

### **Quando il video non basta: progettare la riflessione nella formazione professionale degli insegnanti**

Giulia Toti, Anna Maria Franceschini,  
Ilaria Stragapede, Maurizio Gentile\*

#### *1. Introduzione e cornice teorica*

La formazione professionale degli insegnanti continua a confrontarsi con la difficoltà di trasformare la conoscenza pedagogica in pratiche didattiche efficaci e sensibili al contesto. La letteratura ha ampiamente documentato la persistenza di uno scarto tra formazione teorica e complessità dell'agire didattico quotidiano, spesso definito *theory-practice gap* (Darling-Hammond, 2006; Korthagen, 2010). Tale scarto risulta particolarmente evidente in ambiti ad alta densità decisionale, come il feedback formativo, che richiede interpretazione delle risposte degli studenti e regolazione situata dell'azione didattica. In risposta a questi limiti, la ricerca ha progressivamente messo in discussione modelli formativi trasmissivi, evidenziando la necessità di esperienze che permettano ai docenti di analizzare e interpretare esempi autentici di pratica didattica (Grossman et al., 2009). In questo quadro, l'uso del video si è affermato come uno strumento privilegiato per sostenere la riflessione professionale, rendendo osservabili eventi didattici complessi e favorendo processi di analisi condivisa (Gaudin e Chaliès, 2015; Santagata e Yeh, 2014).

L'efficacia del video nella formazione docente è strettamente connessa allo sviluppo della visione professionale, intesa come la capacità di selezio-

\* Giulia Toti, Anna Maria Franceschini, Ilaria Stragapede, Maurizio Gentile, LUMSA Università di Roma, piazza delle Vaschette 101 – 00193 Roma (Italia), g.toti1.dottorati@lumsa.it; a.franceschini.dottorati@lumsa.it; i.stragapede1@lumsa.it; m.gentile7@lumsa.it.

L'articolo è frutto di lavoro comune, tuttavia possono essere attribuiti a Giulia Toti i paragrafi 3 e 4; ad Anna Maria Franceschini il paragrafo 1; a Ilaria Stragapede il paragrafo 2; a Maurizio Gentile il paragrafo 5.

*Cadmo* (ISSN 1122-5165, ISSN 1972-5019), 2025, 2, DOI: 10.3280/CAD2025-002008

nare, interpretare e valutare eventi didatticamente rilevanti. Tale costrutto non si limita al semplice noticing, ma implica processi di ragionamento pedagogico, riflessione critica e proiezione decisionale verso l'azione futura. La ricerca mostra che questi processi non si attivano spontaneamente, ma richiedono dispositivi formativi intenzionalmente progettati. In assenza di una guida strutturata, l'osservazione video tende infatti a concentrarsi su aspetti superficiali o salienti, riducendo il potenziale formativo dell'esperienza.

## *2. Video-based teacher education e feedback formativo*

All'interno della formazione video-based, la progettazione delle attività che accompagnano la visione riveste un ruolo decisivo. La letteratura distingue due principali strategie: l'istruzione diretta (ID) e la costruzione della conoscenza (CC). Nell'approccio ID, i principi teorici vengono presentati prima della visione del video e successivamente applicati a esempi di pratica didattica. Questa strategia orienta la riflessione verso il riconoscimento di concetti già forniti, favorendo una comprensione prevalentemente procedurale degli eventi osservati (Seidel, Blomberg e Renkl, 2013; Blomberg et al., 2014). L'approccio CC, al contrario, utilizza il video come punto di partenza per l'osservazione, la formulazione di ipotesi interpretative e la negoziazione di significato, sostenendo processi riflessivi più articolati e la costruzione condivisa di conoscenza professionale (Greeno, 1989; Klein-knecht e Schneider, 2013).

Il feedback formativo costituisce un contenuto particolarmente adatto a questo tipo di analisi. Pur essendo riconosciuto come uno dei fattori con maggiore impatto sull'apprendimento degli studenti, il feedback rappresenta una pratica complessa e situata, che richiede sensibilità al contesto e regolazione continua dell'azione didattica (Hattie e Timperley, 2007; Wiliam, 2011). Le ricerche distinguono tra feedback orientato al compito, feedback motivazionale e feedback centrato sullo studente, evidenziando la necessità di una loro integrazione flessibile in funzione degli obiettivi didattici (Boud e Molloy, 2013).

In questa prospettiva, l'analisi video di situazioni di feedback consente di rendere visibili le micro-dinamiche dell'interazione didattica – come il timing del feedback, il tono comunicativo e le risposte degli studenti – favorendo il collegamento tra principi teorici ed evidenze osservabili e sostenendo processi di riflessione professionale ad alta densità cognitiva (Santagata e Yeh, 2014).

### 3. Metodo

Lo studio si inserisce in un più ampio programma di ricerca sull'uso del video nella formazione professionale degli insegnanti (Gentile, 2019; Gentile et al., 2025) e adotta un disegno *mixed-methods*, con una prevalenza interpretativa della componente qualitativa e un uso descrittivo delle analisi quantitative a supporto dei pattern emergenti (Creswell e Plano Clark, 2018).

L'obiettivo non è valutare l'efficacia comparativa delle strategie formative in senso sperimentale, ma esplorare come differenti modalità di progettazione delle attività video-based orientino la qualità e la profondità dei processi riflessivi attivati nei docenti.

#### 3.1. Partecipanti e contesto

Il campione è composto da 84 docenti in servizio, iscritti a un percorso universitario annuale di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. I partecipanti sono stati assegnati in modo casuale a due condizioni formative: costruzione della conoscenza (CC) e istruzione diretta (ID) (Blomberg et al., 2014; Seidel e Stürmer, 2013).

Il contesto universitario e la natura professionalizzante del corso rendono il campione particolarmente adeguato all'analisi dei processi di riflessione professionale su pratiche didattiche complesse, come il feedback formativo.

#### 3.2. Materiali e procedure

I docenti hanno partecipato ad attività strutturate di analisi video basate sulla visione di due clip autentiche raffiguranti situazioni di feedback formativo in contesti di didattica inclusiva. Nella condizione CC, il video ha costituito il punto di avvio dell'attività, stimolando osservazione, formulazione di ipotesi e negoziazione di significato attraverso momenti di riflessione individuale e collaborativa. Nella condizione ID, l'attività è stata preceduta da una presentazione esplicita dei principi teorici sul feedback formativo, successivamente applicati ai casi osservati.

Al termine dell'attività, tutti i partecipanti hanno risposto a due domande aperte volte a indagare (a) gli elementi dell'esperienza formativa che avevano maggiormente supportato la comprensione del feedback formativo e (b) i processi interni attivati durante l'attività (riflessioni, cambiamenti, consapevolezza).

### 3.3. Analisi dei dati

Le risposte testuali sono state analizzate mediante codifica qualitativa induttiva, condotta da due codificatori esperti. Il processo ha incluso esplorazione del corpus, definizione e affinamento delle categorie e costruzione di un codebook condiviso. L'affidabilità inter-codificatore è stata verificata tramite il coefficiente di Cohen's Kappa, mantenendo solo le categorie con accordo sostanziale o quasi perfetto ( $\kappa \geq 0,60$ ). Le categorie validate sono state successivamente trasformate in variabili categoriali binarie per un'analisi quantitativa supplementare, utilizzando test del  $\chi^2$  o test esatti di Fisher e il calcolo di Cramer's V per stimare la dimensione dell'effetto.

### 4. Risultati

I risultati sono presentati secondo una logica di integrazione qualitativo-quantitativa, in cui l'analisi qualitativa costituisce il nucleo interpretativo e i dati quantitativi supportano l'individuazione dei pattern emergenti.

L'analisi delle risposte mostra differenze sistematiche tra le due condizioni sperimentali. I docenti coinvolti nella condizione di CC hanno prodotto riflessioni prevalentemente orientate all'interpretazione del significato pedagogico delle pratiche osservate. In questa condizione emergono con maggiore frequenza processi di astrazione concettuale, uso intenzionale del video come strumento di analisi e attenzione al *perché* delle scelte didattiche, oltre a una maggiore consapevolezza delle strategie di feedback e delle loro modalità operative.

Al contrario, nella condizione ID le risposte risultano principalmente descrittive e procedurali, focalizzate sul riconoscimento di comportamenti osservabili e sull'applicazione di principi teorici precedentemente forniti. In questo caso, la riflessione tende a rimanere ancorata al *che cosa* fa l'insegnante, senza svilupparsi sistematicamente in una rielaborazione interpretativa più profonda. Alcune dimensioni trasversali, come il riferimento al clima relazionale o al valore dell'esempio concreto, non mostrano differenze significative tra le due condizioni.

Per quanto riguarda i processi riflessivi interni attivati dall'esperienza formativa, i docenti della condizione CC riportano più frequentemente cambiamenti nella consapevolezza personale e professionale, evidenziando il ruolo della riflessione socialmente mediata e dello scambio tra pari. Emergono riferimenti allo sviluppo di competenze trasversali, quali consapevolezza emotiva, capacità di ascolto e flessibilità, indicando una riflessione che integra dimensioni cognitive, relazionali e metacognitive. Nella condizione ID,

sebbene siano presenti forme di autoriflessione individuale, queste risultano meno frequentemente associate a processi di cambiamento percepito o a dinamiche collaborative.

Nel complesso, considerando congiuntamente le due domande di ricerca, emerge un pattern coerente: i prompt di CC attivano riflessioni più articolate, concettualmente integrate e orientate alla costruzione di significato, mentre i prompt di ID sostengono prevalentemente una riflessione di tipo applicativo e procedurale. Le dimensioni dell'effetto, di entità moderata, indicano che la progettazione didattica esercita un'influenza significativa – seppur non esclusiva – sulla qualità dei processi riflessivi attivati.

## 5. *Discussione e conclusioni*

Il presente studio conferma che la riflessione professionale non costituisce esito automatico dell'osservazione di materiali video, ma dipende in modo cruciale dalla progettazione didattica che struttura l'esperienza formativa. In linea con la letteratura sulla *video-based teacher education*, i risultati mostrano come la tipologia di prompt utilizzata durante l'analisi video influenzi in maniera significativa la qualità e l'orientamento dei processi riflessivi attivati nei docenti (Blomberg et al., 2014; Seidel e Stürmer, 2014).

Le attività basate su prompt di CC hanno favorito riflessioni più articolate e orientate alla costruzione di significato, sostenendo il passaggio dalla descrizione degli eventi osservati all'interpretazione pedagogica delle pratiche di feedback. Tali esiti sono coerenti con i modelli di visione professionale, secondo cui l'apprendimento professionale si realizza quando l'osservazione è accompagnata da processi di interpretazione, spiegazione e proiezione decisionale (Sherin e van Es, 2009; Gentile e Tacconi, 2016). Al contrario, i prompt di ID si sono rivelati efficaci nel supportare l'applicazione procedurale di principi teorici, ma meno nel promuovere processi di astrazione concettuale e rielaborazione autonoma, confermando quanto evidenziato dalla letteratura sull'istruzione esplicita (Seidel, Blomberg e Renkl, 2013; Renkl, 2014).

Nel complesso, i risultati suggeriscono che strategie formative differenti attivano processi differenti della visione professionale e che la loro efficacia dipende dagli obiettivi formativi e dal livello di esperienza dei docenti. Gli approcci CC e ID possono quindi essere considerati funzionalmente complementari all'interno di percorsi intenzionalmente progettati. In conclusione, lo studio ribadisce che non è il video a “insegnare”, ma la progettazione dei compiti riflessivi che ne orienta l'uso: la qualità dell'apprendimento professionale dipende dalla capacità dei dispositivi formativi di sostenere il passaggio dall'osservazione all'interpretazione e alla decisione pedagogica.

## 6. Prospettive di sviluppo della ricerca

Il presente contributo si inserisce in un programma di ricerca più ampio, finalizzato allo studio dei dispositivi video-based nella formazione degli insegnanti, articolato in una pluralità di fasi e approcci metodologici complementari. In questa prospettiva, i risultati qui presentati si affiancano a quelli emersi in Gentile e colleghi (2025), sul rapporto tra strategie formative, percezione del feedback e autoefficacia dei docenti, configurandosi come contributi iniziali di un disegno di ricerca integrato.

Le analisi future si orienteranno verso un'integrazione sistematica delle evidenze qualitative e quantitative, con l'obiettivo di approfondire le relazioni tra processi riflessivi, credenze professionali e indicatori di efficacia percepita.

In particolare, è prevista una fase successiva di ricerca volta a mettere in dialogo le categorie interpretative emerse dall'analisi testuale con i risultati delle analisi fattoriali e dei modelli statistici, al fine di esplorare convergenze, divergenze e complementarità tra i due livelli di indagine.

Tale sviluppo consentirà di consolidare il disegno *mixed-methods* dello studio, favorendo la costruzione di un quadro teorico-empirico più articolato e trasferibile. In questo senso, il presente studio rappresenta una tappa intermedia di un percorso di ricerca in progress, orientato alla progressiva elaborazione di modelli formativi fondati su evidenze empiriche per la progettazione della riflessione professionale nella formazione docente.

### Riferimenti bibliografici

- Blomberg, G., Gamoran Sherin, M., Renkl, A., Gloger, I., Seidel, T. (2014), "Understanding video as a tool for teacher education: Investigating instructional strategies to promote reflection", *Instructional Science*, 42 (3), pp. 443-463.
- Boud, D., Molloy, E. (2013), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2018), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage, 3<sup>rd</sup> ed.
- Darling-Hammond, L. (2006), *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaudin, C., Chaliès, S. (2015), "Video viewing in teacher education and professional development: A literature review", *Educational Research Review*, 16, pp. 41-67, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>.
- Gentile, M. (2019), Digital videos and teacher education: A research training framework. In Beseda, J., Rohlíková, L., Duffek, V. (eds), *DisCo 2019: Unlocking the gate to education around the globe*. Prague: Centre for Higher Education Studies, pp. 6-24.

- Gentile, M., Agrusti, G., Fiorilli, C., Ghezzi, V., Toti, G. (2025), "Video-based learning activities in teacher education: effects on self-efficacy and perception of feedback for learning", *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 21 (1), pp. 74-84.
- Gentile, M., Tacconi, G. (2016), "Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento. Una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi", *Formazione e Insegnamento*, 14 (3), pp. 243-261.
- Greeno, J. G. (1989), Situations, mental models, and generative knowledge. In Klahr, D., Kotovsky, K. (eds), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 285-318.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., Williamson, P. W. (2009), "Teaching practice: A cross-professional perspective", *Teachers College Record*, 111 (9), pp. 2055-2100.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007), "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. (2013), "What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching?", *Teaching and Teacher Education*, 33, pp. 13-23, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>.
- Korthagen, F. (2010), "How teacher education can make a difference", *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), pp. 407-423, <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>.
- Renkl, A. (2014), "Toward an instructionally oriented theory of example-based learning", *Cognitive Science*, 38 (1), pp. 1-37, <https://doi.org/10.1111/cogs.12086>.
- Santagata, R., Yeh, C. (2014), "Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: Evidence from a video- and practice-based approach", *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17 (6), pp. 491-514, <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9283-1>.
- Seidel, T., Blomberg, G., Renkl, A. (2013), "Instructional strategies for using video in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 34, pp. 56-65, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>.
- Seidel, T., Stürmer, K. (2014), "Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers", *American Educational Research Journal*, 51 (4), pp. 739-771, <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Sherin, M. G., van Es, E. A. (2009), "Effects of video club participation on teachers' professional vision", *Journal of Teacher Education*, 60 (1), pp. 20-37, <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>.
- William, D. (2011), *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.