspetti menzionati, benché non nuovi nella letteratura, sembrano meritare un ulteriore momento di indagine per verificare se gli ostacoli (percepiti e/o reali) che emergono nell'implementazione dell'innovazione didattica possano essere messi in relazione con l'attuale profilo professionale del docente (Midoro, 2013).

Il metodo individuato per rispondere alla domanda formulata è la conduzione di uno studio esplorativo (studio di caso), mediante l'elaborazione e la somministrazione di un questionario anonimo. Il campione dei partecipanti è stato geograficamente delimitato all'interno della popolazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado del Comune di Genova.

L'analisi dei risultati ottenuti intende integrare, limitatamente agli aspetti considerati e al focus della ricerca, i dati quantitativi già disponibili (Contesto e analisi dei bisogni), evidenziando il grado di appropriazione delle tecnologie digitali da parte dei docenti, gli ostacoli connessi all'accesso a tali tecnologie e al consolidarsi di setting di tipo collaborativo fondati sulla condivisione dei contenuti e dei processi.

In prospettiva, questa riflessione, maturata nell'ambito del Dottorato di ricerca in *Digital Humanities* dell'Università di Genova, è finalizzata a supportare ulteriori ricerche sul profilo professionale del docente nella realtà ligure considerata, nonché interventi di sviluppo professionale finalizzati a superare i pregiudizi e le criticità legate all'uso delle tecnologie all'interno del sistema dell'istruzione pubblica. Sostenere la diffusione di protocolli didattici innovativi<sup>4</sup>, fondati sulla cultura partecipativa della progettazione didattica (Persico & Pozzi, 2013) e sull'integrazione delle tecno-

logie digitali nella formazione dei docenti (Galliani & Messina, 2013) è una delle motivazioni che maggiormente stimolano i nostri studi.

## CONTESTO E ANALISI DEI BISOGNI

All'interno della scuola pubblica, i traguardi di competenza sono fissati dalle Indicazioni ministeriali. Le strategie di lavoro adottate dagli insegnanti sono personali (con indicazioni collegiali) e possono essere supportate da strumenti sia tradizionali sia tecnologici. Oltre la metà (56%) dei docenti delle scuole secondarie di primo grado opera in istituti i cui dirigenti hanno segnalato scarsità o inadeguatezza sia dei materiali didattici, sia di tecnologie e software utili per l'insegnamento, nonché (47% del campione) un insufficiente accesso a Internet (TALIS 2013).

Con il Piano Nazionale Scuola Digitale, definito dal MIUR nel 2013, gli istituti scolastici, che godono dell'autonomia, sono incoraggiati a modificare gli ambienti scolastici e a mettere in atto un'offerta formativa coerente rispetto ai cambiamenti della società contemporanea (legge 104/2013)<sup>5</sup>.

Tale azione si inserisce nell'ambito delle attività dell'Agenda digitale della CE e si articola intorno a sette obiettivi principali, tra i quali la democratizzazione dell'accesso a Internet attraverso la formazione alle TIC, grazie a molteplici iniziative pilota. Per il periodo 2013-2014 la CE pubblica un quadro di valutazione annuale sull'attuazione dell'agenda digitale<sup>6</sup> rispetto agli obiettivi previsti, nel quale sottolinea l'urgenza di imprimere un'accelerazione all'innovazione digitale e al *Cloud Computing*.

A fronte di tali orientamenti, la relazione annuale dell'OCSE sul digitale (2013)<sup>7</sup> sottolinea il ritardo dell'Italia rispetto agli obiettivi prefissati e gli esigui investimenti sul digitale. Tenuto conto delle restrizioni di bilancio a cui il Paese deve far fronte, l'OCSE suggerisce che le azioni del MIUR favoriscano in maniera efficace:

1. l'integrazione delle TIC negli edifici scolastici e nelle classi;
2. la creazione di una rete di Laboratori per l'Innovazione, ovvero di scuole pilota, che mettano in campo strategie basate su una migliore organizzazione scolastica e su pratiche didattiche innovative;
3. la diffusione tra gli insegnanti di nuove forme di apprendimento informale;
4. il sostegno ai docenti, nell'ambito di una formazione continua e permanente, che segua l'evoluzione del-

<sup>1</sup> [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto\\_NAZIONALE\\_OCSE\\_PISA2012.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf)

<sup>2</sup> [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf)

<sup>3</sup> [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2667\\_13](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2667_13)

<sup>4</sup> <http://avanguardieeducative.indire.it/>

<sup>5</sup> Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), Legge 104, 12 settembre 2013. Retrieved from <http://www.agid.gov.it/competenze-digitali/piano-nazionale-scuola-digitale>

<sup>6</sup> Agenda digitale europea. Retrieved from [http://www.agendadigitale.eu/infrastrutture/881\\_digital-venice-opportunita-per-cambiare-in-europa-ma-se-cambia-anche-l-italia.htm](http://www.agendadigitale.eu/infrastrutture/881_digital-venice-opportunita-per-cambiare-in-europa-ma-se-cambia-anche-l-italia.htm)

<sup>7</sup> Programma nazionale Agenzia per l'Italia digitale. Retrieved from <http://www.irasenazionale.it/editoria/16-in-evidenza/43-rapporto-ocse-sul-piano-digitale-nazionale>

le tecnologie nel contesto digitale attuale e che si fondi su una maggiore assunzione di responsabilità delle scuole rispetto ai percorsi formativi e all'apprendimento collaborativo.

La normativa legata al Piano per la scuola digitale e le iniziative correlate appaiono talvolta come linee guida avulse dalla realtà quotidiana della vita scolastica. Per quale ragione gli orientamenti ministeriali non vengono recepiti dalle istituzioni scolastiche? Quali sono gli ostacoli che impediscono, a livello locale, investimenti in reti, comunicazione e cooperazione (Calvani, 2013), significativi per il rinnovamento della scuola? Quali difficoltà si interpongono all'adozione del Web 2.0 a supporto delle attività gestionali e didattiche del sistema scuola? Perché le iniziative di formazione, confronto, *focus group* tra docenti restano eccezioni nel panorama nazionale e non sostengono efficacemente lo sviluppo professionale?

Per la definizione del profilo professionale del docente facciamo riferimento, oltre alla disciplina del CCNL<sup>8</sup>, al quadro sulle competenze del docente UNESCO 2011<sup>9</sup>, agli studi europei e di confronto con altri paesi (TALIS 2013, Osservatorio internazionale sull'Education (Argentin & Giancola, 2013), Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione inclusiva<sup>10</sup>, agli studi condotti a livello interregionale sul profilo professionale docenti neoassunti (Gianferrari, 2009; 2010), a quelli condotti a livello territoriale (Donadio & Cipolli, 2014) e alle pubblicazioni del Centro studi Confindustria<sup>11</sup> per la riflessione sul reclutamento e sulle prospettive di crescita professionale.

Gli studi internazionali mettono in luce i seguenti elementi: il corpo docenti italiano delle scuole secondarie di primo grado è il più anziano rispetto alla media dei Paesi TALIS e la maggioranza del campione considerato non ha ricevuto una formazione iniziale all'insegnamento. La preparazione iniziale degli insegnanti risulta ancora inadeguata a un utilizzo efficace delle tecnologie nei processi educativi e l'integrazione delle tecnologie nei percorsi di formazione e nelle azioni didattiche non è

consolidata (Galliani & Messina, 2013). A parità di altre condizioni, gli insegnanti che hanno fruito di formazioni specifiche sulla didattica si sentono meglio preparati rispetto ai colleghi. Le stime per l'Italia suggeriscono che i docenti con una formazione iniziale nella didattica della propria disciplina hanno una probabilità quattro volte maggiore di sentirsi ben preparati nell'esercizio delle proprie competenze, rispetto a quelli

senza formazione iniziale. Una forte esigenza dettata dall'anzianità e dai limiti della formazione iniziale è quella di una più motivata e significativa formazione in servizio. Tuttavia, il tasso di partecipazione ad attività di sviluppo professionale tra il 2008 e il 2013 è molto inferiore alla media dei Paesi TALIS. Tra i bisogni di sviluppo professionale espressi dai docenti, le tematiche riguardanti le competenze tecnologiche hanno assunto maggiore rilevanza negli ultimi 5 anni. Per quanto riguarda la percezione dell'autoefficacia e la soddisfazione sul lavoro, i fattori che statisticamente sembrano influire su tali percezioni sono l'esperienza professionale (in maniera discordante, cioè la relazione è di segno positivo per quanto riguarda l'efficacia e di segno negativo per quanto riguarda la soddisfazione professionale), la partecipazione nei processi decisionali della dirigenza e l'interazione con i colleghi (TALIS 2013).

A livello locale, sono state fatte interessanti riflessioni sulla nozione di identità collettiva, culturale e professionale e sul ruolo dei processi partecipativi in rete nello sviluppo di una comunità di pratica di docenti (Donadio & Cipolli, 2014), analisi che indagano in maniera quantitativa la disponibilità delle risorse tecnologiche sul territorio e il loro utilizzo da parte dei docenti<sup>12</sup>, nonché ricerche che valutano le opinioni degli insegnanti sull'integrazione delle tecnologie a scuola (Benigno, Chifari & Chiorri, 2014)<sup>13</sup>. I risultati di tali indagini mettono in luce la necessità che l'assegnazione di risorse finanziarie a supporto del digitale apra la strada ad altre tecnologie rispetto alle lavagne interattive e che favorisca tra gli insegnanti forme di apprendimento continuo e informale fra pari. Inoltre, le valutazioni basate sulla scala delle opinioni dei docenti nel processo di integrazione della tecnologia in classe potrebbero costituire uno strumento di autovalutazione prezioso per la riconsiderazione del profilo docente e la gestione dello stress generato dall'impiego delle TIC.

Le problematiche che emergono evidenziano il livello mediocre di competenza tecnica dei docenti, gli ostacoli legati alla disponibilità e alla funzionalità degli strumenti e delle connessioni di rete, l'assenza di figure preposte all'assistenza tecnica (Parmigiani, 2012) e di supporto alla didattica (TALIS 2013). Le richieste legittime indirizzate alle direzioni scolastiche regionali e alle istituzioni convergono verso lo stanziamento di risorse sufficienti per creare un terreno tecnologico stabile e per alimentare la volontà di interazione, collaborazione e ricerca degli insegnanti, al fine di maturare nuove modalità didattiche, complesse ed inclusive (Parmigiani, 2012). Infine, anche rispetto agli orientamenti pedagogico-didattici, il contesto italiano non sembra beneficiare delle ricadute positive delle sperimentazioni messe in campo in altri Paesi - approccio collabo-

<sup>8</sup> Contratto collettivo nazionale di lavoro, art. 26, 27.

<sup>9</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

<sup>10</sup> [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)

<sup>11</sup> People first. Il Capitale sociale e umano, la forza del Paese. Retrieved from [http://www.confindustria.it/studiric.nsf/06267032601c9a71422567d100474106/473a76b2f5896fe9c1257cac0054e835/\\$FILE/Biennale%20CSC%202014.pdf](http://www.confindustria.it/studiric.nsf/06267032601c9a71422567d100474106/473a76b2f5896fe9c1257cac0054e835/$FILE/Biennale%20CSC%202014.pdf)

<sup>12</sup> Le dotazioni multimediali per la didattica nelle scuole (MIUR 2014). Retrieved from [http://www.istruzione.it/allegati/2014/focus\\_osservatorio\\_tecnologico\\_2013\\_2014.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/focus_osservatorio_tecnologico_2013_2014.pdf)

<sup>13</sup> Scala ITIS. Retrieved from <http://sites.itd.cnr.it/scala/ITIS/>

rativo, classe capovolta, tecnologie di gruppo - e la formazione dei docenti alle metodologie didattiche alternative appare ancora inadeguata.

### METODO E STRUMENTI DI RICERCA

I dati raccolti a supporto della ricerca oggetto di questo articolo si inseriscono nel quadro di uno studio di tipo esplorativo: l'obiettivo è raccogliere informazioni relative alle abitudini di fruizione delle tecnologie da parte dei docenti, sia nella vita personale sia in quella professionale, indagare la familiarità con le strategie di lavoro collaborativo e la disponibilità alla formazione.

A questo scopo è stato creato un questionario anonimo rivolto ai docenti della scuola secondaria di primo grado di tutte le discipline, che è stato inviato agli Istituti Comprensivi del Comune di Genova (40) e diffuso tramite le segreterie scolastiche. Sono state sollecitate il 100% delle scuole secondarie di primo grado del Comune, ripartite su un totale di 64 plessi.

Il campione di popolazione individuato è di dimensioni contenute e tendenzialmente omogeneo per quanto riguarda l'aspetto anagrafico (età, sesso, numero di anni di insegnamento), la copertura delle discipline rappresentate (100%) e la distribuzione sul territorio.

Il questionario è stato strutturato come segue: una breve presentazione della ricerca seguita da 46 domande. Le prime 5 sono di pura indagine anagrafica, 31 quesiti prevedono risposte a scelta multipla, 4 quesiti prevedono una scala di valori e 6 prevedono la possibilità di inserire testo.

Le domande aperte tendono a indagare l'opinione degli insegnanti riguardo l'uso di determinati strumenti digitali e a fare emergere quale è la percezione degli insegnanti rispetto alle recenti teorie sull'apprendimento. In particolare, si è cercato di evidenziare quali ostacoli concreti interferiscono con la messa in atto di buone pratiche e di strategie cooperative, quali esigenze di formazione vengono manifestate e, infine, quali sono le condizioni che gli insegnanti ritengono necessarie per valorizzare la dimensione di comunità professionale.

La struttura del questionario si articola in 5 sezioni:

- profilo anagrafico e professionale (5 domande)
- tecnologie, utilizzo personale (10)
- tecnologie, utilizzo didattico (10)
- condivisione, setting collaborativo (9)
- formazione continua, disponibilità e percezione degli intervistati (12).

Lo strumento è stato realizzato attraverso l'applicazione Modulo Google Drive e diffuso via e-mail agli indirizzi istituzionali degli Istituti Comprensivi, tramite link cliccabile<sup>14</sup>. La fase di somministrazione ha avuto la durata di un mese (data di invio del questionario: 9 aprile 2014, chiusura della raccolta dati: 9 maggio 2014).

La dimensione del target eleggibile è stata determinata con riferimento alla dotazione del personale docente assegnato alla Provincia di Genova (1579 unità per l'a.s. 2013-2014)<sup>15</sup>, il target per gli IC appartenenti al solo Comune di Genova è pari a circa 1200 unità (cfr. *Open Data MIUR*, portale Scuola in chiaro)<sup>16</sup>. Non è stato fissato uno specifico tasso di partecipazione. Sono pervenute 110 risposte (9% target).

Data l'uniformità riscontrata nella composizione strutturale del campione di comodo, si ritiene che i dati raccolti possano essere considerati abbastanza indicativi per guidare le fasi successive della ricerca e consentire, eventualmente, di riaggiustare obiettivi e metodi di indagine. Rispetto alla popolazione target, bisogna tuttavia osservare che i dati ottenuti provengono da poco più del 50% delle istituzioni coinvolte sul territorio. È possibile ipotizzare che il filtro esercitato dalle segreterie scolastiche a cui è stato inviato il link al questionario abbia costituito in alcuni casi un "imbuto" che ha ostacolato il raggiungimento di tutto il personale in servizio e tale modalità di diffusione dovrebbe essere modificata (o integrata) in caso di somministrazioni future.

### Caratteristiche del campione e profilo degli intervistati

Il campione di 110 insegnanti è costituito dal 79% di donne e dal 21% di uomini, la maggioranza (78%) ha un'età compresa fra i 40 e i 59 anni (41% fascia 40-49, 37% fascia 50-59, 14% fascia 30-39, 8% oltre i 60 anni). Il 21% degli insegnanti che hanno compilato il questionario appartengono all'I.C. Don Milani-Colombo, il 17% all'I.C. Quinto-Nervi, il 14% all'I.C. San Martino-Borghoratti, seguito da un lungo elenco di scuole, per un totale di 21 istituzioni scolastiche rispondenti su 40. Tredici docenti non hanno specificato l'appartenenza alla scuola. La maggioranza è costituita da docenti di Lettere, Matematica e Scienze, Sostegno ed ha, in media, 18 anni di servizio nella scuola.

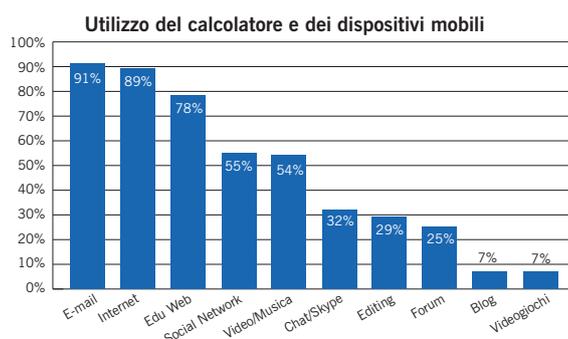
<sup>14</sup> <https://docs.google.com/forms/d/1oD7hXkaw-CqIUaCo6r8VbsbPQicBreswE6aTNGX-pdc/edit>

<sup>15</sup> [http://www.istruzione Liguria.it/images/stories/Comunicazioni/2013/settembre/dati\\_scuola\\_liguria\\_as\\_2013-14\\_1.pdf](http://www.istruzione Liguria.it/images/stories/Comunicazioni/2013/settembre/dati_scuola_liguria_as_2013-14_1.pdf)

<sup>16</sup> <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

Tecnologie: utilizzo personale		
	SI (%)	NO (%)
Possiedi un computer?	109 (99%)	1 (1%)
Possiedi un tablet?	70 (64%)	40 (36%)
Possiedi uno smartphone?	70 (64%)	40 (36%)
Hai accesso a Internet quotidianamente?	108 (98%)	2 (2%)
Hai una connessione Internet presso il tuo domicilio?	109 (99%)	1 (1%)
Hai conseguito una patente o certificazione informatica?	15 (14%)	95 (86%)
Possiedi un indirizzo e-mail personale?	108 (98%)	2 (2%)
Possiedi un computer?	109 (99%)	1 (1%)

Tabella 1. Tecnologie, utilizzo personale.



**Figura 1.** *Uso del calcolatore e dei dispositivi mobili nella quotidianità (utilizzo personale).*

Quasi tutti i rispondenti possiedono un calcolatore (99%), una connessione Internet presso il domicilio (99%) e un indirizzo di posta elettronica (98%), solo il 64% possiede un dispositivo mobile (tablet o smartphone). Riguardo al livello di padronanza degli strumenti informatici, il 39% del campione dichiara di avere una competenza sufficiente degli strumenti, il 36% ritiene di avere una buona competenza informatica. Soltanto il 14% dichiara di aver conseguito una patente o certificazione informatica (Tabella 1).

Per quanto riguarda l'uso delle TIC nella vita quotidiana e il tempo dedicato ad esse, la maggior parte del campione (46%) afferma di dedicare all'uso delle tecnologie tra 1 e 2 ore, il 25% meno di un'ora, il 22% tra 2 e 4 ore, mentre il restante 7% utilizza le tecnologie per più di 4 ore al giorno. Il primo utilizzo che ne fanno i docenti (Figura 1) è quello di inviare posta elettronica (91% del campione), seguito immediatamente dalla navigazione su Internet (89% del campione).

#### Tecnologie: utilizzo in classe

Cosa pensi dell'uso delle tecnologie a scuola?	N (%)
Richiedono competenze specifiche	76 (69%)
Sono una modalità come un'altra di erogazione di contenuti	68 (62%)
Sono motivo di deconcentrazione per gli alunni	5 (5%)
Le tecnologie abbassano i livelli culturali	1 (1%)
Il loro utilizzo rappresenta una perdita di tempo per l'insegnante	1 (1%)
Altro	36 (33%)

**Tabella 2.** *Tecnologie, utilizzo in classe.*

Quali delle seguenti affermazioni sono vere per te?	N (%)
Potenziano la didattica tradizionale	82 (75%)
Aiutano gli alunni in difficoltà	78 (71%)
Le tecnologie sono accattivanti e motivano all'apprendimento	73 (66%)
Le tecnologie stanno modificando le metodologie didattiche	67 (61%)
Sono un passatempo/ un momento ludico	16 (15%)
Altro	7 (6%)

**Tabella 3.** *Opinione degli insegnanti sulle TIC.*

## RISULTATI DELL'INDAGINE

### *Opinioni degli intervistati sull'uso delle tecnologie in classe*

Le modalità di utilizzo personale delle tecnologie digitali si riflettono nell'impiego che i docenti ne fanno in classe. La percezione dell'uso delle tecnologie in classe, secondo il 69% del campione, esprime una necessità di competenza specifica (Tabella 2).

Il 33% degli insegnanti si è avvalso della casella di testo (Altro) per scrivere liberamente la propria opinione sulle TIC (Tabella 2). I commenti pervenuti dimostrano un grado di consapevolezza elevato sulle potenzialità e sui limiti delle tecnologie, individuano le TIC come strumento indispensabile per formarsi, in quanto le tecnologie vengono percepite come risorse più attuali e complete degli strumenti tradizionali, nonché come strumenti preferenziali, in caso di disturbi di letto-scrittura o disabilità. Inoltre, gli insegnanti sottolineano che le TIC permettono di svolgere gli argomenti didattici previsti in maniera pluridisciplinare ed evidenziano tutti i punti forti delle TIC, come strumenti facilitatori dell'inclusione, della concentrazione, della motivazione, della pluridisciplinarietà, dell'interazione e della comunicazione. Tuttavia, emerge altresì come queste siano percepite con pregiudizio da una certa parte di formatori (le TIC comportano un notevole dispendio di tempo perché le strumentazioni non funzionano adeguatamente o perché gli utilizzatori non hanno sufficienti competenze per sfruttarne appieno le potenzialità). Infine, taluni insegnanti lamentano che le TIC possono essere motivo di deconcentrazione e di isolamento della persona e che, se male utilizzate, rischiano di diventare strumenti fini a se stessi, in particolare quando sostituiscono l'apprendimento di gruppo o limitano gli *insight* dati dal *cooperative learning*. Nonostante la molteplicità dei commenti citati, la percezione dell'uso delle tecnologie per la didattica è globalmente positivo (Tabella 3). Infatti, a domanda specifica, il 75% del campione ritiene che potenzino la didattica tradizionale, il 71% che aiutino gli alunni in difficoltà, il 66% che siano accattivanti e motivino l'apprendimento. Meno dell'1% ritiene che le TIC rappresentino una perdita di tempo per l'insegnante (Tabella 2).

### *Frequenza e modalità di utilizzo delle tecnologie in classe*

La sezione riguardante la frequenza e le modalità di utilizzo didattico rivela che soltanto il 29% dei docenti utilizza le tecnologie ogni giorno a scuola. Tra i motivi che giustificano uno scarso utilizzo delle tecnologie, il 76% del campione rispondente alla domanda in oggetto afferma di incontrare ostacoli pratico-logistici che non ne favoriscono l'utilizzo. Il 40% afferma che il proprio istituto scolastico

non possiede tecnologie all'avanguardia e il 16% sostiene che il Dirigente scolastico non promuove formazione sul tema delle tecnologie (Tabella 4). Al contrario, tra coloro che sono motivati all'uso delle tecnologie, l'81% afferma che ama integrare la propria strategia didattica con attività e strumenti non tradizionali, il 53% che le tecnologie favoriscono l'inclusione, il 48% che il proprio istituto scolastico possiede tecnologie all'avanguardia (Tabella 5). Le percentuali indicate sono calcolate in base alla frequenza delle singole risposte sul totale dei rispondenti (quesiti a scelta multipla non esclusiva e non obbligatoria).

Un altro dato che emerge dal questionario è il tipo di tecnologia che viene usato di preferenza nella pratica didattica (Figura 2).

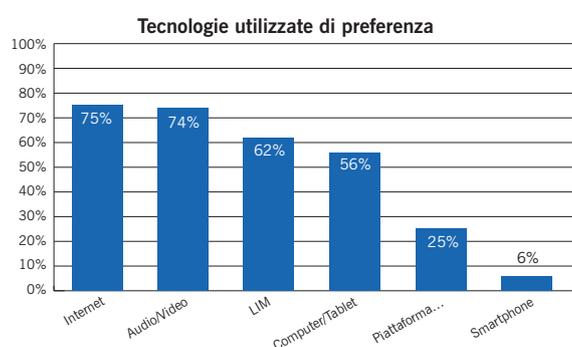


Figura 2. Tecnologie e supporti digitali utilizzati in classe.

Tale risultato è coerente con il tipo di attività che viene prevalentemente svolta in classe (Tabella 6).

### Condivisione e collaborazione

Per quanto riguarda gli aspetti della metodologia e del lavoro collaborativo sono state indagate le abitudini del personale docente rispetto agli ambienti di lavoro condiviso e la familiarità con i modelli didattici azionali, interattivi ed inclusivi.

I risultati raccolti mostrano che il 69% del campione non conosce alcuna piattaforma per l'apprendimento. Il 65% non conosce ambienti di lavoro in Rete per l'apprendimento collaborativo (*Moodle*, che pure risulta dal sondaggio l'ambiente *open source* più comune, è familiare al 23% dei docenti intervistati). Il 60% dei docenti non conosce comunità di docenti. Il 55% dei docenti afferma che la propria scuola non possiede un aggregatore di materiali didattici. Infine, la maggioranza del campione non ha confidenza con le metodologie didattiche alternative alla pratica trasmissiva: l'83% afferma di non conoscere né applicare i principi dell'insegnamento capovolto (Baker, 2000), né le strategie di apprendimento collaborativo (Aronson & Patnoe, 2011), né la didattica per episodi di apprendimento situato (Rivoltella, 2013). Nonostante ciò, il 60% del campione sostiene di lavorare abitualmente in équipe (Tabella 7).

Perché non utilizzi le tecnologie in classe? (punti deboli delle tecnologie)	N (%)
Incontro ostacoli pratici/logistici che non ne favoriscono l'utilizzo	34 (76%)
La mia scuola non possiede tecnologie all'avanguardia (netbook, tablet, LIM, ecc.)	18 (40%)
Il Dirigente scolastico non promuove formazione sul tema delle tecnologie	7 (16%)
Sono una spesa troppo ingente per la scuola	5 (11%)
Non sono capace ad utilizzarle o non mi piace modificare la mia strategia didattica	5 (11%)
Non ottengo i risultati previsti rispetto agli obiettivi disciplinari prefissati	3 (7%)
Non ottengo i risultati previsti rispetto agli obiettivi educativi prefissati	2 (4%)
I genitori non sono favorevoli all'adozione di nuovi strumenti didattici	1 (2%)
Sono una perdita di tempo per l'insegnante	2 (2%)
Non so come valutare le attività e gli apprendimenti	0
Temo il giudizio dei colleghi e della dirigenza	0
Non sono sicure per gli alunni	0
Altro	5 (11%)

Tabella 4. Motivazioni che dissuadono dall'utilizzo delle tecnologie in classe

Perché utilizzi le tecnologie in classe? (punti di forza delle tecnologie)	N (%)
Mi piace integrare la mia strategia didattica con attività e strumenti non tradizionali	79 (81%)
Le tecnologie favoriscono l'inclusione	51 (53%)
La mia scuola possiede tecnologie all'avanguardia (netbook, tablet, LIM, ecc.)	47 (48%)
Ottengo migliori risultati rispetto agli obiettivi disciplinari prefissati	37 (38%)
Ottengo migliori risultati rispetto agli obiettivi educativi prefissati	22 (23%)
Sono un fattore di risparmio economico per la scuola (fotocopie, carta)	18 (19%)
Sono un consumatore di tecnologie multimediali	15 (15%)
Adoro le sfide e sostengo la necessità di un ripensamento del ruolo dell'insegnante	15 (15%)
Il Dirigente scolastico promuove la formazione sul tema delle tecnologie	13 (13%)
Sono un fattore di risparmio di tempo per l'insegnante	11 (11%)
I genitori sono favorevoli all'adozione di nuovi strumenti didattici	9 (9%)
Le tecnologie consentono una più efficace valutazione delle attività e degli apprendimenti	8 (8%)
Altro	1 (1%)

Tabella 5. Motivazioni a supporto dell'uso delle tecnologie in classe.

Per quali attività usi le tecnologie in classe?	N (%)
Visionare documenti video	85 (77%)
Produrre documenti elettronici (scrittura, audiovisivi)	56 (51%)
Consultare Siti Web educativi	54 (49%)
Navigare su Internet	52 (47%)
Condividere materiali (Dropbox, Google Drive, Wikispaces, Social Network)	44 (40%)
Ascoltare tracce audio	40 (36%)
Comunicare con altre persone	20 (18%)
Gestire progetti collaborativi (es. eTwinning o eTandem)	5 (5%)
Altro	8 (7%)

Tabella 6. Attività supportate dalle tecnologie.

Il fattore tempo, la mancanza di spazi o attrezzature e di motivazione per l'assenza di riconoscimento delle ore dedicate a queste attività sono individuati nelle risposte aperte come principali ostacoli all'instaurarsi di pratiche di lavoro collaborativo tra colleghi.

### Formazione

I risultati descritti sopra sono congruenti con i dati relativi alla formazione. La maggioranza dei docenti (92%) si dice interessato alla formazione continua e il 91% afferma di svolgere abitualmente attività formative. Tuttavia, mentre il 57% del campione afferma di aver seguito corsi specifici sull'uso delle TIC, soltanto il 18% ha partecipato a formazioni specifiche sul tema dell'apprendimento collaborativo (Tabella 8). Esiste quindi un *gap* tra la formazione sulle nuove tecnologie e la formazione sulle metodologie didattiche innovanti. Purtroppo questo non contribuisce all'efficacia della formazione, poiché è noto come nuovi strumenti necessitino dell'applicazione di nuovi paradigmi didattici.

In generale, le opinioni dei docenti evidenziano una certa inadeguatezza nell'offerta di occasioni di sviluppo professionale: i dati relativi alla formazione obbligatoria messa in atto dagli istituti scolastici indicano che il 53% del campione ritiene tale offerta poco o per nulla adeguata (Figura 3).

Lavoro condiviso e didattica attiva	SI (%)	NO (%)
Conosci piattaforme per l'apprendimento e la condivisione?	34 (31%)	76 (69%)
Conosci ambienti di lavoro in Rete per l'apprendimento collaborativo?	38 (35%)	72 (65%)
Conosci comunità di docenti per la condivisione di materiali/progetti?	44 (40%)	66 (60%)
La tua scuola possiede una piattaforma o contenitore di materiali didattici condivisi?	50 (45%)	60 (55%)
Conosci i principi della didattica per EAS, la Flipped Classroom, il Cooperative Learning?	19 (17%)	91 (83%)
Lavori abitualmente in équipe?	66 (60%)	44 (40%)

Tabella 7. *Setting collaborativi.*

### Apprezzamento della formazione proposta dalle istituzioni scolastiche

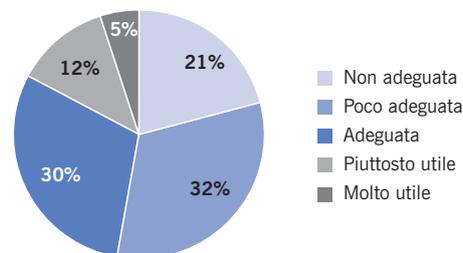


Figura 3. *Apprezzamento della formazione proposta dalle istituzioni scolastiche.*

### Percezione dell'investimento sulla formazione

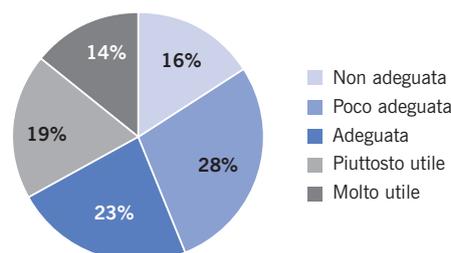


Figura 4. *Percezione investimento delle dirigenze sulla formazione.*

La percezione degli insegnanti rispetto agli investimenti fatti dalle dirigenze scolastiche converge nell'indicare che l'investimento sulle tecnologie appare privilegiato rispetto a quello sulla formazione docente. Il 44% del campione ritiene che l'investimento sulla formazione non sia adeguato, mentre nella percezione relativa agli investimenti sulle tecnologie la percentuale scende al 36% (Figura 4 e Figura 5). Il questionario evidenzia infine che la maggior parte del campione di docenti che ha partecipato al sondaggio sarebbe disponibile a dedicare alle attività formative in media 10 ore annue (Figura 6). Gli ambiti nei quali gli insegnanti gradirebbero partecipare a un *training* specifico sono numerosi: al primo posto emergono le nuove tecnologie (55%), quindi la formazione sulle strategie didattiche collaborative (52%) e sulla lavagna interattiva (47%) (Figura 7).

Formazione	SI (%)	NO (%)	Tipo di formazione fruita
Sei interessato alla formazione continua?	101 (92%)	9 (8%)	
Svolgi abitualmente attività formative?	100 (91%)	10 (9%)	
Hai seguito corsi specifici sul tema delle TIC?	63 (57%)	47 (43%)	LIM (13), TIC ex SSIS (9), TIC e DSA ex SSIS (3), EPICT (3), Pearson (2), Zanichelli (2), Creare e-book (2)
Hai seguito corsi specifici sul tema d'apprendimento collaborativo?	20 (18%)	90 (82%)	Cooperative Learning (6), SSIS (3), Poseidon (1), Progetto RSC (1), Comenius (2), Advanced Instructional Strategies in virtual Classrooms (1)
La tua scuola partecipa ad iniziative di formazione sul modello "reti di scuole"?	68 (62%)	42 (38%)	

Tabella 8. *Formazione continua.*

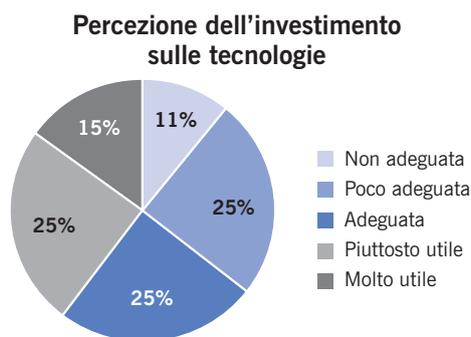


Figura 5. Percezione investimento delle dirigenze sulle tecnologie.

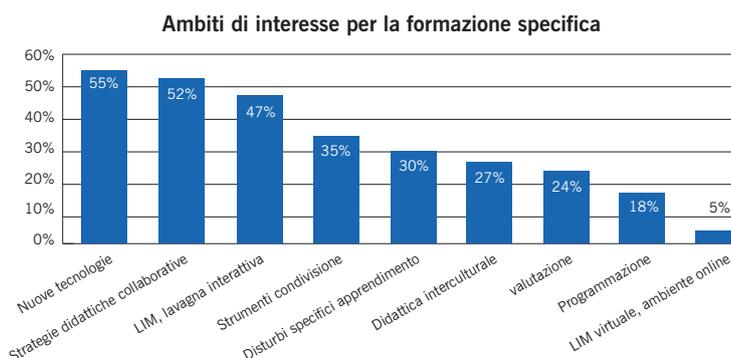


Figura 7. Ambiti di interesse per la formazione in servizio.

### Disponibilità annua alla formazione

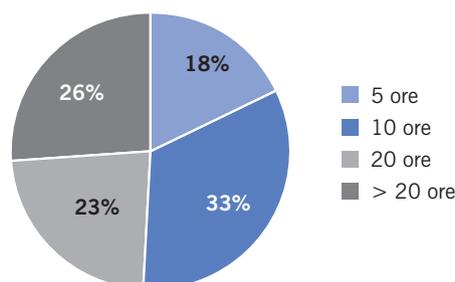


Figura 6. Disponibilità dei docenti alla formazione (numero di ore).

## DISCUSSIONE

Il profilo degli insegnanti che emerge dai dati raccolti nella città di Genova è coerente con i dati emersi negli studi nazionali, sia per quanto riguarda l'anagrafica, sia per quanto riguarda l'accesso difficoltoso alle TIC, in parte a causa della scarsità e dell'inadeguatezza dei mezzi a disposizione delle scuole, in parte a causa della limitata familiarità dei docenti con l'utilizzo di tali supporti.

Gli ostacoli percepiti sono sia di tipo pratico-logistico, sia correlati alla mancanza di una proposta di formazione da parte delle dirigenze. Gli stessi ostacoli vengono evidenziati di fronte all'adozione di *setting* di lavoro collaborativo: la maggioranza delle scuole non possiede aggregatori di risorse didattiche, non dispone di spazi deputati e di tempi dedicati al lavoro in *team*, non offre occasioni di formazione alle strategie cooperative e alle TIC. Come emergeva anche nello studio TALIS 2013, a questi aspetti si aggiunge quello del riconoscimento professionale: il campione riporta – tramite le risposte aperte – una totale mancanza di sostegno e scarsi incentivi alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale da parte delle dirigenze. Inoltre si sottolinea l'assenza di riconoscimento dell'impegno associato alla professione insegnante (progettazione didattica, iniziative individuali di formazione, lavoro sommerso) da parte della società. Tale dato è coerente con l'88% delle risposte degli insegnanti italiani nell'indagine TALIS, i quali percepiscono che l'insegnamento è scarsamente valorizzato nella società attuale (69% Pa-

si TALIS), percezione condivisa dal 92% dei dirigenti scolastici (56% Paesi TALIS). Infine la bassa percentuale dei docenti che riportano di aver potuto usufruire di opportunità di sostegno allo sviluppo professionale nel periodo di riferimento TALIS si riflette pienamente nella situazione locale osservata. Tra gli ostacoli alla partecipazione, il problema della mancanza di incentivi era avvertito da oltre l'80% del campione TALIS 2013.

A fronte di questa percezione svalutante, dai risultati raccolti emerge una motivazione forte alla formazione continua, cui si contrappone una scarsa strutturazione di ambienti professionali collaborativi, aspetto che ha un potenziale interessante relativamente alla ricerca sullo sviluppo professionale del docente (e che meriterebbe di essere indagato in studi ulteriori).

Sembra quindi che la realtà ligure presa in esame non si distacchi in maniera significativa dalla realtà nazionale. Si può ipotizzare che aumentare la partecipazione dei docenti ad alcuni tipi di attività di sviluppo professionale potrebbe favorire l'uso di pratiche didattiche innovative, così come l'appartenenza attiva a una rete di formatori. All'interno della popolazione TALIS, gli insegnanti italiani che hanno partecipato ad attività di *networking* sono risultati più propensi a utilizzare le TIC e a far lavorare gli studenti su attività progettuali. Inoltre la partecipazione ad attività di sviluppo professionale è associata nelle conclusioni TALIS 2013 a livelli più alti di auto-efficacia e di soddisfazione professionale.

## CONCLUSIONI

L'analisi degli studi condotti in Italia e l'interpretazione dei risultati raccolti ha contribuito ad evidenziare le abitudini del corpo docente nella scuola superiore di primo grado rispetto all'uso delle TIC, la diffusione di strategie didattiche non tradizionali e di protocolli di lavoro collaborativi. L'analisi del questionario ha altresì individuato, almeno in parte, i principali ostacoli alla collaborazione e alla condivisione di materiali e pratiche, così come le difficoltà concrete (logistiche, oggettive o soggettive) connesse all'utilizzo delle tecnologie nella

scuola. Parte di tali difficoltà possono essere imputate all'attuale profilo di competenze del docente. I dati forniti dall'ultima sezione del questionario hanno infine indicato gli ambiti in cui le esigenze di formazione sono più forti (le tecnologie digitali, le strategie didattiche collaborative, le lavagne interattive, gli strumenti di condivisione).

Sicuramente l'opinione degli insegnanti è spesso ambivalente e si muove da un vigoroso entusiasmo per le tecnologie, a forti resistenze. Ciò dipende dalla personalità, dalle attitudini e competenze e dal contesto (cfr. la nozione di *early adopters* in Rogers E. M., 2003). Tuttavia, il contributo dei docenti appare essenziale per individuare le lacune insite nel profilo professionale e per fare emergere gli sforzi che gli stessi devono compiere per traghettare il sistema educativo attuale verso modelli didattici innovativi, che favoriscano lo sviluppo di strategie di apprendimento efficaci e trasversali. Rispetto ai tre ambiti sui quali si è concentrata l'indagine (le modalità di accesso ed utilizzo delle tecnologie da parte dei docenti, l'eventuale condivisione dei contenuti e dei processi, l'adozione di strategie di apprendimento e di lavoro collaborative), la scarsità delle politiche dedicate alle risorse umane, che emerge negli studi condotti a livello nazionale o internazionale, appare come uno dei fattori che più gravemente impatta sulla mancanza di conoscenze e strumenti, anche a livello locale. A questa si aggiunge la mancanza di occasioni, formali o informali, per discutere di didattica ed avviare un confronto tra colleghi e specialisti del settore. Competenze insufficienti sia nell'ambito

delle TIC, sia in quello degli orientamenti didattici su scala globale (costruttivismo, connettivismo, didattica rovesciata, apprendimento sociale, approccio azionale, ecc.), comportano un grave impedimento ad ibridare le metodologie e a generare *expertise* trasversale, che si traduce con il perdurare di condizioni di lavoro scarsamente interattive (e talvolta frustranti) e l'approfondirsi del divario tra il mondo della scuola e la società attuale. Con riferimento alla necessità di generare nuove competenze progettuali e digitali e di metterle in relazione con la percezione di auto-efficacia degli insegnanti, ulteriori approfondimenti sono in fase di studio. Nell'ottica di un accompagnamento al cambiamento (Benigno, Chifari & Chiorri, 2014), una formazione partecipata e massiva dei docenti, la circolazione di competenze, la condivisione di buone pratiche e strategie virtuose, il coordinamento tra insegnanti, tra scuole, tra scuole e Istituzioni, sembrano fondamentali. Tali condizioni potranno incidere in maniera determinante su tutti quei fattori (Rivoltella, 2013) propedeutici all'irrobustimento di un profilo professionale evoluto e alla crescita di una classe docente consapevole, motivata, a proprio agio con gli strumenti disponibili e con architetture didattiche più aperte e complesse.

Il contributo è stato elaborato insieme dalle autrici per quanto riguarda la creazione e la somministrazione del questionario, il focus della ricerca e il reperimento delle fonti. Nella stesura dell'articolo, in particolare Francesca Oddone si è occupata della parte teorica, dell'interpretazione dei dati e della redazione ed Elena Firpo si è occupata dell'analisi dei dati.

## BIBLIOGRAFIA

- Argentin, G., & Giancola, O. (2013). *Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi*. In Scuola democratica, 3. Retrieved from [http://www.fga.it/uploads/media/Argentin\\_Giancola\\_2013\\_Diventare\\_insegnanti\\_in\\_Europa.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Argentin_Giancola_2013_Diventare_insegnanti_in_Europa.pdf)
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. New York, NY: Pinter & Martin Ltd.
- Baker, W. (2000). The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, FL. Retrieved from [http://works.bepress.com/j\\_wesley\\_baker/subject\\_areas.html](http://works.bepress.com/j_wesley_baker/subject_areas.html)
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). *Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti*. *TD Tecnologie didattiche*, 22(1), pp. 59-62. Retrieved from <http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF61/AtteggiamentiCredenze.pdf>
- Calvani, A. (2013). *I nuovi media nella scuola*. Roma, IT: Carocci.
- Donadio, S., & Cipolli, C. (2014). *Dati e percezioni sullo sviluppo di una comunità di pratica online di docenti: il caso della scuola "Don Milani"*. *TD Tecnologie didattiche*, 22(1), 59-62. Retrieved from <http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF61/DonMilani.pdf>
- Galliani, L., & Messina, L. (2013). *Formazione universitaria degli insegnanti alle TD*. In V. Midoro & D. Persico (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 125-133). Ortona, IT: Menabò. doi: [10.13140/2.1.1168.3206](https://doi.org/10.13140/2.1.1168.3206)
- Gianferrari, L. (2009). *Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti*. *Programma Education, FGA Working Paper*, 10(1). Torino, IT: Fondazione Giovanni Agnelli. Retrieved from [http://www.fga.it/uploads/media/Laura\\_Gianferrari\\_Docenti\\_neoassunti\\_2007-8\\_FGA\\_WP10.doc.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Laura_Gianferrari_Docenti_neoassunti_2007-8_FGA_WP10.doc.pdf)
- Gianferrari, L. (2010). *I docenti neoassunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali*. *Programma Education, FGA Working Paper*, 23(2). Torino, IT: Fondazione Giovanni Agnelli. Retrieved from [http://www.fga.it/uploads/media/L\\_Gianferrari\\_I\\_docenti\\_neo-assunti\\_-\\_FGA\\_WP23\\_01.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/L_Gianferrari_I_docenti_neo-assunti_-_FGA_WP23_01.pdf)
- Midoro, V. (2013). *Insegnanti per la scuola nell'era digitale*. In V. Midoro & D. Persico (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 118-124). Ortona, IT: Menabò edizioni. doi: [10.13140/RG.2.1.3006.8640](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3006.8640)
- Parmigiani, D. (2012). *Tecnologie di gruppo*. Trento, IT: Erickson.
- Persico, D., & Pozzi, F. (2013). *Cultura partecipativa nella progettazione didattica*. In V. Midoro & D. Persico (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 134-141). Ortona (Chieti), IT: Menabò edizioni. doi: [10.13140/RG.2.1.3006.8640](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3006.8640)
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia, IT: La Scuola.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York, NY: Free Press.