

Narrazione di un percorso di formazione durante il *lockdown*: la DAD del territorio marchigiano

A training course story during the lockdown: distance learning in the Marche region

Laura Ceccacci, Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca

ABSTRACT ITALIANO

Nel periodo dell'emergenza sanitaria, dalla chiusura delle scuole, le Équipe formative del Piano nazionale scuola digitale (PNSD) hanno svolto un'articolata attività di supporto per la Didattica a distanza (DAD), interfacciandosi con insegnanti di tutti gli ordini di scuola a livello territoriale. Il contributo presenta la narrazione del percorso professionale di una formatrice, che durante il lockdown ha raccolto informazioni sullo sviluppo della DAD nella Regione, da cui emerge un quadro delle attività realizzate dalle scuole. Le criticità più evidenti consentono di individuare, con riferimento al DigCompEdu, le possibili future linee di sviluppo per una efficace promozione delle competenze digitali dei docenti.

ENGLISH ABSTRACT

Territorial training teams for the National Digital School Plan (PNSD) supported all school levels teachers for distance learning during the health emergency. The current paper is a professional trainer's story, who collected regional data to describe the schools activities during the lockdown. The critical areas can identify the issues to promote the digital skills of teachers in the design of the next courses, with reference to the DigCompEdu framework.

La formazione dei docenti sulle ICT prima dell'emergenza

L'emergenza sanitaria e la sospensione delle attività didattiche in presenza hanno assegnato un nuovo rilievo ai percorsi di formazione dei docenti sulle ICT e sulle competenze digitali.

Prima del *lockdown* era già ben nota la loro rilevanza strategica come leva per formare le abilità necessarie nella società nella conoscenza, e la loro correlazione con i processi di sviluppo economico e sociale di un Paese (Unesco, 2010). Noto era anche quanto un adeguato livello di "competenza pedagogica digitale" degli insegnanti (Bocconi et al., 2018) fosse indispensabile per la promozione della cittadinanza digitale negli studenti (Carretero et al., 2017) e per una introduzione delle tecnologie nella didattica efficace per l'apprendimento (Koehler & Mishra, 2009; Bonaiuti et al., 2017).

In Italia la Legge 107/2015 aveva promosso il tema della didattica digitale in differenti percorsi di sviluppo professionale. I Poli territoriali e gli Snodi formativi hanno gestito quelli del PNSD su Innovazione didattica e organizzativa, mentre le Scuole polo d'ambito del Piano triennale di formazione per i docenti (1) hanno proposto iniziative su *Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento*, e per i neoassunti su *Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica*.

Nel 2019 le scuole *Future Labs* (2) avevano offerto opportunità formative riferibili all'azione 25 del PNSD sulle tecnologie digitali nell'educazione; altra novità sono state le Équipe formative territoriali (EFT) per il PNSD (3), un team di 120 docenti esperti del settore (4), per un biennio a disposizione delle scuole per promuovere, in coordinamento con gli Uffici scolastici regionali (USR), azioni di formazione e accompagnamento.

L'EFT Marche durante l'emergenza: una prospettiva narrativa

Il contesto d'emergenza ha reso evidente quanto fosse urgente per tutti gli insegnanti, anche i più scettici e restii, un'adeguata competenza d'uso delle tecnologie digitali. I bisogni formativi sono esplosi. Nella fase di didattica a "distanza forzata" (Trincherò, 2020), le ICT sono diventate risorsa imprescindibile per l'e-learning con cui i docenti sono stati e sono tuttora obbligati a misurarsi, alla luce delle indicazioni ministeriali delle *Linee guida per la Didattica digitale integrata* (DDI) (5) per l'attuale a.s.

Dal momento della sospensione delle attività didattiche in presenza, le EFT hanno svolto una diffusa opera di supporto per la realizzazione della Didattica e dei Legami educativi a distanza (DAD e LEAD (6)). Attraverso il dialogo costante con tutti ordini di scuola questi team hanno acquisito un punto di osservazione privilegiato su evoluzione e sviluppo delle attività realizzate nelle varie realtà locali.

Ogni territorio ha le sue peculiarità, che impattano sul mondo della scuola e sulle comunità di docenti (Cerri, 2012; Cudini & Morganti, 2002). Focalizzando l'attenzione sull'ambito regionale marchigiano, in cui ha operato un'EFT composta da tre unità di personale, il contributo presenta la ricostruzione dell'esperienza professionale di una formatrice, assumendo una prospettiva narrativa (Batini, 2011; Batini & Giusti, 2009; Biagioli, 2019; Sidoti & Di Carlo, 2020). Gli elementi evidenziati sono frutto di una rielaborazione di annotazioni in un diario di bordo, redatto alla conclusione di ogni intervento realizzato. Nel mese di aprile si è tenuto un ciclo di webinar in collaborazione con il *Future Lab Marche*; nel periodo di aprile-maggio si sono avviati interventi in videoconferenza prenotabili con una web app su richiesta delle scuole; nel mese di giugno è partito un secondo ciclo di webinar centrato sulle richieste dell'Infanzia, che proseguiva l'attività più a lungo degli altri ordini; congiuntamente si è mantenuto attivo il canale di supporto per mail istituzionale, messaggistica istantanea e chiamate telefoniche.

Le note dell'USR sulle iniziative dell'EFT hanno raggiunto tutte le istituzioni scolastiche. L'azione individuale documentata nel diario di bordo (considerando interventi tramite mail e telefono, oltre a webinar e videoconferenze) ha raggiunto 130 scuole sulle 232 del territorio, per un totale di 2.020 docenti (l'11% del contingente regionale) (7), così distribuiti: 16% dell'infanzia, 37% della primaria, 32% della secondaria di I grado e 15% di quella di II grado.

La struttura del diario era progettata per registrare il bisogno formativo esplicito espresso dal soggetto richiedente, documentare le modalità dell'intervento effettuato, e annotare sia le positività che le criticità di realizzazione della DAD (generalizzabili a livello di ordine di scuola). Sono le criticità a consentire la focalizzazione dei bisogni formativi espressi e latenti (Bochicchio, 2012), riconducibili al quadro DigCompEdu (Bocconi et al., 2018). Tali elementi emergevano grazie ai *feedback* (non sistematici, ma variamente articolati) dei destinatari, recepiti in un'interazione mediata da canali differenziati, pertinenti alla modalità erogativa adottata: formulazioni dirette attraverso microfono e messaggistica breve delle chat in videoconferenza, mail, questionari a partecipazione volontaria, telefonate. Obiettivo era la raccolta di informazioni, adottando un modello "evolutivo", spendibili per la progettazione di nuovi interventi formativi efficaci e di qualità (Lichtner, 2003).

I LEAD nella scuola dell'infanzia

Il segmento dell'infanzia è risultato l'ordine di scuola più "sofferente". Le ragioni sono varie. Le insegnanti (tutte donne nell'esperienza del formatore) hanno segnalato una limitata dimestichezza nell'uso del digitale, precedentemente adottato con estrema parsimonia: fatta eccezione per la prospettiva della *Media Education*, quella degli studenti dell'Infanzia è una fascia d'età per la quale è spesso escluso l'uso delle tecnologie (Di Bari, 2020) per i noti rischi associati alla sovraesposizione (Gui 2014; 2019a). Complessa è stata l'attivazione di canali comunicativi con le famiglie: forte limite era rappresentato dalla mancata adozione di una piattaforma di istituto, e molti genitori non avevano l'account del registro elettronico. Spesso nelle case non erano presenti dotazioni tecnologiche adeguate (connessione, device), e in fase di *lockdown* i genitori avevano scarsa disponibilità di tempo per supportare i giovani alunni, assai poco autonomi. La difficoltà del mantenimento del legame affettivo era ancora più evidente con famiglie di origine linguistica non italiana (Bove, 2020). Il canale più frequentemente adottato, sconsigliabile per la limitata tutela dei dati e della *privacy*, risultava quello della messaggistica istantanea delle chat, come i gruppi Whatsapp già attivi tra genitori. Si assecondavano così le richieste delle famiglie, soprattutto per l'invio di *feedback* sulle attività svolte a casa dai bambini; le docenti che vi hanno fatto ricorso hanno testimoniato di essere riuscite a contattare tutti i piccoli allievi.

Di fondamentale importanza sono state le indicazioni della Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-Sei, contenute nel documento di lavoro Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza (LEAD) (8), un corpus di avvertenze e suggerimenti rivolti al personale per il mantenimento, il rinforzo o il ripristino del dialogo educativo con i bambini. Molte insegnanti hanno riferito di aver adottato tutte le misure indicate pur di favorire la partecipazione, senza riuscire però a conseguire il pieno obiettivo, nonostante il ricorso anche a canali a basso impatto tecnologico, come la posta ordinaria e le telefonate.

Nella maggior parte dei casi la proposta delle attività era settimanale, presentata in modo identico per tutti gli alunni della sezione, con un basso livello di

individualizzazione. Ciò appare fortemente limitante, alla luce del fatto che nella grande prevalenza le sezioni dell'infanzia sono eterogenee per età (Invalsi, 2020).

Le insegnanti che avevano partecipato ai primi webinar avevano fatto richiesta di percorsi dedicati al loro ordine di scuola, in quanto trovavano poco spendibili i suggerimenti proposti in iniziative "allargate" con le esigenze di bambini di età prescolare. Le proposte formative loro dedicate sono partite da elementi di utilizzo delle tecnologie più basilari, prevalentemente orientate alla condivisione e alla collaborazione a distanza su piattaforme, alla creazione contenuti digitali tramite registrazione video e audio, all'utilizzo di app per aggregare contenuti didattici, alla ricerca di *Open Educational Resources* (OER) da condividere con le famiglie.

La partecipazione alla formazione è sempre stata attiva, in quanto percepita come occasione di crescita professionale. Positiva è stata anche la risposta alla richiesta di condividere materiali con altri istituti. Appariva un punto di forza la disposizione al lavoro collaborativo in team, rafforzato nella situazione di emergenza. Comunicazioni e contatti costanti o frequenti tra colleghe venivano riferiti come consuetudine consolidata e mantenuta anche a distanza; la collaborazione era prevalentemente finalizzata alla progettazione, riproducendo una prassi consueta, ma anche il supporto tecnologico rappresentava una voce importante, soprattutto per le docenti della fascia d'età maggiore.

Negli *Orientamenti pedagogici* è assegnato rilievo anche alla fase della documentazione: si proponeva l'adozione di forme snelle di tracciamento dell'evoluzione degli apprendimenti e dei progressi dei bambini, in sinergia tra operatrici e genitori, al fine di conservare memoria e condividere, ma anche per avviare forme di autovalutazione degli interventi in modalità LEAD, di stimolo per un eventuale ripensamento della didattica tradizionale (Bonaiuti et al., 2017). In ogni buona progettazione didattica la produzione documentale è un passaggio ineludibile (Calvani & Menichetti, 2015; Trincherò, 2016), ma, in questi termini, nessuno degli aspetti indicati risultava percepito come priorità.

La DAD nella scuola primaria

Molti dei punti di forza evidenziati nella realizzazione dei LEAD erano comuni con la DAD della primaria: l'efficace lavoro in team, la disponibilità a condividere esperienze, la percezione della partecipazione ai percorsi formativi come opportunità di sviluppo professionale.

Comuni erano inoltre le principali difficoltà, come la complessità del mantenimento del legame affettivo con gli allievi e dell'attivazione di canali comunicativi efficaci con tutte le famiglie, anche qui per una circoscritta adozione di una piattaforma di istituto, le limitate dotazioni tecnologiche delle famiglie, le difficoltà linguistiche in contesti multiculturali. Le docenti della primaria avevano però una maggiore dimestichezza con il digitale, già utilizzato nella didattica in presenza in modo progressivo con l'incremento d'età degli alunni. È stato quindi possibile realizzare interventi formativi più dettagliati e puntuali per la creazione di e-book, la ricerca di OER e soprattutto la promozione dell'uso delle piattaforme didattiche e delle funzioni ad esse integrate. Erano stati difatti adottati canali eterogenei, senza pianificazione a livello di istituto (prevalentemente aggregatori di contenuti e app per le videoconferenze), poco funzionali perché richiedevano percorsi

d'accesso diversificati, e poco adatti per una DAD adeguatamente strutturata e articolata. In particolare lacunoso era il margine di attivazione di un *feedback* bidirezionale (Hattie, 2016; Calvani & Trincherò, 2019). Questo aspetto risultava particolarmente critico nell'area dell'inclusione, come segnalato dagli insegnanti di sostegno, che comunque erano riusciti a proporre alle famiglie materiali personalizzati.

Attenzione specifica è stata dedicata alla formazione per un uso più efficace dei contatti video (Bonaiuti et al., 2017): la modalità sincrona della videoconferenza era fortemente richiesta dalle famiglie, ma i frequenti problemi di connessione rendevano problematica la diretta e quindi l'attività didattica. Si è proposto di adottare le videoregistrazioni, scaricabili dalle famiglie in momenti per loro consoni, per proposte rivolte a tutto il gruppo classe da svolgere in modalità asincrona, nel rispetto dei tempi d'apprendimento individuali, e di utilizzare le videoconferenze, più "faticose" sia per i tempi attentivi che per la complessità dell'interazione mediata dallo schermo, in momenti diversificati della giornata per piccoli gruppi, in base a un calendario settimanale concordato con i genitori, per tutelare l'attivazione di una comunicazione circolare e bidirezionale.

Il problema della privacy era maggiormente avvertito rispetto al segmento dell'infanzia, e frequenti erano i quesiti sui comportamenti più corretti da adottare: ciò denotava una limitata conoscenza del ruolo e delle funzioni del Responsabile della protezione dei dati (RPD) (9) della scuola. Anche la pratica della documentazione risultava più diffusa e consolidata; si è proceduto quindi con un supporto orientato alle pratiche di scrittura collaborativa a distanza, per potenziare maggiormente la condivisione interna agli istituti.

Tra le positività va segnalato anche che, nel passaggio alla DAD, la consuetudine ampiamente diffusa d'uso delle metodologie didattiche attive, della didattica per competenze e della valutazione formativa hanno creato negli insegnanti un disorientamento minore rispetto a quello che si è riscontrato tra quelli degli ordini di scuola successivi.

Limite difficilmente sormontabile è stata la forte eterogeneità tra istituti in merito alle dotazioni tecnologiche, che ha influito sulla possibilità di ricorrere al comodato d'uso per le famiglie bisognose.

La DAD nella secondaria di I e II grado

Sebbene questi due ordini di scuola coprano una fascia d'età degli alunni ampia, le caratteristiche della realizzazione della DAD appaiono per molti versi simili: simili sono gli *itinerari* formativi e le modalità di selezione all'ingresso dei docenti, la composizione per fasce d'età, le caratteristiche dell'organizzazione scolastica, strutturata per discipline. Evidenti sono invece le differenze in termini di dotazioni tecnologiche, sia tra ordini che tra istituti dello stesso ordine.

Nella gran parte era già stata adottata una piattaforma didattica, e l'uso del registro elettronico risultava prassi regolare per docenti e famiglie. L'attivazione della DAD è stata la meno complessa rispetto agli altri ordini, ma l'emergenza del momento ha fatto sì che molte scelte siano state prese senza le necessarie cornici di riferimento, palesando in molti casi difficoltà di riprogettazione, sia a livello didattico che di gestione organizzativa.

Le richieste iniziali di supporto si articolavano su due versanti: l'ampliamento dell'uso della piattaforma adottata a tutti i docenti dell'Istituto (era evidente il divario riguardo la dimestichezza nell'uso delle tecnologie tra fasce d'età e, con minore frequenza, tra aree disciplinari scientifica e umanistica) e la valutazione degli apprendimenti. Quest'ultima questione in particolare coagulava i più forti timori degli insegnanti, che rilevavano una drastica riduzione dell'attendibilità delle prove nella somministrazione a distanza. Fonte del problema era la replica delle modalità didattiche e valutative adottate nell'attività in presenza, in alcuni casi con un incremento della lezione frontale. Replica riscontrabile anche a livello organizzativo, con istituti che in fase iniziale avevano mantenuto il tempo scuola in DAD coincidente con l'attività precedente. Le proposte formative si sono orientate su percorsi dedicati all'uso delle piattaforme, ma soprattutto sulle metodologie adeguate per la DAD, tematica su cui è progressivamente aumentata la richiesta. Nella cornice dell'*Evidence Based Education* (Vivanet, 2014), partendo da principi fondanti quali la guida istruttiva del docente e la teoria del carico cognitivo (Calvani & Trincherò, 2019), sono state proposte strategie di apprendimento basate sull'attivazione cognitiva con buone evidenze di efficacia (Bonaiuti et al., 2017; Trincherò, 2017), orientate alla pratica della valutazione formante (Trincherò, 2018). La prassi della condivisione è risultata meno diffusa e i docenti hanno testimoniato una consuetudine limitata al lavoro in team rispetto agli altri ordini: la collaborazione era prevalentemente circoscritta al supporto di carattere tecnologico.

Inizialmente sono stati segnalati alcuni casi di comportamenti poco rispettosi da parte degli studenti, attribuibili ad una non ancora definita netiquette per l'utilizzo degli strumenti digitali; gli insegnanti si sono mostrati particolarmente interessati alla promozione di iniziative volte allo sviluppo delle competenze degli allievi per l'uso responsabile del digitale e il benessere (Gui, 2019b).

Con il passare del tempo il monte ore settimanale di lezione si è progressivamente ridotto e la valutazione degli apprendimenti, data la scarsa attendibilità di questionari strutturati e quiz di carattere nozionistico, si è orientata verso prove orali e consegne con risposte aperte; le proposte di adozione della valutazione formante sono state percepite con molte perplessità ed è rimasta alta la richiesta di rubriche già elaborate, a testimonianza di una difficoltà di riprogettare in itinere percorsi per lo sviluppo delle competenze degli studenti a distanza.

Prospettive d'intervento per la formazione futura

Il percorso di formazione durante il *lockdown* riscontra vari elementi di positività: una partecipazione intensa e produttiva degli insegnanti alle iniziative, con una fidelizzazione alle proposte dell'EFT Marche, che ha garantito continuità del supporto e tempi rapidi di risposta alle richieste, sia a livello comunicativo che progettuale. Ha agevolato il contatto la diversificazione dei canali comunicativi attivati e degli strumenti utilizzati: il sito dell'USR, quello dell'EFT, l'email istituzionale, la pagina Facebook EFT, le web app di prenotazione degli interventi, oltre alle videoconferenze e ai webinar.

La necessità di operare nell'emergenza, con proposte centrate su specifiche problematiche, e la grande mole di lavoro, per l'eterogeneità e la consistenza numerica

delle richieste, hanno però impedito di definire un impianto di ampio respiro.

La ricostruzione e la narrazione del percorso hanno consentito di focalizzare l'attenzione sulle necessità percepite dai destinatari come le più urgenti, ma hanno anche reso visibili quelle non espresse, a cui è legittimo assegnare priorità nello sviluppo della progettazione, e che hanno una specificità in base all'ordine di scuola in cui operavano gli insegnanti. L'ineludibile cornice di riferimento è il DigCompEdu. In particolare appare significativa la possibilità di proporre percorsi più articolati, che includano la sperimentazione in classe e una restituzione finale ai colleghi, per avere un *feedback* sull'impatto degli interventi sugli apprendimenti degli studenti.

Per quanto riguarda l'infanzia, dove la percezione di inadeguatezza di fronte alle nuove tecnologie era più diffusa, tra i bisogni espressi figurava la promozione delle competenze digitali nell'area *Risorse digitali*, specifica nei contenuti e negli esempi per il segmento scolastico di riferimento: la formazione potrebbe quindi orientarsi al potenziamento della capacità di valutare e selezionare le OER per l'insegnamento e di organizzarle per la condivisione con studenti, famiglie e colleghi, oltre allo stimolo a divenire in prima persona creatori di risorse educative. Non sono inoltre da trascurare quei settori delle competenze digitali che nelle prassi descritte risultavano deficitari, poiché non è stata manifestata piena consapevolezza della loro utilità e importanza: si fa riferimento all'ambito 6.4 (*Uso responsabile del digitale*), per le tematiche relative alla *privacy* e alla protezione di dati. Le nuove proposte formative potrebbero anche rappresentare l'opportuna leva per l'avvio di pratiche di documentazione formalizzate, il cui valore strategico non sembrava adeguatamente interiorizzato, ma che sono fondamentali per la tracciabilità, la condivisione con i colleghi e l'avvio di forme di autovalutazione.

Alla scuola primaria, alla luce della spiccata propositività e dell'ampia gamma di richieste, diversificate e articolate, sembrerebbe opportuno proporre interventi nel settore 1.5 *Formazione continua con/sulle Tecnologie digitali*, volti a potenziare l'uso di fonti e risorse digitali per lo sviluppo professionale permanente. Su quanto riferito in merito all'interazione sincrona e asincrona mediata dallo schermo, un'efficace proposta formativa potrebbe combinare l'area della *Didattica Digitale*, nella sezione 3.2 *Interazione docente-studente*, e della *Valutazione digitale*, nella sezione 4.3 *Feedback e pianificazione*, per un uso efficace delle piattaforme per interagire con gli studenti, individualmente e con il gruppo classe, durante e oltre il tempo delle lezioni, e per garantire la circolarità e la tempestività di un *feedback* personalizzato. Attenzione potrebbe essere inoltre dedicata alla sezione 5.1 *Accessibilità e inclusione*, per favorire la partecipazione di tutti gli allievi considerando i loro vincoli di contesto, fisici o cognitivi, all'uso delle tecnologie digitali.

Per le scuole secondarie di I e II grado si potrebbero progettare percorsi comuni, differenziati tra discipline di area scientifica e umanistica. Alla luce delle richieste e delle difficoltà riscontrate, priorità andrebbe assegnata all'area *Valutazione digitale* (4.1 *Modelli di valutazione*), per implementare l'adozione degli strumenti digitali in chiave di valutazione formante, oltre che formativa e sommativa, declinabile attraverso differenti modelli e approcci a seconda delle varie situazioni didattiche.

In discontinuità con gli interventi precedentemente offerti durante il *lockdown* potrebbero essere proposte attività con docenti e gruppi classe, in presenza o a distanza,

per l'implementazione di percorsi di cittadinanza digitale, riferibili alla sesta area del *DigCompEdu*, nei settori 6.2 *Comunicazione e collaborazione digitale* e 6.4 *Benessere*. Ciò consentirebbe di presentare percorsi di didattica attiva incentrati sull'uso efficace e responsabile delle tecnologie per la partecipazione civica, oltre a offrire gli strumenti per gestire i rischi e tutelare il proprio benessere sociale, psicologico e fisico. Infine, portando all'emersione un bisogno latente, sfondo comune a tutte le proposte formative potrebbe essere il settore 1.3 *Collaborazione professionale*, per potenziare un'adozione delle tecnologie orientata alla condivisione con i colleghi di pratiche didattiche innovative.

Conclusioni

L'emergenza sanitaria e i provvedimenti di sospensione delle attività didattiche in presenza hanno imposto ai docenti una rapida attivazione di modalità alternative di fare scuola. Sono stati conseguiti risultati importanti, come ad esempio una più ampia adozione di piattaforme d'istituto e il potenziamento delle reti tra *stakeholders*, ma sono evidenti i possibili margini di crescita professionale nell'area delle competenze digitali degli insegnanti. La situazione emergenziale ha valorizzato le positività presenti nei sistemi, ma ha anche messo in luce criticità e urgenze altrimenti difficilmente tracciabili. La loro visibilità è preziosa per poter intervenire con iniziative formative mirate, per rendere ancora più efficaci e inclusivi i vari contesti d'azione che coinvolgono, a tutti i livelli, la comunità scolastica.

Note

(1)Disciplinato per il triennio 2019-2022 da DGPER 49062/2019, che prevede azioni formative dedicate al tema *Il Piano nazionale Scuola Digitale, con particolare riferimento alla cittadinanza digitale*.

(2)Di cui all'avviso DGEFID 28552/2018.

(3)Istituite con Legge 145/2018 (art. 1, cc. 725 e 726) e articolate su base regionale.

(4)Individuati con decreto DGEFID 356/2019.

(5)Di cui al Decreto GABMI/2020.

(6)Di cui alla nota DPIT 667/2020.

(7)I dati regionali nel decreto GABMI 39/2020.

(8)Di cui alla nota DPIT 667/2020.

(9)O *Data Protection Officer* (DPO), introdotta dal GDPR (*General Data Protection Regulation*), Regolamento UE 2016/679.

Bibliografia

Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Liguori.

Batini, F. & Giusti, S. (Cur.). (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Liguori.

Biagioli, R. (2019). I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong, Lifewide Learning*, 15, 23-34. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i34.238>

Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). DigCompEdu. *Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, CNR.

Bochicchio, F. (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*. Carocci.

Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. & Vivinet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Carocci.

Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.

Calvani, A. & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Carocci.

Calvani, A. & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.

Carretero, S.; Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: *Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.

Cerri, R. (Cur.). (2012). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. FrancoAngeli.

Cudini, S. & Morganti, M. (2002). *Scuola e territorio. Come attivare e promuovere progetti con le comunità locali*. FrancoAngeli

Di Bari, C. (2020). L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione. *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 23(1), 45-54. <https://doi.org/10.13128/ssf-11825>

Gui, M. (2014). *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*. Bologna: Il Mulino.

Gui, M. (2019a). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*. Il Mulino.

Gui, M. (Cur.). (2019b). *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente*. Mondadori.

- INDIRE (2020). *Misure per la riapertura delle strutture per l'educazione e cura della prima infanzia nell'emergenza Covid-19 in alcuni paesi europei*. Unità italiana di Eurydice, Agenzia Erasmus+.
- INVALSI (2020). *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. INVALSI.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca Evidence Based*. Erickson.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Lichtner, M. (2003). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. FrancoAngeli.
- OCSE (2020b). *L'istruzione scolastica al tempo del Covid-19: gli insegnanti e gli studenti erano preparati?*. Estratto il 30 agosto 2020 da https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/Country_Note.pdf.
- Palmerio, L. & Caponera, E. (2020). *La situazione di studenti e insegnanti in relazione all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel periodo precedente l'emergenza sanitaria da Covid-19*. Indagini internazionali Invalsi. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/situazione_studenti_insegnanti.pdf.
- Sidoti, E. & Di Carlo, D. (2020). La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro. *Formazione lavoro persona*, 31, 98-108. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/480>
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento*, 2, 113-125. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2343/2103>
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26, 40-55. <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/1013/1010/>
- Trincherò, R. (2020, 20 aprile). Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". *Scuola7*, 181. <http://www.scuola7.it/2020/181/?page=1>
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2010). *Quadro di riferimento delle competenze per i docenti sulle Tic*. UNESCO 2010.