

**UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
MILANO**

**Dottorato di ricerca in Pedagogia (Education)  
ciclo XXIV  
S.S.D: M-PED/03**

**LA DIDATTICA 2.0 E LE COMPETENZE  
DELL'INSEGNANTE. VERSO UN MODELLO**

**Tesi di Dottorato di: Gloria Sinini  
Matricola: 3710329**

**Anno Accademico 2010/11**



**UNIVERSITÀ  
CATTOLICA**  
del Sacro Cuore

**UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
MILANO**

**Dottorato di ricerca in Pedagogia (Education)  
ciclo XXIV  
S.S.D: M-PED/03**

**LA DIDATTICA 2.0 E LE COMPETENZE  
DELL'INSEGNANTE. VERSO UN MODELLO**

**Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Renata VIGANO'**

**Tesi di Dottorato di: Gloria Sinini  
Matricola: 3710329**

**Anno Accademico 2010/11**

# 1 SOMMARIO

1	SOMMARIO.....	1
0.	INTRODUZIONE.....	4
<b>CAPITOLO 1. IL PANORAMA DELLA DIDATTICA: NUOVI PARADIGMI E PROSPETTIVE DI INNOVAZIONE.....</b>		
<b>10</b>		
2	IL MUTAMENTO DEGLI SCENARI TECNOLOGICI: LE TECNOLOGIE WEB 2.0.....	11
3	IL MUTAMENTO DEGLI SCENARI TECNOLOGICI: LA LAVAGNA INTERATTIVA MULTIMEDIALE .....	14
3.1	La LIM: quadro di funzionamento e quadro d'uso .....	16
3.1.1	Quadro di funzionamento.....	19
3.1.2	Quadro d'uso .....	21
3.2	Esperienze di integrazione della LIM nella pratica didattica del docente.....	35
3.3	Profilo d'uso della LIM: un modello di azione.....	40
4	DIGITALI,SCREEN, E-...GLI STUDENTI .....	45
4.1	Frame conoscitivi e comportamentali dell'e-generation .....	51
4.2	Digital inter-generation divide .....	55
5	IL MUTAMENTO DEGLI SCENARI DIDATTICI: DALL' 1.0 AL 2.0 .....	56
5.1	Didattica 2.0: l'esperienza avanguardista di Freinet .....	59
6	VERSO UNA SCUOLA DEL FUTURO?.....	64
6.1	Innovazione, religione scolastica del XXI secolo .....	65
6.2	L'innovazione negli orientamenti sovra-nazionali e nazionali.....	69
7	“ AGENZIA SCUOLA”: UN LABORATORIO DI RICERCA SUL PROFILO DELL'INSEGNANTE.....	72
7.1	Costruire una cultura digitale per l'insegnante.....	73
7.2	Cronistoria dell'insegnante italiano.....	74
7.3	L'insegnante neoassunto oggi .....	79
7.3.1	Nascita di una cultura digitale: pratiche in evoluzione.....	82

<b>8</b>	<b>LA COMPETENZA DIGITALE NEL CURRICULUM DELL'INSEGNANTE</b> .....	<b>88</b>
	<b>CAPITOLO 2. UN APPROCCIO ALLA COMPETENZA</b> .....	<b>91</b>
<b>1</b>	<b>UNA QUESTIONE DI "ARTICOLI"</b> .....	<b>91</b>
<b>2</b>	<b>UN PROBLEMA DI DEFINIZIONI</b> .....	<b>93</b>
<b>3</b>	<b>LA GENEALOGIA DELLA COMPETENZA</b> .....	<b>102</b>
<b>4</b>	<b>LA COMPETENZA SECONDO LE BOTERF</b> .....	<b>111</b>
	<b>CAPITOLO 3. LE COMPETENZE TECNOLOGICHE DELL'INSEGNANTE: STATO DELL'ARTE</b> .....	<b>122</b>
<b>1</b>	<b>LE COMPETENZE TECNOLOGICHE DELL'INSEGNANTE: OLTRE GLI STANDARD</b> .....	<b>122</b>
<b>1.1</b>	<b>Il progetto ULEARN-UTEACHER (2003-2005)</b> .....	<b>131</b>
<b>1.2</b>	<b>Ict Competency standards for teachers: il syllabus dell'Unesco (2008)</b> .....	<b>143</b>
<b>1.3</b>	<b>Dalle prestazioni all'agire con competenza: il référentiel di Cattaneo e Boldrini</b> .....	<b>151</b>
<b>1.4</b>	<b>Il modello norvegese di Krumsvik e la competenza digitale di Calvani</b> .....	<b>156</b>
<b>2</b>	<b>VERSO UN MODELLO CIRCOLARE PER LA COMPETENZA DIGITALE</b> .....	<b>164</b>
	<b>CAPITOLO 4. LA COMPETENZA DIGITALE AGITA: LA RILEVAZIONE SUL CAMPO</b> .....	<b>169</b>
<b>1</b>	<b>PROSPETTIVE PER UNA NUOVA RICERCA DIDATTICA</b> .....	<b>169</b>
<b>1.1</b>	<b>Ricerca Didattica questa (s)conosciuta</b> .....	<b>170</b>
<b>1.2</b>	<b>L'insegnante questo sconosciuto!</b> .....	<b>172</b>
<b>1.3</b>	<b>La centralità dell'insegnamento nella Nuova Ricerca Didattica</b> .....	<b>174</b>
<b>2</b>	<b>LA COMPETENZA DELL'INSEGNANTE NELLA NUOVA RICERCA DIDATTICA</b> .....	<b>179</b>
<b>2.1</b>	<b>Le competenze digitali dell'insegnante: un modello?</b> .....	<b>180</b>
<b>3</b>	<b>IL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL MODELLO: LA RILEVAZIONE SUL CAMPO</b> .....	<b>184</b>
<b>3.1</b>	<b>Le famiglie di situazioni</b> .....	<b>185</b>
<b>3.2</b>	<b>Definizione operativa delle componenti della competenza</b> .....	<b>189</b>
<b>3.3</b>	<b>Un metodo descrittivo per un approccio descrittivo: gli strumenti</b> .....	<b>204</b>
<b>4</b>	<b>L'IMPIANTO DI RICERCA</b> .....	<b>219</b>

<b>5</b>	<b>IL CONTRIBUTO DELLE TECNOLOGIE AL PROCESSO DI RICERCA.....</b>	<b>222</b>
<b>CAPITOLO 5. DALLA COMPETENZA AGITA VERSO IL MODELLO DI COMPETENZE PER LE TECNOLOGIE DIDATTICHE .....</b>		
<b>1</b>	<b>IL CAMPIONAMENTO .....</b>	<b>227</b>
<b>2</b>	<b>LE VARIABILI DELLA COMPONENTE COGNITIVA .....</b>	<b>234</b>
<b>3</b>	<b>LE VARIABILI DELLA COMPONENTE AFFETTIVA .....</b>	<b>247</b>
<b>4</b>	<b>LE VARIABILI DELLA COMPONENTE PRASSEOLOGICA.....</b>	<b>260</b>
<b>4.1</b>	<b>Le risorse esterne disponibili.....</b>	<b>261</b>
<b>4.2</b>	<b>Gli stili didattici dei docenti.....</b>	<b>266</b>
<b>4.3</b>	<b>I risultati positivi dell'agire competente.....</b>	<b>279</b>
<b>4.4</b>	<b>Buone pratiche di insegnamento.....</b>	<b>286</b>
<b>4.5</b>	<b>Le risorse esterne efficaci .....</b>	<b>300</b>
<b>5</b>	<b>LE DIMENSIONI DELLA COMPONENTE CULTURALE E SOCIALE.....</b>	<b>307</b>
<b>CONCLUDENDO: UN MODELLO PER L'AGIRE COMPETENTE CON LE TECNOLOGIE DIDATTICHE .....</b>		
<b>1</b>	<b>IL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL MODELLO.....</b>	<b>314</b>
<b>2</b>	<b>PRATICABILITA' DEL MODELLO .....</b>	<b>326</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>		<b>331</b>
<b>ALLEGATI .....</b>		<b>341</b>

# 0. INTRODUZIONE

La scuola italiana si trova ad affrontare in questi anni una particolare e delicata congiuntura culturale che sempre più riconosce e si appropria delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione come strumento finalizzato alla prassi didattica ma che è ancora lontana dal percepirle come habitus quotidiano della didattica. Proprio per questa condizione ancora fragile e instabile, la scuola vive quell'angosciante situazione di cambiamento in corso, di metamorfosi quasi adolescenziale che vuole lasciarsi alle spalle le vesti e i giochi dell'infanzia, ma che ancora non è pronta per entrare nella sua fase adulta.

L'infanzia, è l'infanzia dei metodi di tradizione gentiliana, delle prassi didattiche docente-centrate e della struttura organizzativa rigida: come per tutte le età della vita, l'infanzia rappresenta l'imprinting, la fase che ha consolidato le pratiche e gli orientamenti. Ma da poco più di un decennio la scuola italiana ha progressivamente iniziato il suo cammino verso l'età adolescenziale recependo la necessità di rivisitare alcuni modelli acquisiti nella prima età, superando le logiche trasmissive per appropriarsi di orientamenti, dapprima alunno-centrici poi cognitivo-centrici, focalizzando le proprie risorse e i propri sforzi sul rinnovamento delle pratiche didattiche in ottica costruttivista.

Ma l'adolescenza, si sa, è l'età dei passi incerti se pur apparentemente spavaldi, delle grandi azioni spesso senza coscienza delle conseguenze o della responsabilità che deriva dal dare continuità a queste azioni: questo è l'atteggiamento che sino ad oggi ha caratterizzato e sta caratterizzando il processo di rinnovamento della scuola, passando da ingenti opere di modernizzazione con allestimento di laboratori informatici, investendoli, quasi in ottica auto poetica, di responsabilità innovative; per poi passare ad azioni più mirate, più consapevoli e ragionate forse, ma prive di continuità.

In questo stato di crisi adolescenziale la scuola ha cercato costantemente di rispondere alle sfide che i cambiamenti in atto nelle culture giovanili stanno imponendo, appropriandosi dei linguaggi e degli strumenti offerti dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ma spesso incontrando difficoltà legate alla poca familiarità didattica con lo strumento e alla scarsa alfabetizzazione (nel senso d'incapacità di leggere, scrivere e comprendere i linguaggi).

In particolare, nuove sfide, sul versante degli alfabeti e dei linguaggi mediali, si pongono alla scuola oggi. Il panorama della didattica sta attraversando un radicale cambiamento di paradigma, in tema di tecnologie mediali, riconducibile a tre istanze: la diffusione del Web 2.0 e

dei suoi applicativi; la diffusione delle Lavagne Interattive Multimediali; la cultura *digital native* degli studenti. Quali competenze sono richieste all'insegnante? L'intento del programma di ricerca è di giungere alla definizione e alla messa fuoco di un modello di competenze in ordine alle Information and Communication Technologies (ICT) che possa orientare la futura ricerca e prassi didattica in tale ambito.

La focalizzazione del suddetto programma trova le proprie motivazioni da una serie d'istanze che si definiscono lungo tre assi direttrici. Il primo è l'asse istituzionale riconducibile alle politiche nazionali e sovranazionali di rinnovamento della pratica didattica; l'asse epistemologico delle ricerche condotte nel fecondo terreno della formazione degli insegnanti; il terzo si fonda sul curriculum di chi scrive, sviluppatosi entro le attività di ricerca e formazione del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alle Tecnologie).

L'**asse istituzionale** si riferisce alle politiche sovranazionali di quest'ultimo decennio ed in particolare alla *Strategia di Lisbona*. Nel marzo del 2000 i ministri europei, convocati a Lisbona in occasione del Consiglio, si pongono l'ambizioso obiettivo di fare dell'Unione, entro il 2010, "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo". Così stimolano i governi ad accelerare il processo di alfabetizzazione tecnologica affinché tutte le fasce di popolazione possano partecipare attivamente alla società della conoscenza.

A livello nazionale gli orientamenti europei vengono assorbiti da una serie di azioni e indicazioni ministeriali. Lungo questa linea il MIUR ha lanciato per il 2009 il progetto Scuola Digitale – Lavagna, promosso per sviluppare e potenziare l'innovazione didattica attraverso l'uso delle tecnologie informatiche, a tal fine si propone di dotare le scuole con LIM, attraverso un percorso di formazione e accompagnamento dei docenti.

L'**asse epistemologico** delle ricerche nell'ambito delle tecnologie didattiche e della formazione degli insegnanti ha messo in evidenza, in questi ultimi anni, un significativo cambiamento nella prassi dei docenti che gradualmente hanno acquisito dimestichezza con le nuove tecnologie, proprio per il processo di capillare diffusione del quale la società contemporanea è stata resa protagonista. I *monitoraggi condotti dal CREMIT* sulle attività di formazione dell'Agenzia Scuola (ex-INDIRE) rivolta agli insegnanti Neo-assunti, ha mostrato tutte le fattezze di un interessante laboratorio di ricerca che ha registrato l'evoluzione del profilo dell'insegnante. I monitoraggi evidenziano una crescita delle competenze informatiche dal punto di vista tecnico, tuttavia, la crescita delle

competenze informatiche e telematiche di base non significa ancora che gli insegnanti presentino una sicura capacità di impiegare le tecnologie nella loro didattica, anzi ancora lontana è la capacità di pensare alle tecnologie realmente come a risorse nella classe.

Si va delineando uno sfasamento tra le attese e gli orientamenti ministeriali che spingono per un processo di rinnovamento della prassi didattica e le competenze degli insegnanti, che con difficoltà hanno raggiunto livelli minimi di alfabetizzazione ma che sono ancora ben lontani dal configurarsi come chiavi per un cambiamento culturale richiesto dalle azioni dei policy maker.

**L'asse esperienziale.** Nel contesto della collaborazione che chi scrive ha con il CREMIT dal 2005, sono andate specializzandosi le competenze metodologiche in ordine alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti e alle attività di valutazione e ricerca sulle tecnologie didattiche. L'esperienza sul campo e il confronto costante con questa figura professionale si è declinato sotto vari aspetti: progettazione e conduzione di percorsi formativi, monitoraggio e valutazione delle attività formative rivolte agli insegnanti in ruolo e proposte dall'Agenzia Scuola; attività di ricerca field sull'impiego delle Tecnologie didattiche e i profili d'uso attivati dai docenti.

In tali contesti si è manifestata in diverse forme e a più riprese, l'esigenza da parte degli insegnanti e delle istituzioni (Istituti scolastici e Agenzia Scuola) di un orizzonte di senso, standardizzato ma flessibile ai cambiamenti repentini delle tecnologie, che potesse orientare le pratiche formative e l'agire didattico.

Dall'unione di questi tre assi e dalle riflessioni che ne scaturiscono e a fronte dei radicali cambiamenti in atto nel panorama delle tecnologie didattiche, si è enucleato il tema del programma di ricerca.

Nel primo capitolo, è stato quindi ricostruito e approfondito il quadro teorico entro il quale s'innesta la ricerca e che giustificherà le scelte operate sul campo. Quindi il secondo capitolo ha inteso condurre una ricognizione teorica del concetto di competenza, giungendo ad una definizione epistemologica. Da un'indagine sulle teorie sviluppate attorno a questo tema, si sono evidenziati gli aspetti fondamentali che descrivono la competenza, mettendo in luce quelli che più si adattano al contesto attuale della società della conoscenza e al paradigma dell'apprendimento permanente. Si è quindi giunti alla decisione che la costruzione del modello di competenze digitali si sarebbe fondata su un approccio descrittivo che intendesse cogliere la competenza nel momento in cui il

soggetto la esplicita in situazione, in accordo con la prospettiva di Le Boterf. Nel capitolo 3 si è ragionato sullo stato dell'arte in tema di competenze digitali e modelli esistenti, passando in ricognizione quanto la ricerca ha detto sino ad ora in merito a questi temi. In particolare i modelli presi in esame sono stati criticamente analizzati alla luce dell'approccio alla competenza adottato e descritto nel capitolo 2.

In riferimento alla teorizzazione del concetto di competenza di Le Boterf, che trova il suo comparto metodologico nella Nuova Ricerca Didattica, è stato quindi progettato (capitolo 4) un piano di rilevazione delle competenze agite attraverso una mappatura field delle competenze volta a rilevare, anche attraverso gli strumenti della ricerca etnografica, best practices nell'ambito della didattica 2.0. Tale mappatura ha previsto un impianto di rilevazione che cogliesse la competenza nella complessità delle sue dimensioni: cognitiva, prasseologica, affettiva, culturale e sociale (Wittorsky, 1995); e nell'atto della sua esplicitazione. Si sono così individuati gli strumenti che meglio consentissero quest'operazione: un questionario iniziale, osservazioni semi-partecipanti, interviste in profondità. Nel capitolo 5 è stata condotta, dai dati emergenti, un'analisi quantitativa e qualitativa volta all'identificazione delle caratteristiche associabili alle buone prassi didattiche e quindi alle competenze in ordine alle tecnologie. Il modello al quale si è giunti è composto da due strumenti:

- l'OSCOTD che raccoglie le prassi didattiche classificate in schemi operativi e criteri di realizzazione;
- lo schema di rilevazione del processo dell'agire competente, attraverso il quale analizzare la competenza agita in situazione.

Le scelte operate dal punto di vista metodologico sono state sempre orientate, cercando di rispettare il principio della *coerenza programmatica*, ovvero dando una continuità di senso alla scelte operate: il principio dell'attore in situazione proprio sia del paradigma Nuova Ricerca Didattica sia dell'approccio alle competenze di Le Boterf. La costruzione del modello ha voluto far proprio questo principio.

Nel processo di ricerca sin qui condotto, si è tentato di procedere giustificando ogni scelta operata, nella consapevolezza che la scelta di una via implica rinunciare e abbandonare tutte le altre possibili.

In questo caso il lavoro di ricerca è proceduto dapprima nella enucleazione del quadro problematico di riferimento (ci riferiamo in particolar modo ai contenuti dei primi tre capitoli) per poi declinarlo in

aspetti osservabili e rilevabili, tradotti cioè in modo operativo negli strumenti impiegati.

D'altro canto, siamo consapevoli, ogni modello presenta delle aporie, dei vuoti critici difficilmente colmabili se non attraverso una rivisitazione del modello da una sua implementazione; è solo attraverso l'effettiva applicazione del modello in base agli scopi per i quali è stato creato, che sarà possibile valutarne l'efficacia e mettere in atto un processo di ristrutturazione, azione che in questo percorso di ricerca non è stato possibile fare.

Non abbiamo dunque la presunzione di considerare il modello al quale siamo giunti, completo ed esaustivo, poiché manca la cosiddetta "prova del nove" atta a verificarne la spendibilità e soprattutto la congruenza con la realtà.

Il modello qui elaborato non può dirsi certamente esaustivo rispetto al panel di competenze afferenti all'ambito delle tecnologie didattiche. La scelta operata dal punto di vista metodologico è andata nella direzione della coerenza del lavoro di ricerca e rilevazione piuttosto che dell'eshaustività ad ogni costo. Il processo ha previsto, infatti, da un lato la restrizione del campo di azione della rilevazione, alle sole competenze d'aula, escludendo così le competenze digitali, afferenti all'extra-aula (rapporto scuola famiglia, divulgazione); inoltre dall'altro lato, la selezione degli schemi operativi da inserire nel modello, come si potrà vedere, è avvenuta a partire dai dati comprovati della ricerca e non semplicemente su base deduttiva. Questa riflessione porta con sé evidentemente il secondo punto di debolezza del modello rispetto al criterio di validità: il margine d'errore legato ai dati. Evidentemente il modello che ne deriva è proprio dei dati rilevati in determinate e specifiche situazioni, portando con sé il limite, se di limite si può parlare, della soggettività del dato in alcuni casi.

Nel caso della ricerca educativa, in realtà la soggettività non si posiziona necessariamente come un limite ma piuttosto come una risorsa che arricchisce il processo di ricerca con le peculiarità di quella specifica situazione educativa. Così, certamente le best practices individuate, sono quanto di più peculiare e circoscritto potessimo introdurre nel modello, tuttavia è proprio della soggettività, della particolarità di alcune situazioni didattico - tecnologiche che volevamo arricchire il processo di ricerca, con il fine della sua traducibilità nel reale.

Un altro elemento di criticità rinvenibile nel presente lavoro e legato a questi aspetti, è l'insinuarsi di un rischio che percorre tutto il lavoro di

ricerca: la profezia che si auto-avvera, ovvero la possibilità di “trovare quello che si cerca”; c’è la consapevolezza possibilista di aver determinato a priori la costruzione del modello. Molti degli schemi operativi presenti nel modello fanno parte del quadro teorico di riferimento, stabilendo una relazione forse in alcuni casi univoca tra segno e concetto, dando, per esempio, quasi assodati alcuni presupposti teorico-didattici come le categorie della didattica 2.0 che entrano a tutti gli effetti a far parte del modello. L’unico elemento che consente di scalfire in parte questo rischio è ancora una volta la forza dei dati; laddove, infatti, uno schema operativo non sia stato confermato dai dati della ricerca non è entrato nel modello finale.

Siamo comunque fermi nella convinzione, che la validità di questo modello risieda proprio nella consapevolezza dei suoi limiti e al medesimo tempo nella speranza, che la ricchezza incontrata nel processo di ricerca, nelle persone, nelle situazioni e nei contesti, possa aver trovato una degna restituzione in questo lavoro. Soprattutto che le analisi e le riflessioni emerse dai dati possano ritornare alla fonte in una veste nuova e capace di orientare le pratiche e produrre altrettante nuove riflessioni.