UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Il ruolo del docente nell'era digitale: percezioni e aspettative degli insegnanti della scuola primaria

Relatore
Prof.ssa Ottavia Trevisan

Laureanda:
Marica Prendin

Matricola: 2013467

Anno accademico: 2025/2026

Indice

Introduzione *5*

Capitolo 1. Basi teoriche *8*

1.1 Competenza digitale dell'insegnante **9**
1.1.1 Importanza della competenza digitale 9
1.1.2 Modelli teorici rilevanti 10
1.1.3 Critiche e limiti dei modelli tradizionali 12

1.2 Identità professionale dell'insegnante **14**
1.2.1 Definizioni e dimensioni dell'identità professionale 14
1.2.2 Relazione tra identità e innovazione didattica 15
1.2.3 Evoluzione dell'identità in contesto digitale 16
1.2.4 Rilevanza per la domanda di ricerca 18

1.3 Uso Pedagogico della Tecnologia nella Scuola Primaria **19**
1.3.1 Fattori che influenzano l'integrazione della tecnologia 19
1.3.2 Modalità didattiche di integrazione delle tecnologie: chi è al centro 21
1.3.3 Esperienze e sfide degli insegnanti di scuola primaria 22

1.4 Gap nella Letteratura e Giustificazione della Ricerca **24**

Capitolo 2. Disegno della ricerca *26*

2.1 Obiettivi e finalità della ricerca **27**
2.1.1 Il problema di ricerca 27
2.1.2 Obiettivo generale e obiettivi specifici 28
2.1.3 Domanda di ricerca 29

2.2 Disegno della ricerca **30**
2.2.1 Approccio metodologico 31
2.2.2 Lo strumento di ricerca 31
2.2.3 Validità e affidabilità dello strumento 34

2.3 Partecipanti e procedura **35**
2.3.1 I partecipanti 35
2.3.2 Procedura di raccolta dei dati 37
2.3.3 Aspetti etici della ricerca 37

Capitolo 3. Analisi dei risultati *39*

3.1 Descrizione del campione **40**
3.1.1 Profilo professionale 40

3.2 Le rappresentazioni del ruolo docente **42**
3.2.1 Il docente secondo l'Università 42
3.2.2 Il docente secondo gli insegnanti 43
3.2.3 Il docente secondo il sistema scolastico italiano 44

3.3. Percezioni a confronto **45**

3.4 Il ruolo docente nell'era digitale **47**
3.4.1 Il docente secondo l'Università nell'era digitale 47
3.4.2 Il docente secondo gli insegnanti nell'era digitale 48
3.4.3 Il docente secondo il sistema scolastico italiano nell'era digitale 49
3.4.4 Percezioni a confronto 50
3.5 Analisi comparativa delle rappresentazioni 52

3.6 Considerazioni conclusive sui risultati **54**

Capitolo 4. Discussione dei risultati *56*

4.1 Discussione dei risultati alla luce della letteratura....57
4.1.1 La competenza digitale e il ruolo docente 57
4.1.2 Identità professionale e trasformazione digitale 59
4.1.3 Il contributo della ricerca al dibattito scientifico.... 61

4.2 Implicazioni per la formazione e la pratica didattica....64
4.2.1 Implicazioni per la formazione iniziale 64
4.2.2 Implicazioni per la formazione in servizio 66
4.2.3 Indicazioni per la scuola primaria 67

4.3 Limiti della ricerca e prospettive per future ricerche 68
4.3.1 Limiti della ricerca 68
4.3.2 Prospettive per future ricerche 69

Conclusioni.... 71

Riferimenti bibliografici 73

Normativa e documenti istituzionali 76

Appendici.... 77

Appendice 1. Questionario 77

Ringraziamenti.... 86

Introduzione

Che cosa significa essere un buon insegnante? La risposta a questa domanda non può essere ricondotta a un insieme stabile e universalmente definito di competenze, poiché il ruolo docente si costruisce attraverso l'intreccio di conoscenze, convinzioni, esperienze, responsabilità professionali e aspettative provenienti dai diversi contesti nei quali l'insegnante si forma e opera. Essere docente significa, infatti, non soltanto possedere conoscenze disciplinari e didattiche, ma anche interpretare il proprio ruolo, attribuire significato alle proprie scelte e confrontarsi con differenti rappresentazioni di ciò che la professionalità insegnante dovrebbe essere.

In questa prospettiva, risulta interessante interrogarsi su ciò che accade quando, nella rappresentazione del ruolo docente, viene introdotto esplicitamente il riferimento alle **tecnologie digitali**. Il "buon insegnante" e il "buon insegnante nell'era digitale" vengono rappresentati attraverso le medesime caratteristiche professionali? Oppure il riferimento al digitale porta ad attribuire un peso differente ad alcuni aspetti del ruolo? La riflessività, la flessibilità, la capacità di prendere iniziative, l'autonomia, la relazione con gli studenti o l'attenzione ai processi di apprendimento mantengono la stessa rilevanza quando il docente viene pensato in rapporto alle tecnologie?

È a partire da questi interrogativi che prende forma il presente lavoro di ricerca. Il tema del digitale viene qui affrontato non come una questione esclusivamente tecnologica, né con l'obiettivo di stabilire quanto gli insegnanti siano competenti nell'utilizzo di determinati strumenti. L'interesse è rivolto, piuttosto, allo **spazio che la dimensione digitale assume nella rappresentazione della professionalità docente**. Questa scelta permette di collocare il tema delle tecnologie all'interno di una riflessione più ampia sull'identità professionale e sul modo in cui gli insegnanti concepiscono il proprio ruolo.

La professionalità docente, infatti, non si costruisce esclusivamente attraverso una rappresentazione individuale. Nel corso della formazione e dell'esperienza professionale, l'insegnante entra in relazione con contesti diversi, ciascuno dei quali può contribuire alla costruzione di aspettative, modelli e immagini della professione. La formazione universitaria rappresenta uno dei primi luoghi nei quali viene elaborata una determinata idea di insegnante; il sistema scolastico costituisce successivamente il contesto professionale nel quale tale ruolo viene concretamente esercitato; a queste dimensioni si affianca la rappresentazione personale che ciascun docente sviluppa attraverso il proprio percorso formativo e professionale. Mettere in relazione queste prospettive permette quindi di osservare la professionalità docente non come

una costruzione unitaria e immutabile, ma come uno spazio nel quale possono emergere convergenze, distanze e differenti orientamenti.

A partire da questi presupposti, la tesi si articola in quattro capitoli, costruiti secondo un percorso che procede dall'inquadramento teorico del problema alla presentazione della ricerca empirica, fino alla discussione dei risultati.

Il **primo capitolo** definisce il quadro teorico di riferimento, approfondendo inizialmente il concetto di competenza digitale docente e alcuni dei principali modelli elaborati per descriverla e interpretarla. L'attenzione si sposta successivamente sul tema dell'identità professionale dell'insegnante, considerandone il carattere dinamico e il rapporto con i processi di cambiamento e innovazione. Il capitolo affronta inoltre l'integrazione pedagogica delle tecnologie nella scuola primaria, soffermandosi sui fattori che possono influenzarla e sulle differenti concezioni del ruolo del docente e dello studente. Il percorso teorico conduce infine all'individuazione dello spazio di approfondimento nel quale si colloca la presente ricerca.

Il **secondo capitolo** presenta il disegno della ricerca e le scelte metodologiche adottate. Vengono illustrati gli obiettivi e la domanda di ricerca, le caratteristiche dei partecipanti, lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati e le modalità attraverso cui il questionario è stato adattato al contesto degli insegnanti della scuola primaria in servizio. Sono inoltre descritte le procedure di raccolta e di analisi dei dati, fornendo gli elementi necessari per comprendere le successive analisi.

Il **terzo capitolo** è dedicato alla presentazione dei risultati. Le rappresentazioni del ruolo docente vengono esaminate considerando le tre prospettive oggetto dell'indagine: quella attribuita all'Università, quella personale espressa dagli insegnanti e quella attribuita al sistema scolastico italiano. Tali rappresentazioni vengono considerate sia in termini generali sia con specifico riferimento alla dimensione digitale, così da consentire il confronto tra le diverse prospettive e tra le due condizioni considerate. Il capitolo mantiene un'impostazione prevalentemente descrittiva, rimandando l'interpretazione dei risultati alla luce del quadro teorico nella sezione successiva.

Il **quarto capitolo** propone infine una lettura complessiva dei risultati emersi, mettendoli in relazione con gli studi e i contributi teorici presentati nella prima parte del lavoro. La discussione approfondisce in particolare il rapporto tra competenza digitale, rappresentazioni del ruolo e identità professionale docente, considerando anche le possibili implicazioni per la formazione iniziale e continua e per il contesto della scuola primaria. Il capitolo si conclude con una riflessione sui limiti della ricerca e sulle prospettive che possono essere considerate per futuri approfondimenti.

Nel suo insieme, il percorso intende quindi muoversi dalla riflessione teorica sulla professionalità docente alla sua esplorazione attraverso le rappresentazioni espresse dagli insegnanti, per ritornare infine alla teoria alla luce dei risultati raccolti. Il filo conduttore rimane l'interrogativo da cui prende avvio il lavoro: ***Come percepiscono gli insegnanti della scuola primaria il proprio ruolo professionale nell'utilizzo delle tecnologie digitali a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento?***

Capitolo 1. Basi teoriche

Negli ultimi decenni, l'innovazione tecnologica ha profondamente trasformato il panorama educativo, modificando non solo gli strumenti e gli ambienti di apprendimento, ma anche le aspettative nei confronti del ruolo docente (OECD, 2019). In un contesto in cui la digitalizzazione delle scuole è diventata una priorità politica e pedagogica sostenuta da iniziative come il *Digital Education Action Plan* dell'Unione Europea (European Commission, 2020) e le linee guida nazionali (MIUR, 2012), l'insegnante è chiamato ad acquisire e sviluppare competenze digitali avanzate, non più limitate all'uso strumentale della tecnologia, ma integrate con la dimensione didattica, comunicativa ed etica della professione. Come sottolinea Redecker, "la competenza digitale degli educatori non si limita alla padronanza tecnica degli strumenti, ma comprende la capacità di integrare le tecnologie in modo pedagogicamente efficace, comunicativo ed etico, sostenendo l'apprendimento degli studenti e la loro preparazione alla cittadinanza digitale" (Redecker, 2017, p. 12, trad. propria). In questa prospettiva, la competenza digitale dell'insegnante rappresenta una dimensione essenziale della professionalità del docente del XXI secolo, tanto da influenzare direttamente la qualità dell'insegnamento: "La qualità dell'insegnamento nella scuola digitale dipende in misura crescente dalla capacità dei docenti di integrare le tecnologie con pratiche didattiche significative, evitando approcci meramente strumentali" (Calvani et al., 2010, p. 31). Un ulteriore aspetto riguarda la motivazione professionale. Come evidenziano Toundeur et al. (2017), "il modo in cui i formatori di insegnanti modellano l'uso della tecnologia influenza non solo le competenze digitali dei futuri docenti, ma anche la loro motivazione e disponibilità a integrarla in maniera significativa nella pratica didattica" (p. 1190, trad. propria). La competenza digitale può essere posta in relazione con la percezione di autoefficacia e con la costruzione dell'identità professionale: "i risultati indicano che la competenza digitale non solo sostiene la costruzione dell'identità professionale dei futuri insegnanti, ma contribuisce anche a rafforzare la loro autoefficacia percepita e la disponibilità ad agire come agenti di cambiamento" (Yuan et al., 2024, p. 8, trad. propria). Diversi studi internazionali hanno cercato di definire, misurare e modellizzare la competenza digitale degli insegnanti, proponendo quadri teorici e strumenti operativi volti a sostenerne lo sviluppo nei percorsi di formazione iniziale e continua (Mishra & Koehler, 2006; Puentedura, 2014; Starkey, 2020). Il presente capitolo approfondisce il concetto di competenza digitale dell'insegnante, ricostruendone innanzitutto la definizione e l'evoluzione teorica. Successivamente, vengono esaminati i principali modelli interpretativi e le loro implicazioni per la professionalità docente, fino a considerarne alcuni

limiti evidenziati dalla letteratura. L'attenzione si sposta quindi sull'identità professionale dell'insegnante e sulla sua relazione con l'innovazione didattica, con particolare attenzione al contesto educativo digitale. Infine, vengono esaminate le sfide e le esperienze degli insegnanti della scuola primaria, al fine di mettere in luce le questioni aperte e delineare il quadro entro cui si colloca la domanda di ricerca della presente indagine.

1.1 Competenza digitale dell'insegnante

1.1.1 Importanza della competenza digitale

Il concetto di competenza digitale ha assunto un riconoscimento istituzionale a livello europeo nel 2006, con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che la include tra le otto competenze chiave. Negli anni successivi, la riflessione europea ha contribuito a precisarne ulteriormente il significato, anche in rapporto al concetto di *digital literacy*. Ala-Mutka, Punie e Redecker (2008) definiscono quest'ultima come la capacità di accedere ai media digitali e alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, comprenderne e valutarne criticamente i contenuti e comunicare efficacemente in differenti contesti. La *digital competence*, richiamando la definizione della Raccomandazione europea del 2006, viene invece descritta in termini più ampi, comprendendo conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per utilizzare le tecnologie con consapevolezza e senso critico nei contesti di lavoro, apprendimento, sviluppo personale e partecipazione sociale (Ala-Mutka et al., 2008). Nel contesto della professione docente, tale ampliamento concettuale ha progressivamente portato l'attenzione verso una competenza digitale specificamente professionale, spesso indicata in letteratura come *Professional Digital Competence* (PDC) (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Questa prospettiva supera una concezione della competenza digitale limitata alla padronanza tecnica degli strumenti e considera il loro utilizzo in relazione alle finalità pedagogiche, alle pratiche professionali e ai contesti nei quali l'insegnante opera (Starkey, 2020). La competenza digitale assume così un carattere situato e professionale, integrandosi nelle diverse dimensioni dell'agire docente. La dimensione digitale entra così in relazione anche con il modo in cui l'insegnante interpreta il proprio ruolo professionale e, più in generale, con la costruzione della sua identità professionale, configurandosi come parte di una professionalità chiamata a confrontarsi con le trasformazioni del contesto educativo contemporaneo. In particolare, la padronanza critica e

consapevole degli strumenti digitali può associarsi a una visione più autonoma, sicura e proattiva del proprio ruolo didattico, alimentando la motivazione ad innovare e a sperimentare nuove metodologie. Lai e Jin (2021) mettono in evidenza, a tal proposito, la relazione tra l'integrazione delle tecnologie e il modo in cui gli insegnanti concepiscono la propria identità professionale. Questa relazione si traduce in un maggiore senso di controllo da parte del docente sulle dinamiche didattiche, con un impatto diretto sullo sviluppo dell'autoefficacia percepita. Insegnanti con elevata autoefficacia digitale, infatti, mostrano una maggiore propensione alla sperimentazione e all'integrazione di strumenti innovativi, con una conseguente apertura verso l'adattamento delle pratiche educative alle esigenze emergenti della scuola contemporanea. Starkey (2020), in linea con tali riflessioni, sottolinea come l'utilizzo strategico delle tecnologie digitali consenta non solo di personalizzare maggiormente l'insegnamento, adattandolo ai bisogni specifici degli studenti, ma anche di migliorare la comunicazione e la collaborazione tra colleghi, contribuendo così alla costruzione di una comunità professionale dinamica e interconnessa. Inoltre, la padronanza degli strumenti digitali sembra avere un effetto positivo sul benessere professionale, incrementando la motivazione degli insegnanti e supportando l'attivazione di processi di riflessione critica sulle proprie pratiche educative. Nel complesso, la competenza digitale può contribuire a rafforzare la capacità del docente di operare in modo consapevole, critico e flessibile nei contesti educativi caratterizzati dalla presenza delle tecnologie. In un'epoca in cui la trasformazione digitale della scuola è in atto, investire sulla formazione digitale degli insegnanti significa promuovere una professionalità docente capace di rispondere in modo flessibile, consapevole e creativo alle sfide educative del presente e del futuro.

1.1.2 Modelli teorici rilevanti

Nel corso degli anni sono stati elaborati numerosi modelli teorici per descrivere e promuovere lo sviluppo della competenza digitale degli insegnanti. Tra questi, alcuni si sono affermati in maniera particolarmente significativa nel panorama della ricerca educativa internazionale, rappresentando punti di riferimento sia in ambito teorico che formativo. Uno dei contributi più consolidati è rappresentato dal modello TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto da Mishra e Koehler nel 2006. Questo modello si fonda sull'integrazione di tre forme fondamentali di conoscenza: quella disciplinare (Content Knowledge), quella pedagogica (Pedagogical Knowledge) e quella tecnologica (Technological Knowledge). La

sovrapposizione di queste tre dimensioni dà origine a nuove forme di competenza didattica. Secondo questo approccio, un insegnante competente è colui che riesce a integrare in modo armonico e consapevole contenuti, strategie educative e strumenti digitali, adattandoli al contesto specifico di insegnamento e apprendimento. Il contributo del TPACK risiede dunque nell'aver superato una concezione della competenza tecnologica come sapere separato dalle conoscenze disciplinari e pedagogiche, evidenziando come l'efficacia dell'integrazione digitale dipenda dalla loro interazione. Il modello consente tuttavia di descrivere soprattutto le conoscenze che il docente deve saper integrare, mentre offre minori indicazioni rispetto ai diversi livelli attraverso cui la tecnologia può trasformare concretamente le attività didattiche. È proprio su questo piano che si colloca il modello SAMR ideato da Ruben Puentedura, che sposta l'attenzione dal sistema di conoscenze dell'insegnante alle modalità e al grado di integrazione delle tecnologie nelle pratiche di insegnamento e apprendimento. Il modello propone una progressione in quattro livelli, che consentono di valutare come la tecnologia trasformi le attività didattiche, sia in termini di efficacia che di innovazione. Il primo livello, denominato *Sostituzione*, si verifica quando la tecnologia viene utilizzata per svolgere un'attività in modo del tutto analogo a come veniva fatta in precedenza, senza apportare cambiamenti sostanziali. In questa fase, la funzione dell'attività rimane la stessa: ciò che cambia è solamente lo strumento utilizzato. Al livello successivo, definito *Incremento*, l'impiego della tecnologia introduce un miglioramento funzionale: l'attività didattica rimane simile nella struttura, ma risulta più efficiente o qualitativamente potenziata grazie alle risorse digitali. Il terzo stadio, chiamato *Modifica*, segna un punto di svolta nel percorso di trasformazione digitale. In questa fase, l'attività viene ripensata in modo significativo grazie all'integrazione delle tecnologie informatiche, che diventano parte integrante del processo didattico, incidendo sulla progettazione e sullo svolgimento stesso delle attività. Infine, il livello di *Ridefinizione* rappresenta il momento in cui la tecnologia consente di realizzare attività completamente nuove, che non sarebbero possibili all'interno di un contesto didattico tradizionale. In questo scenario, le tecnologie digitali non si limitano a supportare l'insegnamento, ma ne ridefiniscono radicalmente le modalità, ampliando le opportunità educative in direzioni prima impensabili. Il SAMR si propone come una guida utile per riflettere sul grado di trasformazione apportato dalla tecnologia nei processi didattici. L'attenzione del SAMR è quindi rivolta principalmente al modo in cui la tecnologia modifica l'attività didattica. La competenza digitale dell'insegnante, tuttavia, coinvolge anche dimensioni più ampie della professionalità docente, che comprendono aspetti riflessivi, relazionali ed etici. In questa direzione si colloca il contributo di Starkey (2020) che approfondisce il concetto di *Professional Digital Competence*,

ampliando l'attenzione dalle competenze strettamente tecnologiche alle diverse dimensioni coinvolte nella professionalità docente. In questa prospettiva, la competenza digitale viene articolata in tre componenti principali: una competenza digitale generica, relativa all'utilizzo tecnico degli strumenti; una competenza didattica digitale, centrata sulla progettazione e gestione di attività didattiche in ambienti digitali; e infine una competenza professionale digitale, che include aspetti relazionali, riflessivi ed etici legati al ruolo dell'insegnante in un contesto scolastico tecnologicamente avanzato. Questo modello sottolinea in particolare l'importanza della riflessione critica sul proprio agire professionale, un elemento ritenuto imprescindibile per l'utilizzo consapevole e mirato delle tecnologie. L'ampliamento della competenza digitale alla dimensione professionale permette dunque di considerare aspetti che vanno oltre il semplice utilizzo degli strumenti. Rimane tuttavia da comprendere come il rapporto con le tecnologie si intrecci con il modo in cui l'insegnante concepisce sé stesso e il proprio ruolo professionale. Accanto a questi modelli più consolidati, negli ultimi anni si stanno affermando approcci che pongono l'accento su dimensioni meno esplorate ma altrettanto rilevanti. In particolare, alcuni studi hanno richiamato l'attenzione sul rapporto tra competenza digitale, integrazione delle tecnologie e identità professionale del docente (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). Con quest'ultima espressione, che verrà approfondita nelle sezioni successive, si fa qui riferimento, in termini generali, al modo in cui l'insegnante concepisce sé stesso, il proprio ruolo e il proprio agire professionale. In questa prospettiva, Lai e Jin (2021) evidenziano come l'adozione e l'uso della tecnologia non possano essere compresi unicamente in termini di competenze tecniche o didattiche, ma debbano essere considerati anche in relazione al modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo professionale. L'integrazione tecnologica, pertanto, non è soltanto una questione di abilità, ma si intreccia anche con la rappresentazione che il docente costruisce di sé e del proprio ruolo professionale (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021).

1.1.3 Critiche e limiti dei modelli tradizionali

Sebbene i modelli teorici esaminati offrano strumenti utili per comprendere e strutturare la competenza digitale dell'insegnante, la letteratura evidenzia anche alcune criticità rilevanti, che meritano un'analisi approfondita. Una delle principali problematiche riscontrate riguarda il rischio di tecnocentrismo, ovvero la tendenza a focalizzarsi in maniera eccessiva sull'aspetto tecnologico, a scapito delle dimensioni pedagogiche, relazionali e valoriali dell'insegnamento.

Una simile prospettiva rischia di restituire una visione riduttiva della pratica didattica, interpretata prevalentemente in termini di utilizzo degli strumenti digitali anziché come azione educativa complessa e situata (Starkey, 2020). A ciò si aggiunge una seconda limitazione, legata alla struttura semplificata di alcuni modelli di integrazione tecnologica. Sebbene ampiamente diffusi e adottati, tali modelli non sempre riescono a cogliere appieno la complessità dei contesti scolastici reali e delle variabili pedagogiche che intervengono nell'integrazione delle tecnologie (Kimmons et al., 2020). Il valore di una determinata modalità di integrazione tecnologica, infatti, non può essere stabilito indipendentemente dagli obiettivi di apprendimento, dalle caratteristiche degli studenti, dalle scelte dell'insegnante e dalle condizioni concrete nelle quali l'attività viene realizzata. In particolare, il modello SAMR propone una progressione dalla sostituzione alla ridefinizione delle attività didattiche. Tale struttura può tuttavia favorire una lettura gerarchica dei quattro livelli, facendo apparire la ridefinizione come un esito necessariamente preferibile rispetto alla sostituzione, mentre la qualità dell'integrazione tecnologica dipende anche dagli obiettivi pedagogici e dal contesto nel quale essa avviene (Hamilton et al., 2016). Una simile interpretazione rischia di far coincidere il grado di trasformazione tecnologica con la qualità pedagogica dell'attività. Al contrario, un impiego della tecnologia riconducibile alla sostituzione può risultare adeguato quando è coerente con gli obiettivi didattici perseguiti, mentre una forma di utilizzo maggiormente trasformativa non è necessariamente più efficace se non risponde alle esigenze dello specifico contesto educativo. Una prospettiva differente è proposta da Kimmons et al. (2020) attraverso il modello PICRAT, che considera congiuntamente l'impatto della tecnologia sulla pratica dell'insegnante e il ruolo assunto dallo studente nell'attività di apprendimento. Il modello incrocia infatti due dimensioni: da un lato, il rapporto dello studente con la tecnologia, che può essere passivo, interattivo o creativo; dall'altro, il modo in cui la tecnologia incide sulla pratica dell'insegnante, attraverso sostituzione, amplificazione o trasformazione. Gli autori sottolineano inoltre che differenti modalità di utilizzo della tecnologia possono risultare appropriate rispetto a differenti obiettivi e contesti educativi, spostando così l'attenzione dalla semplice collocazione dell'attività lungo una scala alla sua coerenza pedagogica. Nel complesso, il confronto tra questi contributi evidenzia come la competenza digitale docente non possa essere interpretata esclusivamente attraverso il possesso di conoscenze tecnologiche o mediante la classificazione delle modalità di utilizzo degli strumenti. L'integrazione delle tecnologie si inserisce infatti in una pratica professionale situata, nella quale intervengono scelte pedagogiche, convinzioni, valori e modi di concepire il proprio ruolo. Diventa pertanto necessario ampliare lo sguardo dalla competenza digitale in senso stretto alla professionalità

dell'insegnante e, in particolare, alla sua identità professionale, dimensione che verrà approfondita nella sezione successiva.

1.2 Identità professionale dell'insegnante

1.2.1 Definizioni e dimensioni dell'identità professionale

Nel contesto educativo, l'identità professionale dell'insegnante rappresenta una dimensione chiave per comprendere non solo il comportamento e le scelte didattiche del docente, ma anche il modo in cui si percepisce, si relaziona agli altri e interpreta il proprio ruolo all'interno del sistema scolastico (Beijaard et al., 2000). Approfondire questa dimensione risulta particolarmente rilevante nel presente lavoro, poiché consente di considerare la competenza digitale non soltanto in relazione alle conoscenze e alle abilità possedute dal docente, ma anche rispetto al modo in cui egli concepisce il proprio ruolo professionale. L'identità professionale costituisce, in questo senso, una prospettiva utile per comprendere come la dimensione digitale si inserisca nella rappresentazione che l'insegnante costruisce di sé e della propria professionalità. Si tratta di un costrutto complesso, dinamico e multidimensionale, che si sviluppa nel tempo e che risente di molteplici influenze: esperienze formative, contesti culturali, pratiche scolastiche, interazioni con colleghi e studenti, nonché le aspettative sociali e istituzionali (Suarez & McGrath, 2022). Dal punto di vista teorico, l'identità professionale può essere definita come il modo in cui un soggetto costruisce e negozia il significato del proprio essere insegnante, integrando elementi personali, professionali e sociali (Sachs, 2005). Essa non è un'entità fissa, ma si evolve attraverso un processo continuo di apprendimento, riflessione e adattamento (Suarez & McGrath, 2022). Secondo Lai e Jin (2021), l'identità professionale si articola lungo due assi fondamentali: da un lato, la visione di sé come educatore, ovvero l'insieme di valori, convinzioni e obiettivi che il docente associa alla propria missione educativa; dall'altro, il modo in cui il contesto scolastico e istituzionale riconosce e legittima tale identità. In altre parole, l'identità non è soltanto un fenomeno interno, ma si costruisce anche attraverso la relazione con l'ambiente professionale. Altri studi, come quello di Yuan et al. (2024), sottolineano che l'identità professionale dell'insegnante include una dimensione personale, legata alla storia individuale, alle motivazioni e alle emozioni del docente; una dimensione professionale, che comprende conoscenze, competenze, approcci pedagogici e scelte metodologiche; e una dimensione sociale, che si riferisce al riconoscimento da parte della

comunità educante, alle relazioni con colleghi, studenti, famiglie e alla cultura organizzativa della scuola. Tali dimensioni non sono statiche, ma si intrecciano e si riconfigurano costantemente in base all'esperienza vissuta, al cambiamento dei contesti e all'evoluzione delle pratiche. La costruzione dell'identità professionale è dunque un processo riflessivo e situato, che coinvolge l'intera traiettoria di carriera dell'insegnante, dalla formazione iniziale allo sviluppo professionale continuo (Suarez & McGrath, 2022). In sintesi, l'identità professionale rappresenta uno snodo cruciale nella comprensione della professionalità docente: essa influenza non solo il modo in cui l'insegnante agisce in classe, ma anche il suo atteggiamento verso l'innovazione, la sua motivazione, la sua resilienza e la capacità di adattarsi ai cambiamenti educativi.

1.2.2 Relazione tra identità e innovazione didattica

La relazione tra identità professionale dell'insegnante e innovazione didattica è stata oggetto di crescente interesse nella letteratura educativa contemporanea. Numerosi studi evidenziano come l'identità non rappresenti soltanto un riflesso del ruolo docente, ma anche una lente attraverso cui l'insegnante interpreta, accoglie o resiste ai cambiamenti imposti dal contesto scolastico, inclusi quelli legati all'adozione di tecnologie e metodologie innovative (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). In particolare, il modo in cui l'insegnante concepisce la propria identità professionale può favorire oppure ostacolare l'accoglimento dell'innovazione, soprattutto quando questa viene percepita come più o meno congruente con il proprio modo di intendere il ruolo docente (Lai & Jin, 2021). Gli orientamenti professionali del docente risultano infatti associati alla sua disponibilità a rispondere ai cambiamenti e a innovare le pratiche di insegnamento (Lai & Jin, 2021). Al contrario, quando un'innovazione viene percepita come incongruente con le proprie convinzioni e con il modo di concepire il ruolo professionale, può emergere una maggiore resistenza al cambiamento (Lai & Jin, 2021; Suarez & McGrath, 2022). Il rapporto tra identità professionale e innovazione si intreccia anche con il concetto di *agency*, intesa come la capacità dell'insegnante di agire attivamente all'interno del proprio contesto professionale e di contribuire alla trasformazione delle proprie pratiche (Biesta et al., 2015). Gli insegnanti che sviluppano un forte senso di *agency* possono assumere un ruolo maggiormente proattivo nei processi di cambiamento e di innovazione educativa (Reinius et al., 2022). L'identità professionale, in questo senso, non è semplicemente un insieme di

caratteristiche personali, ma una costruzione situata e dinamica, che si sviluppa anche attraverso l'esercizio di scelte pedagogiche e professionali (Juutilainen et al., 2024).

Un altro aspetto rilevante riguarda la coerenza percepita tra innovazione e valori professionali. Gli insegnanti sono più motivati ad adottare pratiche didattiche innovative quando percepiscono che queste siano in linea con la propria visione dell'insegnamento e con il modo in cui intendono realizzare il proprio compito educativo (Liu & Geertshuis, 2021). Quando, invece, l'innovazione viene percepita come distante dai propri principi pedagogici o incongruente con il modo di concepire il proprio ruolo professionale, la sua adozione può incontrare maggiori resistenze (Liu & Geertshuis, 2021). In questo quadro, l'integrazione della tecnologia educativa costituisce un caso emblematico. L'adozione di strumenti digitali non è determinata solo dalla disponibilità tecnica o dalla formazione ricevuta, ma si collega anche alla coerenza tra l'uso delle tecnologie e l'identità professionale del docente (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). In questa prospettiva, l'integrazione delle tecnologie non consiste semplicemente nell'introduzione di nuovi strumenti, ma implica che il docente ne interpreti il valore e le possibilità alla luce delle proprie convinzioni, dei propri obiettivi pedagogici e del modo in cui concepisce il proprio ruolo professionale (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). Promuovere l'innovazione nella scuola richiede pertanto di considerare l'identità professionale dell'insegnante come una delle dimensioni coinvolte nei processi di cambiamento. Questi contributi mostrano dunque che l'identità professionale costituisce una dimensione rilevante nei processi di innovazione e di integrazione delle tecnologie. Rimane tuttavia da comprendere più approfonditamente come gli insegnanti rappresentino il proprio ruolo professionale quando questo viene posto in relazione con la dimensione digitale e se tale rappresentazione presenti elementi di continuità o di differenza rispetto al modo più generale di concepire il ruolo docente. Il problema non riguarda quindi soltanto il possesso di competenze digitali, ma anche il significato che la dimensione tecnologica assume all'interno della rappresentazione della professionalità docente.

1.2.3 Evoluzione dell'identità in contesto digitale

L'identità professionale dell'insegnante non è un costrutto statico, ma un processo in continua evoluzione, che si modella e si rinegozia nel tempo attraverso l'interazione con esperienze personali e professionali e con i contesti nei quali il docente opera (Suarez & McGrath, 2022).

In particolare, la crescente presenza del digitale nella scuola introduce nuove sfide e opportunità che possono entrare in relazione con i processi attraverso cui gli insegnanti costruiscono e rinegoziano la propria identità professionale (Lai & Jin, 2021; Trevisan, 2023).

L'ingresso delle tecnologie digitali nell'ambiente scolastico ha infatti contribuito a trasformare le modalità di insegnamento e ha posto nuove questioni rispetto alle forme di relazione, comunicazione e rappresentazione del ruolo professionale (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). Tali trasformazioni, tuttavia, non si producono in modo uniforme né automatico, ma si intrecciano con i contesti di lavoro, le pratiche professionali, le convinzioni pedagogiche e il modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021).

L'insegnante è oggi chiamato a confrontarsi con ambienti educativi nei quali la dimensione digitale può modificare spazi, tempi e modalità dell'interazione didattica. In questo scenario, anche i processi di costruzione dell'identità professionale possono svilupparsi attraverso esperienze mediate da piattaforme, ambienti virtuali e altri strumenti digitali. Come osserva Neander Christensson (2024), l'identità professionale può essere letta come una costruzione situata, legata anche ai "luoghi" e alle pratiche attraverso cui il ruolo docente viene interpretato e negoziato. Le tecnologie digitali, pertanto, non costituiscono necessariamente semplici strumenti aggiuntivi, ma possono entrare a far parte dei contesti e delle pratiche attraverso cui l'insegnante interpreta ed esercita il proprio ruolo professionale.

La letteratura evidenzia inoltre come i processi di costruzione e rinegoziazione dell'identità possano essere accompagnati da tensioni identitarie, soprattutto quando emergono disallineamenti tra convinzioni, aspettative, pratiche professionali e richieste provenienti dal contesto (Xu & Tao, 2023; Hong et al., 2024). Tali tensioni possono assumere particolare rilevanza quando l'insegnante è chiamato a confrontarsi con cambiamenti nelle proprie pratiche, compresi quelli connessi all'integrazione delle tecnologie. La risposta a queste tensioni, tuttavia, non è univoca: attraverso processi di riflessione e agency, gli insegnanti possono mantenere, modificare o ridefinire alcuni aspetti della propria identità professionale in relazione alle condizioni nelle quali operano (Xu & Tao, 2023).

In questa prospettiva, la riflessione sulle proprie convinzioni e pratiche assume un ruolo importante nei processi di sviluppo dell'identità professionale. Anche la formazione può contribuire a creare occasioni nelle quali gli insegnanti possano interrogare le proprie esperienze, aspettative e convinzioni rispetto all'integrazione delle tecnologie (Rodrigues & Mogarro, 2019). Ne deriva che comprendere la professionalità docente nel contesto digitale richiede di considerare non soltanto quali competenze gli insegnanti possiedano o quali

tecnologie utilizzino, ma anche i significati che attribuiscono al proprio ruolo quando questo viene posto in relazione con il digitale. La questione si sposta, pertanto, dal solo possesso di competenze tecnologiche al modo in cui la dimensione digitale entra nelle rappresentazioni della professionalità docente. È proprio questa prospettiva a rendere rilevante interrogarsi su come gli insegnanti concepiscano il proprio ruolo e sulle eventuali continuità o differenze che emergono quando tale ruolo viene pensato in relazione alle tecnologie digitali.

1.2.4 Rilevanza per la domanda di ricerca

I concetti di identità professionale, competenza digitale e innovazione didattica analizzati nei paragrafi precedenti costituiscono il quadro teorico di riferimento necessario per affrontare la domanda di ricerca che sta alla base di questo studio. Comprendere come gli insegnanti si rapportano alla trasformazione digitale del contesto educativo implica, infatti, non solo un'analisi delle competenze tecniche o metodologiche in loro possesso, ma anche una riflessione più profonda sull'immagine professionale che essi costruiscono e interpretano nel tempo (Lai & Jin, 2021). La letteratura mostra con chiarezza che l'adozione significativa delle tecnologie in ambito didattico non può essere ridotta a un semplice trasferimento di strumenti o conoscenze tecniche, ma si configura piuttosto come un processo situato e identitario, fortemente legato alla visione che l'insegnante ha del proprio ruolo, della propria missione educativa e del significato attribuito all'innovazione (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). Di conseguenza, indagare la relazione tra identità professionale e uso della tecnologia significa esplorare i meccanismi che rendono possibile (o ostacolano) un cambiamento autentico delle pratiche educative. In questo senso, la presente ricerca si propone di analizzare le rappresentazioni del ruolo docente espresse dagli insegnanti, osservando se e come esse presentino elementi di continuità o di differenza quando il ruolo viene considerato in relazione alle tecnologie digitali. Tale prospettiva permette di andare oltre una lettura strumentale dell'innovazione, riconoscendo invece la complessità e la profondità dei processi soggettivi che accompagnano il cambiamento educativo. La rilevanza della domanda di ricerca risiede dunque nella possibilità di osservare come gli insegnanti rappresentino il ruolo docente e quale spazio assuma la dimensione digitale all'interno di tale rappresentazione. Tale approccio potrà offrire indicazioni preziose per la progettazione di percorsi formativi più efficaci e sensibili alle reali dinamiche professionali del corpo docente.

1.3 Uso Pedagogico della Tecnologia nella Scuola Primaria

1.3.1 Fattori che influenzano l'integrazione della tecnologia

L'integrazione della tecnologia nella pratica didattica non è un processo lineare né uniforme, ma risente di una molteplicità di fattori che agiscono su diversi livelli: personale, professionale, istituzionale e culturale (Forkosh-Baruch et al., 2021). Numerosi studi evidenziano come la semplice disponibilità di strumenti digitali o la partecipazione a corsi di formazione non siano di per sé sufficienti a garantire un uso significativo delle tecnologie in ambito scolastico (Ertmer et al., 2012; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Al contrario, l'efficacia dell'integrazione dipende da un complesso intreccio di variabili, tra cui le convinzioni pedagogiche dell'insegnante, la sua identità professionale, il contesto organizzativo e il supporto ricevuto (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). A livello individuale, uno dei principali fattori è rappresentato dalle credenze e dagli atteggiamenti che l'insegnante nutre nei confronti della tecnologia (Ertmer et al., 2012). Se percepita come utile, coerente con i propri valori educativi e capace di arricchire l'esperienza di apprendimento, la tecnologia viene più facilmente adottata (Liu & Geertshuis, 2021). Al contrario, quando è vissuta come una minaccia, una sovrapposizione inutile o una richiesta esterna imposta, l'integrazione risulta più debole o superficiale (Liu & Geertshuis, 2021). In questo quadro, la competenza digitale e l'autoefficacia percepita assumono un ruolo determinante: docenti che si sentono competenti e fiduciosi nelle proprie capacità digitali sono più propensi a sperimentare nuove pratiche, anche in contesti complessi o poco strutturati (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Un secondo fattore cruciale è la coerenza tra innovazione tecnologica e identità professionale (Liu & Geertshuis, 2021). L'insegnante tende a integrare le tecnologie nella misura in cui queste si armonizzano con il proprio modo di concepire l'insegnamento, il rapporto con gli studenti e la finalità educativa (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). L'adozione della tecnologia diventa quindi un processo di negoziazione identitaria: più l'innovazione viene percepita come compatibile con la propria visione pedagogica, maggiore sarà la probabilità di una sua integrazione profonda e sostenibile (Liu & Geertshuis, 2021). Anche il contesto scolastico e istituzionale gioca un ruolo decisivo. La presenza di una leadership scolastica attenta, di una cultura organizzativa aperta all'innovazione e di un sistema di supporto tecnico e formativo continuo rappresentano condizioni favorevoli all'integrazione tecnologica (Ala-Mutka et al., 2008). Al contrario, la carenza di risorse, tempo, formazione e supporto, insieme a una cultura scolastica poco favorevole all'innovazione, può rappresentare un ostacolo all'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica (Ertmer et al., 2012)

Infine, i fattori relazionali non sono da sottovalutare. Il confronto tra pari, la condivisione di buone pratiche e la possibilità di far parte di comunità professionali attive favoriscono l'emergere di approcci più riflessivi e creativi all'uso della tecnologia (Tondeur et al., 2012). Le reti di collaborazione, sia formali che informali, costituiscono spazi fondamentali per sostenere processi di apprendimento professionale autentico (Suarez & McGrath, 2022). L'integrazione della tecnologia nella didattica non dipende esclusivamente dalle risorse disponibili o dalla formazione ricevuta, ma è il risultato di un processo multidimensionale, in cui entrano in gioco variabili personali, identitarie, organizzative e relazionali (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021; Forkosh-Baruch et al., 2021). I principali fattori individuati dalla letteratura possono essere ricondotti a quattro dimensioni tra loro interrelate: personale e professionale, identitaria, organizzativa e istituzionale, e relazionale, come sintetizzato nella Figura 1.

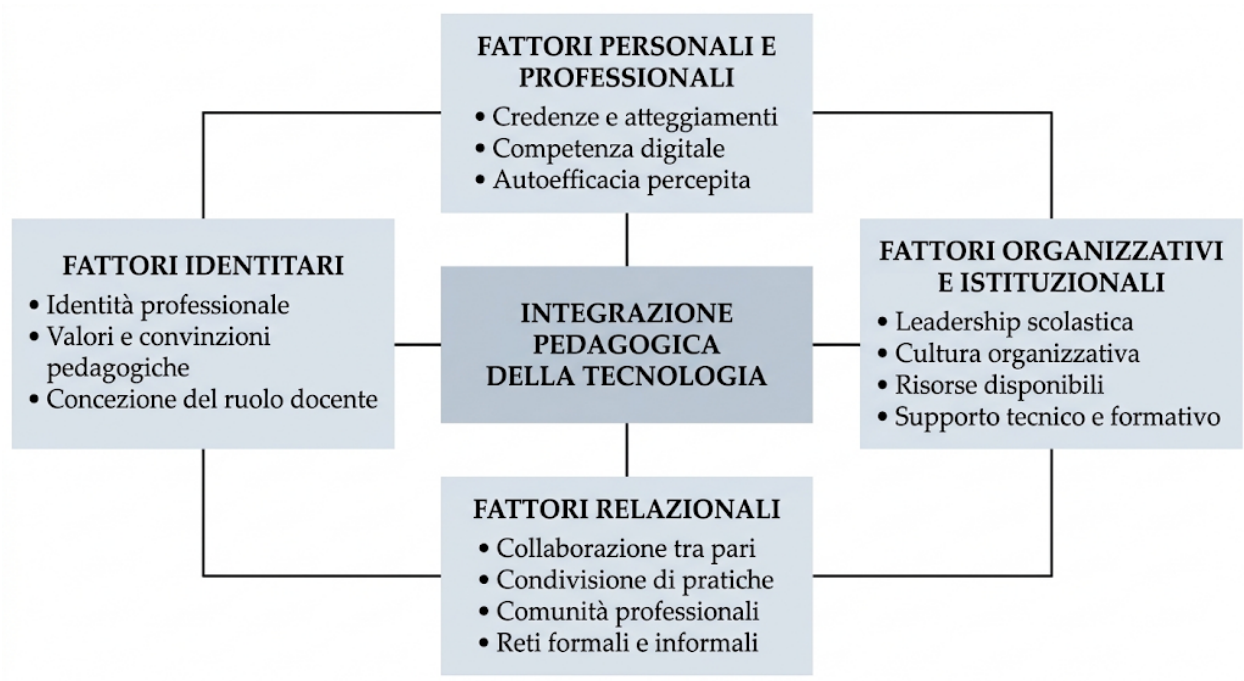


Figura 1 Fattori che intervengono nell'integrazione pedagogica della tecnologia

Fonte: elaborazione propria a partire da Gudmundsdottir e Hatlevik (2018), Ertmer et al. (2012), Tondeur et al. (2012), Lai e Jin (2021), Liu e Geertshuis (2021), Forkosh-Baruch et al. (2021) e Suarez e McGrath (2022).

Comprendere questi fattori è essenziale per progettare politiche educative e percorsi di formazione più efficaci, capaci di promuovere un'innovazione didattica reale, condivisa e sostenibile.

1.3.2 Modalità didattiche di integrazione delle tecnologie: chi è al centro

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, una delle distinzioni più significative riguarda il contrasto tra un approccio didattico centrato sull'insegnante (*teacher-centred*) e uno centrato sullo studente (*student-centred*). Tale distinzione non si limita a una questione metodologica, ma riflette concezioni diverse del ruolo del docente, della natura dell'apprendimento e della relazione educativa. Elen et al. (2007) descrivono l'approccio centrato sul docente come maggiormente orientato alla trasmissione delle conoscenze e caratterizzato da una più forte responsabilità dell'insegnante nella strutturazione del processo di apprendimento. In questa prospettiva, lo studente assume un ruolo prevalentemente ricettivo e le attività didattiche risultano maggiormente guidate e strutturate dal docente. L'approccio centrato sullo studente attribuisce invece maggiore responsabilità all'allievo nel processo di apprendimento, valorizzandone la partecipazione attiva e l'autonomia. Il ruolo dell'insegnante non viene tuttavia meno, ma assume maggiormente una funzione di guida e di supporto alla costruzione dell'apprendimento. Elen et al. (2007) sottolineano, infatti, come una maggiore centralità dello studente non debba essere interpretata necessariamente come una diminuzione dell'intervento dell'insegnante: autonomia dello studente e sostegno del docente possono coesistere all'interno di ambienti di apprendimento di qualità. A partire da queste considerazioni, i due approcci non devono essere interpretati necessariamente come alternative reciprocamente esclusive. Elen et al. (2007) propongono, tra le prospettive considerate, una lettura transazionale, secondo la quale orientamento allo studente e sostegno dell'insegnante possono coesistere e rafforzarsi reciprocamente. Il beneficio di questa prospettiva consiste nel superare una contrapposizione rigida tra centralità del docente e centralità dello studente, riconoscendo che l'autonomia dell'allievo può svilupparsi anche attraverso una guida intenzionale e un adeguato sostegno da parte dell'insegnante. Questa prospettiva risulta particolarmente utile anche per interpretare il ruolo delle tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento. La loro integrazione, infatti, non determina di per sé il passaggio da un modello centrato sull'insegnante a uno centrato sullo studente: il ruolo assunto dalla tecnologia dipende dalle finalità pedagogiche, dalle modalità con cui viene utilizzata e dalla distribuzione delle responsabilità tra docente e

studenti (Kimmons et al., 2020). Il modello PICRAT, in particolare, consente di considerare congiuntamente il modo in cui la tecnologia incide sulla pratica dell'insegnante e il tipo di coinvolgimento richiesto allo studente, distinguendo per quest'ultimo una partecipazione passiva, interattiva o creativa (Kimmons et al., 2020). In questo quadro, la competenza digitale dell'insegnante non consiste semplicemente nella capacità di utilizzare strumenti tecnologici, ma comprende la capacità di integrarli in modo coerente con gli obiettivi pedagogici e con le caratteristiche del contesto di apprendimento (Starkey, 2020). La tecnologia può quindi sostenere forme di partecipazione, interazione e autonomia degli studenti (Kimmons et al., 2020), senza che ciò comporti necessariamente una riduzione del ruolo del docente. Al contrario, può richiedere una riorganizzazione delle sue funzioni di progettazione, guida e supporto all'apprendimento. Il rapporto tra centralità dell'insegnante e centralità dello studente non appare, pertanto, come una scelta tra due modelli rigidamente contrapposti, ma come un equilibrio che può assumere configurazioni differenti in relazione agli obiettivi didattici, alle caratteristiche degli studenti e alle possibilità offerte dalle tecnologie. La sfida per l'insegnante consiste nel saper modulare il proprio ruolo in modo flessibile e pedagogicamente coerente, anche in relazione alla propria identità professionale e al modo in cui interpreta il valore delle tecnologie nella pratica didattica (Lai & Jin, 2021).

1.3.3 Esperienze e sfide degli insegnanti di scuola primaria

Gli insegnanti di scuola primaria si trovano oggi a operare in un contesto educativo in continua evoluzione, segnato da trasformazioni tecnologiche, cambiamenti nei modelli didattici e nuove aspettative istituzionali e sociali. In questo scenario, il rapporto con l'innovazione digitale può essere caratterizzato da tensioni tra pratiche consolidate e nuove possibilità didattiche, nonché tra esigenze curricolari e bisogni formativi emergenti (Starkey, 2020; Lai & Jin, 2021). Una prima chiave di lettura di questa complessità riguarda l'ambivalenza con cui gli insegnanti possono rapportarsi all'integrazione delle tecnologie (Lai & Jin, 2021). Tale ambivalenza risulta particolarmente rilevante perché permette di mettere in luce come opportunità e criticità non costituiscano necessariamente esperienze separate, ma possano coesistere nella pratica professionale. Da un lato, le tecnologie digitali possono offrire nuove possibilità per sostenere la motivazione e la partecipazione degli alunni, diversificare le attività didattiche e favorire forme di apprendimento collaborativo e personalizzato (Starkey, 2020; Campione et al., 2012). Dall'altro, la loro integrazione può associarsi a insicurezza, maggiore carico di lavoro e

difficoltà professionali, soprattutto in assenza di un adeguato supporto formativo, di tempo per la progettazione e di condizioni organizzative favorevoli (Campione et al., 2012; Starkey, 2020). Per comprendere il contesto nel quale si collocano le attuali esperienze degli insegnanti, è utile considerare anche il percorso attraverso cui le tecnologie sono progressivamente entrate nel sistema scolastico italiano. Nel contesto italiano, il progetto Cl@ssi 2.0, promosso dal MIUR nel 2009, costituisce una delle iniziative che hanno accompagnato il processo di integrazione delle tecnologie nella didattica. Avviato inizialmente nella scuola secondaria di primo grado, il progetto mirava a sperimentare un uso sistematico delle tecnologie informatiche nell'insegnamento e a valutarne le ricadute sui processi di apprendimento (Campione et al., 2012). Il monitoraggio dell'esperienza evidenzia come l'introduzione delle tecnologie fosse associata non soltanto alla disponibilità di nuovi strumenti, ma anche alla sperimentazione di differenti modalità didattiche e a un ripensamento del ruolo dell'insegnante, con una maggiore attenzione alle funzioni di guida e facilitazione dell'apprendimento (Campione et al., 2012). Pur riferendosi alla scuola secondaria di primo grado, questa esperienza risulta utile per contestualizzare una fase del processo di digitalizzazione della scuola italiana e alcune delle questioni professionali che hanno accompagnato l'integrazione delle tecnologie nella didattica. Le difficoltà riportate dalla letteratura possono essere ricondotte a dimensioni diverse e tra loro interconnesse. Sul piano professionale, emerge la necessità di sviluppare una competenza digitale che non si limiti alla padronanza tecnica degli strumenti, ma comprenda anche dimensioni pedagogiche, didattiche e propriamente professionali (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Starkey, 2020). Sul piano organizzativo, la disponibilità di supporto, opportunità formative e occasioni di collaborazione professionale rappresenta una condizione rilevante per sostenere l'integrazione delle tecnologie nelle pratiche didattiche (Ala-Mutka et al., 2008; Tondeur et al., 2012). A queste dimensioni si aggiungono le specificità proprie del contesto scolastico, che richiedono all'insegnante di valutare l'appropriatezza degli strumenti digitali rispetto agli obiettivi didattici, alle caratteristiche degli alunni e alle condizioni concrete nelle quali si svolge l'insegnamento (Starkey, 2020; Forkosh-Baruch et al., 2021). Un'ulteriore dimensione riguarda il rapporto con le famiglie: la competenza digitale professionale comprende infatti anche aspetti connessi alla comunicazione e alla collaborazione scuola-famiglia, che assumono particolare rilevanza nella gestione degli ambienti educativi digitali (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018).

Nonostante queste difficoltà, la letteratura mostra come gli insegnanti non siano semplicemente destinatari passivi del cambiamento, ma interpretino le trasformazioni educative e tecnologiche alla luce delle proprie esperienze, convinzioni e aspettative professionali (Forkosh-Baruch et al., 2021; Liu & Geertshuis, 2021). In questo processo, la capacità di riflettere sulle proprie pratiche e di adattarle alle esigenze del contesto assume particolare rilevanza, anche rispetto all'integrazione delle tecnologie (Forkosh-Baruch et al., 2021). In tale prospettiva, l'identità professionale gioca un ruolo rilevante, poiché influenza il modo in cui l'insegnante percepisce il cambiamento, ne attribuisce significato e si mette in gioco all'interno di un contesto scolastico sempre più fluido e interconnesso (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). Gli insegnanti della scuola primaria si muovono all'interno di un terreno complesso e spesso contraddittorio, in cui le tecnologie rappresentano sia una risorsa che una sfida. Comprendere le loro esperienze quotidiane, le difficoltà affrontate e le strategie adottate è fondamentale per costruire percorsi formativi più mirati, politiche scolastiche più inclusive e ambienti educativi realmente capaci di rispondere alle esigenze del mondo attuale (Suarez & McGrath, 2022).

1.4 Gap nella Letteratura e Giustificazione della Ricerca

La letteratura internazionale sull'integrazione delle tecnologie digitali in ambito educativo è ampia e articolata e ha approfondito il fenomeno da prospettive differenti, considerando, tra gli altri aspetti, le competenze digitali degli insegnanti, le modalità di integrazione pedagogica delle tecnologie e i fattori individuali e contestuali che ne influenzano l'adozione (Starkey, 2020; Kimmons et al., 2020; Forkosh-Baruch et al., 2021). Accanto a questi filoni, alcuni studi hanno posto l'attenzione sul rapporto tra integrazione tecnologica e identità professionale, mostrando come il modo in cui l'insegnante concepisce il proprio ruolo possa entrare in relazione con il significato attribuito all'innovazione e con le modalità attraverso cui essa viene incorporata nella pratica didattica (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). Questi contributi consentono di superare una lettura dell'integrazione tecnologica fondata esclusivamente sul possesso di competenze tecniche. Rimane tuttavia rilevante approfondire come la dimensione digitale si inserisca nella rappresentazione che gli insegnanti costruiscono del proprio ruolo professionale. A partire da questa prospettiva, diventa rilevante interrogarsi più specificamente sul rapporto tra rappresentazione della professionalità docente e dimensione digitale nel contesto della scuola primaria.

Sebbene diversi studi abbiano approfondito il rapporto tra identità professionale, convinzioni pedagogiche e integrazione delle tecnologie (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021; Pedersen et al., 2024), il confronto tra la rappresentazione generale del ruolo docente e quella che emerge quando tale ruolo viene posto esplicitamente in relazione con la dimensione digitale costituisce una prospettiva che merita ulteriore approfondimento. In particolare, risulta interessante interrogarsi su quali caratteristiche gli insegnanti associno al "buon insegnante" e se il peso attribuito a tali caratteristiche presenti elementi di continuità o di differenza quando il ruolo docente viene considerato in relazione all'uso delle tecnologie digitali. La presente ricerca si inserisce in questo spazio di approfondimento, concentrandosi sulle rappresentazioni del ruolo professionale degli insegnanti della scuola primaria. L'indagine considera tali rappresentazioni sia in termini generali sia in relazione all'uso delle tecnologie digitali, con l'obiettivo di osservare eventuali elementi di continuità e di differenza tra le due dimensioni. Tale confronto viene inoltre considerato da tre prospettive: la rappresentazione del docente attribuita all'Università dagli insegnanti; la loro rappresentazione personale del buon docente; e la rappresentazione professionale da essi attribuita al sistema scolastico. La rilevanza della ricerca risiede quindi nella possibilità di mettere in relazione la riflessione sulla competenza digitale con quella sull'identità e sulle rappresentazioni della professionalità docente. Più che considerare il digitale come una dimensione separata della professionalità, l'indagine intende osservare quale spazio esso assuma nel modo in cui viene rappresentato il ruolo dell'insegnante. In questa prospettiva, il confronto tra le diverse rappresentazioni può offrire elementi utili per comprendere come la dimensione digitale si collochi rispetto alle caratteristiche attribuite alla professionalità docente e, più in generale, per riflettere sulle implicazioni che tale rapporto può avere per la formazione iniziale e continua degli insegnanti della scuola primaria.

Capitolo 2. Disegno della ricerca

Il quadro teorico presentato nel capitolo precedente ha evidenziato come la trasformazione digitale abbia progressivamente modificato il contesto scolastico, influenzando non solo le pratiche didattiche e gli strumenti utilizzati nella quotidianità educativa, ma anche il ruolo professionale degli insegnanti. L'integrazione delle tecnologie nella scuola primaria rappresenta oggi una sfida che coinvolge molteplici dimensioni della professionalità docente, richiedendo competenze pedagogiche, riflessive e relazionali che vanno oltre il semplice utilizzo degli strumenti digitali (Calvani et al., 2010; Redecker, 2017). In questa prospettiva, la competenza digitale assume valore non tanto come abilità tecnica, quanto come capacità di progettare esperienze di apprendimento significative e coerenti con i bisogni degli alunni e con le finalità educative della scuola (Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017).

L'analisi della letteratura ha inoltre mostrato come l'adozione delle tecnologie sia strettamente collegata all'identità professionale dell'insegnante. Le convinzioni personali, i valori educativi, le esperienze maturate nel tempo e il modo in cui ciascun docente interpreta il proprio ruolo influenzano le scelte didattiche e il significato attribuito all'innovazione (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009). Sebbene numerosi studi abbiano approfondito i modelli di competenza digitale e i fattori che favoriscono l'integrazione delle tecnologie nella didattica (Mishra & Koehler, 2006; Puentedura, 2014; Starkey, 2020).

Emerge ancora la necessità di comprendere più a fondo il punto di vista degli insegnanti (Tondeur et al., 2017; Yuan et al., 2024), con particolare riferimento al contesto della scuola primaria dove la relazione educativa e l'attenzione allo sviluppo globale del bambino rivestono un ruolo centrale.

La presente ricerca nasce dall'esigenza di approfondire le percezioni e le aspettative degli insegnanti della scuola primaria rispetto al proprio ruolo nell'utilizzo delle tecnologie digitali a supporto dell'apprendimento. Più che misurare il livello di competenza digitale dei docenti, l'indagine intende comprendere come essi interpretino il cambiamento in atto, quali significati attribuiscano all'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica e quali elementi ritengano favoriscano o ostacolino il loro impiego nei processi di insegnamento e apprendimento.

Nei paragrafi che seguono verranno presentati il problema e gli obiettivi della ricerca, il disegno metodologico adottato, le caratteristiche dello strumento di rilevazione, il campione coinvolto e le modalità di raccolta dei dati, al fine di fornire un quadro chiaro e trasparente del processo che ha condotto alla realizzazione dell'indagine empirica.

2.1 Obiettivi e finalità della ricerca

2.1.1 Il problema di ricerca

L'introduzione delle tecnologie digitali nei contesti scolastici ha rappresentato, negli ultimi decenni, uno dei cambiamenti più significativi che abbia interessato il sistema educativo. Le politiche nazionali ed europee hanno progressivamente promosso la digitalizzazione della scuola (Commissione Europea, 2020; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022), sottolineando l'importanza di integrare le tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento e di sostenere lo sviluppo della competenza digitale degli insegnanti. Come evidenziato nel capitolo precedente, tale trasformazione non riguarda esclusivamente l'adozione di nuovi strumenti, ma coinvolge più ampiamente la professionalità docente, richiedendo agli insegnanti di ripensare le proprie pratiche didattiche, le modalità di relazione con gli alunni e il significato stesso del proprio ruolo educativo.

La letteratura scientifica ha dedicato ampio spazio allo studio della competenza digitale degli insegnanti, proponendo modelli teorici e quadri di riferimento finalizzati a descriverne le dimensioni e a orientarne lo sviluppo (Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017; Starkey, 2020). Parallelamente, numerosi studi hanno evidenziato come l'identità professionale costituisca un elemento centrale nell'interpretazione dei processi di innovazione, influenzando il modo in cui i docenti accolgono il cambiamento, attribuiscono significato alle tecnologie e le integrano nella pratica didattica (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009; Yuan et al., 2024). È ormai condivisa l'idea che la semplice disponibilità di strumenti digitali o il possesso di competenze tecniche non siano condizioni sufficienti per promuovere un'efficace innovazione educativa (Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017). Al contrario, il modo in cui gli insegnanti percepiscono il proprio ruolo e interpretano le richieste del contesto scolastico rappresenta un fattore determinante nella qualità dell'integrazione delle tecnologie (Tondeur et al., 2017; Starkey, 2020). Nonostante il crescente interesse verso questi temi, permane la necessità di approfondire il punto di vista degli insegnanti, con particolare riferimento al contesto della scuola primaria. In questo ordine di scuola, infatti, il docente svolge un ruolo che si caratterizza per una forte attenzione alla dimensione educativa, relazionale e inclusiva, nella quale le tecnologie digitali costituiscono uno strumento al servizio dei processi di apprendimento e non un fine in sé. Comprendere come gli insegnanti interpretino il proprio ruolo in un contesto sempre più digitalizzato significa quindi andare oltre la semplice

rilevazione della frequenza d'uso delle tecnologie o del livello di competenza digitale, per esplorare le rappresentazioni, le convinzioni e le aspettative che orientano le loro scelte professionali.

In tale prospettiva, particolare interesse assume il confronto tra la rappresentazione che gli insegnanti hanno del proprio ruolo professionale e le aspettative che essi attribuiscono ai principali contesti di riferimento, quali l'università, responsabile della formazione iniziale, e il sistema scolastico italiano, all'interno del quale esercitano quotidianamente la propria professione. Analizzare tali rappresentazioni permette di comprendere se esistano elementi di continuità o di discrepanza tra l'identità professionale percepita dai docenti e le richieste che essi ritengono provenire dalle istituzioni formative e scolastiche (Trevisan et al., 2026). Alla luce di queste considerazioni, il problema di ricerca non consiste nel verificare se gli insegnanti utilizzino o meno le tecnologie digitali, né nel misurare il loro livello di competenza digitale. L'interesse della presente ricerca è rivolto, piuttosto, a comprendere come gli insegnanti della scuola primaria percepiscano il proprio ruolo professionale in un contesto caratterizzato dalla crescente diffusione delle tecnologie digitali, quali aspettative associno al loro utilizzo nella pratica didattica e come interpretino il cambiamento che sta interessando la scuola contemporanea.

In particolare, la ricerca intende rispondere al seguente interrogativo: *come percepiscono gli insegnanti della scuola primaria il proprio ruolo professionale nell'utilizzo delle tecnologie digitali a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento?* Per rispondere a tale domanda è stato progettato uno studio empirico finalizzato a raccogliere il punto di vista degli insegnanti attraverso un questionario strutturato. L'indagine intende offrire una lettura delle percezioni e delle aspettative dei docenti, nella convinzione che comprendere il loro vissuto professionale rappresenti un elemento fondamentale per interpretare i processi di innovazione educativa e riflettere sulle prospettive di sviluppo della professionalità docente.

2.1.2 Obiettivo generale e obiettivi specifici

La ricerca nasce dalla consapevolezza che l'introduzione delle tecnologie nei processi educativi non rappresenta soltanto un cambiamento di natura tecnica o organizzativa, ma coinvolge il modo in cui gli insegnanti interpretano la propria professionalità, definiscono le caratteristiche del "buon docente" e attribuiscono significato alle richieste provenienti dai diversi contesti nei quali operano. L'obiettivo generale della ricerca consiste nell'esplorare le rappresentazioni che gli insegnanti della scuola primaria elaborano rispetto al ruolo docente, ponendo particolare

attenzione alle eventuali differenze che emergono quando viene introdotto il riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali. L'indagine intende inoltre comprendere se e in quale misura esistano differenze tra l'idea di docente che gli insegnanti considerano ideale, quella che attribuiscono alla formazione universitaria e quella che ritengono essere promossa dal sistema scolastico italiano.

A partire da tale finalità generale, sono stati individuati alcuni obiettivi specifici che guidano l'intera indagine. Come fase preliminare dell'analisi, saranno descritte le principali caratteristiche anagrafiche e professionali del campione, così da fornire un quadro di riferimento per l'interpretazione dei risultati. Successivamente, l'attenzione sarà rivolta all'analisi delle percezioni degli insegnanti rispetto al proprio ruolo professionale nell'era digitale, con particolare riferimento alle rappresentazioni di sé, alle aspettative attribuite all'università e al sistema scolastico e al ruolo delle tecnologie nella pratica didattica.

Un ulteriore obiettivo consiste nell'approfondire come tali rappresentazioni vengano ridefinite quando il ruolo docente viene messo in relazione all'utilizzo delle tecnologie digitali. In particolare, la ricerca intende esplorare se l'impiego delle tecnologie sia associato, nella percezione degli insegnanti, a caratteristiche professionali differenti rispetto a quelle attribuite al docente in generale e se emergano convergenze o discrepanze tra le tre prospettive considerate.

Nel complesso, gli obiettivi della ricerca mirano a offrire una lettura articolata del rapporto tra identità professionale, ruolo docente e tecnologie digitali nella scuola primaria. Attraverso il confronto tra le diverse rappresentazioni del docente, la ricerca si propone di contribuire alla riflessione pedagogica sullo sviluppo della professionalità insegnante e fornire elementi utili per orientare i percorsi di formazione iniziale e continua in una prospettiva coerente con le sfide poste dall'innovazione educativa.

2.1.3 Domanda di ricerca

La definizione della domanda di ricerca rappresenta il punto di arrivo del percorso teorico sviluppato nel capitolo precedente e costituisce il riferimento che ha guidato la progettazione dell'indagine empirica. La sua formulazione nasce dall'esigenza di approfondire il punto di vista degli insegnanti della scuola primaria rispetto al proprio ruolo professionale in un contesto educativo caratterizzato da una crescente integrazione delle tecnologie digitali. In coerenza con il problema di ricerca e con gli obiettivi dello studio, la presente indagine intende quindi rispondere alla seguente domanda di ricerca:

Come percepiscono gli insegnanti della scuola primaria il proprio ruolo professionale nell'utilizzo delle tecnologie digitali a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento?
Per rispondere a tale interrogativo, la ricerca approfondisce le rappresentazioni del ruolo professionale del docente elaborate dagli insegnanti di scuola primaria. In particolare, tali rappresentazioni vengono analizzate mettendo a confronto la prospettiva personale dei partecipanti con quelle che essi attribuiscono all'Università e al sistema scolastico italiano. Il medesimo confronto viene successivamente proposto in relazione all'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica, al fine di osservare se e come la dimensione digitale intervenga nella rappresentazione del ruolo docente. Queste prospettive sono state indagate attraverso le specifiche sezioni del questionario dedicate rispettivamente alla rappresentazione personale del ruolo docente, alla rappresentazione attribuita all'Università e a quella attribuita al sistema scolastico italiano, riproposte anche con specifico riferimento all'uso delle tecnologie digitali.

2.2 Disegno della ricerca

Per rispondere alla domanda di ricerca formulata nel paragrafo precedente è stato progettato uno studio empirico volto a raccogliere le percezioni degli insegnanti della scuola primaria rispetto al proprio ruolo professionale nell'utilizzo delle tecnologie digitali. La scelta del disegno di ricerca è stata guidata dalla natura esplorativa dell'indagine e dall'obiettivo di ottenere una descrizione articolata delle rappresentazioni e delle aspettative dei docenti, senza intervenire sulle variabili osservate (Cohen et al., 2018).
La ricerca si è sviluppata attraverso la somministrazione di un questionario strutturato rivolto a insegnanti della scuola primaria in servizio. Tale strumento ha consentito di raccogliere dati quantitativi relativi alle percezioni dei partecipanti e di confrontare differenti rappresentazioni del ruolo docente in relazione all'utilizzo delle tecnologie digitali. Nei paragrafi che seguono vengono descritti l'approccio metodologico adottato, le caratteristiche dello strumento di ricerca e le procedure utilizzate per verificarne la validità e l'affidabilità.

2.2.1 Approccio metodologico

La presente ricerca adotta un approccio quantitativo e si configura come uno studio esplorativo (Cohen et al., 2018). Tale scelta metodologica risponde all'obiettivo di indagare le percezioni e le aspettative degli insegnanti della scuola primaria rispetto al proprio ruolo professionale nell'utilizzo delle tecnologie digitali, raccogliendo dati che possano essere analizzati in modo sistematico e confrontati tra i partecipanti.

L'approccio quantitativo è stato ritenuto il più adeguato in quanto consente di rilevare, attraverso uno strumento standardizzato, le opinioni e le rappresentazioni dei docenti relativamente ai costrutti oggetto di studio (Creswell & Creswell, 2018). L'utilizzo di un questionario strutturato permette infatti di raccogliere informazioni omogenee da un numero elevato di partecipanti, favorendo l'analisi descrittiva dei dati e l'individuazione di eventuali tendenze ricorrenti all'interno del campione (Cohen et al., 2018).

Coerentemente con tali caratteristiche, lo studio si basa sulla raccolta di dati mediante questionario autosomministrato, successivamente analizzati attraverso tecniche statistiche descrittive, con l'obiettivo di offrire una lettura articolata delle percezioni e delle aspettative espresse dai partecipanti.

2.2.2 Lo strumento di ricerca

Per la raccolta dei dati è stato utilizzato un questionario adattato da uno strumento di ricerca sviluppato nell'ambito degli studi di Trevisan e Marcato (2025) e successivamente approfondito da Trevisan et al. (2026). Lo strumento originale è stato progettato per indagare le rappresentazioni del ruolo docente e le percezioni relative alla professionalità dell'insegnante in pre-servizio, mentre, ai fini della presente ricerca, è stato adattato al contesto degli insegnanti della scuola primaria in servizio, mantenendo la struttura concettuale e i costrutti teorici di riferimento.

L'adattamento dello strumento è stato effettuato con l'obiettivo di renderlo coerente con la domanda di ricerca e con gli obiettivi dello studio. Pur conservando l'impianto originario del questionario, sono state apportate alcune modifiche alla formulazione degli item e alla loro contestualizzazione, affinché risultassero maggiormente aderenti all'esperienza professionale degli insegnanti in servizio. Tale adattamento ha permesso di mantenere la coerenza con il modello teorico di riferimento, garantendo al contempo una maggiore pertinenza rispetto alla popolazione coinvolta nell'indagine.

Il questionario si articola in più sezioni. Una prima parte raccoglie le informazioni anagrafiche e professionali dei partecipanti, necessarie per descrivere il campione di ricerca. Le sezioni successive approfondiscono le rappresentazioni del ruolo docente attraverso tre differenti prospettive:

- quella personale, riferita all'immagine che gli insegnanti hanno del docente della scuola primaria;
- quella attribuita all'università, intesa come istituzione responsabile della formazione iniziale; e
- quella riferita al sistema scolastico italiano, considerato quale principale contesto professionale di riferimento.

Le medesime dimensioni vengono successivamente riproposte con specifico riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali, così da esplorare se e come tali rappresentazioni si modifichino quando il ruolo docente viene interpretato all'interno di un contesto caratterizzato dall'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica. Questa impostazione consente di confrontare le diverse rappresentazioni della professionalità docente e di analizzare il contributo che le tecnologie digitali assumono nella ridefinizione del ruolo dell'insegnante.

Gli item del questionario (eccezion fatta per la sezione demografica) sono scale di differenziale semantico (Osgood et al., 1957), che permettono ai partecipanti di esprimere la propria posizione lungo un continuum definito da coppie di aggettivi contrapposti. Tale modalità di rilevazione consente di cogliere con maggiore sensibilità le rappresentazioni dei docenti rispetto alle dimensioni investigate, favorendo una lettura più articolata delle loro percezioni. Lo strumento comprende inoltre alcune domande aperte, finalizzate a raccogliere osservazioni e riflessioni personali che possano integrare i dati quantitativi.

Infine, attraverso le domande aperte inserite nel questionario, lo studio si propone di raccogliere ulteriori elementi interpretativi, offrendo ai partecipanti la possibilità di esplicitare aspetti che non trovano piena espressione nelle scale di valutazione. Si veda la struttura del questionario in Tabella 1, mentre l'intero questionairo è presente in Appendice 1.

Tabella 1. Struttura item nelle sezioni "ideale personale" e "ideale personale con tecnologie"

Sezione	Formulazione dell'item	Scala
Ideale personale	*Per me, il MIO ideale di docente di scuola primaria è:*	Differenziale semantico, 1–5
	Autonomo ↔collaborativo	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Proattivo, che prende iniziative ↔ Conforme al contesto	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Flessibile ↔ Metodico	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Orientato ai risultati ↔ Orientato ai processi	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Riflessivo ↔ Routinario	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	In relazione paritaria con gli studenti ↔ Autorevole con gli studenti	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Focalizzato sulla personalizzazione ↔ Focalizzato sul programma	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Focalizzato sulla didattica ↔ Focalizzato sull'apprendimento	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Ideale personale con tecnologie	*Per me, il MIO ideale di docente di scuola primaria USA LE TECNOLOGIE in relazione all'essere...*	Differenziale semantico, 1–5
	Focalizzato sulla personalizzazione ↔ Focalizzato sul programma	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Conforme al contesto ↔ Proattivo, che prende iniziative	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Orientato ai risultati ↔ Orientato ai processi	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Autorevole con gli studenti ↔ In relazione paritaria con gli studenti	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Routinario ↔ Riflessivo	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Focalizzato sulla didattica ↔Focalizzato sull'apprendimento	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Flessibile ↔ Metodico	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Autonomo ↔ Collaborativo	1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.2.3 Validità e affidabilità dello strumento

L'utilizzo di uno strumento validato costituisce un elemento fondamentale per garantire la qualità metodologica della ricerca e l'attendibilità dei dati raccolti. Il questionario impiegato nella presente indagine deriva dallo strumento sviluppato da Trevisan e Marcato (2025) e successivamente approfondito da Trevisan et al. (2026). Per la presente ricerca, lo strumento è stato adattato al contesto degli insegnanti della scuola primaria in servizio, mantenendo inalterata la struttura teorica e i costrutti di riferimento.

In considerazione dell'adattamento apportato, è stata verificata l'affidabilità interna delle diverse scale teoriche mediante il calcolo del coefficiente **α di Cronbach**, uno degli indicatori più utilizzati nella ricerca educativa per valutare la coerenza interna degli item che compongono una medesima dimensione. L'analisi dell'affidabilità è stata condotta separatamente per ciascuna delle scale del questionario.

I risultati hanno evidenziato una buona consistenza interna per la scala relativa alla rappresentazione del docente secondo l'Università (α = 0,77) e per quella riferita al sistema scolastico italiano (α = 0,83). Le restanti scale hanno invece restituito coefficienti inferiori, compresi tra 0,10 e 0,27, indicando una minore omogeneità interna degli item. Tali valori sono stati considerati nell'interpretazione complessiva delle proprietà psicometriche dello strumento, tenendo conto del fatto che il questionario utilizzato nel presente studio costituisce un adattamento della versione originale rivolto a docenti in servizio. Per una maggiore chiarezza, la Tabella 2 riporta i coefficienti di affidabilità ottenuti per ciascuna scala.

Tabella 2 Coefficienti α di Cronbach delle scale del questionario

Scala	Numero di item	α di Cronbach
Università (UNI)	8	0,765
Università + tecnologie (UNIict)	8	0,180
Personale (PERS)	8	0,268
Personale + tecnologie (PERSict)	8	0,111
Sistema scolastico (IST)	8	0,831
Sistema scolastico + tecnologie (ISTict)	8	0,104

Fonte: elaborazione su dati SPSS.

Nel complesso, il questionario è stato ritenuto idoneo agli obiettivi della presente ricerca, in quanto consente di esplorare le percezioni e le aspettative degli insegnanti rispetto al proprio

ruolo professionale e all'utilizzo delle tecnologie digitali. Considerata la finalità descrittiva ed esplorativa dello studio, i risultati saranno interpretati privilegiando l'analisi delle singole dimensioni e delle distribuzioni delle risposte, tenendo conto delle caratteristiche di affidabilità evidenziate dalle diverse scale.

2.3 Partecipanti e procedura

La presente sezione descrive le caratteristiche del campione coinvolto nella ricerca e le modalità attraverso cui è stata realizzata la raccolta dei dati. Vengono inoltre illustrate le procedure adottate durante la somministrazione del questionario e gli aspetti etici che hanno guidato lo svolgimento dell'indagine, al fine di garantire il rispetto dei principi metodologici e deontologici propri della ricerca in ambito educativo.

2.3.1 I partecipanti

La ricerca ha coinvolto insegnanti della scuola primaria in servizio presso istituti scolastici del Veneto, con particolare riferimento alle province di Padova e Vicenza. La partecipazione allo studio è avvenuta su base volontaria e ha interessato docenti con differenti caratteristiche anagrafiche e professionali, comprendendo sia insegnanti di ruolo sia docenti con contratto a tempo determinato. La scelta di coinvolgere insegnanti in servizio nasce dall'esigenza di raccogliere il punto di vista di professionisti direttamente impegnati nella pratica didattica quotidiana e chiamati a confrontarsi con le sfide poste dall'innovazione digitale. La loro esperienza rappresenta infatti un elemento rilevante per comprendere come venga interpretato il ruolo docente in un contesto scolastico caratterizzato da una crescente presenza delle tecnologie digitali. Il campione è stato costituito mediante un campionamento non probabilistico di convenienza (*convenience sampling*; Cohen et al., 2018), basato sull'adesione volontaria dei partecipanti. Tale modalità di campionamento è frequentemente impiegata nella ricerca educativa quando l'accesso ai partecipanti avviene sulla base della loro disponibilità e accessibilità e ha consentito, nel presente studio, di coinvolgere insegnanti appartenenti alla popolazione di interesse e disponibili a prendere parte all'indagine. Trattandosi di un campionamento non probabilistico, il campione non può essere considerato statisticamente rappresentativo dell'intera popolazione degli insegnanti della scuola primaria; i risultati della ricerca devono pertanto essere interpretati con riferimento alle caratteristiche dei partecipanti coinvolti nello studio. Complessivamente, hanno preso parte alla rilevazione **112 insegnanti**.

Non tutti i partecipanti hanno fornito una risposta a ciascuna domanda del questionario; di conseguenza, il numero di risposte valide può variare in relazione alle singole variabili considerate. Nella descrizione delle caratteristiche dei partecipanti vengono pertanto considerate le percentuali valide relative alle risposte effettivamente fornite, secondo quanto riportato nell'analisi statistica. La sezione anagrafica e professionale dello strumento ha consentito di raccogliere informazioni relative al genere e all'età dei partecipanti, all'anzianità di servizio e di ruolo nella scuola primaria, all'eventuale esperienza come docente di sostegno, all'area disciplinare di maggiore esperienza e alla classe di insegnamento nell'anno scolastico di riferimento. Dal punto di vista anagrafico, il gruppo dei partecipanti si caratterizza per una netta prevalenza della componente femminile: tra i partecipanti per i quali è disponibile l'informazione relativa al genere, 103 (92%) sono donne e 9 (8%) sono uomini. Per quanto riguarda l'età, i rispondenti presentano valori compresi tra 23 e 63 anni, con un'età media pari a 43,89 anni. La mediana è pari a 47 anni, mentre l'età maggiormente ricorrente è 49 anni. Anche sotto il profilo professionale sono presenti partecipanti con differenti livelli di esperienza. Con riferimento all'anzianità di servizio nella scuola primaria, la categoria maggiormente rappresentata è quella degli insegnanti con oltre dieci anni di esperienza, mentre sono presenti anche docenti nelle fasi iniziali e intermedie della propria carriera. Una situazione analoga emerge considerando l'anzianità di ruolo: accanto a una consistente presenza di insegnanti con oltre dieci anni di ruolo, partecipano all'indagine anche docenti non ancora di ruolo o con un'esperienza di ruolo più recente. Il questionario ha inoltre rilevato l'eventuale esperienza nell'insegnamento di sostegno: nel campione sono presenti sia docenti che non hanno mai svolto tale attività sia insegnanti che hanno maturato esperienze attraverso supplenze brevi, mensili o annuali oppure attraverso incarichi di ruolo. Per quanto riguarda l'area disciplinare di maggiore esperienza, risultano particolarmente rappresentate l'area logico-matematica e l'area linguistica, accanto alle altre aree previste dal questionario e al sostegno. Infine, risultano rappresentate tutte le classi della scuola primaria, dalla prima alla quinta. Nel complesso, la descrizione del campione evidenzia quindi la presenza di partecipanti appartenenti a diverse fasce d'età e con differenti esperienze professionali, pur in presenza di una marcata prevalenza femminile e di una consistente componente di docenti con una lunga esperienza nella scuola primaria.

2.3.2 Procedura di raccolta dei dati

La raccolta dei dati è stata realizzata mediante un questionario online predisposto attraverso la piattaforma WebSurvey dell'Università degli Studi di Padova, scelta per garantire una gestione sicura della rilevazione e una compilazione semplice e accessibile da parte dei partecipanti. Il questionario è stato diffuso nel periodo compreso tra novembre 2025 e giugno 2026 presso istituti scolastici del Veneto, prevalentemente nelle province di Padova e Vicenza. La diffusione è avvenuta mediante l'invio di una lettera di presentazione ai dirigenti scolastici e al corpo docente, nella quale venivano illustrati gli obiettivi della ricerca, le modalità di compilazione del questionario e l'importanza della partecipazione allo studio. Contestualmente, è stato richiesto ai docenti di condividere il link del questionario con altri colleghi della scuola primaria, favorendo così una più ampia diffusione dell'indagine.

La compilazione del questionario richiedeva un tempo stimato di circa quindici minuti e poteva essere effettuata autonomamente attraverso qualsiasi dispositivo connesso a Internet. Al termine del periodo di raccolta, i dati sono stati esportati dalla piattaforma WebSurvey e successivamente elaborati mediante il software IBM SPSS Statistics**.** L'analisi è stata svolta attraverso l'esame delle statistiche descrittive e degli indicatori di affidabilità dello strumento, al fine di descrivere il campione e analizzare le percezioni espresse dagli insegnanti rispetto al proprio ruolo professionale e all'utilizzo delle tecnologie digitali.

2.3.3 Aspetti etici della ricerca

La ricerca è stata condotta nel rispetto dei principi etici che regolano gli studi in ambito educativo, ponendo particolare attenzione alla tutela dei partecipanti, alla riservatezza delle informazioni raccolte e alla protezione dei dati personali (Regolamento (UE) 2016/679; Cohen et al., 2018).

Prima dell'accesso al questionario, i partecipanti hanno ricevuto un'informativa contenente le finalità della ricerca, le modalità di svolgimento dello studio, il carattere volontario della partecipazione e le informazioni relative al trattamento dei dati. La compilazione del questionario implicava il consenso informato alla partecipazione e ciascun insegnante ha avuto la possibilità di interrompere la compilazione in qualsiasi momento, senza alcuna conseguenza.

Il questionario è stato somministrato in forma completamente anonima e non prevedeva la raccolta di dati che consentissero l'identificazione diretta dei partecipanti. Le informazioni raccolte sono state utilizzate esclusivamente per finalità di ricerca e trattate nel rispetto del

Regolamento (UE) 2016/679 (General Data Protection Regulation – GDPR). I risultati dell'indagine saranno presentati esclusivamente in forma aggregata, garantendo la tutela della riservatezza e l'impossibilità di ricondurre le risposte ai singoli partecipanti.

Capitolo 3. Analisi dei risultati

Il presente capitolo è dedicato alla presentazione e all'analisi dei risultati emersi dal questionario somministrato agli insegnanti della scuola primaria. L'analisi si concentra, in primo luogo, sulle rappresentazioni del ruolo del docente di scuola primaria considerate secondo tre differenti prospettive: quella attribuita all'Università, quella espressa dagli insegnanti rispetto al proprio ideale professionale e quella riferita al sistema scolastico italiano. La presenza di queste tre prospettive consente di osservare il ruolo docente non soltanto a partire dalla rappresentazione personale dei partecipanti, ma anche attraverso le aspettative che essi attribuiscono ai principali contesti istituzionali di riferimento.

Successivamente, le medesime prospettive vengono analizzate con specifico riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica. Questa seconda parte dell'analisi permette di osservare come si caratterizzino le rappresentazioni del ruolo professionale quando viene introdotta esplicitamente la dimensione tecnologica e di rilevare eventuali differenze rispetto alle rappresentazioni più generali del docente di scuola primaria.

Infine, i risultati relativi alle diverse prospettive vengono messi a confronto, allo scopo di evidenziare gli elementi di convergenza e di discrepanza che emergono tra la rappresentazione personale degli insegnanti e quelle attribuite all'Università e al sistema scolastico italiano. L'analisi comparativa consente inoltre di osservare se e in quale misura tali differenze assumano caratteristiche specifiche quando il ruolo docente viene considerato in relazione all'integrazione delle tecnologie digitali.

In questa fase i risultati vengono presentati prevalentemente in termini descrittivi e comparativi, mantenendo distinta la loro esposizione dalla successiva discussione teorica. Il confronto con la letteratura scientifica e l'interpretazione dei risultati alla luce dei concetti di competenza digitale, identità professionale e innovazione didattica saranno infatti approfonditi nel capitolo successivo.

3.1 Descrizione del campione

3.1.1 Profilo professionale

Accanto alle caratteristiche anagrafiche, il questionario ha raccolto alcune informazioni relative al profilo professionale dei partecipanti, con particolare riferimento all'esperienza maturata nella scuola primaria, alla posizione di ruolo, all'eventuale esperienza nell'insegnamento di sostegno, all'area disciplinare di maggiore esperienza e alla classe di insegnamento. Per quanto riguarda gli anni di servizio nella scuola primaria, la distribuzione dei partecipanti nelle diverse fasce di esperienza è riportata nella Figura 2. Come si osserva, oltre la metà dei rispondenti (53,6%) dichiara più di dieci anni di servizio. I docenti con un'esperienza compresa tra due e cinque anni rappresentano il 19,6%, quelli con sei-dieci anni il 16,1%, mentre il 10,7% si colloca nella fascia iniziale, compresa tra zero e un anno di servizio.

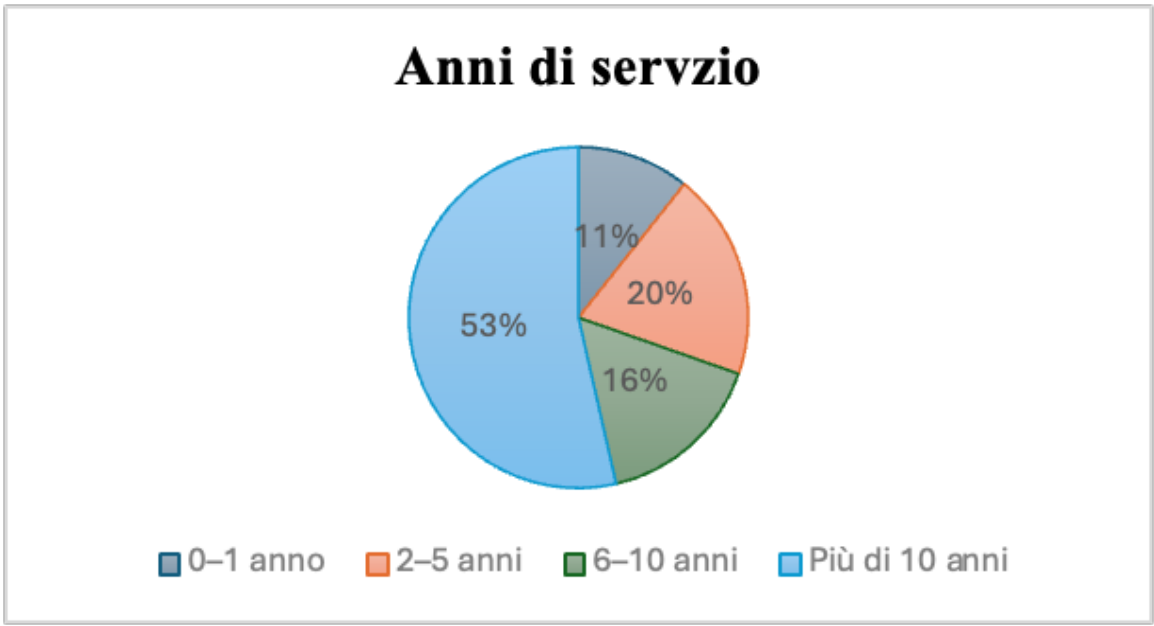


Figura 2 Distribuzione dei partecipanti in base agli anni di servizio nella scuola primaria

Anche rispetto agli anni di ruolo nella scuola primaria, il gruppo presenta situazioni professionali differenti. La distribuzione dei partecipanti nelle diverse fasce di anzianità di ruolo è riportata nella Figura 3. Come si osserva, il 50,0% dei partecipanti dichiara più di dieci anni di ruolo, mentre il 25,0% non è ancora di ruolo. I docenti con un'anzianità compresa tra sei e dieci anni rappresentano il 13,4%, quelli con due-cinque anni il 6,3%.

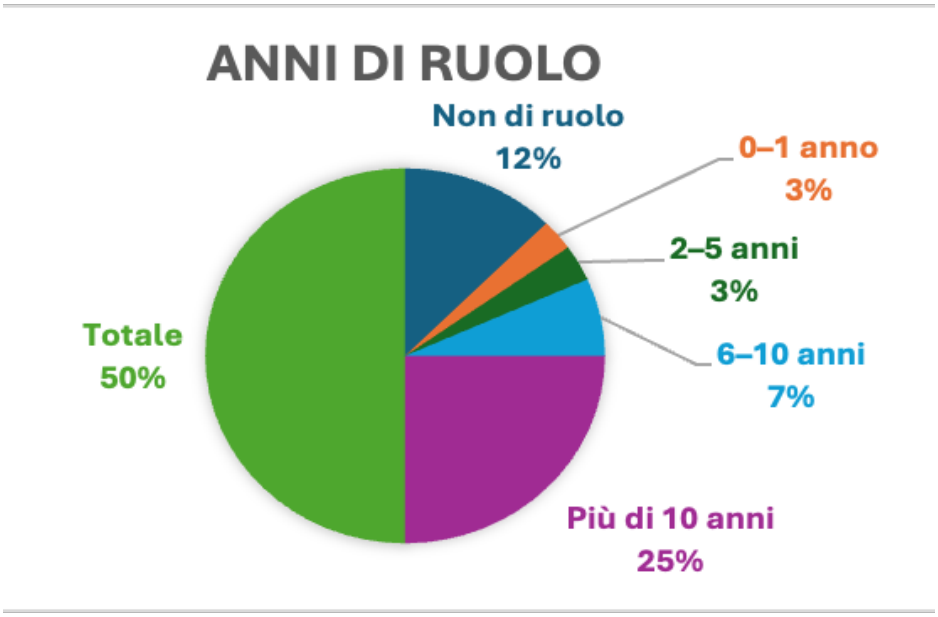


Figura 3 Distribuzione dei partecipanti in base agli anni di ruolo nella scuola primaria

Un ulteriore elemento riguarda l'esperienza nell'insegnamento di sostegno. Il 35,1% dei rispondenti dichiara di non aver maturato esperienza in questo ambito, mentre il 45,6% riporta esperienze attraverso supplenze mensili o annuali, il 15,8% attraverso supplenze brevi e il 3,5% attraverso esperienze di ruolo sul sostegno. Nel complesso, emerge quindi che una parte consistente dei partecipanti (64,9%) ha avuto, nel corso della propria esperienza professionale, un contatto diretto con l'insegnamento di sostegno.

Per quanto riguarda l'area disciplinare di maggiore esperienza, le frequenze più elevate riguardano l'area logico-matematica (35,7%), e l'area linguistica (33%). Seguono il sostegno, con 18 partecipanti, l'area antropologica, con 12, l'area espressiva, con 4, e infine religione o attività alternative, indicata da 1 partecipante.

Rispetto alla classe di insegnamento, tutte le classi della scuola primaria risultano rappresentate. La classe quinta presenta la frequenza maggiore, con 29 partecipanti, seguita dalla classe quarta con 26, dalla classe prima con 22, dalla classe terza con 20 e dalla classe seconda con 15.

Nel complesso, i dati relativi al profilo professionale delineano un gruppo diversificato per esperienza, posizione professionale, ambito disciplinare e classe di insegnamento. All'interno del campione assume particolare rilievo la presenza di insegnanti con una lunga esperienza nella scuola primaria, accanto a docenti che si trovano nelle fasi iniziali o intermedie del proprio percorso professionale.

3.2 Le rappresentazioni del ruolo docente

In questa prima parte dell'analisi vengono considerate le rappresentazioni del docente indipendentemente dal riferimento specifico alle tecnologie digitali, che sarà invece approfondito nella sezione successiva. Il questionario ha consentito di rilevare tali rappresentazioni secondo tre differenti prospettive: quella attribuita all'Università, relativa al tipo di docente che, secondo i partecipanti, il percorso universitario mira a formare; quella personale, riferita all'ideale professionale espresso dagli insegnanti; e quella attribuita al sistema scolastico italiano, relativa al profilo di docente che i partecipanti ritengono maggiormente richiesto o valorizzato nel contesto scolastico.

La presentazione procede dapprima con l'analisi della rappresentazione attribuita all'Università, per passare successivamente all'ideale personale espresso dagli insegnanti e, infine, alla rappresentazione attribuita al sistema scolastico italiano. Il confronto complessivo tra le tre prospettive consentirà di mettere in evidenza eventuali elementi di convergenza o di distanza tra il modo in cui gli insegnanti rappresentano il proprio ideale professionale e le aspettative che attribuiscono ai principali contesti istituzionali di riferimento.

3.2.1 Il docente secondo l'Università

L'analisi prende innanzitutto in considerazione la rappresentazione del ruolo docente attribuita all'Università, così come percepita dagli insegnanti partecipanti. Le diverse dimensioni sono state esaminate attraverso i punteggi medi ottenuti nelle coppie di caratteristiche considerate dal questionario. Nell'interpretazione dei risultati è necessario tenere conto dell'orientamento della scala utilizzata nell'analisi: valori medi più bassi indicano un maggiore orientamento verso la caratteristica considerata. Tra le dimensioni considerate, il valore medio più basso si osserva per **l'autonomia** (M = 2,30; DS = 1,05), seguito dalla **focalizzazione sulla personalizzazione** (M = 2,36; DS = 1,09) e **dall'orientamento ai processi** (M = 2,38; DS = 1,08). Anche la **riflessività** (M = 2,41; DS = 1,13) e la **flessibilità** (M = 2,50; DS = 1,24) presentano valori orientati verso le rispettive caratteristiche considerate. La proattività registra invece una media pari a 2,68 (DS = 1,18). La Tabella 3 presenta il quadro complessivo dei risultati relativi alle otto dimensioni considerate.

Tabella 3 Rappresentazione del docente secondo l'Università: valori medi delle dimensioni considerate

Caratteristica considerata	M su 5	Dev. St.
Riflessivo	2,41	1,13
Flessibile	2,50	1,24
In relazione paritaria con gli studenti	2,95	1,01
Proattivo	2,68	1,18
Autonomo	2,30	1,05
Focalizzato sulla personalizzazione	2,36	1,10
Orientato ai processi	2,38	1,08
Focalizzato sulla didattica	2,63	1,11

Nel complesso, i valori mostrano una rappresentazione articolata del docente attribuita all'Università. L'**autonomia**, la **personalizzazione**, l'**orientamento ai processi** e la **riflessività** presentano i valori medi più bassi e, considerando l'orientamento della scala, risultano quindi tra le caratteristiche verso cui le risposte si orientano maggiormente. La **relazione paritaria con gli studenti** presenta invece il valore più vicino al punto centrale della scala (*M* = 2,95; *DS* = 1,01), mentre la focalizzazione sulla didattica (*M* = 2,63; *DS* = 1,11) e la proattività (*M* = 2,68; *DS* = 1,18) si collocano in una posizione intermedia. Nel complesso, i valori medi risultano compresi tra 2,30 e 2,95.

3.2.2 Il docente secondo gli insegnanti

La seconda prospettiva analizzata riguarda la rappresentazione personale del ruolo professionale, ossia le caratteristiche che i partecipanti associano al proprio ideale di docente di scuola primaria. In questa sezione il riferimento non è costituito dalle aspettative attribuite a un contesto istituzionale, ma dalla concezione professionale espressa direttamente dagli insegnanti coinvolti nell'indagine. Considerando l'orientamento della scala utilizzata nell'analisi, nella quale valori più bassi indicano un maggiore orientamento verso la caratteristica di riferimento, tra i valori più contenuti si osservano quelli relativi alla **flessibilità** (*M* = 1,90; *DS* = 1,16) e alla **riflessività** (*M* = 1,95; *DS* = 1,08). Anche la **proattività** presenta un valore medio relativamente basso (*M* = 2,15; *DS* = 1,24). La Tabella 4 riporta il quadro complessivo delle otto dimensioni considerate.

Tabella 4 Rappresentazione personale del docente secondo gli insegnanti

Caratteristica considerata	M su 5	Dev. St.
Riflessivo	1,95	1,08
Flessibile	1,90	1,16
In relazione paritaria con gli studenti	3,52	1,06
Proattivo	2,15	1,24
Autonomo	1,70	0,95
Focalizzato sulla personalizzazione	3,78	1,17
Orientato ai processi	2,02	1,05
Focalizzato sulla didattica	3,97	1,03

Nel complesso, i risultati delineano una rappresentazione personale del ruolo docente caratterizzata da orientamenti piuttosto marcati in alcune delle dimensioni considerate. Il profilo che emerge non appare quindi uniforme, ma mostra una diversa distribuzione dei posizionamenti rispetto ai molteplici aspetti che compongono la professionalità docente.

3.2.3 Il docente secondo il sistema scolastico italiano

La terza prospettiva analizzata riguarda la rappresentazione del ruolo professionale attribuita al sistema scolastico italiano. Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere come, a loro avviso, il sistema scolastico rappresenti il docente di scuola primaria rispetto alle medesime otto dimensioni considerate nelle sezioni precedenti. Come riportato nella Tabella 5, i valori relativi alla rappresentazione del docente attribuita al sistema scolastico italiano risultano piuttosto distribuiti tra le diverse dimensioni considerate. La media più bassa riguarda l'**autonomia** (*M* = 2,52; *DS* = 1,11), seguita dalla **flessibilità** (*M* = 3,00; *DS* = 1,39), dalla **focalizzazione sulla personalizzazione** (*M* = 3,13; *DS* = 1,36) e dalla **riflessività** (*M* = 3,28; *DS* = 1,38).

Valori più elevati emergono per la **focalizzazione sulla didattica** (*M* = 3,39; *DS* = 1,40), la **proattività** (*M* = 3,47; *DS* = 1,26) e la **relazione paritaria con gli studenti** (*M* = 3,60; *DS* = 1,19). La media più alta riguarda l'**orientamento ai processi** (*M* = 3,86; *DS* = 1,27).

Tabella 5 Rappresentazione del docente secondo il sistema scolastico italiano

Caratteristica considerata	M su 5	Dev. St.
Riflessivo	3,28	1,38
Flessibile	3,00	1,39
In relazione paritaria con gli studenti	3,60	1,19
Proattivo	3,47	1,26
Autonomo	2,52	1,11
Focalizzato sulla personalizzazione	3,13	1,36
Orientato ai processi	3,86	1,27
Focalizzato sulla didattica	3,39	1,40

Nel complesso, la rappresentazione attribuita al sistema scolastico italiano presenta valori più vicini alla parte centrale della scala rispetto a quanto osservato nella rappresentazione personale degli insegnanti. Le dimensioni mostrano tuttavia posizionamenti differenti, con l'**autonomia** maggiormente collocata verso un polo della scala e l'**orientamento ai processi** verso quello opposto. Queste differenze saranno riprese nel successivo confronto tra le diverse rappresentazioni.

3.3. Percezioni a confronto

Dopo aver esaminato separatamente le rappresentazioni del ruolo docente attribuite all'Università, espresse personalmente dagli insegnanti e attribuite al sistema scolastico italiano, è possibile considerarle congiuntamente per osservare somiglianze e differenze tra le tre prospettive. Il confronto consente di evidenziare come le medesime dimensioni della professionalità docente assumano valori differenti a seconda del punto di vista considerato, offrendo una lettura complessiva delle rappresentazioni emerse dall'indagine. La Figura 4 presenta graficamente il confronto tra i valori medi rilevati nelle tre prospettive per ciascuna delle otto dimensioni considerate. La rappresentazione congiunta permette di osservare sia gli

aspetti rispetto ai quali le tre prospettive mostrano maggiore vicinanza, sia quelli nei quali emergono distanze più marcate.

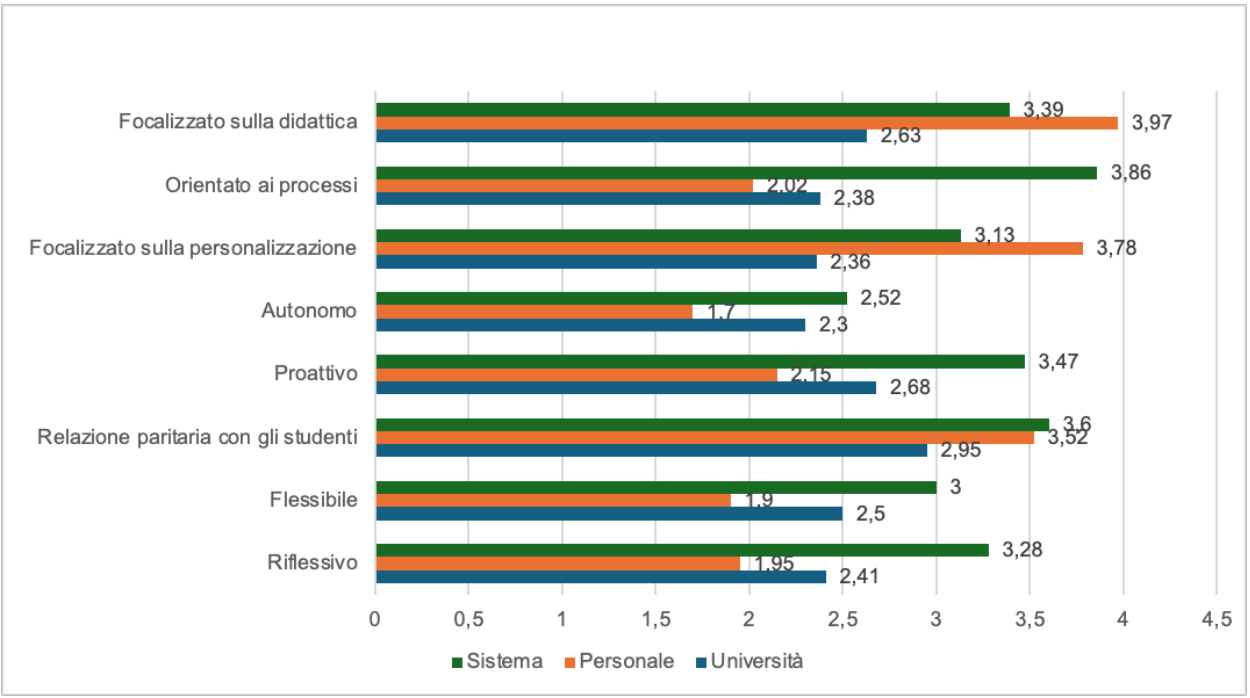


Figura 4 Confronto tra le rappresentazioni del ruolo docente secondo l'Università, gli insegnanti e il sistema scolastico italiano

Nota. I valori rappresentano le medie rilevate su una scala da 1 a 5 per ciascuna delle dimensioni considerate.

Come evidenziato nella Figura 4, il confronto tra le tre prospettive mostra differenze nel posizionamento medio rispetto alle dimensioni considerate. La rappresentazione personale presenta valori più bassi rispetto alle altre due prospettive per **riflessività** (*M* = 1,95), **flessibilità** (*M* = 1,90), **proattività** (*M* = 2,15), **autonomia** (*M* = 1,70) e **orientamento ai processi** (*M* = 2,02). Per la **personalizzazione** e la **focalizzazione sulla didattica**, invece, la rappresentazione personale presenta i valori più elevati, rispettivamente pari a *M* = 3,78 e *M* = 3,97. La rappresentazione attribuita all'Università presenta valori compresi tra *M* = 2,30 per l'**autonomia** e *M* = 2,95 per la **relazione paritaria con gli studenti**, mostrando quindi una distribuzione relativamente più raccolta rispetto alle altre due prospettive. La rappresentazione attribuita al sistema scolastico presenta invece valori compresi tra *M* = 2,52 per l'**autonomia** e *M* = 3,86 per l'**orientamento ai processi**.

Tra le tre prospettive, una maggiore vicinanza emerge per l'**autonomia**, con valori pari a *M* = 2,30 per l'Università, *M* = 1,70 per la rappresentazione personale e *M* = 2,52 per il sistema scolastico. Differenze più evidenti si osservano invece in alcune dimensioni, tra cui l'**orientamento ai processi**, che presenta valori pari a *M* = 2,38, *M* = 2,02 e *M* = 3,86 nelle tre prospettive, e la **personalizzazione**, con valori rispettivamente pari a *M* = 2,36, *M* = 3,78 e *M* = 3,13.

3.4 Il ruolo docente nell'era digitale

Dopo aver analizzato le rappresentazioni generali del ruolo del docente di scuola primaria, l'attenzione viene rivolta alla dimensione digitale della professionalità insegnante. Questa seconda parte dell'analisi prende in considerazione le rappresentazioni del docente quando viene introdotto esplicitamente il riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento. Analogamente a quanto proposto nella sezione precedente, il questionario ha indagato il fenomeno secondo tre prospettive: la rappresentazione attribuita all'Università, quella personale espressa dagli insegnanti e quella attribuita al sistema scolastico italiano. Anche in questo caso, ciascuna prospettiva è stata rilevata attraverso otto coppie di attributi contrapposti mediante scale di differenziale semantico a cinque punti.
I risultati vengono presentati separatamente per le tre prospettive considerate, partendo dalla rappresentazione attribuita all'Università, passando successivamente all'ideale professionale espresso dagli insegnanti e concludendo con la rappresentazione attribuita al sistema scolastico italiano.

3.4.1 Il docente secondo l'Università nell'era digitale

La prima prospettiva analizzata riguarda la rappresentazione del docente attribuita all'Università quando viene introdotto esplicitamente il riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali. Come riportato nella Tabella 6, i valori delle diverse dimensioni si collocano tra *M* = 2,41 e *M* = 3,57. I valori più bassi riguardano la **flessibilità** (*M* = 2,41; *DS* = 1,07), la **proattività** (*M* = 2,42; *DS* = 1,02) e la **riflessività** (*M* = 2,43; *DS* = 1,02). Seguono l'**orientamento ai processi** (*M* = 2,53; *DS* = 1,08) e l'**autonomia** (*M* = 2,57; *DS* = 1,00). La **relazione paritaria con gli studenti** presenta una media pari a 2,94 (*DS* = 1,02), mentre valori più elevati si

osservano per la **focalizzazione sulla personalizzazione** (*M* = 3,32; *DS* = 1,03) e per la **focalizzazione sulla didattica** (*M* = 3,57; *DS* = 1,14).

Tabella 6 Rappresentazione del docente secondo l'Università nell'era digitale

Caratteristica considerata	M su 5	DS
Riflessivo	2,43	1,02
Flessibile	2,41	1,07
In relazione paritaria con gli studenti	2,94	1,02
Proattivo	2,42	1,02
Autonomo	2,57	1,00
Focalizzato sulla personalizzazione	3,32	1,03
Orientato ai processi	2,53	1,08
Focalizzato sulla didattica	3,57	1,14

Nel complesso, i valori relativi alla rappresentazione attribuita all'Università nell'era digitale mostrano alcune differenze tra le dimensioni considerate. Riflessività, flessibilità e proattività presentano valori molto vicini tra loro, mentre la focalizzazione sulla personalizzazione e, soprattutto, la focalizzazione sulla didattica registrano i valori numericamente più elevati.

3.4.2 Il docente secondo gli insegnanti nell'era digitale

Come riportato nella Tabella 7, la rappresentazione personale presenta valori differenti nelle dimensioni considerate. La media più bassa riguarda la **flessibilità** (*M* = 1,96; *DS* = 1,05), seguita dalla **proattività** (*M* = 2,02; *DS* = 1,01) e dall'**orientamento ai processi** (*M* = 2,12; *DS* = 1,08). Valori poco più elevati si osservano per la **riflessività** (*M* = 2,19; *DS* = 1,02) e per l'**autonomia** (*M* = 2,22; *DS* = 1,11). La **relazione paritaria con gli studenti** presenta una media pari a 3,16 (*DS* = 1,09), mentre valori più elevati si registrano per la **focalizzazione sulla personalizzazione** (*M* = 3,68; *DS* = 1,10) e, soprattutto, per la **focalizzazione sulla didattica** (*M* = 4,00; *DS* = 1,11).

Tabella 7 Rappresentazione personale del docente nell'era digitale

Caratteristica considerata	M	DS
Riflessivo	2,19	1,02
Flessibile	1,96	1,05
In relazione paritaria con gli studenti	3,15	1,09
Proattivo	2,02	1,01
Autonomo	2,22	1,11
Focalizzato sulla personalizzazione	3,68	1,10
Orientato ai processi	2,12	1,08
Focalizzato sulla didattica	4,00	1,11

La rappresentazione personale del docente nell'era digitale presenta i valori più bassi per la flessibilità, la proattività, l'orientamento ai processi, la riflessività e l'autonomia. La relazione paritaria con gli studenti assume un valore più vicino alla zona centrale della scala, mentre personalizzazione e focalizzazione sulla didattica presentano i valori numericamente più elevati.

3.4.3 Il docente secondo il sistema scolastico italiano nell'era digitale

La terza prospettiva analizzata riguarda la rappresentazione del ruolo docente attribuita al sistema scolastico italiano quando viene introdotto esplicitamente il riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali. Come riportato nella Tabella 8, i valori delle diverse dimensioni risultano compresi tra $M = 2,74$ e $M = 3,60$. Il valore più basso riguarda l'**autonomia** ($M = 2,74$; $DS = 1,18$), seguita dalla **focalizzazione sulla didattica** ($M = 2,80$; $DS = 1,33$) e dalla **flessibilità** ($M = 2,93$; $DS = 1,25$). La **riflessività** presenta una media pari a 3,03 ($DS = 1,22$), mentre la **focalizzazione sulla personalizzazione** si colloca a $M = 3,09$ ($DS = 1,31$). Valori più elevati si osservano per la **proattività** ($M = 3,24$; $DS = 1,30$), per la **relazione paritaria con gli studenti** ($M = 3,43$; $DS = 1,00$) e, soprattutto, per l'**orientamento ai processi** ($M = 3,60$; $DS = 1,31$).

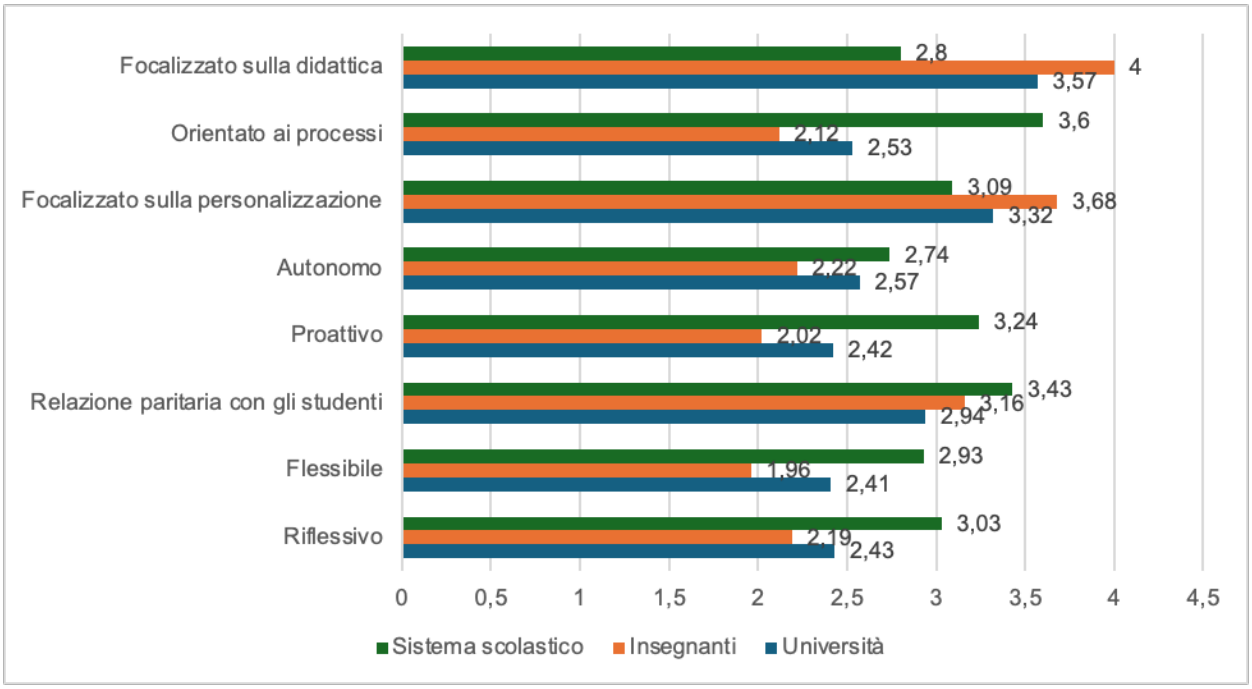
Tabella 8 Rappresentazione del docente secondo il sistema scolastico italiano nell'era digitale

Caratteristica considerata	M su 5	DS
Riflessivo	3,03	1,22
Flessibile	2,93	1,25
In relazione paritaria con gli studenti	3,43	1,00
Proattivo	3,24	1,30
Autonomo	2,74	1,18
Focalizzato sulla personalizzazione	3,09	1,31
Orientato ai processi	3,60	1,31
Focalizzato sulla didattica	2,80	1,33

Complessivamente, nella rappresentazione del docente nell'era digitale attribuita al sistema scolastico italiano, i valori risultano distribuiti intorno al punto centrale della scala, con alcune differenze tra le dimensioni considerate. L'autonomia e la focalizzazione sulla didattica presentano i valori numericamente più bassi, mentre la relazione paritaria con gli studenti e l'orientamento ai processi registrano quelli più elevati.

3.4.4 Percezioni a confronto

Dopo aver presentato separatamente le rappresentazioni del ruolo docente nelle tre prospettive considerate, appare utile metterle a confronto per offrire una lettura complessiva dei risultati emersi. Il confronto riguarda la rappresentazione attribuita all'Università, quella personale espressa dagli insegnanti e quella attribuita al sistema scolastico italiano ed è proposto sia in riferimento al ruolo docente in generale sia con specifico riferimento alla dimensione digitale.
La figura 5 presenta il confronto tra le tre prospettive relativamente alla rappresentazione generale del ruolo docente. La rappresentazione congiunta dei valori medi consente di osservare, per le otto dimensioni considerate, gli aspetti rispetto ai quali le tre prospettive risultano maggiormente vicine e quelli per i quali emergono differenze più marcate.



Nota. I valori rappresentano le medie su una scala da 1 a 5; valori più elevati indicano una maggiore presenza della caratteristica considerata

Figura 5 Confronto tra le rappresentazioni del ruolo docente nell'era digitale secondo l'Università, gli insegnanti e il sistema scolastico italiano

Come evidenziato nella Figura 5, il confronto tra le tre prospettive nell'era digitale mostra andamenti differenti nelle otto dimensioni considerate. In diverse dimensioni, la rappresentazione attribuita al **sistema scolastico italiano** presenta valori numericamente più elevati rispetto alle altre due prospettive. Ciò si osserva per la **riflessività** (M = 3,03), la **flessibilità** (M = 2,93), la **relazione paritaria con gli studenti** (M = 3,43), la **proattività** (M = 3,24), l'**autonomia** (M = 2,74) e, in modo più marcato, per l'**orientamento ai processi** (M = 3,60). Un andamento diverso emerge invece per la **focalizzazione sulla personalizzazione** e per la **focalizzazione sulla didattica**. In entrambe le dimensioni, la rappresentazione personale degli insegnanti presenta il valore più elevato: rispettivamente M = 3,68 e M = 4,00. Per la personalizzazione seguono l'Università (M = 3,32) e il sistema scolastico (M = 3,09), mentre per la focalizzazione sulla didattica il valore attribuito all'Università è pari a M = 3,57 e quello riferito al sistema scolastico a M = 2,80. Considerando complessivamente le tre prospettive, alcune dimensioni mostrano valori relativamente vicini, come l'**autonomia** (M = 2,57 per l'Università; M = 2,22 per gli insegnanti; M = 2,74 per il sistema scolastico). Distanze più ampie emergono invece nell'**orientamento ai processi** (M = 2,53; M = 2,12; M = 3,60) e nella

focalizzazione sulla didattica (*M* = 3,57; *M* = 4,00; *M* = 2,80). Il confronto mette quindi in evidenza una diversa distribuzione dei valori a seconda della prospettiva considerata, che verrà approfondita nel capitolo successivo in relazione alla domanda di ricerca.

3.5 Analisi comparativa delle rappresentazioni

Dopo aver analizzato separatamente le rappresentazioni del ruolo docente in generale e quelle riferite all'era digitale, appare utile procedere a un confronto complessivo tra le due condizioni. Tale confronto consente di osservare eventuali differenze nelle caratteristiche attribuite al docente quando il ruolo professionale viene considerato in termini generali oppure con specifico riferimento alla dimensione digitale, considerando le tre prospettive indagate: quella attribuita all'Università, quella personale espressa dagli insegnanti e quella attribuita al sistema scolastico italiano.

L'analisi comparativa prende in considerazione le medesime otto dimensioni utilizzate nelle sezioni precedenti: riflessività, flessibilità, relazione paritaria con gli studenti, proattività, autonomia, focalizzazione sulla personalizzazione, orientamento ai processi e focalizzazione sulla didattica. Per rendere confrontabili i risultati, nella Tabella 9 sono riportati, per ciascuna caratteristica, i valori medi relativi sia alla rappresentazione generale sia a quella riferita all'era digitale nelle tre prospettive allegate.

Tabella 9 Confronto tra le rappresentazioni generali del ruolo docente e le rappresentazioni riferite all'era digitale

Dimensione	Università	Università ICT	Insegnanti	Insegnanti ICT	Sistema	Sistema ICT
Riflessivo	2,41 (1,13)	2,43 (1,02)	1,95 (1,08)	2,19 (1,02)	3,28 (1,38)	3,03 (1,22)
Flessibile	2,50 (1,24)	2,41 (1,07)	1,90 (1,16)	1,96 (1,05)	3,00 (1,39)	2,93 (1,25)
Relazione paritaria	2,95 (1,01)	2,94 (1,02)	3,52 (1,06)	3,16 (1,09)	3,60 (1,19)	3,43 (1,00)
Proattivo	2,68 (1,18)	2,42 (1,02)	2,15 (1,24)	2,02 (1,01)	3,47 (1,26)	3,24 (1,30)
Autonomo	2,30 (1,05)	2,57 (1,00)	1,70 (0,95)	2,22 (1,11)	2,52 (1,11)	2,74 (1,18)
Personalizzazione	2,36 (1,09)	3,32 (1,03)	3,78 (1,17)	3,68 (1,10)	3,13 (1,36)	3,09 (1,31)
Orientato ai processi	2,38 (1,08)	2,53 (1,08)	2,02 (1,05)	2,12 (1,08)	3,86 (1,27)	3,60 (1,31)
Focalizzato sulla didattica	2,63 (1,11)	3,57 (1,14)	3,97 (1,03)	4,00 (1,11)	3,39 (1,40)	2,80 (1,33)

Considerando innanzitutto la rappresentazione attribuita all'**Università**, alcune dimensioni presentano valori molto simili nelle due condizioni. La **riflessività** passa da *M* = 2,41 nella condizione generale a *M* = 2,43 in quella digitale, mentre la **relazione paritaria con gli studenti** passa da *M* = 2,95 a *M* = 2,94. Anche la **flessibilità** mostra una variazione contenuta, passando da *M* = 2,50 a *M* = 2,41.

Differenze descrittivamente più ampie emergono per altre dimensioni. La **proattività** passa da *M* = 2,68 a *M* = 2,42, mentre l'**autonomia** da *M* = 2,30 a *M* = 2,57. L'**orientamento ai processi** presenta una variazione contenuta, da *M* = 2,38 a *M* = 2,53. Gli scarti più ampi riguardano invece la **focalizzazione sulla personalizzazione**, che passa da *M* = 2,36 a *M* = 3,32, con uno scarto di +0,96 punti, e la **focalizzazione sulla didattica**, che passa da *M* = 2,63 a *M* = 3,57, con uno scarto di +0,94 punti. Nel complesso, la prospettiva attribuita all'Università mostra quindi una sostanziale stabilità in alcune dimensioni e variazioni più evidenti soprattutto per personalizzazione e focalizzazione sulla didattica.

Nella rappresentazione personale degli insegnanti, diverse dimensioni presentano valori relativamente vicini nelle due condizioni. La **flessibilità** passa da *M* = 1,90 a *M* = 1,96, la **proattività** da *M* = 2,15 a *M* = 2,02 e l'**orientamento ai processi** da *M* = 2,02 a *M* = 2,12. Anche la **focalizzazione sulla personalizzazione** mostra una variazione contenuta, da *M* = 3,78 a *M* = 3,68, mentre la **focalizzazione sulla didattica** rimane pressoché invariata, passando da *M* = 3,97 a *M* = 4,00.

Scarti più evidenti riguardano la **riflessività**, che passa da *M* = 1,95 a *M* = 2,19, la **relazione paritaria con gli studenti**, che passa da *M* = 3,52 a *M* = 3,16, e soprattutto l'**autonomia**, che passa da *M* = 1,70 a *M* = 2,22, con uno scarto di +0,52 punti. Quest'ultima rappresenta la variazione più ampia all'interno della prospettiva personale. Nel complesso, anche in questa prospettiva prevale una relativa stabilità in diverse dimensioni, accompagnata da variazioni più consistenti soprattutto per autonomia e relazione paritaria.

Nella rappresentazione attribuita al **sistema scolastico italiano**, le differenze tra condizione generale e digitale risultano generalmente contenute. La **riflessività** passa da *M* = 3,28 a *M* = 3,03, la **flessibilità** da *M* = 3,00 a *M* = 2,93, la **relazione paritaria con gli studenti** da *M* = 3,60 a *M* = 3,43 e la **proattività** da *M* = 3,47 a *M* = 3,24. L'**autonomia** presenta invece un valore numericamente più elevato nella condizione digitale, passando da *M* = 2,52 a *M* = 2,74. La **focalizzazione sulla personalizzazione** rimane pressoché stabile (*M* = 3,13 e *M* = 3,09), mentre l'**orientamento ai processi** passa da *M* = 3,86 a *M* = 3,60.

La variazione più ampia riguarda la **focalizzazione sulla didattica**, che passa da *M* = 3,39 nella condizione generale a *M* = 2,80 nella condizione digitale, con uno scarto di −0,59 punti. Tra le

altre dimensioni, gli scarti risultano più contenuti: −0,26 per l'orientamento ai processi, −0,25 per la riflessività, −0,23 per la proattività e +0,22 per l'autonomia. Flessibilità (−0,07) e personalizzazione (−0,04) mostrano invece variazioni minime.

Osservando congiuntamente le tre prospettive, non emerge una direzione uniforme nel passaggio dalla rappresentazione generale a quella riferita all'era digitale. La **riflessività**, ad esempio, presenta un valore leggermente superiore nella condizione digitale per l'Università e per la rappresentazione personale, mentre risulta inferiore per il sistema scolastico. Anche la **proattività** mostra andamenti differenti: il valore diminuisce nelle tre prospettive, ma con scarti di diversa ampiezza. L'**autonomia** costituisce invece l'unica dimensione che presenta valori numericamente superiori nella condizione digitale in tutte e tre le prospettive, passando da M = 2,30 a M = 2,57 per l'Università, da M = 1,70 a M = 2,22 per gli insegnanti e da M = 2,52 a M = 2,74 per il sistema scolastico.

Andamenti differenti emergono anche per la **personalizzazione** e per la **focalizzazione sulla didattica**. La personalizzazione presenta uno scarto particolarmente ampio nella prospettiva universitaria (M = 2,36 e M = 3,32), mentre varia poco nella rappresentazione personale (M = 3,78 e M = 3,68) e in quella attribuita al sistema scolastico (M = 3,13 e M = 3,09). La focalizzazione sulla didattica presenta invece valori numericamente più elevati nella condizione digitale per l'Università (M = 2,63 e M = 3,57), rimane sostanzialmente stabile nella rappresentazione personale (M = 3,97 e M = 4,00) e presenta un valore inferiore nella prospettiva attribuita al sistema scolastico (M = 3,39 e M = 2,80).

Nel complesso, il confronto descrittivo mostra quindi che il riferimento all'era digitale si accompagna a variazioni di diversa entità e direzione a seconda della dimensione e della prospettiva considerate. Alcune dimensioni rimangono relativamente stabili, mentre altre presentano scarti più marcati. Tali differenze vengono qui riportate esclusivamente sul piano descrittivo e saranno riprese nel capitolo successivo alla luce delle domande di ricerca e del quadro teorico di riferimento.

3.6 Considerazioni conclusive sui risultati

Le analisi presentate in questo capitolo hanno permesso di delineare le rappresentazioni del ruolo docente secondo le tre prospettive considerate nell'indagine: quella attribuita all'Università, quella personale espressa dagli insegnanti e quella attribuita al sistema scolastico italiano. Le stesse prospettive sono state poi analizzate introducendo il riferimento all'utilizzo

delle tecnologie digitali, così da poter osservare eventuali differenze rispetto alla rappresentazione generale del ruolo docente. I risultati mostrano innanzitutto che le tre prospettive non coincidono completamente. Nella rappresentazione generale emergono differenze tra il modo in cui gli insegnanti descrivono personalmente il docente e quello che attribuiscono all'Università e al sistema scolastico italiano. Le diverse dimensioni considerate assumono infatti valori differenti a seconda della prospettiva, senza delineare un'unica rappresentazione condivisa del ruolo docente. Anche quando viene introdotto il riferimento alle **tecnologie digitali**, le differenze tra le tre prospettive rimangono visibili. Alcune dimensioni presentano valori relativamente vicini, mentre per altre le distanze risultano più evidenti. Il digitale, quindi, non sembra corrispondere a uno spostamento uniforme delle rappresentazioni, ma si accompagna a variazioni diverse a seconda della caratteristica considerata e del punto di vista preso in esame. Il confronto tra la condizione generale e quella riferita all'era digitale mette in evidenza sia elementi di continuità sia alcune variazioni. In diverse dimensioni i valori rimangono abbastanza vicini nelle due condizioni, mentre in altre le differenze sono più marcate. Tra queste emergono, in particolare, l'autonomia, la personalizzazione, l'orientamento ai processi e la focalizzazione sulla didattica, anche se con andamenti diversi nelle tre prospettive. Nel complesso, ciò che emerge è quindi un quadro articolato, nel quale il riferimento alle tecnologie digitali non modifica nello stesso modo tutte le dimensioni del ruolo docente. Le differenze osservate sembrano dipendere sia dalla caratteristica presa in considerazione sia dalla prospettiva dalla quale il ruolo viene rappresentato. Proprio questo confronto costituisce uno degli aspetti più interessanti emersi dall'analisi e sarà ripreso nel capitolo successivo.

Capitolo 4. Discussione dei risultati

Il presente capitolo è dedicato alla discussione dei risultati emersi dalla ricerca, con l'obiettivo di interpretarli alla luce del quadro teorico e degli studi considerati nella letteratura. L'attenzione viene rivolta, in particolare, al rapporto tra competenza digitale, rappresentazione del ruolo docente e identità professionale, considerando le convergenze e le differenze osservate tra la prospettiva personale degli insegnanti e quelle attribuite all'Università e al sistema scolastico italiano. Come evidenziato dall'analisi dei dati, l'introduzione esplicita del riferimento alle tecnologie digitali non si associa a una variazione uniforme delle caratteristiche considerate. Alcune dimensioni mantengono valori relativamente vicini tra la rappresentazione generale e quella riferita all'era digitale, mentre altre presentano variazioni più evidenti, che assumono direzioni diverse a seconda della prospettiva considerata. L**'autonomia** è l'unica dimensione che presenta valori numericamente superiori nella condizione digitale in tutte e tre le prospettive. Per le altre caratteristiche non emerge invece un andamento comune: le differenze osservate cambiano in relazione sia alla dimensione sia alla prospettiva presa in esame. Particolarmente evidenti risultano alcune variazioni relative alla **personalizzazione**, alla **focalizzazione sulla didattica** e all'**orientamento ai processi**, che saranno approfondite nei paragrafi successivi. Questi risultati possono essere letti alla luce dell'evoluzione del concetto di competenza digitale docente. Come approfondito nel quadro teorico, la letteratura ha progressivamente superato una concezione prevalentemente tecnica della competenza digitale, includendo anche dimensioni pedagogiche e professionali (Mishra & Koehler, 2006; Starkey, 2020). In questa direzione si colloca anche il concetto di *Professional Digital Competence*, che considera la competenza digitale come parte della più ampia professionalità dell'insegnante (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Accanto a questo filone, alcuni studi hanno posto l'attenzione sul rapporto tra identità professionale e integrazione delle tecnologie, mostrando come il modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo possa entrare in relazione con il significato attribuito al digitale e con le modalità del suo utilizzo nella pratica educativa (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021). A partire da queste premesse, il capitolo mette in relazione i risultati della ricerca con la letteratura sulla competenza digitale e sul ruolo docente, per approfondire successivamente il rapporto con l'identità professionale. Vengono poi considerate le possibili implicazioni per la formazione iniziale e in servizio e per la pratica didattica nella scuola primaria. Il capitolo si conclude con i limiti della ricerca e con alcune prospettive per futuri approfondimenti.

4.1 Discussione dei risultati alla luce della letteratura

4.1.1 La competenza digitale e il ruolo docente

I risultati della presente ricerca possono essere letti alla luce del progressivo ampliamento che ha interessato il concetto di competenza digitale docente. Come evidenziato da Starkey (2020), l'attenzione della ricerca si è progressivamente spostata da una competenza digitale generica, prevalentemente legata alla capacità di utilizzare strumenti e risorse tecnologiche, verso forme di competenza maggiormente connesse alle specificità dell'insegnamento e, successivamente, verso il concetto di *Professional Digital Competence*. Quest'ultima prospettiva amplia ulteriormente il costrutto, includendo aspetti relativi alle pratiche pedagogiche, alle credenze degli insegnanti, ai contesti professionali e alle dimensioni sociali e collaborative della professione (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). In questa prospettiva, la **competenza digitale** non appare quindi come un insieme di abilità separato dalla professionalità docente, ma come una dimensione che si integra nel modo in cui l'insegnante interpreta e svolge il proprio ruolo. Questa impostazione risulta pertinente rispetto ai risultati della presente ricerca. Il confronto tra le rappresentazioni generali del ruolo docente e quelle riferite all'era digitale mostra infatti che l'introduzione della dimensione tecnologica non corrisponde a uno spostamento omogeneo di tutte le caratteristiche considerate. Emergono piuttosto elementi di continuità accanto a variazioni che cambiano a seconda della dimensione e della prospettiva analizzata. Un primo elemento che emerge dal confronto riguarda l'**autonomia**, unica dimensione che presenta valori numericamente superiori nella condizione digitale in tutte e tre le prospettive considerate. Lo scarto è più evidente nella rappresentazione personale degli insegnanti e più contenuto in quelle attribuite all'Università e al sistema scolastico italiano. Questo risultato richiede tuttavia cautela. Trattandosi di una scala bipolare nella quale autonomia e collaborazione costituiscono i due poli dell'item, la variazione osservata segnala uno spostamento nella collocazione delle risposte, ma non permette da sola di concludere che il digitale renda il docente più autonomo o meno collaborativo. Il dato può comunque essere messo in relazione con una concezione della competenza digitale professionale che attribuisce all'insegnante un ruolo attivo nelle scelte relative all'uso delle tecnologie. La letteratura sottolinea infatti la necessità di andare oltre un utilizzo puramente strumentale delle risorse digitali, considerando le decisioni pedagogiche attraverso cui il docente integra le tecnologie nella propria pratica (Starkey, 2020; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Da questo punto di vista, può essere richiamato anche il concetto di *teacher agency*, inteso come possibilità dell'insegnante di agire e compiere scelte all'interno del proprio contesto professionale (Biesta et al., 2015). Il risultato emerso non

costituisce una misura diretta dell'agency, ma offre un possibile elemento di confronto con questa prospettiva. Accanto all'autonomia, altre dimensioni mostrano andamenti diversi nelle tre rappresentazioni. **Personalizzazione** e **focalizzazione sulla didattica**, in particolare, presentano variazioni più evidenti nella prospettiva attribuita all'Università, mentre nella rappresentazione personale risultano più stabili. Nel sistema scolastico italiano, invece, la focalizzazione sulla didattica mostra una variazione in direzione opposta rispetto a quella osservata per l'Università. Anche l'**orientamento ai processi** presenta differenze tra le tre prospettive. Nel complesso, questi andamenti rendono difficile individuare un unico profilo del docente nell'era digitale e suggeriscono piuttosto che il riferimento alle tecnologie si accompagni a variazioni diverse a seconda della caratteristica presa in considerazione. Anche la rappresentazione personale degli insegnanti offre alcuni elementi interessanti. Quando viene introdotto il riferimento alle tecnologie digitali, diverse dimensioni rimangono relativamente vicine alla condizione generale, mentre altre mostrano variazioni più evidenti. La focalizzazione sulla didattica, ad esempio, rimane sostanzialmente stabile, così come la flessibilità, l'orientamento ai processi e la personalizzazione. L'autonomia presenta invece la variazione più ampia all'interno della prospettiva personale. Non emerge quindi una trasformazione complessiva della rappresentazione del ruolo, ma una configurazione nella quale alcune caratteristiche rimangono stabili e altre assumono una diversa collocazione. Questo risultato può essere accostato, con le dovute cautele, agli studi che hanno messo in relazione il modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo con l'utilizzo delle tecnologie. Lai e Jin (2021), in uno studio condotto su 280 insegnanti di lingua inglese in servizio nella Cina continentale, hanno rilevato associazioni tra alcuni orientamenti dell'identità professionale e differenti modalità di utilizzo delle tecnologie. Il loro studio riguarda una popolazione e un contesto differenti da quelli della presente ricerca e non consente quindi un confronto diretto. Offre tuttavia un riferimento utile per considerare il rapporto con il digitale non come una dimensione separata dal ruolo professionale, ma come qualcosa che può assumere significati differenti in relazione al modo in cui l'insegnante interpreta la propria professionalità. Nel complesso, i risultati suggeriscono quindi di considerare la competenza digitale non come una componente aggiuntiva e indipendente rispetto al ruolo docente, ma all'interno di una configurazione più ampia della professionalità. Il riferimento al digitale si accompagna a variazioni di alcune dimensioni, senza produrre uno spostamento uniforme dell'intero profilo. Questa lettura è coerente con gli approcci che invitano a superare una definizione della competenza digitale basata soltanto su abilità tecniche, considerando anche le

pratiche, le scelte pedagogiche e il modo in cui l'insegnante interpreta il proprio ruolo professionale (Starkey, 2020; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Lai & Jin, 2021).

4.1.2 Identità professionale e trasformazione digitale

I risultati della ricerca possono essere ulteriormente approfonditi assumendo come prospettiva interpretativa il concetto di identità professionale docente. Questa prospettiva permette di considerare le rappresentazioni del ruolo non come descrizioni statiche di un insieme di caratteristiche professionali, ma come espressione del modo in cui il docente concepisce il proprio ruolo e attribuisce significato alle funzioni che caratterizzano la professione. In questa direzione, la letteratura riconduce le identità di ruolo a percezioni, convinzioni e atteggiamenti relativi ai ruoli professionali e alle funzioni ad essi associate (Suarez & McGrath, 2022). Tali identità contribuiscono quindi a delineare l'immagine di chi l'insegnante è, o aspira a essere, professionalmente (Sachs, 2005; Suarez & McGrath, 2022). Questa prospettiva risulta particolarmente pertinente rispetto alla struttura della presente ricerca, nella quale il ruolo docente è stato osservato attraverso tre punti di vista: la rappresentazione personale degli insegnanti, quella attribuita all'Università e quella attribuita al sistema scolastico italiano. I risultati mostrano che le tre rappresentazioni non coincidono pienamente e che le differenze riguardano diverse dimensioni del ruolo. Nella condizione generale, ad esempio, la prospettiva personale si distingue da quelle attribuite all'Università e al sistema scolastico soprattutto in alcune dimensioni, tra cui autonomia, personalizzazione, orientamento ai processi e focalizzazione sulla didattica. Più che delineare tre profili completamente distinti, i dati mostrano quindi modi differenti di rappresentare alcuni aspetti della professionalità docente. Queste differenze possono essere lette, con cautela, alla luce della natura contestuale e multidimensionale dell'identità professionale. La letteratura evidenzia infatti come l'identità docente non si sviluppi indipendentemente dai contesti nei quali la professione viene appresa ed esercitata, ma venga costruita e ricostruita attraverso l'interpretazione delle esperienze e l'interazione con l'ambiente professionale (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009). L'identità professionale può inoltre comprendere dimensioni diverse, la cui rilevanza varia in relazione alle esperienze e ai contesti nei quali l'insegnante opera (Suarez & McGrath, 2022). La distanza rilevata tra la prospettiva personale e quelle attribuite all'Università e al sistema scolastico non deve quindi essere letta necessariamente come un'opposizione tra individuo e istituzioni, ma può richiamare la pluralità dei riferimenti attraverso i quali i partecipanti

rappresentano la professionalità docente. L'introduzione della dimensione digitale rende questo quadro ancora più articolato. Come emerso nel Capitolo 3, il riferimento alle tecnologie non annulla le differenze tra le tre prospettive e non produce una trasformazione uniforme della rappresentazione professionale. Alcune dimensioni rimangono relativamente stabili, mentre altre assumono una diversa collocazione quando viene introdotto il riferimento al digitale. Anche in questo caso, inoltre, l'andamento cambia a seconda della prospettiva considerata. Il digitale sembra quindi inserirsi in rappresentazioni del ruolo già differenziate, piuttosto che portare alla definizione di un unico profilo di "docente digitale". Questa lettura può essere messa in relazione con gli studi che hanno approfondito il rapporto tra identità professionale e integrazione delle tecnologie. Lai e Jin (2021), ad esempio, hanno rilevato associazioni tra alcuni orientamenti dell'identità professionale e differenti modalità di utilizzo delle tecnologie. In particolare, orientamenti legati all'identità di educatore, alla dimensione didattico-pedagogica e alla centralità dello studente risultano associati a diverse forme di utilizzo tecnologico, mentre l'orientamento centrato sull'insegnante non mostra la stessa relazione. Lo studio riguarda una popolazione e un contesto differenti da quelli della presente ricerca e non permette quindi un confronto diretto. Offre tuttavia un riferimento utile per considerare il rapporto con il digitale anche alla luce del modo in cui l'insegnante interpreta il proprio ruolo professionale. Un ulteriore elemento utile per interpretare i risultati riguarda la possibilità che il rapporto tra identità professionale e tecnologie sia dinamico. Lo studio di Lai et al. (2025), condotto con insegnanti K-12, mostra come le identità di ruolo possano entrare in relazione con le finalità e gli approcci attraverso cui le tecnologie vengono integrate nella pratica. Allo stesso tempo, le esperienze legate all'utilizzo delle tecnologie possono contribuire a modificare il modo in cui gli insegnanti comprendono il proprio ruolo. Identità professionale e rapporto con il digitale possono quindi evolvere nel tempo attraverso le esperienze e nei diversi contesti professionali. Questa prospettiva offre una possibile chiave di lettura anche delle variazioni osservate tra la condizione generale e quella digitale nella presente ricerca. La **relazione paritaria con gli studenti**, ad esempio, presenta una variazione nella rappresentazione personale e in quella attribuita al sistema scolastico, mentre rimane sostanzialmente stabile nella prospettiva attribuita all'Università. I dati non permettono di stabilire se siano le tecnologie a modificare la concezione della relazione educativa, né se determinate concezioni del ruolo portino a interpretare diversamente il digitale. Mostrano però che, almeno per alcune dimensioni, la rappresentazione professionale non rimane identica quando il ruolo viene pensato esplicitamente in rapporto alle tecnologie. Anche il contesto assume un ruolo importante in questa relazione. Lai et al. (2025) evidenziano come politiche scolastiche, cultura

organizzativa, vincoli curricolari e comunità professionale possano interagire con le identità di ruolo e con le modalità di utilizzo delle tecnologie. In un contesto differente, quello dell'istruzione superiore, Liu e Geertshuis (2021) mostrano a loro volta l'utilità di considerare il rapporto tra identità professionale, pratiche, convinzioni e caratteristiche del contesto quando si analizza l'adozione delle tecnologie. Alla luce di queste considerazioni, le differenze osservate tra prospettiva personale, universitaria e del sistema scolastico acquistano interesse, ma devono essere interpretate entro i limiti dello studio. I dati raccolti non permettono di stabilire la presenza di un vero e proprio conflitto identitario, poiché il questionario rileva rappresentazioni e non processi individuali di costruzione o negoziazione dell'identità. Sarebbe quindi eccessivo interpretare le distanze osservate come vere e proprie *identity tensions*. Esse mostrano piuttosto che i partecipanti rappresentano in modo non sempre coincidente il proprio ideale professionale e le caratteristiche che attribuiscono ai contesti istituzionali. Nel complesso, i risultati possono essere letti alla luce di una concezione dell'identità professionale come dinamica, multidimensionale e situata. Le tecnologie non sembrano sostituire una precedente rappresentazione del docente con un nuovo e uniforme modello professionale; si inseriscono piuttosto all'interno di rappresentazioni già articolate del ruolo e si accompagnano a variazioni differenti nelle dimensioni considerate. Comprendere il rapporto tra professionalità docente e digitale richiede quindi di considerare non soltanto le competenze tecnologiche, ma anche il modo in cui gli insegnanti concepiscono il proprio ruolo e interpretano i contesti nei quali operano.

4.1.3 Il contributo della ricerca al dibattito scientifico

Alla luce dei risultati discussi nelle sezioni precedenti, il contributo della presente ricerca può essere individuato principalmente nell'aver osservato il rapporto tra dimensione digitale e professionalità docente a partire dalle rappresentazioni del ruolo professionale. Questa prospettiva permette di affiancare agli studi centrati sulle competenze necessarie per l'utilizzo pedagogico delle tecnologie (Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017) una riflessione sul modo in cui il ruolo dell'insegnante viene rappresentato quando il digitale entra esplicitamente nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento (Lai & Jin, 2021; Lai et al., 2025). Come evidenziato dalla letteratura, il concetto di competenza digitale docente si è progressivamente ampliato, passando da una concezione maggiormente centrata sulle abilità tecnologiche a prospettive che comprendono anche conoscenze pedagogiche e dimensioni proprie della

professionalità docente. Starkey (2020) richiama, in particolare, il progressivo sviluppo della *Professional Digital Competence*, mentre Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) sottolineano come la competenza digitale professionale debba essere considerata in relazione alle specificità del lavoro dell'insegnante. Il digitale viene quindi collocato all'interno di una professionalità più ampia, anziché essere considerato come un ambito separato. La presente ricerca si inserisce in questo quadro osservando non soltanto la rappresentazione generale del docente, ma anche quella che emerge quando viene introdotto esplicitamente il riferimento alle tecnologie digitali. Il confronto tra le due condizioni mostra che il digitale non corrisponde a una variazione uniforme delle caratteristiche considerate. **L'autonomia** è l'unica dimensione che presenta valori numericamente superiori nella condizione digitale in tutte e tre le prospettive, mentre le altre dimensioni mostrano andamenti differenti. Alcune rimangono relativamente stabili, altre presentano variazioni più evidenti e non sempre nella stessa direzione nelle tre rappresentazioni. I risultati invitano quindi a evitare una lettura unidirezionale della trasformazione digitale del ruolo docente: più che delineare il passaggio da un profilo professionale a un altro, mostrano una configurazione articolata, nella quale continuità e variazioni coesistono. Un secondo elemento caratterizzante la ricerca riguarda la considerazione simultanea di tre prospettive: quella personale degli insegnanti e quelle attribuite all'Università e al sistema scolastico italiano. Questa articolazione permette di osservare non soltanto l'ideale professionale espresso dai partecipanti, ma anche il modo in cui essi rappresentano le aspettative provenienti da due contesti rilevanti per la formazione e l'esercizio della professione. I risultati mostrano infatti che le tre rappresentazioni non risultano pienamente sovrapponibili, né nella condizione generale né in quella riferita al digitale. Questo aspetto può essere letto alla luce della natura contestuale dell'identità professionale. Gli studi sull'identità docente evidenziano come essa non costituisca una struttura fissa, ma venga costruita e rielaborata nell'interazione tra dimensione personale, esperienze professionali e contesti sociali e istituzionali (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009). Anche durante la formazione iniziale, la costruzione dell'identità professionale si sviluppa attraverso esperienze e processi situati di interpretazione del ruolo docente (Yuan et al., 2024). La distinzione tra prospettiva personale, universitaria e del sistema scolastico adottata nella presente ricerca permette quindi di osservare la pluralità dei riferimenti attraverso i quali i partecipanti rappresentano la professionalità. Le distanze tra tali prospettive non consentono, tuttavia, di affermare la presenza di conflitti o tensioni identitarie, che rimandano a processi più complessi di costruzione e negoziazione dell'identità professionale. Un ulteriore elemento riguarda l'aver applicato questa pluralità di prospettive anche alla **dimensione digitale**. Gli studi di Lai e Jin (2021) e Lai et al. (2025) mostrano come

identità professionale e rapporto con le tecnologie possano essere messi in relazione. I risultati della presente indagine mostrano, da un punto di vista descrittivo, che la rappresentazione del ruolo non rimane completamente invariata quando il digitale viene reso esplicito e che le variazioni osservate dipendono sia dalla dimensione sia dalla prospettiva considerata. Questo emerge in modo particolarmente chiaro osservando alcune delle differenze tra le tre prospettive. Nella rappresentazione attribuita all'Università, ad esempio, le variazioni più evidenti riguardano la **personalizzazione** e la **focalizzazione sulla didattica**, mentre altre dimensioni rimangono relativamente stabili. Nella prospettiva personale, molte caratteristiche presentano scarti contenuti, ma l'**autonomia** e la **relazione paritaria con gli studenti** mostrano differenze più evidenti. Nella rappresentazione attribuita al sistema scolastico, invece, la variazione più ampia riguarda la **focalizzazione sulla didattica**, accompagnata da differenze più contenute nell'orientamento ai processi, nella riflessività, nella proattività e nell'autonomia. Questi andamenti non permettono di determinarne le cause, ma mostrano che il rapporto tra digitale e rappresentazione della professionalità assume configurazioni differenti a seconda del contesto al quale la rappresentazione viene riferita. Nel complesso, la ricerca propone quindi una lettura della professionalità docente nell'era digitale nella quale competenza digitale, ruolo e identità professionale vengono considerate come dimensioni tra loro connesse. I risultati non delineano un unico modello di docente nell'era digitale e non permettono di stabilire effetti causali delle tecnologie sull'identità professionale. Mostrano piuttosto una pluralità di rappresentazioni, nelle quali elementi di continuità convivono con alcune variazioni. In questo senso, il digitale può essere considerato non soltanto in relazione agli strumenti utilizzati nella pratica didattica, ma anche come uno dei riferimenti rispetto ai quali vengono rappresentate alcune dimensioni della professionalità docente. Questa lettura apre infine alcune questioni sul piano formativo, che verranno approfondite nella sezione successiva. Se la competenza digitale professionale coinvolge anche il modo in cui l'insegnante interpreta il proprio ruolo, la formazione non può concentrarsi esclusivamente sull'acquisizione di conoscenze tecniche o sull'utilizzo di specifici strumenti, ma può offrire anche occasioni per riflettere sulle finalità pedagogiche attribuite alle tecnologie e sul loro rapporto con la professionalità docente.

4.2 Implicazioni per la formazione e la pratica didattica

I risultati della ricerca, pur dovendo essere interpretati alla luce della natura descrittiva dell'indagine, consentono di formulare alcune riflessioni rispetto alla formazione degli insegnanti e alla pratica professionale. Se, come emerso nella discussione precedente, la dimensione digitale si intreccia con il modo in cui vengono rappresentate alcune caratteristiche del ruolo docente, lo sviluppo della competenza digitale professionale non può essere ricondotto esclusivamente all'acquisizione di abilità tecniche. Esso coinvolge anche le concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, le finalità attribuite alle tecnologie e, più in generale, il modo in cui il docente interpreta la propria professionalità.

Questa prospettiva appare coerente con l'evoluzione del concetto di competenza digitale descritta da Starkey (2020), che evidenzia il passaggio verso una *professional digital competence* capace di integrare le specificità pedagogiche e professionali dell'attività docente. Analogamente, In questa direzione, le implicazioni derivanti dalla presente ricerca possono essere considerate rispetto a tre ambiti tra loro connessi: la formazione iniziale degli insegnanti, la formazione in servizio e le caratteristiche specifiche della pratica professionale nella scuola primaria.

4.2.1 Implicazioni per la formazione iniziale

La formazione iniziale costituisce uno dei contesti nei quali i futuri insegnanti iniziano a costruire e rielaborare la propria concezione della professione. Per questa ragione, l'educazione al digitale all'interno dei percorsi universitari non dovrebbe essere considerata esclusivamente come acquisizione di strumenti e procedure, ma come parte di un processo più ampio di costruzione della professionalità docente (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018).

Tale considerazione assume particolare significato rispetto ai risultati della presente ricerca. La rappresentazione attribuita all'Università mostra, nel confronto tra condizione generale e digitale, variazioni di diversa entità a seconda delle dimensioni considerate. Alcune caratteristiche presentano scarti contenuti, mentre per altre emergono differenze più evidenti.

Allo stesso tempo, nella condizione digitale la rappresentazione attribuita all'Università non coincide pienamente con l'ideale professionale espresso dagli insegnanti, mostrando differenze in diverse dimensioni considerate, tuttavia, permette di richiamare l'attenzione sul rapporto tra la rappresentazione che gli insegnanti attribuiscono alla formazione universitaria e il proprio

ideale professionale, progressivamente costruito e rielaborato anche attraverso l'esperienza professionale.

La questione appare rilevante alla luce della letteratura sull'identità docente. Christensson (2024), analizzando la costruzione dell'identità professionale nei futuri insegnanti, evidenzia il carattere situato e dinamico di tale processo e il ruolo assunto dalle diverse risorse discorsive ed esperienziali attraverso cui viene interpretata la professione. La formazione iniziale può quindi essere considerata non soltanto come luogo di acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche come contesto nel quale vengono elaborate concezioni relative a che cosa significhi essere insegnanti.

La stessa prospettiva può essere applicata alla preparazione per l'utilizzo delle tecnologie. La revisione di Starkey (2020) evidenzia come la preparazione degli insegnanti per l'era digitale richieda di andare oltre la competenza digitale generica, integrando la dimensione tecnologica nelle specifiche attività professionali dell'insegnante. Alla luce di tale prospettiva e dei risultati della presente ricerca, può quindi essere utile considerare esperienze formative nelle quali le tecnologie siano affrontate non soltanto come oggetto di apprendimento, ma anche in relazione alle decisioni pedagogiche, alla progettazione, alla valutazione e alla riflessione sulla pratica. In questo quadro assume rilievo anche il ruolo dei formatori degli insegnanti. Pedersen et al. (2024), attraverso uno studio condotto con 389 *teacher educators* appartenenti a cinque istituzioni di formazione, mostrano l'esistenza di differenti profili nelle strategie adottate per promuovere la competenza digitale professionale. Il dato richiama l'importanza di considerare non soltanto quali contenuti digitali vengano inseriti nella formazione iniziale, ma anche attraverso quali esperienze, modelli professionali e occasioni di riflessione essi vengano proposti.

Da questo punto di vista, una possibile implicazione della presente ricerca riguarda la necessità di creare occasioni nelle quali i futuri docenti possano rendere esplicite e problematizzare le proprie rappresentazioni professionali. Riflettere, ad esempio, su che cosa significhino autonomia e collaborazione, flessibilità, proattività, attenzione ai processi o centralità dell'apprendimento quando vengono utilizzate tecnologie digitali potrebbe contribuire a collegare più strettamente la formazione tecnologica alla costruzione dell'identità professionale.

La formazione iniziale potrebbe quindi favorire non soltanto la domanda "come utilizzare questa tecnologia?", ma anche interrogativi relativi a "per quale finalità pedagogica utilizzarla, quale ruolo assume il docente, quale ruolo viene attribuito agli alunni e in che modo la scelta tecnologica si integra con la propria concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento". In

questo modo, la preparazione digitale verrebbe maggiormente integrata nel processo complessivo di sviluppo professionale.

4.2.2 Implicazioni per la formazione in servizio

Le medesime considerazioni riguardano la formazione degli insegnanti già in servizio. La presenza, nel campione, di docenti con esperienze professionali differenti e, in particolare, di una quota consistente di insegnanti con oltre dieci anni di servizio evidenzia come la riflessione sulla competenza digitale riguardi professionisti che hanno costruito nel tempo concezioni, pratiche e riferimenti identitari propri.

In questa prospettiva, la formazione continua non può essere concepita esclusivamente come aggiornamento rispetto a nuovi dispositivi, piattaforme o applicazioni. L'introduzione di una tecnologia nella pratica professionale incontra infatti conoscenze, convinzioni e pratiche pedagogiche già esistenti (Ertmer et al., 2012). Gli studi sul rapporto tra identità professionale e integrazione tecnologica mostrano proprio come il modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo possa essere collegato alle finalità e alle modalità con cui utilizzano le tecnologie (Lai et al., 2025).

Lai et al. (2025) evidenziano inoltre la natura dinamica di questa relazione: le identità professionali possono contribuire a orientare le modalità di integrazione delle tecnologie, mentre le esperienze maturate attraverso il loro utilizzo possono, a loro volta, partecipare alla rielaborazione delle identità di ruolo. Tale prospettiva suggerisce che le attività formative possano rappresentare occasioni non soltanto per acquisire nuove competenze, ma anche per riflettere criticamente sulle proprie pratiche e sulle concezioni professionali che le sostengono.

Un'implicazione riguarda pertanto la valorizzazione di modalità formative che favoriscano il confronto tra colleghi, la sperimentazione contestualizzata e la riflessione sull'esperienza. Il confronto con altri insegnanti può favorire la condivisione di problemi, strategie ed esperienze e offrire occasioni di riflessione comune sull'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica (Tondeur et al., 2012).

La formazione in servizio potrebbe inoltre privilegiare attività strettamente connesse ai problemi reali della pratica didattica. Ciò permetterebbe di spostare l'attenzione dalla conoscenza dello strumento alla capacità di valutarne criticamente l'appropriatezza rispetto agli obiettivi educativi, alle caratteristiche degli alunni e al contesto. La competenza digitale professionale verrebbe così sviluppata come parte della capacità dell'insegnante di compiere

scelte pedagogicamente motivate e contestualizzate, piuttosto che come repertorio di soluzioni tecnologiche da applicare indipendentemente dalle situazioni (Starkey, 2020).

4.2.3 Indicazioni per la scuola primaria

Le implicazioni fin qui delineate assumono caratteristiche specifiche se considerate nel contesto della scuola primaria, nel quale la relazione educativa, l'attenzione alle differenze individuali e la progettazione di esperienze di apprendimento rivestono un ruolo centrale. I risultati relativi alla rappresentazione personale mostrano una sostanziale continuità tra la condizione generale e quella digitale in diverse dimensioni, mentre per altre emergono variazioni più evidenti. Questi elementi suggeriscono che il riferimento alle tecnologie non corrisponda, per i partecipanti, a una trasformazione complessiva della rappresentazione professionale, ma si accompagni a variazioni specifiche di alcune caratteristiche del ruolo docente.

Ciò richiama la necessità di evitare un'associazione automatica tra presenza della tecnologia e innovazione didattica. L'impiego di uno strumento digitale non determina di per sé una trasformazione delle pratiche né garantisce un maggiore orientamento verso l'apprendimento (Hamilton et al., 2016). La sua rilevanza educativa dipende dalle finalità per cui viene scelto, dal modo in cui viene inserito nella progettazione e dal ruolo attribuito agli alunni nell'attività (Kimmons et al., 2020).

Anche la contrapposizione tra approcci centrati sull'insegnante e approcci centrati sullo studente richiede cautela. Elen et al. (2007), pur operando nel differente contesto dell'istruzione superiore, mettono in discussione una lettura rigidamente dicotomica dei due orientamenti, mostrando che caratteristiche teacher-centred e student-centred non devono necessariamente essere interpretate come reciprocamente esclusive. Questo richiamo è utile anche per la lettura della dimensione didattica-apprendimento presente nel questionario: il posizionamento verso l'apprendimento non implica la scomparsa della funzione didattica dell'insegnante, ma può essere interpretato come una diversa articolazione della responsabilità docente nella progettazione e nel sostegno dei processi di apprendimento.

Un altro risultato di interesse riguarda la relazione con gli studenti. Nella prospettiva personale, la relazione paritaria presenta nella condizione digitale un valore medio più elevato (M = 3,16; DS = 1,09) rispetto alla condizione generale (M = 2,48; DS = 1,06). Tale differenza suggerisce che, quando il ruolo docente viene rappresentato in relazione all'utilizzo delle tecnologie digitali, i partecipanti tendano a collocarlo maggiormente verso il polo della relazione paritaria.

Il risultato riguarda tuttavia la rappresentazione del ruolo e non consente di affermare che l'utilizzo delle tecnologie determini, nella pratica, relazioni educative più paritarie.
Per la scuola primaria ciò rafforza l'importanza di interrogarsi non soltanto su quali strumenti introdurre, ma su quali forme di partecipazione, interazione e apprendimento essi rendano possibili. La scelta tecnologica dovrebbe pertanto essere guidata dalle finalità educative e accompagnata da una riflessione sul ruolo dell'insegnante e sulle possibilità di azione degli alunni nell'attività proposta (Kimmons et al., 2020).

4.3 Limiti della ricerca e prospettive per future ricerche

4.3.1 Limiti della ricerca

I risultati presentati devono essere letti tenendo conto di alcuni limiti della ricerca. Innanzitutto, l'analisi svolta è di tipo descrittivo e non permette di attribuire alle tecnologie un effetto causale sulle caratteristiche professionali considerate. Un primo limite riguarda il campione. La partecipazione alla rilevazione è stata più contenuta rispetto alle aspettative iniziali e il reclutamento degli insegnanti è avvenuto attraverso un campionamento non probabilistico di convenienza. Il gruppo coinvolto non può quindi essere considerato rappresentativo dell'intera popolazione degli insegnanti della scuola primaria italiana. I risultati restituiscono le rappresentazioni dei partecipanti alla ricerca e vanno letti soprattutto in chiave descrittiva ed esplorativa, evitando di estenderli automaticamente alla popolazione docente nel suo complesso. A questo si collega il tipo di analisi condotta. Il confronto tra le medie ha permesso di osservare somiglianze e differenze tra le rappresentazioni considerate, ma non di verificare la significatività statistica degli scarti rilevati. Allo stesso modo, le differenze tra la condizione generale e quella riferita al digitale non permettono di affermare che la presenza delle tecnologie produca un cambiamento nella rappresentazione professionale. I dati consentono piuttosto di osservare come alcune dimensioni assumano un peso diverso nelle risposte dei partecipanti quando viene introdotto il riferimento al digitale. Va inoltre considerata la natura dei dati raccolti. Il questionario rileva ciò che gli insegnanti dichiarano e le rappresentazioni che esprimono, non ciò che effettivamente fanno nelle situazioni didattiche. Questa precisazione è importante soprattutto per le domande relative all'Università e al sistema scolastico italiano. Le risposte non descrivono direttamente le concezioni promosse da queste istituzioni, ma il modo in cui esse vengono percepite dagli insegnanti coinvolti nella ricerca. Di conseguenza, anche le distanze rispetto alla prospettiva personale devono essere interpretate

come differenze tra rappresentazioni e non come una misura diretta della distanza tra gli insegnanti e le istituzioni. Un altro elemento da considerare riguarda la consistenza interna delle scale. Le analisi di affidabilità hanno restituito valori soddisfacenti per la rappresentazione del docente attribuita all'Università ($\alpha = .765$) e al sistema scolastico ($\alpha = .831$), mentre nelle altre scale i coefficienti sono risultati sensibilmente più bassi. In particolare, i valori relativi alla dimensione digitale invitano a non considerare gli item come indicatori di un unico costrutto omogeneo. Per questo motivo, nel presente studio l'attenzione è stata rivolta soprattutto ai singoli item e alle specifiche dimensioni del ruolo docente, piuttosto che a punteggi complessivi delle scale. Le ragioni dei bassi coefficienti non possono essere stabilite sulla base dei dati raccolti. Una possibile spiegazione potrebbe riguardare l'eterogeneità delle esperienze dei partecipanti: percorsi formativi differenti, esperienze universitarie e contesti scolastici diversi potrebbero aver contribuito alla costruzione di rappresentazioni non del tutto omogenee. Si tratta, tuttavia, soltanto di un'ipotesi, che richiederebbe ulteriori approfondimenti. Inoltre, poiché lo strumento è stato adattato per essere utilizzato con insegnanti della scuola primaria in servizio, sarebbe opportuno verificarne ulteriormente la struttura e le proprietà psicometriche su campioni più ampi e diversificati. Infine, la ricerca fotografa le rappresentazioni degli insegnanti in un determinato momento. Non permette quindi di osservare se e come esse cambino nel corso del tempo, aspetto particolarmente interessante considerando che l'identità professionale viene descritta in letteratura come un processo dinamico e legato alle esperienze e ai contesti nei quali il docente opera. In futuro, studi longitudinali potrebbero approfondire l'evoluzione di queste rappresentazioni nel corso dell'esperienza professionale e in relazione ai cambiamenti che interessano la scuola e l'uso delle tecnologie.

4.3.2 Prospettive per future ricerche

I risultati e i limiti della presente indagine aprono diverse possibilità di approfondimento.

Un primo sviluppo potrebbe riguardare l'ampliamento e la diversificazione del campione, coinvolgendo insegnanti provenienti da differenti territori e contesti scolastici. Una maggiore numerosità consentirebbe inoltre di approfondire eventuali differenze associate a caratteristiche quali anzianità di servizio, percorso formativo, esperienza professionale o altri elementi rilevanti del profilo docente.

Un secondo sviluppo potrebbe prevedere l'integrazione dell'approccio quantitativo con metodologie qualitative, attraverso interviste, focus group o osservazioni delle pratiche. Ciò consentirebbe di approfondire il significato attribuito dai partecipanti alle diverse dimensioni del ruolo e, soprattutto, di comprendere le ragioni alla base delle distanze osservate tra

rappresentazione personale, universitaria e del sistema scolastico. Sarebbe inoltre possibile esplorare più direttamente come gli insegnanti interpretino concetti quali autonomia, collaborazione, flessibilità o orientamento all'apprendimento in relazione all'utilizzo delle tecnologie.

Particolarmente interessante sarebbe anche adottare una prospettiva longitudinale, osservando gli insegnanti in differenti momenti del proprio percorso professionale o durante specifiche esperienze formative e di innovazione tecnologica. Tale approccio permetterebbe di verificare se e come le rappresentazioni del ruolo si modifichino nel tempo e di approfondire la relazione reciproca tra esperienza tecnologica e identità professionale suggerita dalla letteratura.

Un ulteriore ambito di ricerca potrebbe riguardare il confronto tra diversi attori del sistema formativo e scolastico. Nella presente indagine, le prospettive dell'Università e del sistema scolastico sono rilevate attraverso le rappresentazioni attribuite loro dagli insegnanti. Studi successivi potrebbero raccogliere direttamente anche il punto di vista di studenti in formazione, docenti universitari, formatori, dirigenti scolastici o altri soggetti coinvolti nei processi di formazione e sviluppo professionale. Ciò consentirebbe di verificare in quale misura le aspettative percepite dagli insegnanti coincidano con quelle effettivamente espresse dai diversi contesti istituzionali.

Infine, future ricerche potrebbero approfondire il rapporto tra rappresentazione professionale e pratiche effettive di integrazione tecnologica. Gli studi di Lai e Jin (2021) e Lai et al. (2025) indicano infatti l'utilità di considerare l'identità professionale per comprendere la natura e le finalità dell'utilizzo delle tecnologie. Mettere in relazione le rappresentazioni del ruolo con osservazioni delle pratiche o con misure più specifiche dell'integrazione tecnologica permetterebbe di comprendere se e in che modo differenti concezioni della professionalità si traducano nelle decisioni didattiche.

In conclusione, la trasformazione digitale della scuola pone una questione che riguarda non soltanto quali tecnologie gli insegnanti sappiano utilizzare, ma anche quale significato attribuiscano al loro impiego all'interno della propria professionalità. Considerare insieme competenza digitale, ruolo e identità professionale permette di riconoscere la complessità di questo processo e richiama l'importanza di una formazione capace di integrare conoscenze tecnologiche, riflessione pedagogica e sviluppo professionale. In tale prospettiva, il digitale non rappresenta semplicemente un insieme di strumenti introdotti nella scuola, ma uno dei contesti nei quali il ruolo docente viene interpretato, esercitato e continuamente rielaborato.

Conclusioni

L'indagine ha preso avvio dalla crescente rilevanza assunta dalle tecnologie digitali nella professionalità docente e dalla necessità di comprenderne il significato oltre una concezione esclusivamente tecnica della competenza digitale. Il quadro teorico ha mostrato come la letteratura abbia progressivamente ampliato il concetto di competenza digitale dell'insegnante, integrando alle abilità tecnologiche dimensioni pedagogiche, professionali e contestuali fino a delineare una concezione della *Professional Digital Competence* strettamente collegata alla più ampia professionalità docente (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018).

All'interno di questo quadro, la ricerca ha posto particolare attenzione alle rappresentazioni del ruolo docente, osservandole secondo tre prospettive: quella attribuita all'Università, quella personale espressa dagli insegnanti e quella attribuita al sistema scolastico italiano. Le medesime rappresentazioni sono state inoltre considerate sia in termini generali sia introducendo esplicitamente il riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica.

I risultati hanno evidenziato innanzitutto che le tre prospettive non risultano pienamente sovrapponibili e che le diverse dimensioni considerate assumono valori differenti a seconda della prospettiva. Tale risultato richiama la pluralità dei riferimenti attraverso i quali il ruolo professionale può essere rappresentato e può essere letto alla luce del rapporto tra dimensione personale e contesti nei quali l'identità professionale si costruisce e si sviluppa (Suarez & McGrath, 2022).

Il confronto tra condizione generale e digitale ha inoltre mostrato che il riferimento alle tecnologie non si associa a una trasformazione uniforme della rappresentazione professionale. Alcune dimensioni presentano elementi di continuità, mentre altre mostrano variazioni specifiche. Il confronto tra condizione generale e digitale ha inoltre mostrato che il riferimento alle tecnologie non si associa a una trasformazione uniforme della rappresentazione professionale. Alcune dimensioni presentano elementi di continuità, mentre altre mostrano variazioni specifiche. L'autonomia è l'unica dimensione che presenta valori numericamente superiori nella condizione digitale in tutte e tre le prospettive, mentre per le altre caratteristiche emergono andamenti differenti a seconda della prospettiva considerata.

Nel complesso, tali evidenze suggeriscono che la dimensione digitale possa essere interpretata non come un elemento semplicemente aggiuntivo rispetto alla professionalità docente, ma come un ambito che si intreccia con il modo in cui alcune caratteristiche del ruolo vengono rappresentate. Questa lettura appare coerente con gli studi che collegano identità professionale

e integrazione tecnologica, mostrando come le concezioni del ruolo, le finalità educative e le caratteristiche del contesto professionale possano entrare in relazione con le modalità attraverso cui gli insegnanti si rapportano al digitale (Lai & Jin, 2021; Liu & Geertshuis, 2021).

La ricerca non consente di definire un unico profilo di docente nell'era digitale. Al contrario, uno degli elementi che emergono con maggiore chiarezza è proprio la presenza simultanea di continuità, differenze e variazioni. La professionalità digitale appare pertanto difficilmente riducibile a un insieme standardizzato di comportamenti: essa richiede di considerare il rapporto tra competenze, concezioni pedagogiche, rappresentazioni del ruolo e condizioni nelle quali l'attività professionale viene esercitata.

Riferimenti bibliografici

Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *Digital competence for lifelong learning: Policy brief*. Joint Research Centre, European Commission.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), 624–640.

Campione, V., Checchi, D., Girardi, S., Pandolfini, V., & Rettore, E. (2012). *Progetto Cl@ssi 2.0. Primo rapporto intermedio*.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Elen, J., Clarebout, G., Léonard, R., & Lowyck, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think. *Teaching in Higher Education, 12*(1), 105–117. https://doi.org/10.1080/13562510601102339

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education, 59*(2), 423–435.

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education, 41*(2), 214–231. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085

Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends, 60*(5), 433–441. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y

Hong, J., Cross Francis, D., & Schutz, P. A. (2024). Reconceptualizing teacher identity development. *Educational Psychologist, 59*(3), 159–176. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2292713

Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., Mäensivu, M., & Poikkeus, A.-M. (2024). Beginning student teachers' agency in teacher identity negotiations. *Teacher Development, 28*(2), 178–194. https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2299683

Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 20*(1), 176–198.

Lai, C., & Jin, T. (2021). Teacher professional identity and the nature of technology integration. *Computers & Education, 175*, 104314. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104314

Liu, Q., & Geertshuis, S. (2021). Professional identity and the adoption of learning management systems. *Studies in Higher Education, 46*(3), 624–637. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1647413

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Neander Christensson, J. (2024). Teacher identity discourses in place—Exploring discursive resources in pre-service teachers' constructions of teacher identity. *Education Sciences, 14*(11), 1244. https://doi.org/10.3390/educsci14111244

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.

Pedersen, C., Aagaard, T., Daus, S., Nagel, I., Amdam, S. H., Vika, K. S., Røkenes, F. M., & Andreasen, J. K. (2024). Profiling teacher educators' strategies for professional digital competence development. *Teachers and Teaching*. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2336612

Reinius, H., Kaukinen, I., Korhonen, T., Juuti, K., & Hakkarainen, K. (2022). Teachers as transformative agents in changing school culture. *Teaching and Teacher Education, 120*, 103888. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review, 28*, 100286. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge.

Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education, 50*(1), 37–56. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Papers No. 267). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en

Trevisan, O. (2023). *Ri-pensare la didattica nell'era digitale*. Pensa MultiMedia.

Xu, Y.-T., & Tao, J. (2023). The pedagogical and socio-affective dimensions of identity tensions and teacher agency: Case studies of university English teachers teaching online. *Language Teaching Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/13621688221151047

Yuan, C., Abdul Aziz, N., Khairuddin, A. Z., & Wu, G. (2024). Investigating teacher identity among pre-service teachers in Chinese local normal university. *International Journal of Education, Psychology and Counseling, 9*(54), 144–156. https://doi.org/10.35631/IJEPC.954012

Normativa e documenti istituzionali

Parlamento europeo & Consiglio dell'Unione europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 394*, 10–18. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. MIUR.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. MIUR.

Parlamento europeo & Consiglio dell'Unione europea. (2016). Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (Regolamento generale sulla protezione dei dati). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 119*, 1–88. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj

Consiglio dell'Unione europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189*, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Commissione europea. (2020). *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021–2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*. Commissione europea.

Ministero dell'Istruzione. (2022). *Piano Scuola 4.0*. Ministero dell'Istruzione.

Appendici

Appendice 1. Questionario

Docenti e tecnologie digitali nella scuola primaria: percezioni e aspettative

Ti ringraziamo per il tempo che vuoi dedicare al questionario sugli ideali di docente.

Siamo un team di ricerca basato all'Università degli Studi di Padova che cerca di investigare le percezioni e aspettative del suo ruolo docente in relazione all'uso delle tecnologie digitali nella scuola primaria. Queste informazioni ci aiuteranno a migliorare la formazione docente in servizio e il rapporto con le scuole (ad es.reclutamento tutor). **La tua opinione è fondamentale in questo processo.**

Ti faremo domande simili ma da punti di vista diversi: quello dei tuoi ideali, quello delle aspettative dell'Università e quello delle aspettative del sistema scolastico italiano.

Il questionario dovrebbe richiedere circa 10-15 minuti.

Per ricompensare i tuoi sforzi, alla fine ci sarà un piccolo regalo per te!

Ci sono 29 domande in questa indagine.

Demografica

Per favore indica l'opzione per te più rappresentativa *

Scegliere solo una delle seguenti voci.

◯ Femmina
◯ Maschio
◯ Altro: _____

Per favore, indica la tua età

Per questo campo sono consentiti solo valori numerici.

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Per favore, indica da quanti anni sei in servizio come docente di scuola primaria *

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

☐ 0–1
☐ 2–5
☐ 6–10
☐ 10+

Da quanti anni sei di ruolo come docente di scuola primaria? *

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

☐ Non ancora di ruolo
☐ 0-1
☐ 2-5
☐ 6-10
☐ 10+

Hai esperienza come docente di sostegno? *

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

☐ Si, con supplenze brevi
☐ Si, con supplenze mensili/annuali
☐ Si, sono di ruolo
☐ No

In quale di queste aree disciplinari hai più esperienza? *

Scegliere solo una delle seguenti voci.

◯ area linguistica (italiano, inglese)
◯ area logico-matematica (matematica, scienze, tecnologia)
◯ area antropologica (storia, geografia, educazione civica)
◯ area espressiva (arte e immagine, musica ed educazione fisica)
◯ religione e attività alternative
◯ sostegno

In quale classe sei inserito/a in quest'anno scolastico? *

Scegliere solo una delle seguenti voci.

◯ Classe 1 Primaria
◯ Classe 2 Primaria
◯ Classe 3 Primaria
◯ Classe 4 Primaria
◯ Classe 5 Primaria

Tipi di Docente di Scuola Primaria come visti dall'università

Per favore, seleziona per ogni coppia di attributi il tuo grado di accordo - pensando alla prospettiva universitaria per la formazione docente

Per me, l' UNIVERSITÀ cerca di formare un tipo di docente di scuola primaria…:

	1	2	3	4	5	
Riflessivo	○	○	○	○	○	**Routinario**
Flessibile	○	○	○	○	○	**Metodico**
In relazione paritaria con gli studenti	○	○	○	○	○	**Autorevole con gli studenti**
Proattivo, che prende iniziative	○	○	○	○	○	**Conforme al contesto**
Autonomo	○	○	○	○	○	**Collaborativo**
Focalizzato sulla personalizzazione	○	○	○	○	○	**Focalizzato sul programma**
Orientato ai processi	○	○	○	○	○	**Orientato ai risultati**
Focalizzato sulla didattica	○	○	○	○	○	**Focalizzato sull'apprendimento**

Avresti usato un aggettivo diverso per caratterizzare la visione di docente di scuola primaria dell'università? *

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli solo una delle seguenti:
◯ Sì
◯ No

Che aggettivo avresti usato? *

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Tipi di Docente di Scuola Primaria come visti dall'università

Per favore, seleziona per ogni coppia di attributi il tuo grado di accordo - pensando alla prospettiva universitaria per la formazione docente

Per me, l'UNIVERSITÀ cerca di formare un tipo di docente di scuola primaria che USA LE TECNOLOGIE in relazione all'essere...:

*Per tecnologie didattiche intendiamo strumenti/software e hardware sviluppati e/o adattati per usi didattici

	1	2	3	4	5	
Focalizzato sulla didattica	○	○	○	○	○	**Focalizzato sull'apprendimento**
Orientato ai processi	○	○	○	○	○	**Orientato ai risultati**
In relazione paritaria con gli studenti	○	○	○	○	○	**Autorevole con gli studenti**
Riflessivo	○	○	○	○	○	**Routinario**
Proattivo, che prende iniziative	○	○	○	○	○	**Conforme al contesto**
Flessibile	○	○	○	○	○	**Metodico**
Autonomo	○	○	○	○	○	**Collaborativo**
Focalizzato sulla personalizzazione	○	○	○	○	○	**Focalizzato sul programma**

Avresti usato un aggettivo diverso per caratterizzare la visione di docente di scuola primaria dell'università in relazione all'USO DELLE TECNOLOGIE?

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli solo una delle seguenti:
◯ Sì
◯ No

Che aggettivo avresti usato? *

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Tipi di Docente di Scuola Primaria per me.

Per favore, seleziona per ogni coppia di attributi il tuo grado di accordo - pensando al tuo ideale di docente

Per me, il MIO ideale di docente di scuola primaria è: …:

	1	2	3	4	5	
Autonomo	○	○	○	○	○	**Collaborativo**
Proattivo, che prende iniziative	○	○	○	○	○	**Conforme al contesto**
Flessibile	○	○	○	○	○	**Metodico**
Orientato ai risultati	○	○	○	○	○	**Orientato ai processi**
Riflessivo	○	○	○	○	○	**Routinario**
In relazione paritaria con gli studenti	○	○	○	○	○	**Autorevole con gli studenti**
Focalizzato sulla personalizzazione	○	○	○	○	○	**Focalizzato sul programma**
Focalizzato sulla didattica	○	○	○	○	○	**Focalizzato sull'apprendimento**

Avresti usato un aggettivo diverso per caratterizzare la TUA visione di docente di scuola primaria?

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli solo una delle seguenti:
◯ Sì
◯ No

Che aggettivo avresti usato? *

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Tipi di Docente di Scuola Primaria per me.

Per favore, seleziona per ogni coppia di attributi il tuo grado di accordo - pensando al tuo ideale di docente

Per me, il MIO ideale di docente di scuola primaria USA LE TECNOLOGIE in relazione all'essere...:

*Per tecnologie didattiche intendiamo strumenti/software e hardware sviluppati e/o adattati per usi didattici

	1	2	3	4	5	
Focalizzato sulla personalizzazione	○	○	○	○	○	**Focalizzato sull'apprendimento**
Conforme al contesto	○	○	○	○	○	**Proattivo, che prende iniziative**
Orientato ai risultati	○	○	○	○	○	**Orientato ai processi**
Autorevole con gli studenti	○	○	○	○	○	**In relazione paritaria con gli studenti**
Routinario	○	○	○	○	○	**Riflessivo**
Focalizzato sulla didattica	○	○	○	○	○	**Focalizzato sul programma**
Flessibile	○	○	○	○	○	**Metodico**
Autonomo	○	○	○	○	○	**Collaborativo**

Avresti usato un aggettivo diverso per caratterizzare la TUA visione di docente PER L'USO DELLE TECNOLOGIE?

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli solo una delle seguenti:
◯ Sì
◯ No

Che aggettivo avresti usato? *

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Tipi di Docente visti dal sistema scolastico

Per favore, seleziona per ogni coppia di attributi il tuo grado di accordo - pensando al tuo ideale di docente

Per me, il SISTEMA SCOLASTICO italiano si aspetta/vuole un tipo di docente di scuola primaria che è...:

	1	2	3	4	5	
Riflessivo	○	○	○	○	○	**Routinario**
Orientato ai processi	○	○	○	○	○	**Orientato ai risultati**
In relazione paritaria con gli studenti	○	○	○	○	○	**Autorevole con gli studenti**
Conforme al contesto	○	○	○	○	○	**Proattivo, che prende iniziative**
Focalizzato sulla personalizzazione	○	○	○	○	○	**Focalizzato sull'apprendimento**
Metodico	○	○	○	○	○	**Flessibile**
Autonomo	○	○	○	○	○	**Collaborativo**
Focalizzato sul programma	○	○	○	○	○	**Focalizzato sulla didattica**

Avresti usato un aggettivo diverso per caratterizzare la visione di docente di scuola primaria del SISTEMA SCOLASTICO italiano?

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli solo una delle seguenti:
◯ Sì
◯ No

Che aggettivo avresti usato? *

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Pensi che il tuo istituto abbia una visione rappresentativa della visione del tuolo docente con e senza tecnologie del sistema scolastico italiano (in generale)?

Scegli **solo una** delle seguenti:
◯ Sì
◯ In parte
◯ No

Vuoi elaborare la tua risposta?

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Tipi di Docente di scuola primaria per il sistema scolastico italiano

Per favore, seleziona per ogni coppia di attributi il tuo grado di accordo - pensando al tuo ideale di docente

Per me, il SISTEMA SCOLASTICO italiano si aspetta/vuole un tipo di docente di scuola primaria che USA LE TECNOLOGIE* in relazione all'essere...:

*Per tecnologie didattiche intendiamo strumenti/software e hardware sviluppati e/o adattati per usi didattici

	1	2	3	4	5	
Orientato ai processi	○	○	○	○	○	**Orientato ai risultati**
Riflessivo	○	○	○	○	○	**Routinario**
Proattivo, che prende iniziative	○	○	○	○	○	**Conforme al contesto**
In relazione paritaria con gli studenti	○	○	○	○	○	**Autorevole con gli studenti**
Focalizzato sulla personalizzazione	○	○	○	○	○	**Focalizzato sull'apprendimento**
Flessibile	○	○	○	○	○	**Metodico**
Focalizzato sulla didattica	○	○	○	○	○	**Focalizzato sul programma**
Autonomo	○	○	○	○	○	**Collaborativo**

Avresti usato un aggettivo diverso per caratterizzare la visione di docente di scuola primaria PER L'USO DELLE TECNOLOGIE del SISTEMA SCOLASTICO italiano?

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli solo una delle seguenti:
◯ Sì
◯ No

Che aggettivo avresti usato? *

Scrivere la propria risposta qui:

_____

Saresti disponibile ad essere contattato/a per una breve intervista su questi temi?

Scegliere solo una delle seguenti voci
◯ Sì
◯ No
◯ Altro. _____

Per favore, indica la tua mail.

_____

Grazie per averci dedicato il tuo tempo e le tue energie. Segui il link per un piccolo regalo. Speriamo ti sia utile nella tua pratica docente!

Ringraziamenti

Arrivata alla fine di questo percorso, sento il bisogno di fermarmi un momento e guardare indietro. Cinque anni sono lunghi da raccontare in poche righe: sono stati fatti di studio, esami, laboratori, tirocinio, soddisfazioni, momenti di fatica e inevitabili rinunce. Ma, soprattutto, sono stati anni condivisi con tante persone che, in modi diversi, hanno contribuito a farmi arrivare fin qui.

Desidero innanzitutto ringraziare le mie tutor universitarie di tirocinio, **Silvia Azzolin, Francesca Tronchin e Lorenza Livieri**, per avermi accompagnata nel mio percorso di formazione, offrendomi occasioni preziose di confronto, riflessione e crescita professionale.

Un sincero ringraziamento va alla mia relatrice, **la Prof.ssa Ottavia Trevisan**, che fin dall'inizio si è dimostrata gentile, disponibile e profondamente empatica nei miei confronti. La ringrazio per avermi accompagnata nella realizzazione di questo lavoro con attenzione e sensibilità, per i consigli, i confronti e per la disponibilità che non è mai venuta meno durante questo percorso.

Un grazie speciale va alle insegnanti che mi hanno accolta nelle loro classi durante questi anni di tirocinio: **la maestra Sandra, la maestra Nadia, la maestra Barbara, la maestra Francesca e la maestra Luisa**. Grazie per avermi aperto ogni volta la porta della vostra scuola e delle vostre classi con il sorriso, per la grande disponibilità con cui avete condiviso con me esperienze, idee e quotidianità e, soprattutto, per avermi fatta sentire sempre a casa. Da ciascuna di voi porto con me qualcosa che spero possa accompagnarmi nel mio futuro di insegnante.

E poi ci sono le mie **compagne di cammino: Viola, Arianna e Donatella**. Con voi ho condiviso molto più di un percorso universitario: in questi cinque anni ci sono stati esami, messaggi, ansie, risate, incoraggiamenti e quel conforto speciale che nasce dal sapere che dall'altra parte c'è qualcuno che sta vivendo esattamente quello che stai vivendo tu. In particolare con Donatella ho percorso davvero gli stessi passi, a partire da quel test di ammissione affrontato insieme fino ad arrivare, cinque anni dopo, a quella tanto temuta — e tanto sentita! — prova finale di inglese.

Ai miei amici, al mitico **gruppo Spritz**, grazie per esserci stati. Per i messaggi, gli incoraggiamenti, le domande su come stesse andando, per aver gioito insieme a me a ogni piccolo passo e per avermi fatto sentire la vostra presenza anche quando gli impegni universitari

mi rendevano meno presente. Sapere di avere accanto persone capaci di fare il tifo per te è un regalo prezioso.

Un grazie speciale va a tutte le mie colleghe che hanno percorso con me questi anni di Università, sopportando i miei giorni di frenesia, i miei permessi e la mia ansia nel cercare di stare al passo con tutto. In particolare, ringrazio la mia collega **Cinzia**, che in questi anni ha vissuto insieme a me ogni esame! Ha aspettato con me ogni esito, condividendo l'ansia dell'attesa e la gioia di ogni risultato raggiunto. Grazie per avermi supportata, incoraggiata e, diciamolo, anche sopportata durante tutto questo percorso.

Un grazie speciale va anche agli **alunni della scuola primaria di Montegaldella** che mi hanno accompagnata in questi anni. A tutti loro, che ogni giorno, con la loro presenza, le loro domande e il loro entusiasmo, mi hanno ricordato perché avevo scelto di intraprendere questo percorso. Anche nei momenti più faticosi, entrare in classe mi ha fatto capire quanto desiderassi continuare, arrivare fino in fondo e diventare un'insegnante sempre più consapevole. In qualche modo, questo traguardo è anche un po' loro.

Il ringraziamento più profondo va alla **mia famiglia**, che questi cinque anni li ha vissuti inevitabilmente insieme a me.

Ad **Alessandro**, mio figlio, che forse più di tutti ha dovuto fare i conti con i miei tanti *"no, adesso non posso"*, con i libri aperti, gli esami da preparare e il tempo che qualche volta ho dovuto sottrarre a noi. Spero che, guardandomi arrivare fino a qui, possa esserti arrivato almeno un po' del valore che ho cercato di dare a questo percorso: quello della fatica, dell'impegno e della conquista. Vorrei che un giorno ricordassi questi anni sapendo che vale la pena credere in qualcosa e lavorare per raggiungerla, anche quando sembra difficile.

A **mio marito** va il mio grazie più grande. Sei stato la mia spalla durante tutti questi cinque anni, la persona che ha condiviso davvero ogni parte di questo percorso: le soddisfazioni, le paure, la stanchezza, le corse e i momenti in cui io per prima dubitavo di riuscire ad arrivare fino in fondo. Tu, invece, hai creduto in me fin dall'inizio. Grazie per avermi sostenuta, aspettata, incoraggiata e, soprattutto, per aver reso possibile tutto questo insieme a me. Questo traguardo porta inevitabilmente anche un po' di te.

Un grazie enorme va ai **miei suoceri**, il mio porto sicuro. La vostra presenza concreta e costante mi ha permesso tante volte di dedicarmi allo studio, di assentarmi per gli esami, per i laboratori

e per il tirocinio sapendo che potevo contare su di voi. Dietro un traguardo come questo ci sono anche tutte quelle volte in cui qualcuno ti dice semplicemente *"vai, ci pensiamo noi"*. E voi per me ci siete sempre stati.

Grazie a **mio fratello**, perché ha sempre creduto in me e nelle mie capacità, anche nei momenti in cui ero io ad avere qualche dubbio in più.

A **mio padre** devo molto più di quanto possa trovare spazio in queste righe. Grazie per avermi cresciuta e per aver contribuito a rendermi la persona che sono oggi. In questo traguardo ci sono anche i valori che mi hai trasmesso, il senso del dovere, la determinazione e la capacità di non arrendermi davanti alla fatica.

E infine, un pensiero va lassù, mi piace pensare che tu abbia vegliato su di me e mi abbia accompagnata silenziosamente lungo questo percorso.

Oggi, arrivata alla fine, mi rendo conto che questo traguardo porta il mio nome, ma dentro ci sono il tempo, l'affetto, la pazienza e l'aiuto di tante persone.

A tutti voi, grazie.
Questa felicità è anche vostra.

Dichiarazione sull'uso di Intelligenza Artificiale Generativa (IAg) nell'elaborato di tesi

Per intelligenza artificiale generativa (IAg) si intendono strumenti digitali capaci di produrre o modificare contenuti testuali, visivi, sonori o di altro tipo (es. testi, immagini, codice, tabelle, suggerimenti linguistici) in modo autonomo o semi-autonomo a partire da istruzioni umane (prompt). Esempi: ChatGPT, Gemini, Claude, DALL·E, Grammarly, DeepL, e così via.

Dichiarazione personale

Io sottoscritto/a Prendin Marica
(iscritt* al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria), matricola 2013467, in ottemperanza alle politiche di Ateneo per un uso responsabile dell'intelligenza artificiale generativa nella didattica e nella ricerca (UniPd); alla legge italiana 132 del 23 Settembre 2025; e al regolamento Europeo Ai-Act 2024/168)

dichiaro

di aver operato come segue rispetto all'uso di strumenti di intelligenza artificiale generativa (IAg) durante la redazione della mia tesi dal titolo "Il ruolo del docente nell'era digitale: percezioni e aspettative degli insegnanti della scuola primaria".

Strumenti utilizzati

Seleziona **tutti** gli strumenti di IAg effettivamente utilizzati:

X ChatGPT X Gemini ☐ Claude ☐ Copilot ☐ Perplexity ☐ DeepSeek ☐ Canva Ai ☐ Gamma AI ☐ Grammarly ☐ DALL·E ☐ Midjourney ☐ Altri (specificare): _____

Finalità d'uso

Selezionare **tutte** le opzioni pertinenti:

☐ Comprendere o chiarire concetti teorici o pedagogici
☐ Ricercare o sintetizzare fonti bibliografiche
☐ Rielaborare, sintetizzare o mappare risorse bibliografiche
X Elaborare schemi o mappe concettuali
X Supporto alla scrittura (chiarezza, coesione, revisione linguistica)
☐ Tradurre contenuti
☐ Generazione di idee preliminari (brainstorming)
☐ Generazione di esempi o spunti per attività di ricerca (anche intervento didattico)
☐ Revisione o adattamento di strumenti di ricerca (interviste, questionari, rubriche)
X Analisi di dati (strategie statistiche, di analisi tematica o bibliografica)
☐ Report sui dati (strutturazione, indici statistici inclusi, descrizione dei risultati e/o loro interpretazione)
X Generazione immagini, grafici di ricerca, altre visualizzazioni presenti nell'elaborato
☐ Nessuna di queste / altro (specificare):
_____

Modalità di interazione con la IAg

☐ Ho fornito prompt mirati su temi specifici
☐ Ho chiesto riassunti o schemi di testi già letti/verificati
X Ho chiesto di analizzare dati da me raccolti
☐ Ho chiesto di creare grafici a visualizzazione di analisi dati
X Ho fatto riformulare testi scritti da me (struttura paragrafi, passaggi logici)
X Ho chiesto suggerimenti grammaticali/linguistici su testi già scritti da me

X Ho chiesto di fare da revisore ai miei testi, indicando le parti deboli/da riformulare senza risolverle tramite IAg
☐ Ho chiesto proposte di domande o codici per analisi empirica (poi riviste e adattate)
☐ Altro: _____

Descrizione sintetica:

Livello di integrazione dei contenuti nel lavoro finale

☐ Uso esplorativo e ispirativo. Ho utilizzato la IAg per raccogliere idee, stimoli iniziali, esempi di attività o formulazioni teoriche da cui poi ho sviluppato autonomamente il testo definitivo.

X Uso collaborativo e di supporto stilistico. Ho impiegato la IAg come co-scrivente: ad esempio, per riformulare o ampliare paragrafi già scritti da me, strutturare sezioni teoriche, o proporre alternative testuali, che ho poi selezionato e adattato.

X Uso collaborativo e di supporto alla ricerca. Ho impiegato la IAg come assistente di ricerca: ad esempio, per elaborare dati, creare tabelle o visualizzazioni grafiche di analisi condotte da me (e/o in collaborazione con la IAg stessa). Ho poi selezionato e adattato tali elaborazioni.

☐ Uso integrato e guidato. Ho chiesto alla IAg di produrre testi, sintesi o bozze di sezioni della tesi (es. introduzione, discussione, schemi concettuali), che ho rivisto, corretto e integrato con riferimenti scientifici verificati.

☐ Uso esteso con revisione critica personale. Ho fatto redigere alla IAg una parte sostanziale del testo (es. sezioni descrittive, analisi, riformulazioni ampie), mantenendo la supervisione scientifica, la verifica delle fonti e l'integrazione con la mia riflessione pedagogica originale.

X Uso linguistico e stilistico. Ho usato la IAg solo per migliorare la forma linguistica, la coerenza, la chiarezza o l'uso di linguaggio inclusivo, senza generare nuovi contenuti concettuali.

Descrizione breve (max 3-5 righe)

Parti della tesi interessate

☐ Introduzione ☐ Quadro teorico ☐ Analisi della letteratura ☐ Metodologia
X Analisi dati ☐ Report risultati X Discussione dei risultati ☐ Conclusioni
☐ Strumenti / allegati ☐ Altro: _____

Contributo personale e verifica critica

Dichiaro che

- Ho verificato la correttezza e la pertinenza di tutti i singoli contenuti prodotti dall'IA confrontandoli con fonti accademiche e/o dati reali
- Ho riformulato e adattato tutti i testi generati per garantire coerenza teorica e linguaggio pedagogico adeguato
- Ho verificato che nessuna parte testuale o visiva presente nell'elaborato finale sia stata copiata integralmente da sistemi di IA

Descrizione (max 5 righe), spiegare come si è supervisionato e integrato criticamente i contenuti generati dall'IA:

Dichiarazione finale

Mi assumo quindi quindi con la presente piena responsabilità pedagogica, scientifica e autoriale del mio elaborato.

Ho letto approfonditamente i regolamenti di Ateneo e sono a conoscenza degli usi in essi elencati come legittimi, problematici e non legittimi.

Sono consapevole che un uso improprio degli strumenti di IA può configurarsi come violazione delle norme accademiche e comportare sanzioni.

Sono consapevole delle conseguenze amministrative e penali per chi rilascia dichiarazioni non corrispondenti a verità, ai sensi del DPR 445/2000.

Data 18 /09/2026 Firma

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

In redazione:
dalla scrittura alla consapevolezza professionale

Relatore Francesca Tronchin

Laureanda: Marica Prendin
Matricola: 2013467

Anno accademico: 2025/2026

Sommario

Introduzione *3*

1. Entrare in redazione: dall'osservazione alla progettazione *5*

1.1 Il contesto e la classe **5**

1.2 L'osservazione dei bisogni **6**

1.3 La progettazione del percorso "Diventiamo redattori" **7**

2. Scrivere in redazione: l'azione didattica come spazio di crescita professionale *9*

2.1 Sviluppo del percorso didattico **9**

2.2 Gestione della classe e lavoro di gruppo **9**

2.3 Scrittura, inclusione e strategie didattiche **11**

2.4 Valutazione e riflessione in itinere **12**

3. Oltre la redazione: la costruzione della mia identità professionale *15*

3.1 Evoluzione del percorso di tirocinio **15**

3.2 Dalla fragilità alla consapevolezza **16**

3.3 Competenze professionali maturate **17**

3.4 Prospettive future **19**

Bibliografia **21**

Normativa **22**

Sitografia **22**

Documentazione scolastica **22**

Allegati *23*

Allegato 1: analisi swot **23**

Allegato 2: macroprogettazione **24**

Allegato 3: evidenze di conduzione **28**

Allegato 4: evidenze di valutazione **29**

Allegato 5: griglia di valutazione del lavoro di gruppo **30**

Introduzione

Il presente elaborato si propone di analizzare il percorso di tirocinio svolto, mettendo in luce il processo di costruzione della mia identità professionale attraverso l'esperienza diretta in classe e la riflessione sulle pratiche didattiche; il lavoro si inserisce all'interno del progetto *"Diventiamo redattori"*, sviluppato in una classe quinta della scuola primaria, e viene utilizzato come contesto privilegiato per osservare, progettare e rielaborare l'azione educativa.

L'elaborato non intende limitarsi alla descrizione delle attività realizzate, ma si propone di evidenziare il rapporto tra osservazione, progettazione e riflessione professionale, mostrando come ogni scelta didattica sia stata guidata dall'attenzione ai bisogni degli alunni, ai processi di apprendimento e alla costruzione di un ambiente inclusivo e partecipativo.

La struttura del lavoro si articola in tre capitoli. Nel primo capitolo vengono analizzati il contesto educativo e il processo di osservazione, che ha permesso di individuare i bisogni della classe e di orientare la progettazione del percorso didattico.

Il secondo capitolo si concentra sull'azione didattica, descrivendo lo sviluppo del progetto e mettendo in evidenza il legame tra pratica educativa e riflessione professionale, con particolare attenzione alla gestione della classe, alle strategie inclusive e alla valutazione formativa.

Il terzo capitolo, infine, propone una riflessione più ampia sul percorso di tirocinio nei quattro anni, evidenziando l'evoluzione delle competenze professionali e la progressiva costruzione di una maggiore consapevolezza del ruolo docente.

A livello teorico, il lavoro si fonda su una concezione dell'insegnamento come pratica complessa e riflessiva, in cui l'esperienza assume valore formativo solo se accompagnata da un processo di rielaborazione critica. In questa prospettiva, il tirocinio rappresenta uno spazio privilegiato per integrare teoria e pratica, sviluppando competenze professionali attraverso l'osservazione, l'azione e la riflessione. Tale impostazione risulta coerente con quanto previsto dal D.M. 249/2010, che individua nel tirocinio un elemento centrale del percorso formativo dell'insegnante, finalizzato alla progressiva costruzione delle competenze professionali in contesti educativi reali.

La metafora della redazione giornalistica, che attraversa l'intero elaborato, consente di interpretare il percorso di tirocinio come un processo articolato e progressivo: così come un articolo prende forma attraverso fasi successive di raccolta, scrittura, revisione e confronto, anche l'identità professionale docente si costruisce nel tempo attraverso esperienze, riflessioni e continue rielaborazioni.

In questa prospettiva, il tirocinio non viene interpretato come semplice applicazione di conoscenze teoriche, ma come spazio di sperimentazione e costruzione progressiva della professionalità docente. L'esperienza vissuta in classe ha richiesto una costante capacità di osservare, interpretare e rielaborare le situazioni educative, mettendo in evidenza la complessità del ruolo dell'insegnante e la necessità di sviluppare uno sguardo riflessivo sulla pratica didattica.

L'obiettivo finale del lavoro è quindi quello di restituire non solo il percorso svolto, ma soprattutto il significato che esso ha assunto nel processo di crescita professionale, evidenziando come l'insegnamento si configuri come un'attività dinamica, fondata sulla capacità di osservare, interpretare e rielaborare costantemente la propria pratica.

Nel corso del tirocinio ho inoltre maturato una crescente consapevolezza rispetto all'importanza della dimensione emotiva nei processi di apprendimento: l'esperienza in classe ha evidenziato come partecipazione, motivazione e coinvolgimento risultino strettamente collegati alla qualità del clima educativo e relazionale.

In questa prospettiva, assume particolare significato il riferimento alla "Warm Cognition" proposta da Lucangeli (2020), secondo cui apprendimento ed emozione risultano profondamente intrecciati. La costruzione di un ambiente accogliente, sereno e partecipativo non rappresenta quindi un elemento secondario, ma una condizione fondamentale affinché gli alunni possano sentirsi sicuri, valorizzati e realmente coinvolti nei processi di apprendimento.

Il tirocinio è stato quindi non soltanto un'occasione di sperimentazione didattica, ma anche un processo di progressiva costruzione di consapevolezza professionale, nel quale osservazione, progettazione e riflessione si sono intrecciate costantemente.

1. Entrare in redazione: dall'osservazione alla progettazione

1.1 Il contesto e la classe

Il percorso di tirocinio si è svolto all'interno della classe quinta della scuola primaria Rosa Agazzi, appartenente all'Istituto Comprensivo Barbarano Mossano, che adotta il modello "Senza Zaino". Tale approccio promuove un'organizzazione didattica fondata su responsabilità, comunità e ospitalità, favorendo la partecipazione attiva degli alunni e la costruzione condivisa degli apprendimenti. In questo modello educativo, l'ambiente di apprendimento assume un ruolo centrale e viene concepito come spazio capace di favorire autonomia, responsabilità e partecipazione attiva. La disposizione degli spazi, l'organizzazione dei materiali e le modalità di lavoro contribuiscono infatti alla costruzione di una didattica maggiormente laboratoriale e cooperativa. Tale impostazione risulta coerente con quanto esplicitato nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo Barbarano Mossano, che valorizza metodologie partecipative, apprendimento cooperativo e attenzione ai processi inclusivi.

La classe è composta da 22 alunni ed è caratterizzata da una significativa eterogeneità, sia dal punto di vista cognitivo sia relazionale in quanto la composizione del gruppo classe si è modificata nel corso degli anni scolastici, influenzando progressivamente le dinamiche relazionali, organizzative e il senso di appartenenza al gruppo. All'interno della classe sono presenti alunni con bisogni educativi differenti, alcuni dei quali con certificazioni ai sensi della Legge 104/1992 e un'alunna DSA, situazione che ha richiesto un'attenzione costante ai processi inclusivi e alla personalizzazione delle attività. L'eterogeneità della classe ha rappresentato un elemento significativo del percorso di osservazione e progettazione. La presenza di bisogni differenti ha richiesto un'attenzione costante alla costruzione di attività flessibili e inclusive, capaci di sostenere la partecipazione di tutti gli alunni e di valorizzarne le potenzialità.

Fin dai primi momenti di osservazione è emersa l'importanza della dimensione relazionale all'interno del gruppo classe.

È stato possibile osservare come l'organizzazione degli spazi e delle attività all'interno dell'aula favorisse il lavoro cooperativo e il confronto tra pari. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante appariva strettamente connesso alla capacità di guidare, osservare e sostenere i processi di apprendimento, più che alla sola trasmissione dei contenuti. L'ingresso nella classe ha rappresentato, in questo senso, il primo passo di quello che la metafora della "redazione" richiama simbolicamente: prima di scrivere un articolo è necessario osservare, ascoltare e comprendere il contesto in cui si opera. Allo stesso modo, il tirocinio ha richiesto inizialmente

uno sguardo attento e non giudicante, capace di cogliere bisogni, dinamiche e potenzialità del gruppo.

1.2 L'osservazione dei bisogni

L'osservazione ha costituito il punto di partenza dell'intero percorso progettuale. Attraverso momenti di osservazione sistematica e partecipata, è stato possibile raccogliere informazioni relative alle modalità di apprendimento degli alunni, alle dinamiche relazionali e alle principali difficoltà presenti nella classe. L'osservazione non è stata intesa come una semplice raccolta di informazioni, ma come uno strumento professionale indispensabile per interpretare il contesto e orientare le successive scelte didattiche. Attraverso l'osservazione è stato possibile cogliere non solo le difficoltà, ma anche le modalità di partecipazione, le risorse e le potenzialità del gruppo classe. Le informazioni raccolte durante la fase osservativa sono state successivamente organizzate attraverso una SWOT Analysis (Allegato 1), che ha consentito di sintetizzare punti di forza, criticità, opportunità e possibili sviluppi del contesto classe. Tale strumento si è rivelato utile per orientare in modo più consapevole la progettazione del percorso didattico.

Durante le attività orali gli alunni partecipavano con interesse, formulavano idee e contribuivano attivamente alle discussioni; tuttavia, nel momento della rielaborazione scritta, molti di loro incontravano difficoltà nell'organizzare le informazioni in modo coerente e strutturato. La scrittura appariva spesso vissuta come un'attività complessa e poco motivante, soprattutto quando percepita come esercizio isolato e privo di un destinatario reale.

In linea con quanto affermato da Trubnikova e Garofolin (2020), la lingua non rappresenta soltanto uno strumento di trasmissione di contenuti, ma un mezzo attraverso cui gli alunni costruiscono relazioni, negoziano significati e partecipano attivamente alla vita della classe.

Anche il lavoro di gruppo richiedeva un'attenzione particolare. Sebbene la classe mostrasse una buona predisposizione alla collaborazione, non tutti gli alunni partecipavano in modo equilibrato: alcuni tendevano ad assumere ruoli centrali, mentre altri rimanevano più marginali o necessitavano di essere sostenuti nella partecipazione.

L'osservazione ha permesso quindi di individuare alcuni bisogni prioritari:

- sostenere la produzione scritta attraverso attività maggiormente guidate e significative;
- favorire la partecipazione attiva di tutti gli alunni;
- valorizzare il confronto e la collaborazione tra pari;
- creare occasioni autentiche di comunicazione.

In questa prospettiva, i bisogni osservati non sono stati considerati esclusivamente come difficoltà da colmare, ma come punti di partenza per costruire percorsi significativi e maggiormente vicini alle modalità di apprendimento degli alunni. Questa fase si è rivelata fondamentale non solo per la progettazione del percorso, ma anche per la mia crescita professionale. L'osservazione del contesto scolastico si configura come un passaggio essenziale per comprendere la complessità delle dinamiche educative e organizzative che caratterizzano la scuola. In linea con quanto evidenziato da Tonegato, il sistema scolastico può essere letto come una realtà articolata, nella quale dimensioni relazionali, didattiche e istituzionali risultano strettamente interconnesse. In questo senso, l'osservazione ha progressivamente assunto il valore di pratica riflessiva fondamentale per leggere il contesto e orientare in modo consapevole le scelte didattiche.

1.3 La progettazione del percorso "Diventiamo redattori"

A partire dai bisogni emersi durante la fase osservativa, ho progettato il percorso *"Diventiamo redattori"*, con l'obiettivo di trasformare la scrittura in un'esperienza autentica, significativa e condivisa.

La scelta di proporre la realizzazione di un giornalino scolastico nasce dalla volontà di inserire la scrittura all'interno di un compito autentico, capace di dare significato agli apprendimenti. In questa prospettiva, l'attività proposta si avvicina all'idea di "authentic task" descritta da Wiggins (1998), secondo cui gli studenti apprendono in modo più efficace quando sono coinvolti in situazioni realistiche e significative.

Gli alunni non sono stati chiamati semplicemente a scrivere un testo, ma a costruire articoli destinati a essere letti e condivisi, assumendo così il ruolo di piccoli redattori. L'attribuzione di un ruolo concreto agli alunni ha contribuito a rendere maggiormente significativo il percorso, favorendo coinvolgimento, motivazione e partecipazione attiva. La possibilità di scrivere per un destinatario reale ha permesso di attribuire alla produzione scritta una funzione comunicativa autentica.

La progettazione del percorso è stata guidata sia da obiettivi linguistici sia da finalità educative e relazionali. Sul piano disciplinare, l'intento è stato quello di sviluppare competenze legate alla comprensione e produzione del testo giornalistico, alla rielaborazione delle informazioni e all'utilizzo consapevole delle 5W. La progettazione del percorso si colloca inoltre in continuità con il Curricolo verticale di Italiano dell'Istituto Comprensivo Barbarano Mossano, che promuove lo sviluppo delle competenze linguistiche attraverso attività comunicative

autentiche, produzione di testi e pratiche di scrittura contestualizzate. [1] Parallelamente, il progetto mirava a promuovere collaborazione, partecipazione e responsabilità all'interno del gruppo classe. La progettazione del percorso si colloca inoltre in continuità con quanto previsto dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012), che sottolineano l'importanza di promuovere competenze linguistiche attraverso esperienze comunicative autentiche, partecipative e contestualizzate.

Il percorso è stato articolato in fasi progressive: inizialmente gli alunni hanno esplorato la struttura del giornale e le caratteristiche dell'intervista; successivamente hanno preparato domande, osservato materiali autentici e partecipato all'incontro con un giornalista esterno. A partire da queste esperienze, i gruppi hanno elaborato articoli di cronaca scolastica, affrontando le diverse fasi della scrittura: raccolta delle informazioni, organizzazione delle idee, stesura e revisione.

La progettazione ha richiesto continui momenti di adattamento e rielaborazione, mostrando come l'azione didattica non possa essere considerata un processo rigido e lineare. In questo senso, progettare ha significato costruire percorsi flessibili, capaci di modificarsi in relazione ai bisogni emergenti e alle risposte della classe.

Questa esperienza ha contribuito a maturare una maggiore consapevolezza rispetto al valore della progettazione intenzionale e riflessiva. Progettare non ha significato esclusivamente organizzare attività, ma costruire percorsi coerenti con i bisogni osservati, mantenendo uno sguardo flessibile e aperto alla rielaborazione continua della pratica didattica.

[1] Curricolo verticale di Italiano – Istituto Comprensivo IC Barbarano Mossano

2. Scrivere in redazione: l'azione didattica come spazio di crescita professionale

2.1 Sviluppo del percorso didattico

Il percorso è stato articolato in una sequenza di attività progressive, progettate con l'obiettivo di accompagnare gli alunni nella scoperta del linguaggio giornalistico e nella produzione di articoli di cronaca scolastica. La struttura del progetto ha seguito una logica graduale, nella quale ciascuna fase è stata pensata come preparatoria alla successiva, in modo da sostenere gli alunni nell'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari alla realizzazione del prodotto finale.

La prima fase è stata dedicata all'analisi di materiali autentici, quali articoli di giornale e interviste, con lo scopo di individuare le caratteristiche principali del testo giornalistico. Gli alunni hanno osservato la struttura degli articoli, riconoscendo elementi quali titolo, occhiello, sottotitolo e corpo del testo. Particolare attenzione è stata riservata alle 5W, presentate come strumento utile per raccogliere e organizzare le informazioni essenziali.

Successivamente, la classe è stata coinvolta nella preparazione dell'incontro con un giornalista professionista. Gli alunni, lavorando in piccolo gruppo, hanno formulato domande, riflettendo sul ruolo del giornalista e sulle modalità più efficaci per condurre un'intervista. Questo momento ha assunto un forte valore motivazionale, poiché ha consentito di collocare il percorso all'interno di una situazione autentica e concreta.

Dopo l'incontro, gli alunni hanno rielaborato le informazioni raccolte e, organizzati in gruppi di lavoro, hanno realizzato articoli di cronaca relativi ad alcune esperienze scolastiche significative. La produzione dei testi è stata accompagnata da momenti di pianificazione, stesura, revisione e confronto, in un processo che ha reso esplicite le diverse fasi della scrittura.

L'intero percorso è stato caratterizzato da una continua interazione tra progettazione e osservazione. In più occasioni si è reso necessario modificare tempi, materiali e modalità di lavoro per rispondere ai bisogni emergenti della classe. Questa esperienza ha confermato come la progettazione didattica non consista nella semplice applicazione di un piano prestabilito, ma in un processo dinamico e flessibile, fondato sulla capacità di leggere il contesto e di riorientare l'azione educativa in itinere.

2.2 Gestione della classe e lavoro di gruppo

Il lavoro di gruppo ha rappresentato uno degli elementi centrali del progetto *Diventiamo redattori*. La scelta di organizzare gli alunni in piccoli gruppi è stata motivata dalla volontà di

promuovere modalità di apprendimento cooperativo, nelle quali il confronto, la negoziazione dei significati e la condivisione delle responsabilità potessero diventare parte integrante del processo di costruzione delle conoscenze. In questa prospettiva, il cooperative learning si è rivelato una strategia particolarmente efficace per sostenere non solo gli apprendimenti disciplinari, ma anche lo sviluppo di competenze sociali e relazionali (Kagan, 2009).

La composizione dei gruppi è stata definita dalle insegnanti, tenendo conto delle caratteristiche dei singoli alunni e dell'esigenza di creare situazioni equilibrate e funzionali al lavoro. Inizialmente temevo che alcuni bambini potessero manifestare resistenze rispetto al gruppo assegnato o al tema dell'articolo da sviluppare; tuttavia, la risposta della classe è stata positiva. Gli alunni hanno accolto con disponibilità la suddivisione proposta e si sono mostrati motivati e partecipi fin dalle prime fasi del lavoro.

Nel corso delle attività sono emerse dinamiche differenti: alcuni alunni tendevano ad assumere spontaneamente ruoli di guida, mentre altri necessitavano di essere incoraggiati a esprimere il proprio contributo. Questa situazione ha evidenziato l'importanza di monitorare costantemente le interazioni e di intervenire in modo discreto per favorire una partecipazione più equilibrata. Il ruolo dell'insegnante si è configurato, in questo contesto, come funzione di regia e mediazione: osservare, ascoltare, facilitare il dialogo e sostenere il gruppo senza sostituirsi agli alunni.

Durante il lavoro cooperativo è risultato evidente come la qualità delle relazioni influenzi in modo significativo i processi di apprendimento: la possibilità di confrontarsi, discutere e prendere decisioni condivise ha favorito un maggiore coinvolgimento e ha permesso agli alunni di sviluppare senso di responsabilità e appartenenza al gruppo; come sottolinea Caccioppola (2017), anche la comunicazione non verbale dell'insegnante: sguardi, posture, vicinanza fisica, contribuisce a creare un clima di fiducia e sostegno, facilitando la partecipazione e l'autonomia degli studenti.

Questa esperienza ha mutato la mia concezione della gestione della classe: inizialmente tendevo ad associarla prevalentemente al mantenimento dell'ordine e al controllo dei comportamenti; progressivamente ho compreso che essa consiste soprattutto nella capacità di costruire un contesto relazionale positivo, nel quale ciascun alunno possa sentirsi ascoltato, valorizzato e messo nelle condizioni di partecipare attivamente. La gestione della classe si è rivelata quindi una competenza complessa, strettamente connessa alla qualità delle relazioni e alla capacità di predisporre ambienti di apprendimento significativi e inclusivi. Le dinamiche collaborative descritte sono documentate in alcune evidenze fotografiche relative alle attività di gruppo svolte durante il progetto (Allegato 3).

2.3 Scrittura, inclusione e strategie didattiche

La produzione degli articoli ha rappresentato il cuore del progetto e ha reso particolarmente evidente la necessità di coniugare obiettivi disciplinari e attenzione ai bisogni educativi degli alunni. La scrittura è stata proposta non come un'attività conclusiva o meramente esecutiva, ma come un processo articolato e progressivo, composto da momenti di pianificazione, stesura, revisione e riscrittura. In questa prospettiva, la scrittura assume il carattere di un'attività cognitiva complessa, che richiede la capacità di organizzare le idee, selezionare le informazioni rilevanti e costruire testi coerenti e significativi (Lo Duca, 2013).

Nel corso delle attività è emerso con particolare evidenza quanto il passaggio dalla produzione orale alla rielaborazione scritta rappresentasse un momento delicato per molti alunni: durante le discussioni, i bambini partecipavano con entusiasmo, formulavano osservazioni pertinenti e contribuivano attivamente alla costruzione delle idee; tuttavia, nel momento della stesura del testo, alcuni incontravano difficoltà nell'organizzare le informazioni, nel selezionare gli elementi essenziali e nel mantenere coerenza e completezza nella produzione. Questa esperienza ha confermato come la scrittura richieda un accompagnamento intenzionale e strumenti di supporto adeguati.

Per sostenere gli alunni sono state adottate diverse strategie didattiche: l'utilizzo delle 5W come guida alla raccolta delle informazioni, la predisposizione di checklist operative, la costruzione condivisa di scalette e momenti di revisione collettiva. Tali strumenti hanno reso più esplicite le fasi del processo di scrittura e hanno aiutato gli alunni a procedere con maggiore consapevolezza e autonomia.

Particolare attenzione è stata dedicata alla dimensione inclusiva del percorso. Sebbene nella classe fossero presenti alunni con bisogni educativi specifici, l'inclusione non è stata intesa come un insieme di interventi rivolti esclusivamente agli studenti con certificazione, ma come un principio pedagogico capace di orientare l'intera progettazione didattica. Ogni alunno, infatti, presenta modalità, tempi e stili di apprendimento differenti e necessita di trovare occasioni significative per partecipare e apprendere.

In linea con la prospettiva della didattica inclusiva (Ianes, 2015), l'obiettivo non è stato quello di proporre attività semplificate o percorsi paralleli, ma di creare condizioni che permettessero a ciascun alunno di contribuire secondo le proprie potenzialità. In questa prospettiva, la diversità non viene considerata un'eccezione da gestire, ma una caratteristica ordinaria della classe, che richiede la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili e accessibili.

In quest'ottica, il percorso si avvicina ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL), che promuove la progettazione di ambienti di apprendimento accessibili e flessibili fin dall'origine, riducendo le barriere alla partecipazione e valorizzando la variabilità degli studenti. Come evidenzia Cottini (2024), progettare in modo inclusivo significa prevedere molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione dei contenuti ed espressione dell'apprendimento, affinché ogni alunno possa trovare modalità efficaci per partecipare e apprendere. Nel corso del progetto, tale impostazione si è tradotta nella diversificazione degli strumenti utilizzati, nella valorizzazione del lavoro cooperativo, nell'uso del digitale come supporto alla scrittura e nell'attenzione all'accessibilità dei feedback e dei materiali proposti.
In questo senso, l'utilizzo del computer ha assunto un ruolo particolarmente rilevante. Il digitale si è rivelato non soltanto uno strumento operativo, ma un vero e proprio mediatore didattico, capace di facilitare la produzione scritta, la revisione del testo e la collaborazione tra pari. Come evidenziano Messina e De Rossi (2015), le tecnologie possono sostenere processi di apprendimento più partecipativi e personalizzati, favorendo l'autonomia e l'accessibilità.
Un'attenzione specifica è stata riservata anche alla comunicazione scritta del feedback. Nei quaderni ho utilizzato caratteri differenti, evitando il corsivo nei casi in cui l'utilizzo di tale carattere avrebbe potuto pregiudicare la comprensione del testo da parte degli studenti. Questa scelta, apparentemente semplice, ha assunto per me un forte valore professionale, poiché ha reso concreto il principio secondo cui l'inclusione si realizza anche attraverso piccoli accorgimenti quotidiani, capaci di garantire a tutti l'accesso alle informazioni e la possibilità di comprendere in autonomia le indicazioni ricevute.
Questa esperienza ha rafforzato la mia convinzione che l'inclusione non costituisca un elemento aggiuntivo della progettazione, ma il criterio attraverso cui pensare l'intero percorso didattico. Progettare in modo inclusivo significa infatti predisporre contesti di apprendimento nei quali ogni alunno possa sentirsi accolto, valorizzato e realmente coinvolto nel processo di costruzione delle conoscenze.

2.4 Valutazione e riflessione in itinere

La valutazione ha accompagnato l'intero percorso didattico, assumendo prevalentemente una funzione formativa e orientativa; più che concentrarsi esclusivamente sul prodotto finale, l'attenzione è stata rivolta ai processi di apprendimento, alle modalità di partecipazione e alle strategie messe in atto dagli alunni durante le diverse fasi del lavoro. In questa prospettiva,

valutare ha significato raccogliere informazioni utili per comprendere il percorso di ciascun bambino e per orientare, quando necessario, le successive scelte didattiche.

Durante le attività di gruppo sono stati utilizzati strumenti di osservazione sistematica, come checklist e annotazioni carta-matita, che hanno consentito di documentare il livello di partecipazione, le dinamiche collaborative e le eventuali difficoltà emerse. Tali strumenti si sono rivelati particolarmente utili non solo per monitorare l'andamento del progetto, ma anche per sviluppare una maggiore capacità di osservare in modo intenzionale e di fondare le decisioni didattiche su dati concreti.

Un ruolo centrale è stato assunto dal feedback scritto personalizzato, che ho scelto di inserire nei quaderni degli alunni al termine delle attività. Ogni bambino ha ricevuto osservazioni specifiche, formulate con un linguaggio chiaro e incoraggiante, finalizzate a valorizzare i punti di forza e a suggerire possibili strategie di miglioramento. In linea con quanto evidenziato da Bevilacqua (2023), il feedback rappresenta uno strumento essenziale per sostenere l'apprendimento, poiché rende visibili i progressi compiuti e orienta l'alunno verso obiettivi successivi.

Particolare attenzione è stata dedicata all'accessibilità del feedback: nei casi in cui alcuni alunni presentavano difficoltà nella lettura del corsivo, ho scelto di utilizzare caratteri alternativi, in modo da garantire a tutti la possibilità di leggere e comprendere autonomamente le osservazioni ricevute. Questa scelta ha reso evidente come anche la valutazione possa diventare uno spazio di inclusione, nel quale ogni alunno venga messo nelle condizioni di accedere pienamente alle informazioni che riguardano il proprio percorso.

Accanto al feedback dell'insegnante, il progetto ha previsto momenti di valutazione tra pari e di autovalutazione: attraverso la revisione reciproca degli articoli, gli alunni hanno imparato a confrontarsi sui testi, a individuare elementi mancanti e a formulare suggerimenti costruttivi.

A supporto delle considerazioni presentate sono riportate in allegato alcune evidenze valutative utilizzate durante il percorso, tra cui annotazioni osservative, esempi di feedback personalizzati (Allegato 4). L'autovalutazione finale ha inoltre offerto ai bambini l'opportunità di riflettere sul proprio contributo, sulle difficoltà incontrate e sui progressi realizzati. Come sottolineano Grion, Aquario e Restiglian (2019), il coinvolgimento attivo degli alunni nei processi valutativi favorisce lo sviluppo della consapevolezza e della responsabilità nei confronti del proprio apprendimento.

Dal punto di vista professionale, questa esperienza ha contribuito a consolidare una concezione della valutazione come processo continuo e riflessivo, orientato non al giudizio, ma alla comprensione e al sostegno dell'apprendimento. Ho compreso che valutare significa

accompagnare gli alunni nel riconoscimento dei propri progressi e, al tempo stesso, utilizzare le informazioni raccolte per rivedere e migliorare costantemente la propria azione didattica.

3. Oltre la redazione: la costruzione della mia identità professionale

3.1 Evoluzione del percorso di tirocinio

Il percorso di tirocinio svolto nel corso dei quattro anni del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria ha rappresentato un'esperienza fondamentale per la progressiva costruzione della mia identità professionale. Ogni anno ha contribuito, con caratteristiche e obiettivi differenti, allo sviluppo di competenze osservative, progettuali, relazionali e riflessive, permettendomi di comprendere in modo sempre più consapevole la complessità del ruolo docente.

Le prime esperienze di tirocinio sono state prevalentemente orientate all'osservazione del contesto scolastico e delle pratiche educative. In questa fase iniziale, l'attenzione era rivolta soprattutto alla comprensione delle dinamiche della classe, dell'organizzazione della scuola e delle modalità attraverso cui l'insegnante costruisce relazioni e sostiene i processi di apprendimento. Il tirocinio ha rappresentato, in questo senso, un'occasione per mettere in dialogo i saperi teorici acquisiti nei corsi universitari con la realtà concreta della scuola.

Nel corso degli anni, il mio ruolo è progressivamente cambiato. Dall'osservazione si è passati a una partecipazione sempre più attiva, che mi ha consentito di sperimentare interventi didattici, condurre attività e assumere gradualmente maggiori responsabilità nella progettazione e nella gestione della classe. Ogni esperienza ha contribuito ad arricchire il mio modo di interpretare la professione docente, mostrando come insegnare significhi osservare, progettare, agire e riflettere in un processo continuo di rielaborazione dell'esperienza.

Il quinto anno ha rappresentato un momento particolarmente significativo, poiché ha richiesto una maggiore autonomia nella progettazione e nella conduzione di un percorso articolato e continuativo. Attraverso il progetto *Diventiamo redattori* ho avuto la possibilità di integrare le competenze sviluppate negli anni precedenti, mettendo alla prova la mia capacità di leggere il contesto, definire obiettivi coerenti, adottare strategie inclusive e utilizzare la valutazione come strumento di accompagnamento dell'apprendimento.

Guardando nel loro insieme i quattro anni di tirocinio, emerge un percorso caratterizzato da continuità e trasformazione. Le conoscenze teoriche acquisite nei diversi insegnamenti e laboratori hanno progressivamente trovato applicazione nella pratica: in particolare, il laboratorio di comunicazione ha contribuito a sviluppare una maggiore attenzione alla dimensione relazionale e ai processi comunicativi che caratterizzano la vita della classe, mentre il laboratorio di valutazione sostenibile ha favorito una riflessione sul valore formativo della

valutazione, successivamente ripresa nella progettazione dei feedback e delle attività di autovalutazione proposte durante il percorso. Anche l'insegnamento di didattica dell'italiano ha offerto riferimenti significativi per comprendere la scrittura come processo e per progettare attività finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche in contesti autentici, mentre l'esperienza sul campo ha contribuito a dare significato e concretezza ai concetti studiati.

In linea con quanto evidenziato da John Dewey (1949), l'esperienza assume valore formativo quando viene sottoposta a riflessione e rielaborazione, trasformandosi in occasione di apprendimento e crescita professionale.

Il tirocinio può essere quindi interpretato come un percorso di progressiva costruzione della professionalità docente, nel quale osservazione, azione e riflessione si intrecciano costantemente. Più che un semplice requisito del corso di studi, esso ha rappresentato uno spazio privilegiato per comprendere la complessità dell'insegnamento e per iniziare a delineare, in modo sempre più consapevole, la mia personale idea di scuola e di educazione.

3.2 Dalla fragilità alla consapevolezza

L'ingresso nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato accompagnato da un forte senso di responsabilità e, al tempo stesso, dalla percezione di possedere strumenti ancora parziali per affrontare la complessità del ruolo docente. Pur avendo maturato nel tempo una solida motivazione verso l'insegnamento, inizialmente prevaleva il timore di non essere sufficientemente preparata a rispondere ai bisogni degli alunni e a gestire le molteplici dimensioni che caratterizzano la vita della classe.

Questa sensazione di fragilità non deve essere interpretata come mancanza di fiducia, ma come consapevolezza della complessità della professione docente.

Fin dai primi anni di tirocinio è emerso con chiarezza come insegnare non significhi soltanto trasmettere contenuti disciplinari, ma costruire relazioni educative, progettare percorsi significativi, osservare i processi di apprendimento e assumere decisioni responsabili in contesti spesso imprevedibili.

Anche durante il quinto anno, nonostante le competenze progressivamente acquisite, la progettazione del percorso *Diventiamo redattori* ha rappresentato una sfida importante. In particolare, l'idea di costruire un progetto centrato sulla scrittura e sulla produzione di testi giornalistici ha inizialmente suscitato alcune incertezze, legate sia alla complessità del compito sia al desiderio di realizzare un'esperienza realmente inclusiva e significativa per tutti gli alunni.

La necessità di tenere insieme obiettivi disciplinari, bisogni individuali e dinamiche di gruppo ha reso evidente quanto la progettazione didattica richieda competenze articolate e una costante capacità di adattamento.

Progressivamente, attraverso il confronto con le insegnanti tutor, con i colleghi di tirocinio e con i riferimenti teorici affrontati durante il percorso universitario, le iniziali incertezze si sono trasformate in una maggiore sicurezza professionale. Un contributo significativo a questo processo è stato offerto anche dalle attività di micro teaching svolte durante il tirocinio, che hanno rappresentato occasioni concrete per sperimentare strategie didattiche, ricevere feedback e riflettere criticamente sulla propria azione educativa in un contesto protetto. Tali esperienze hanno favorito lo sviluppo di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie scelte progettuali e alla gestione delle situazioni didattiche.

Ho compreso che sentirsi preparati non significa possedere risposte definitive, ma sviluppare la capacità di osservare con attenzione, formulare ipotesi educative e rivedere criticamente le proprie decisioni alla luce dell'esperienza. In questo senso, la professionalità docente si configura come un processo continuo di apprendimento e riflessione, alimentato dal confronto tra teoria e pratica.

In questa prospettiva, la fragilità iniziale ha assunto un valore formativo. Essa ha rappresentato il punto di partenza di un processo di crescita che mi ha condotta a riconoscere l'importanza del dubbio come componente essenziale della professionalità docente. Come sottolinea Luigina Mortari (2003), il pensiero riflessivo consente di trasformare l'esperienza in conoscenza professionale, attribuendo significato alle azioni compiute e orientando consapevolmente le scelte future.

Oggi mi sento più consapevole rispetto all'inizio del percorso, non perché ritenga conclusa la mia formazione, bensì perché ho maturato una visione più realistica e articolata dell'insegnamento. Ho compreso che essere insegnante significa accettare la complessità, mantenere uno sguardo aperto e riflessivo e considerare ogni esperienza come occasione di apprendimento continuo.

3.3 Competenze professionali maturate

Il percorso di tirocinio ha contribuito allo sviluppo progressivo di competenze professionali che considero oggi fondamentali per l'esercizio della professione docente. Una prima area di crescita riguarda la progettazione didattica. Nel corso degli anni ho maturato una maggiore

capacità di elaborare percorsi coerenti con i bisogni della classe, con gli obiettivi del curricolo e con i traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni Nazionali.

L'esperienza del quinto anno, in particolare, mi ha permesso di comprendere che progettare non significa predisporre una sequenza rigida di attività, ma costruire itinerari intenzionali e al tempo stesso flessibili, capaci di modificarsi in relazione alle risposte degli alunni e alle situazioni emergenti.

Un secondo ambito di crescita riguarda la gestione della classe: attraverso le esperienze di tirocinio e il confronto con i materiali del corso universitario sulla gestione della classe complessa, ho progressivamente compreso che tale competenza non coincide esclusivamente con il mantenimento dell'ordine, ma con la capacità di creare un clima relazionale positivo, di promuovere la partecipazione e di sostenere il benessere degli alunni. In questa prospettiva, la qualità della relazione educativa e l'attenzione alla dimensione emotiva rappresentano condizioni essenziali per favorire l'apprendimento.

Particolare rilevanza ha assunto inoltre la capacità di progettare in ottica inclusiva. Il tirocinio mi ha aiutata a comprendere che l'inclusione non consiste semplicemente nell'adattamento di materiali o attività, ma nella predisposizione di contesti capaci di valorizzare le differenze e di consentire a ciascun alunno di partecipare in modo significativo. Il tirocinio mi ha inoltre permesso di maturare una maggiore consapevolezza rispetto alla necessità di progettare ambienti di apprendimento flessibili e accessibili, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning. Questa consapevolezza si è tradotta in scelte concrete, quali la differenziazione degli strumenti, l'utilizzo del digitale e l'attenzione all'accessibilità dei materiali e dei feedback.

Un'ulteriore competenza maturata riguarda la valutazione formativa: l'esperienza del progetto *Diventiamo redattori* mi ha permesso di sperimentare modalità di osservazione sistematica, feedback scritto personalizzato, peer review e autovalutazione, comprendendo come la valutazione possa diventare uno strumento di accompagnamento e di sostegno all'apprendimento, piuttosto che un semplice momento di attribuzione di un giudizio.

Infine, ritengo di aver sviluppato una più solida capacità riflessiva. La documentazione del percorso attraverso il portfolio, il confronto con le tutor e con i colleghi e l'utilizzo di strumenti di autovalutazione hanno favorito una progressiva attitudine a rileggere criticamente le esperienze vissute, riconoscendo punti di forza, difficoltà e possibili direzioni di miglioramento. Come evidenzia Elio Damiano (2013), la professionalità docente si fonda non soltanto su competenze tecniche, ma sulla capacità di attribuire significato alle proprie pratiche e di trasformare l'esperienza in conoscenza professionale.

Nel loro insieme, queste competenze delineano una concezione dell'insegnamento come professione complessa e in continua evoluzione, che richiede preparazione teorica, sensibilità educativa, capacità di adattamento e disponibilità a interrogarsi costantemente sul significato del proprio agire didattico.
Tra tutte le competenze sviluppate, ritengo che la capacità di progettare in ottica inclusiva rappresenti l'acquisizione più significativa del mio percorso. Il tirocinio mi ha infatti insegnato che l'inclusione non è una pratica destinata ad alcuni alunni, ma un principio pedagogico che orienta ogni scelta educativa e didattica.

3.4 Prospettive future

Al termine di questo percorso di formazione, emerge con maggiore chiarezza l'idea di insegnante che desidero continuare a costruire. Il tirocinio mi ha permesso di comprendere che la professionalità docente non coincide con il possesso di certezze definitive, ma con la disponibilità a mantenere uno sguardo aperto, riflessivo e in continua evoluzione. Insegnare significa assumersi la responsabilità di accompagnare bambini diversi tra loro, riconoscendone i bisogni, valorizzandone le potenzialità e creando condizioni che consentano a ciascuno di partecipare in modo significativo alla vita della classe.
Guardando al futuro, desidero continuare a sviluppare una pratica didattica fondata sull'osservazione attenta del contesto, sulla progettazione intenzionale e flessibile, sulla costruzione di ambienti inclusivi e sull'utilizzo della valutazione come strumento di crescita. Intendo inoltre approfondire l'impiego consapevole delle tecnologie digitali e delle potenzialità offerte dall'intelligenza artificiale, considerate non come sostituti del pensiero professionale, ma come strumenti di supporto alla progettazione, alla personalizzazione e alla documentazione del percorso educativo.
Ritengo che l'intelligenza artificiale possa rappresentare una risorsa significativa per il lavoro dell'insegnante, in particolare nella ricerca di materiali, nella predisposizione di attività differenziate, nella costruzione di rubriche valutative e nell'adattamento dei contenuti ai diversi bisogni della classe. L'esperienza maturata durante il tirocinio mi ha permesso di comprendere come questi strumenti possano aiutare a organizzare e valorizzare le idee progettuali del docente, senza sostituirne il ruolo decisionale e riflessivo.
In una prospettiva inclusiva, l'intelligenza artificiale può inoltre favorire la personalizzazione degli apprendimenti e la predisposizione di percorsi accessibili, contribuendo a ridurre alcune barriere alla partecipazione. Tuttavia, il suo utilizzo richiede competenza critica,

consapevolezza etica e capacità di valutare la qualità delle proposte generate, affinché la tecnologia rimanga sempre al servizio dell'educazione e dei bisogni reali degli alunni.

Un aspetto che considero particolarmente importante riguarda la cura della dimensione emotiva dell'apprendimento.

In linea con la prospettiva della Warm Cognition proposta da Daniela Lucangeli (2020), ritengo che il benessere degli alunni e la qualità delle relazioni costituiscano condizioni imprescindibili per favorire motivazione, partecipazione e apprendimento significativo. Vorrei quindi continuare a costruire contesti educativi nei quali ogni bambino possa sentirsi accolto, sicuro e valorizzato.

Allo stesso tempo, sono consapevole che la formazione dell'insegnante non si conclude con il conseguimento della laurea, ma prosegue attraverso l'esperienza, lo studio, il confronto con i colleghi e la disponibilità a rimettere continuamente in discussione le proprie pratiche. In questa prospettiva, condivido l'idea di una professionalità docente intesa come processo di apprendimento permanente, in linea con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018).

La metafora della redazione, che ha accompagnato l'intero elaborato, offre un'immagine efficace anche per interpretare il futuro professionale. Così come il lavoro del giornalista non si conclude con la pubblicazione di un articolo, ma continua attraverso nuove domande, ulteriori ricerche e successive revisioni, anche l'identità dell'insegnante rimane un processo aperto e in costante trasformazione.

Concludendo, mi sento oggi più consapevole delle responsabilità e delle possibilità che la professione docente comporta. Non possiedo tutte le risposte, ma ho imparato che il compito dell'insegnante non consiste nel fornire soluzioni predefinite, bensì nel saper osservare, ascoltare, progettare e ricercare insieme agli alunni percorsi di apprendimento significativi. È con questa consapevolezza che desidero entrare nella scuola, continuando a scrivere, giorno dopo giorno, nuove pagine della mia storia professionale.

Bibliografia

Bevilacqua A. (2023) *Il feedback a scuola.* Roma: Carocci Editore.

Caccioppola, F. (2017). Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe. *Formazione & Insegnamento,* 15(3), 163-172.

Cottini, L. (2024). *Universal Design for Learning. Progettare ambienti di apprendimento inclusivi*. Carocci.

Damiano, E. (2013). *La professionalità docente*. La Scuola

Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.

Fedeli, M. Gestione della classe complessa (materiali del corso, Università degli Studi di Padova)

Grion, V., Aquario, D., Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. CLEUP

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Kagan, S. (2009). Kagan Cooperative Learning. Kagan Publishing

Lo Duca, M. G. (2013) *Lingua italiana ed educazione linguistica: Tra storia, ricerca e didattica* (2a ed.). Carocci Editore.

Lucangeli D., 2020. *A mente accesa*, Milano, Mondadori.

Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Orsi, M., (2016). A scuola senza zaino. Trento: Erickson.

Tonegato, P.. (2015) Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico. Università degli Studi di Padova.

Trevisan, O. (2023). *Ri- pensare la didattica nell'era digitale*, Lecce, Pensa.

Trubnikova, V., & Garofolin, B. (2020). *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*. Edizioni ETS.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Normativa

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010). *Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale.*

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Sitografia

Istituto Comprensivo Barbarano Mossano. Disponibile all'indirizzo: https://icsbarbarano.edu.it/

Ministero dell'Istruzione e del Merito. Disponibile all'indirizzo: https://www.mim.gov.it/

https://www.mim.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) – Istituto Comprensivo IC Barbarano Mossano

Piano annuale delle attività. Istituto comprensivo Barbarano Mossano (VI)

Curricolo d'istituto. Istituto comprensivo Barbarano Mossano (VI)

Allegati

Allegato 1: analisi swot

	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI *In riferimento* - *allo studente* - *ai soggetti coinvolti nella realizzazione del PW* - *al contesto di realizzazione* - *al PW*	- La scelta di utilizzare la scrittura di diversi generi testuali favorirà un approccio inclusivo, capace di valorizzare la pluralità delle competenze presenti nella classe. - Gli alunni mostrano una buona motivazione e partecipazione, con interesse verso attività pratiche e operative. - Il clima relazionale positivo del gruppo classe costituirà una base favorevole alla cooperazione e alla realizzazione del progetto. - La docente tutor è disponibile a supportare le fasi del percorso e a collaborare nelle attività di osservazione e coordinamento. - La presenza di strumenti digitali (LIM, tablet, software di impaginazione) costituirà un supporto prezioso nella fase di realizzazione del giornalino. - Il progetto permetterà di integrare discipline diverse (Italiano, Arte, Educazione civica), aumentando la coerenza e la ricchezza dell'esperienza didattica.	- L'eterogeneità del gruppo classe potrebbe far emergere difficoltà nei bambini con maggiori fragilità nella scrittura, che avranno bisogno di un supporto più significativo nelle fasi di ideazione, stesura e revisione. - Alcuni alunni potrebbero incontrare difficoltà nella revisione autonoma dei propri testi, rallentando il processo di selezione e miglioramento degli elaborati. - La coordinazione tra produzione dei testi, raccolta del materiale, revisione e impaginazione richiederà un forte impegno organizzativo da parte della tirocinante. - Non tutti gli alunni potrebbero possedere la stessa dimestichezza con l'uso dei dispositivi digitali, rendendo necessarie attività di guida passo-passo durante la fase di impaginazione. - La realizzazione di un prodotto cooperativo potrebbe generare momenti di disaccordo o sovrapposizione di idee, richiedendo interventi di mediazione e gestione del gruppo.
ELEMENTI ESTERNI *In riferimento* - *ai soggetti* - *ai contesti esterni*	- La scuola offrirà un contesto favorevole alla valorizzazione del giornalino, con possibilità di condivisione del prodotto finale con famiglie e comunità scolastica. - La collaborazione con il team docente potrà arricchire il progetto, permettendo collegamenti interdisciplinari e il supporto nella gestione delle attività. - Possibilità di coinvolgere un esperto esterno (giornalista). - Gli eventi scolastici, le attività di plesso e le iniziative interne potranno fornire contenuti autentici per la produzione degli articoli, facilitando l'approccio al linguaggio giornalistico. - L'utilizzo delle tecnologie digitali previste dal curricolo di istituto potrà costituire un'opportunità per sviluppare le competenze digitali degli alunni in modo significativo e contestualizzato. - Il progetto consentirà di avvicinare gli alunni ai temi dell'Educazione Civica, offrendo occasioni di riflessione e partecipazione attiva alla vita della scuola.	- Eventuali cambiamenti nell'organizzazione scolastica (uscite didattiche, progetti di plesso, riunioni straordinarie) potrebbero ridurre il tempo effettivamente disponibile per lo svolgimento del progetto. - Possibili malfunzionamenti o indisponibilità temporanea degli strumenti digitali (tablet, LIM, connessione internet) potrebbero rallentare la fase di impaginazione o revisione dei testi. - La necessità di reperire materiali, immagini o risorse grafiche appropriate potrebbe richiedere tempi aggiuntivi non sempre facilmente compatibili con la programmazione scolastica. - Potrà rendersi necessario rivedere la calendarizzazione delle attività a causa di eventuali impegni o imprevisti legati agli interventi del giornalista.

Allegato 2: macroprogettazione

TITOLO

Diventiamo redattori: raccontare la scuola con le 5W.

DESTINATARI: Classe 5ª scuola primaria. 22 alunni.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Competenza alfabetica funzionale

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Italiano

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Legge e comprende testi di vario tipo, individuandone il senso globale e le informazioni principali. Produce testi corretti, coerenti e coesi, adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un testo.
- Scrivere brevi articoli di cronaca scolastica per il giornalino scolastico adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.
- Scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio ricette, regole di un gioco).
- Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico *(cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti)*

- Raccogliere informazioni per il giornalino scolastico in gruppo
- Selezionare delle informazioni per la realizzazione degli articoli
- Pianificare un testo per il giornalino scolastico in gruppo secondo le indicazioni date (regola delle 5W)
- Scrivere articoli di cronaca scolastica o semplici testi regolativi.
- Monitorare la scrittura e la correzione dei testi.

Aggancio-attivazione *(problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

L'insegnante introduce il percorso proponendo una riflessione collettiva: «Ogni giorno nella nostra scuola succedono tante cose: attività, giochi, emozioni, progetti… Ma come potremmo raccontarle anche a chi non c'era? Come si fa a trasformare un fatto in una notizia?» Si avvia un breve brainstorming, raccolto alla lavagna o alla LIM, in cui gli alunni condividono che cosa *per loro* è una notizia. L'insegnante guida poi

l'attenzione sulla differenza tra raccontare un'esperienza e informare qualcuno affinché capisca chiaramente il fatto. Viene quindi mostrato un vero articolo di cronaca scolastica (proiettato e letto) e, insieme, si evidenziano le 5W:

- Chi è coinvolto?
- Che cosa è successo?
- Quando?
- Dove?
- Perché è importante raccontarlo?

A questo punto l'insegnante annuncia: «Diventeremo anche noi *redattori*: cioè persone che osservano, ascoltano, prendono appunti e raccontano in modo chiaro e preciso. La nostra aula diventerà una redazione di classe!»

Per dare concretezza e senso reale al compito, la classe viene informata che: «Avremo l'occasione di incontrare un giornalista vero, che ogni giorno scrive articoli per un giornale locale. Potremo intervistarlo e scoprire come si sceglie una notizia, come si costruisce un titolo e che cosa significa raccontare fatti veri.» «Racconteremo ciò che accade nella nostra scuola e realizzeremo una pagina di giornale, proprio come una vera redazione.»

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Modalità di rilevazione e valutazione *(quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione)*

La valutazione sarà condotta in modo formativo, osservando sia i processi sia il prodotto finale. Gli apprendimenti verranno rilevati attraverso:

Osservazione sistematica durante le attività di gruppo e le fasi di scrittura (partecipazione, collaborazione, responsabilità nel proprio ruolo).

Analisi degli articoli prodotti sulla base di criteri condivisi: rispetto della struttura del testo giornalistico (titolo, occhiello, corpo del testo); presenza e correttezza delle **5W** (*Who, What, When, Where, Why*); coerenza e chiarezza espositiva; correttezza ortografica e morfosintattica.

Monitoraggio: griglia per l'auto-revisione del testo e per la revisione tra pari

La restituzione avverrà sia a livello individuale (osservazioni e feedback puntuali), sia a livello collettivo (condivisione e discussione finale sul lavoro realizzato e sui processi attivati).

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

Gli alunni compileranno la scheda di autovalutazione sul proprio contributo alla realizzazione della pagina di giornale (cosa ho fatto, cosa ho imparato, cosa posso migliorare). Verrà attivato un momento di revisione tra pari: i testi verranno letti in piccoli gruppi che forniranno feedback costruttivi, guidati dalla griglia per l'auto revisione e da una griglia semplice ("Punti di forza, punti da migliorare"). L'insegnante guiderà la discussione per promuovere consapevolezza del processo, valorizzando l'idea di scrittura come attività che si rivede, si corregge e si costruisce insieme.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

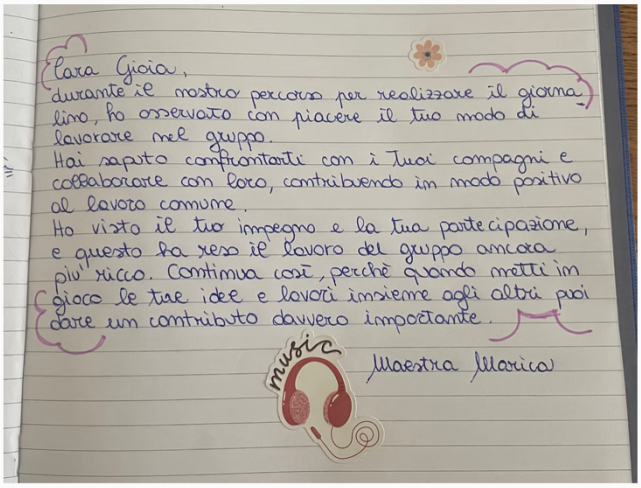
Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

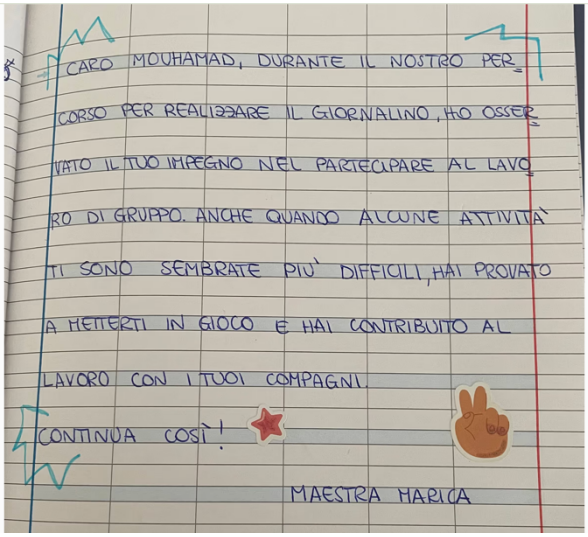
Tempi	**Ambiente/i di apprendimento** *(setting)*	**Contenuti**	**Metodologie**	**Tecnologie** *(strumenti e materiali didattici analogici e digitali)*	**Attività**
1 ora	Agorà	Fase di attivazione: esplorazione delle preconoscenze in merito al quotidiano, a un articolo di giornale.	Conversazione guidata, modeling (analisi di modelli), brainstorming.	Giornali, quotidiani locali.	Vengono consegnati ai bambini dei giornali quotidiani locali *Il Giornale di Vicenza, Il Basso Vicentino.* Si chiederà ai bambini di sfogliarlo e di soffermarsi in un articolo che attira la loro attenzione.
3 ore	Aula	L'articolo di cronaca, il testo regolativo.	Lezione frontale	Quaderno, libro di testo, schema fornito dall'insegnante.	Verranno analizzate con gli alunni, la regola delle 5W; struttura della pagina di giornale (occhiello, titolo, sottotitolo, corpo e immagine). Il testo regolativo: caratteristiche.
1 ora	Aula	L'intervista	Apprendimento esperienziale	Taccuino per annotare le domande da porre.	Verrà preparata un'intervista da parte dei bambini da fare all'esperto esterno.
1 ora	Aula	Il mestiere del giornalista; come nasce una notizia; importanza della chiarezza e della verifica delle informazioni	Circle time	Taccuino per annotare le risposte del giornalista.	Durante l'incontro con l'esperto, i bambini potranno approfondire e discutere su *come raccontare un fatto in modo chiaro.*

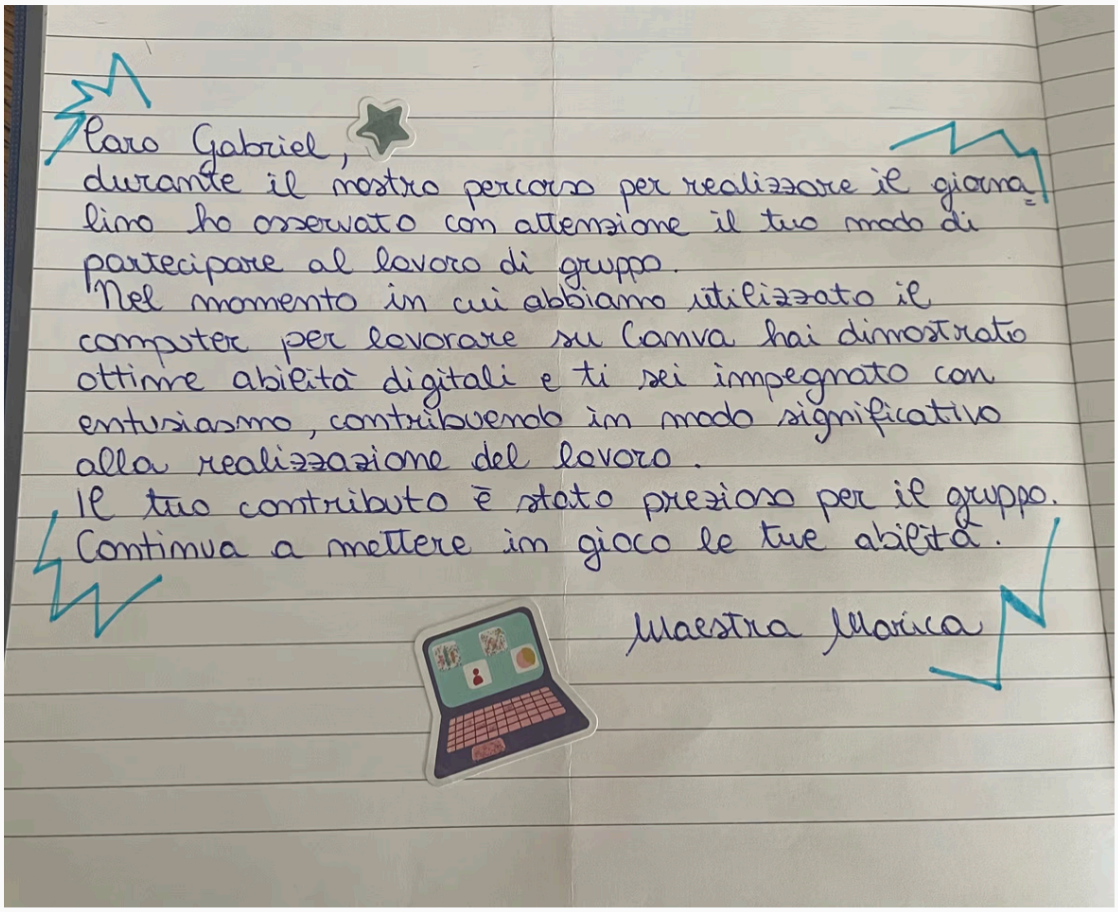
					Conosceranno inoltre, la composizione di una redazione.
8 ore	Aula	Laboratorio di scrittura collettiva	Cooperative learning Scrittura guidata	Quaderno, decalogo sulle 5W.	Gli alunni divisi in gruppi inizieranno la scrittura di articoli da inserire poi nel giornalino. Successivamente verranno realizzate le grafiche da parte di alcuni gruppi.
5 ore	Aula	Revisione del testo; impaginazione e composizione grafica	Peer review Laboratorio	Computer/tablet, Canva scanner.	Revisione reciproca in coppie: "Cosa funziona / cosa posso migliorare?". Trascrizione in digitale. Inserimento di titoli, immagini e disposizione grafica.
1 ora	Aula	Restituzione e metacognizione.	Circle time, discussione riflessiva, valorizzazione del prodotto finale	Computer. Lim. Quaderno.	Verrà proiettato il prodotto finale elaborato dai ragazzi. Ognuno di loro riceverà una valutazione formativa sul quaderno e ognuno di loro avrà modo di autovalutarsi alla fine di tutto il percorso.

Allegato 3: evidenze di conduzione

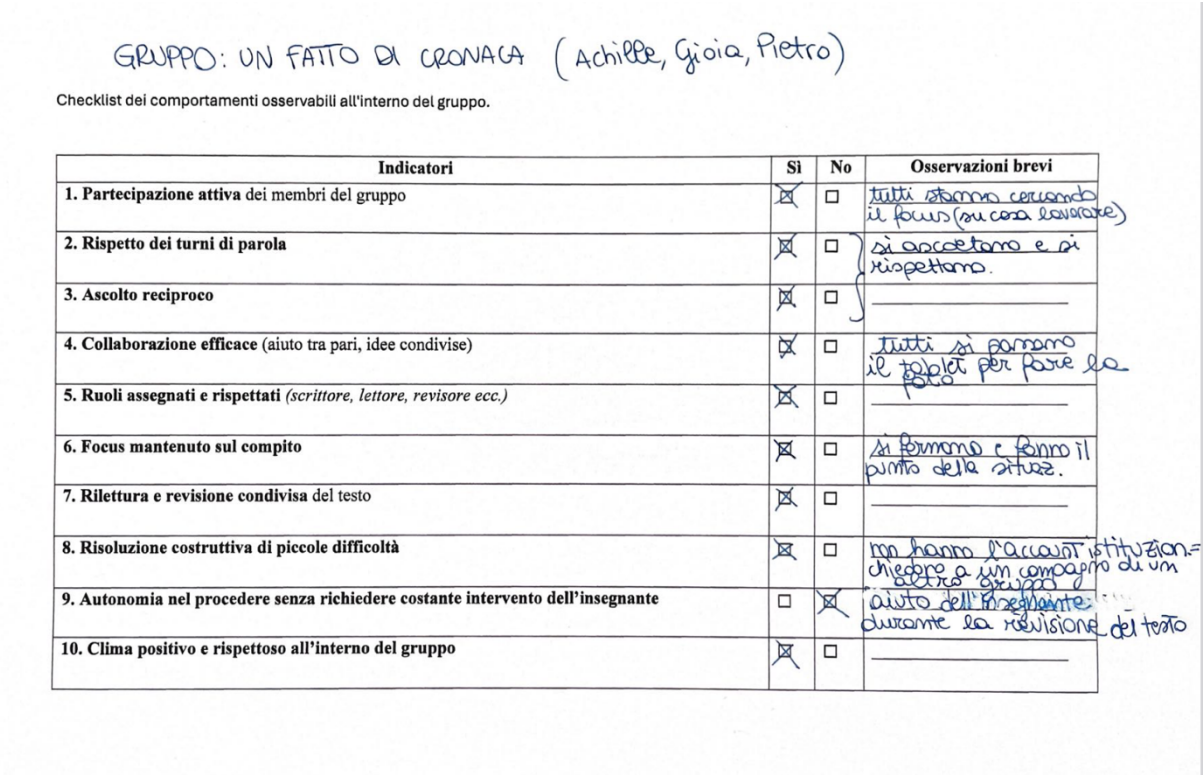
Allegato 4: evidenze di valutazione


Cara Gioia,
durante il nostro percorso per realizzare il giornalino, ho osservato con piacere il tuo modo di lavorare nel gruppo.
Hai saputo confrontarti con i tuoi compagni e collaborare con loro, contribuendo in modo positivo al lavoro comune.
Ho visto il tuo impegno e la tua partecipazione, e questo ha reso il lavoro del gruppo ancora più ricco. Continua così, perché quando metti in gioco le tue idee e lavori insieme agli altri puoi dare un contributo davvero importante.
music
Maestra Marica


CARO MOUHAMAD, DURANTE IL NOSTRO PERCORSO PER REALIZZARE IL GIORNALINO, HO OSSERVATO IL TUO IMPEGNO NEL PARTECIPARE AL LAVORO DI GRUPPO. ANCHE QUANDO ALCUNE ATTIVITÀ TI SONO SEMBRATE PIU' DIFFICILI, HAI PROVATO A METTERTI IN GIOCO E HAI CONTRIBUITO AL LAVORO CON I TUOI COMPAGNI.
CONTINUA COSÌ!
MAESTRA MARICA


Caro Gabriel,
durante il nostro percorso per realizzare il giornalino ho osservato con attenzione il tuo modo di partecipare al lavoro di gruppo.
Nel momento in cui abbiamo utilizzato il computer per lavorare su Canva hai dimostrato ottime abilità digitali e ti sei impegnato con entusiasmo, contribuendo in modo significativo alla realizzazione del lavoro.
Il tuo contributo è stato prezioso per il gruppo. Continua a mettere in gioco le tue abilità.
Maestra Marica

Allegato 5: griglia di valutazione del lavoro di gruppo



GRUPPO: UN FATTO DI CRONACA (Achille, Gioia, Pietro)

Checklist dei comportamenti osservabili all'interno del gruppo.

Indicatori	Sì	No	Osservazioni brevi
1. Partecipazione attiva dei membri del gruppo	☒	☐	tutti stanno cercando il focus (su cosa lavorare)
2. Rispetto dei turni di parola	☒	☐	si accettano e si rispettano.
3. Ascolto reciproco	☒	☐	___
4. Collaborazione efficace (aiuto tra pari, idee condivise)	☒	☐	tutti si passano il tablet per fare la foto
5. Ruoli assegnati e rispettati *(scrittore, lettore, revisore ecc.)*	☒	☐	___
6. Focus mantenuto sul compito	☒	☐	si fermano e fanno il punto della situaz.
7. Rilettura e revisione condivisa del testo	☒	☐	___
8. Risoluzione costruttiva di piccole difficoltà	☒	☐	ne hanno l'occasione chiedono a un compagno di un altro gruppo
9. Autonomia nel procedere senza richiedere costante intervento dell'insegnante	☐	☒	aiuto dell'insegnante durante la revisione del testo
10. Clima positivo e rispettoso all'interno del gruppo	☒	☐	___

Alcune evidenze significative del percorso di tirocinio, non riportate integralmente nel presente elaborato per ragioni di sintesi, sono consultabili all'interno del portfolio digitale personale realizzato durante il quinto anno di corso:

Portfolio digitale di tirocinio:

https://padlet.com/prendinmarica12/il-tirocinio-del-5-anno-skssvx9wdvkuxicp