

Sperimentare il co-teaching tra docenti curricolari e specializzati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti

Raffaella Tore¹, Carmela Gervasi², Katia Bottazzo³ e Alberto Sola⁴

Sommario

Il contributo riporta la Ricerca-Azione svolta durante la pandemia (2020) nella scuola secondaria «A. Scotton» di Breganze. I docenti curricolari e specializzati hanno condiviso un percorso di formazione comune per lo studio e l'uso di una didattica innovativa al fine di implementare, attraverso il co-teaching (Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013; Santi e Ruzzante, 2016) e la DAD (Didattica a Distanza), competenze metacognitive in tutti gli studenti, anche in coloro che sono interessati da difficoltà, Disturbo Specifico nell'Apprendimento e svantaggio socioeconomico.

I risultati mettono in evidenza come le attività sperimentate, da un lato hanno permesso l'inclusione di tutti gli studenti sostenendoli nell'acquisizione di competenze utili per l'apprendimento permanente e la cittadinanza attiva (Boffo e Fedeli, 2018); dall'altra hanno favorito la crescita della Comunità di Pratica tra i docenti, innescando un processo di innovazione (Fabbrì, 2007).

In questo modo si è sostenuta la dimensione inclusiva non solo a parole ma come pratica di insegnamento senza riferirsi alla categorizzazione BES (Bisogni Educativi Speciali) ma in relazione ai bisogni educativi e didattici di tutti (UNESCO, 2015).

Parole chiave

Didattica a Distanza, Comunità di Pratica, Docente specializzato e curricolare, Competenze metacognitive, Studenti e inclusione.

¹ Ricercatrice presso il Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova.

² Professoressa specializzata, Ipsia «A. Scotton», Breganze (VI).

³ Professoressa attività curricolari, Ipsia «A. Scotton», Breganze (VI).

⁴ Professore specializzato, Ipsia «A. Scotton», Breganze (VI).

To experiment the co-teaching between curricular and specialized teachers to encourage the inclusion of all students

Raffaella Tore¹, Carmela Gervasi², Katia Bottazzo³ and Alberto Sola⁴

Abstract

This document reports the Action-Research carried out during the Covid-19 pandemic (2020) at the «A. Scotton» secondary school in Breganze. The curricular and specialized teachers shared a common training course to study an innovative teaching program in order to implement, through co-teaching (Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013; Santi e Ruzzante, 2016) and Distance Learning, metacognitive skills for all types of students, including those with learning difficulties, Specific Learning Disorders and social-economic problems.

The results highlight how the experimental activities allowed the inclusion of all students by supporting them in the acquisition of useful skills for lifelong learning and active citizenship (Boffo e Fedeli, 2018); on the other hand, they have favoured the growth of the Community of Practice amongst teachers, triggering a process of innovation (Fabbri, 2007).

In this way, the inclusive dimension was supported as a teaching practice: we worked without reference to Special Educative Needs, but concentrating to the educational needs of all the students (UNESCO, 2015).

Keywords

Distance Learning, Community of Practice, Specialized and curricular teacher, Metacognitive skills, Students and inclusion.

¹ Università degli Studi di Padova.

² Ipsia «A. Scotton», Breganze (VI).

³ Ipsia «A. Scotton», Breganze (VI).

⁴ Ipsia «A. Scotton», Breganze (VI).

Introduzione¹

Il compito dei sistemi educativi mondiali è assicurare l'accesso di tutti gli individui a una educazione e istruzione inclusiva e di qualità, indispensabili per far fronte alle sfide che ci pone innanzi il mondo globalizzato, al fine di implementare competenze metacognitive necessarie per lo sviluppo della cittadinanza attiva (EUR-LEX, 2015; MIUR, 2018; UNESCO, 2015).

La scuola intesa come organizzazione di qualità, che valorizza i legami e le relazioni tra le persone per promuoverne la sensibilità umana e professionale, dovrebbe caratterizzarsi come comunità in apprendimento che sviluppa il senso di appartenenza dei membri, dove la responsabilità è condivisa ma nessuno è chiamato a conoscere tutto; piuttosto, la conoscenza e le abilità sono distribuite fra gli individui che ne fanno parte. In questo modo si configura anche come Comunità di Pratica nella quale i professionisti dell'insegnamento-apprendimento costituiscono gruppi informali in cui è possibile scambiarsi confidenze, pareri, impressioni, dubbi, informazioni favorendo l'innovazione. La scuola dovrebbe, inoltre, facilitare forme di apprendimento significativo, attivo e creativo per permettere sia agli studenti che ai docenti di acquisire e mettere in relazione vecchie e nuove conoscenze (Moretti, 2003; Fabbri, 2007; Wenger, McDermott e Snyder, 2007).

È indispensabile, pertanto, sostenere il sistema educativo-formativo-inclusivo con l'obiettivo di unire le forze da mettere in campo per il successo formativo del discente e promuoverne il benessere e la crescita per un progetto di vita sostenibile (OECD, 2014).

A maggior ragione oggi, a causa della pandemia che ha stravolto in maniera inaspettata lo svolgimento tradizionale delle lezioni scolastiche, i docenti, con urgenza, si adoperano per mettere in campo un largo bagaglio di strategie didattiche attive attraverso la Didattica a Distanza (DAD) per implementare il processo di insegnamento-apprendimento di tutti i discenti. Questo risulta difficile da attuare nei confronti di coloro che sono interessati da difficoltà, Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e svantaggio socioeconomico evidenziandone la perdita del rapporto di collettività con l'intero gruppo classe, composto non

¹ L'articolo è frutto della sperimentazione condotta presso l'Istituto secondario «A. Scotton» di Breganze; la prima parte del paragrafo «Metodo» è stato scritto dalla Prof.ssa C. Gervasi, il paragrafo «La narrazione-testimonianza di alcuni docenti sperimentatori» dalla Prof.ssa K. Bottazzo e dal Professor A. Sola. Si coglie l'occasione per ringraziare tutti i docenti che hanno partecipato all'esperienza: Anguzza, Aragona, Barreca, Bassan, Biondo, Bottazzo, Cambareri, Cazzolaro, Cione, Covone, Di Vincenzo, Ferraro, Gasparotto, Gervasi, Gioseffi, Giurisato, Imbesi, Martini, Petullà, Rinaldo, Sola, Volpato, Zolin, Zuin. In particolare, va un ringraziamento alla Prof.ssa Gervasi che ha coordinato le attività per la scuola, alla Prof.ssa Cazzolaro per aver contribuito in aula alle attività descritte al paragrafo «La narrazione-testimonianza di alcuni docenti sperimentatori» e al dirigente scolastico.

solo dai compagni ma da tutti gli insegnanti, curricolari e specializzati, non favorendone l'inclusione e l'apprendimento.

Anche gli ultimi DPCM (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri) da novembre 2020 ad aprile 2021, segnalano la necessità di realizzare attività didattiche, a distanza e in presenza, che producano l'inclusione scolastica effettiva e non solo formale.

A questo proposito occorre precisare che quando parliamo di DAD non vogliamo intendere semplicemente l'apprendimento elettronico come processo attivabile grazie o attraverso gli strumenti elettronici e telematici, ma l'uso integrato e sistematico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, nelle azioni educative e formative, finalizzato a favorire processi di apprendimento (Calvani, 2001; Galliani, 2004; Ranieri, 2015). Certo non è semplice adeguarsi al cambiamento in atto, infatti, il rapporto che lega l'uomo alla tecnica è infinitamente intrecciato e offre alla pedagogia e all'educazione uno spazio di riflessione problematico. La pedagogia si muove divisa tra posizioni diversificate e divergenti che vanno dall'accettare gli sviluppi tecnologici come risorsa educativa, a patto che sia d'aiuto in determinati contesti e per tempi definiti, alla critica più ostinata. L'uomo crea oggetti utili per ovviare alle proprie carenze biologiche e fisiche nella vita quotidiana. In questo modo la tecnica, ossia la cultura prodotta dall'uomo, ritorna all'uomo trasformando la sua intelligenza (Frabboni e Pinto Minerva, 2004, p. 112). La specie umana, infatti, ha la possibilità di realizzare il proprio adattamento con la costruzione di strumenti in grado di compensare i propri limiti e questo lo fa per mezzo dell'agire tecnico. Attraverso di esso l'uomo stabilisce e sperimenta connessioni nuove fra gli elementi e le cose proiettando la propria azione verso la costruzione di un mondo possibile.

Proprio concentrandosi su questi aspetti il contributo si propone di riflettere sull'importanza di favorire, in ambiente e-learning, il processo di apprendimento di tutti gli studenti anche di coloro che sono interessati da difficoltà, DSA e svantaggio socioeconomico facendo leva sulla condivisione, tra docenti curricolari e specializzati, della progettazione, l'erogazione e la valutazione della didattica per lo sviluppo di competenze metacognitive in tutti i discenti.

Il problema indagato

Questo articolo si rivolge ai docenti curricolari e specializzati che, per implementare la didattica inclusiva, possono agire nel rispetto di due quadri concettuali: il primo riferito al concetto di inclusione, intorno al quale argomentano gli studiosi contemporanei e promosso in vari documenti europei e nazionali (Gomez Paloma, Damiani e Ianes, 2014; MIUR, 2011; OECD, 2016a; OECD, 2019); il

secondo correlato agli approcci metodologici della didattica attiva e partecipativa a favore dell'apprendimento per competenze (Fedeli e Frison, 2018).

In merito al primo quadro, poniamo l'attenzione sul paradigma teorico dell'Universal Design for Learning (UDL): modello di progettazione di materiali, metodi e strategie didattiche atti a facilitare l'apprendimento e a promuovere la partecipazione attiva di tutti i discenti. Come riportano Ghedin e Mazzocut (2017) tale approccio, basandosi sugli studi condotti nell'ambito delle neuroscienze, «abbatte le barriere che impediscono l'apprendimento e la partecipazione, promuovendo [...] ambienti nei quali l'obiettivo è quello di formare studenti esperti, che sappiano apprendere, che abbiano già appreso e che vogliano continuare ad apprendere» (p. 145).

È stato indispensabile riflettere su tale tema considerandolo da un punto di vista ecologico perché esso permea tutti i contesti di vita della persona (Franciscato, 2015). L'educazione inclusiva (De Anna e Covelli, 2021) permette agli individui, a prescindere dalle difficoltà presenti, di acquisire competenze per usufruire dei servizi indispensabili per la sopravvivenza fra i quali: l'accesso alle cure mediche, la possibilità di poter risiedere in un luogo abitativo, il potersi difendere giuridicamente.

È interessante anche la definizione di Moretti (2007) che definisce un ambiente inclusivo quando, più che preoccuparsi di accogliere e integrare, è intenzionalmente orientato a promuovere la co-costruzione di contesti comunicativi e organizzativi aperti e flessibili, sensibili non solo alle norme, ma ai bisogni educativi e formativi delle persone che per definizione sono considerate irriducibilmente diverse le une dalle altre (p. 39).

Riferendoci ai documenti europei, la Sintesi dei risultati OECD (2018), che riguarda 79 Paesi, rivela un sistema educativo profondamente inegualitario. In tutti i Paesi partecipanti i discenti di 15 anni provenienti da situazioni di contesto sfavorevoli (quartile inferiore dell'indice socioeconomico) sono suscettibili di riuscire meno negli studi che i loro compagni più favoriti (quartile superiore dell'indice socioeconomico) (pp. 156-163).

In Italia uno studente o studentessa su sei non arriva al diploma, di conseguenza non può accedere agli studi superiori e si parla di emergenza NEET (Not in Education, Employment or Training, OECD, 2017). Nel nostro sistema di istruzione formale i discenti e le discenti sono suddivisi in due grandi categorie: coloro che hanno un apprendimento performante (con un Quoziente intellettuale > di 85) e i BES (coloro che sono interessati da Bisogni Educativi Speciali) (Tore, 2019, pp. 221-222). I BES apprendono in maniera non performante ma potrebbero avere più o meno capacità adattive (MIUR, 2012; APA, 2013), sono studenti e studentesse con difficoltà cognitiva (QI ≤ 85), Disturbo Specifico d'Apprendimento o interessati da svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Tra i molteplici fattori che contribuiscono a indebolire il processo di inclusione

e a renderlo inadeguato c'è la grave carenza di collaborazione tra il docente specializzato e curricolare che, in questa prospettiva, crea un binomio scisso tra le due figure di docenti. L'inclusione non può essere un compito che riguarda solo una componente, nella classe, cioè solo l'insegnante specializzato al quale delegare tutto ciò che riguarda il discente con performance non adeguate, ma deve coinvolgere e impegnare tutta la comunità ed essere, inoltre, uno degli indicatori di qualità del processo di insegnamento-apprendimento (Chiappetta Cajola, Rizzo e Traversetti, 2019; Gelati, 2004; Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013; Ianes, 2006; Santi e Ruzzante, 2016).

Per quanto riguarda gli approcci metodologici evidenziamo l'importanza della didattica attiva, (*Active learning*) (Fedeli, Grion e Frison 2016), esperita attraverso il lavoro di gruppo di studenti e studentesse, che permette di far acquisire la capacità di imparare a imparare considerando le discipline non solo come contenuti ma come dei problemi aperti (Detroz, Crahay e Fagnant, 2017; Martini, 2011), e la valutazione in funzione costruttiva, formativa e trasformativa dell'apprendimento che assolve a un duplice ruolo. Essa, infatti, permette ai discenti di orientare il proprio apprendimento verso dei guadagni formativi; nello stesso tempo suggerisce al docente quali sono i *gap* nel processo innescato per intervenire repentinamente per la riuscita dello stesso (Coggi, 2016; Crahay, 2013; Domenici, 2012; Hadji, 2018; Hattie, 2012; Trincherò, 2012). Una conseguenza è il potenziamento della metacognizione che rappresenta le idee possedute dagli studenti sul proprio funzionamento mentale riguardo impressioni, intuizioni e autopercezioni, che supporta le attività cognitive che presiedono a un funzionamento cognitivo (previsione, valutazione, pianificazione, monitoraggio) per implementare competenze come l'autonomia personale indispensabile per l'apprendimento permanente (Ashman e Conway, 2005; Cornoldi, Friso e Palladino, 2006; Venet, Correa Molina, Nootens e Roberge 2016; Vygotskij, 2014).

Anche gli studi di neuroscienze sono in accordo con questa possibilità che porterebbe un valore aggiunto alle pratiche didattiche (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006; Rivoltella, 2012; Della Sala, 2016; Damiani e Gomez Paloma, 2020).

Tale disamina ha portato, così, a riflettere sulle seguenti domande. 1) I docenti curricolari e specializzati possono condividere la progettazione, la gestione e la valutazione della didattica in rapporto a tutti gli studenti lavorando in co-teaching a distanza? 2) Questa modalità permette lo sviluppo della Comunità di Pratica e l'innovazione? 3) I docenti possono rendere tutti i discenti consapevoli delle strategie di apprendimento che mettono in essere per comprendere il mondo che li circonda e implementare non solo conoscenze, ma abilità e competenze? 4) La didattica attiva e partecipata (*Active learning*) attraverso il lavoro di gruppo e il *cooperative learning* favorisce la metacognizione e l'inclusione in ambiente e-learning?

Scopo del lavoro

Questo lavoro vuole contribuire a dare un significato alle domande esposte nel paragrafo precedente e a considerarle come guida della sperimentazione riportata di seguito e svolta presso l'Istituto Secondario «A. Scotton» di Breganze, considerando la seguente ipotesi: la condivisione del processo di insegnamento-apprendimento (il co-teaching) tra docenti curricolari e specializzati, attraverso la progettazione, la gestione e la valutazione di una didattica attiva e partecipativa permette lo sviluppo della Comunità di Pratica e l'innovazione, favorisce l'inclusione e lo sviluppo di competenze metacognitive in tutti i discenti, anche in coloro che sono interessati da difficoltà, DSA, svantaggio socioeconomico, in ambiente e-learning.

La sperimentazione

Metodo

Una scuola che include è una scuola che pensa e che progetta tenendo a mente proprio tutti i discenti. È una scuola che non si deve muovere sempre nella condizione di emergenza, in risposta cioè al bisogno del singolo discente in difficoltà che si differenzia da coloro che sono considerati normali, ma deve essere inclusiva spingendosi sul binario del miglioramento organizzativo perché gli studenti siano sentiti come appartenenti quindi accolti. In questo quadro è nata l'esigenza di una ricerca scientifica della quale è stata portavoce l'insegnante specializzata che ha coordinato le attività sperimentali per l'Istituto «A. Scotton», che ospita corsi con indirizzo tecnico e professionale, per evidenziare come il lavoro dei docenti afferenti alla sua categoria il più delle volte sia considerato marginale e assistenziale. Questa pratica non favorisce l'inclusione e la valorizzazione delle potenzialità degli alunni certificati. Da diversi anni la docente ha cercato un modo, una maniera più incisiva di coinvolgere i colleghi curricolari nella predisposizione e programmazione dell'attività didattica finalizzata al raggiungimento degli obiettivi formativi per gli studenti in difficoltà. La programmazione per gli alunni certificati infatti è totalmente lasciata ai docenti specializzati che, con difficoltà e acrobazie, devono trovare il giusto equilibrio tra le potenzialità dell'individuo, le richieste dei genitori, le raccomandazioni della ASL di riferimento e le proposte dei docenti curricolari.

L'intenzione sperimentale è stata condivisa con la ricercatrice, accolta dal dirigente scolastico dopo la stipula della convenzione con l'Università di Padova, che ha previsto il trattamento dei dati emersi a scopi divulgativi e che possono ora essere presentati. A gennaio 2020 è iniziata la sperimentazione *Active Learning*.

Le attività, progettate per essere esperite in presenza, sono state rivalutate ed esperite a distanza a causa dell'inizio della pandemia da Covid-19 e la conseguente chiusura di tutti gli istituti scolastici all'inizio di marzo 2020. Anche se, in un primo momento, questo cambiamento ha generato paura e incertezza con l'ipotesi di interrompere il lavoro, si è deciso di continuare.

In questo contesto il lavoro si è configurato come Ricerca-Azione (Gattico e Mantovani, 1998; Coggi e Ricchiardi, 2005) consentendo di superare l'autoreferenzialità di ogni partecipante, valorizzando il punto di vista di tutti, permettendo di osservare dinamicamente tutte le dimensioni organizzative, culturali, simboliche, informali, per favorire il confronto e la riflessione, sviluppando capacità decisionali e contribuendo a implementare Comunità in Apprendimento, di Pratica e leadership diffusa (Brown e Campione, 1994; Calvani e Varisco, 1995; Fabbri, 2007; Kolb, 1984).

La sperimentazione è stata suddivisa in due fasi: la prima intesa come periodo formativo preparatorio all'utilizzo della didattica innovativa e alla progettazione delle attività, la seconda destinata all'uso della didattica sperimentale online attraverso la piattaforma di riferimento per l'Istituto. Hanno partecipato agli incontri, formativi e di monitoraggio, svolti attraverso l'applicazione Skype a cadenza mensile fino a giugno 2020, 24 docenti di cui 13 di sostegno e 11 curricolari suddivisi in due sottogruppi denominati gruppo Zero e gruppo Uno, scelta fatta a facilitare gli scambi comunicativi e la restituzione del feedback. Gli studenti in sperimentazione sono stati 39 (afferenti a tre corsi), fra essi 5 interessati da disabilità cognitiva e 13 con DSA e svantaggio socioeconomico.

Il corso di formazione, nell'ottica del modello pedagogico UDL, ha introdotto i docenti agli approcci metodologici della didattica attiva proponendo l'idea di lezione strutturata in più momenti al fine di dedicarne alcuni ai contenuti teorici, attraverso la lezione frontale, altri al laboratorio, ad attività di problem solving e alla progettazione in piccoli gruppi di attività pratiche e di studio. In particolare, si è ragionato sull'*Active Learning* come approccio didattico che incoraggia l'apprendimento degli studenti in autonomia e la loro cooperazione, la relazione con i docenti e il feedback tempestivo. Si sono condivise alcune strategie da proporre nell'aula virtuale evidenziando come l'apprendimento possa partire da una situazione complessa e realista attraverso la quale lo studente costruisce le proprie rappresentazioni, da verificare in seguito a una ricerca individuale o di gruppo con le risorse a disposizione, mirando all'acquisizione di competenze trasversali (analisi, ragionamento, riflessività, progettazione, organizzazione, autonomia) (Fedeli e Frison, 2018). Sono stati esaminati gli studi teorici sul lavoro di gruppo (Di Nubila, 2008), in particolare quelli sul *cooperative learning*. L'ultima parte del corso ha trattato la valutazione in funzione formativa, costruttiva e trasformativa dell'apprendimento. Le informazioni erogate sono state riassunte secondo delle linee guida in modo che ogni sperimentatore potesse farvi riferimento in caso di dubbi rispetto al metodo, al setting d'aula, alla composizione dei gruppi studenti.

I docenti specializzati e curricolari, sempre a distanza, hanno concordato dei momenti durante i quali, in maniera condivisa, poter ideare e progettare le UDA (Unità Didattica di Apprendimento) sperimentali, costruendole secondo il modello della tassonomia semplificata di Anderson e Krathwohl (2001) che permette di suddividere in maniera agevole gli obiettivi in termini di conoscenze, abilità e competenze (tabella 1).

Tabella 1

Tassonomia semplificata.

Conoscenza fattuale/ Conoscenza concettuale	Abilità	Conoscenza strategica/ Competenza
Conoscenza del linguaggio disciplinare di classificazioni e categorie, di principi e generalizzazioni, di teorie, modelli e strutture.	Conoscenza dei modi di operare, dei metodi di indagine e/o dei criteri per decidere quando utilizzare una procedura (ad esempio, riconoscere il messaggio esplicito e implicito del testo).	Saper effettuare applicazioni, saper valutare in maniera critica e/o adeguata. Valutare il testo. Saper trasferire una conoscenza specifica ad altri contesti.

A partire dalla fine del mese di marzo 2020, sono state proposte agli studenti le attività sperimentali progettate. Perciò, i componenti di ogni classe sono stati suddivisi in piccoli gruppi, all'interno di ognuno dei quali è stato inserito uno studente interessato da difficoltà, disturbo o svantaggio. I gruppi hanno lavorato tramite piattaforma online e uso di WhatsApp con metodo cooperativo seguiti dal docente curricolare della disciplina di riferimento e da quello specializzato che in alcuni momenti si sono scambiati i ruoli lavorando parallelamente.

A conclusione dell'UDA sia i docenti che gli studenti hanno compilato dei questionari per esprimere il punto di vista personale sul lavoro svolto e per evidenziare le competenze apprese.

Il questionario docenti, costruito con item in forma aperta e configurato come strumento di autovalutazione, si è focalizzato sui punti di forza, sulle difficoltà incontrate e sulle possibili azioni di miglioramento dell'attività didattica proposta in aula (tabella 2).

Tabella 2

Questionario docenti.

1. Quali sono stati, sino a questo momento, i punti di forza dell'attività proposta?
2. Quali sono le difficoltà incontrate?
3. Che cosa vorrei proporre?

Il questionario per gli studenti è stato suddiviso in tre parti; la prima, costruita con domande aperte, ha voluto rilevare il gradimento delle lezioni; la seconda, strutturata su 5 domande chiuse, ha messo in rilievo i valori di scelta, autovalutazione dei risultati di apprendimento e acquisizione di competenze; la terza parte ha permesso la riflessione dello studente sul lavoro del proprio gruppo (tabella 3).

Tabella 3

Questionario studenti.

Prima parte		
In generale ti piaciuta l'attività svolta? Motiva la risposta.		
Hai notato modalità diverse di svolgimento dell'unità? Quali?		
Pensi che queste modalità ti abbiano facilitato nell'apprendimento?		
Pensi di aver appreso nuove cose sull'argomento trattato. Quali?		
Seconda parte		
1a. Ho fatto fatica a comprendere il compito.	1b. Ho compreso il compito richiesto.	1c. Ho compreso con chiarezza il compito richiesto.
2a. Mi sono trovato in difficoltà nell'organizzare il lavoro.	2b. Ho impostato il lavoro senza difficoltà.	2c. Ho impostato il lavoro in modo preciso e razionale.
3a. Ho utilizzato un contenuto di conoscenza scarso.	3b. Ho utilizzato le mie conoscenze.	3c. Ho potuto valorizzare pienamente le mie conoscenze.
4a. Ho chiesto molte volte spiegazioni e aiuti.	4b. Ho svolto il compito in modo autonomo.	4c. Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo.
5a. Ho completato solo parzialmente il compito.	5b. Ho completato il compito.	5c. Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi rispetto a quelli minimi.
Terza parte		
Pensa al gruppo nel quale hai lavorato e descrivi.		
Hanno parlato tutti?		
Vi siete ascoltati a vicenda?		
Avete chiesto delle spiegazioni ai compagni quando vi siete trovati in difficoltà?		
Avete motivato le vostre idee e ottenuto varie opinioni?		
Come avete contribuito al lavoro?		

Terza parte
Quali difficoltà avete vissuto?
Che cosa suggerite per migliorare il funzionamento del gruppo?
Fate il punto della situazione all'interno del gruppo (autocritica e correzione).
Concentrate l'attenzione su comportamenti molto specifici e direttamente rilevanti per l'obiettivo del gruppo e descrivetevi.

I dati qualitativi rilevati sono stati poi utilizzati per ragionare in merito alle domande guida emerse e all'ipotesi della sperimentazione.

Analisi dei questionari e risultati

Al fine di stabilire quale pensiero emergesse si è riflettuto sulle risposte date nei questionari procedendo con una loro lettura ragionata, dal momento che quando si scrive si partecipa a un'interazione comunicativa e le frasi costituiscono unità testuali classificabili per le loro proprietà (Sbisà, 1993). Tale disamina è stata svolta facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici (Austin, 1987; Grice, 1989) mentre per l'organizzazione formale dei dati ci si è avvalsi del Software ATLAS.ti.8 che ha supportato l'analisi delle due Unità Ermeneutiche denominate: *Docenti sperimentatori* e *Studenti in sperimentazione*.

La prima, costituita da 16 questionari, è stata suddivisa in 60 quotation (parti rappresentative di contenuto) categorizzate secondo 10 group-codes denominati in base alla rappresentatività del messaggio esplicitato al fine di investigare l'impatto del co-teaching. Essi sono stati raggruppati in due famiglie. La famiglia riferita all'Innovazione, connotata da 7 group-codes e 55 quotation, rappresentando il 92% del contenuto dell'Unità Ermeneutica, ha reso manifesto che progettare, gestire e valutare in maniera condivisa la didattica favorisce ricadute professionali per i docenti in ambiente e-learning e garantisce apprendimenti adeguati a tutti gli studenti. Ha inoltre evidenziato le ricadute professionali, il legame con il miglioramento della didattica e l'importanza della DAD che ha favorito la relazione e l'inclusione. È stata evidenziata inoltre l'utilità delle tecnologie a supporto dell'apprendimento metacognitivo anche per gli studenti con difficoltà e disturbo.

La famiglia Comunità di Pratica, legata a 3 group-codes per un totale di 32 quotation (condivise anche dalla famiglia Innovazione), ha qualificato circa il 53% di questa Unità Ermeneutica mettendo in evidenza la riuscita del lavoro vicendevole fra i professionisti perché promuove lo scambio di impressioni, informazioni e dubbi per lo sviluppo della conoscenza (tabella 4).

Tabella 4Sintesi dell'Unità Ermeneutica *Questionari Docenti sperimentatori*.

Codici Famiglie (2)	Numero group-codes (totali 10)	Numero quotation (totali 60)	Percentuale quotation (totale 100%)	Analisi concettuale delle quotation
Innovazione	7	55	92%	Riferimento a situazioni che hanno permesso il cambiamento.
Comunità di Pratica	3	32	53%	Riferimento a situazioni di confronto, collaborazione e ideazione.

L'Unità Ermeneutica *Studenti in sperimentazione*, rappresentata da 38 questionari, è stata suddivisa in 89 quotation (almeno una parte di contenuto per studente) e 8 group-codes raggruppati in 2 famiglie. La famiglia riferita alle Competenze trasversali ha permeato l'Unità Ermeneutica per il 108% e la famiglia Metacognizione l'ha caratterizzata per l'84%. Sono state evidenti le competenze acquisite dagli studenti con la didattica attiva e partecipata attraverso il lavoro di gruppo ed è stato manifesto il legame con l'inclusione (tabella 5).

Tabella 5Sintesi dell'Unità Ermeneutica *Questionari Studenti in sperimentazione*.

Codici Famiglie (totali 2)	Numero group-codes (totali 8)	Numero Quotation (totali 89)	Percentuale quotation (totale 100%)	Analisi concettuale delle quotation
Competenze trasversali (saper comunicare, saper lavorare in gruppo, capacità di adattamento, pianificare e organizzare, lavorare per obiettivi)	4	96	108%	Riferimento a situazioni che hanno messo in evidenza l'apprendimento.
Metacognizione	4	75	84%	Riferimento a situazioni che permettono di spiegare un cambiamento personale.

Discussione

I risultati presentati nel paragrafo precedente hanno permesso di esplorare le domande guida della ricerca facendo emergere 4 categorie di indagine (tabella 6).

Tabella 6

Categorie di indagine.

Categoria 1	Innovazione
Categoria 2	Comunità di Pratica
Categoria 3	Competenze Trasversali
Categoria 4	Metacognizione

Le prime due categorie Innovazione e Comunità di Pratica, emerse dall'Unità *Docenti sperimentatori*, hanno consentito di rispondere alle prime due domande della ricerca: 1) I docenti curricolari e specializzati possono condividere la progettazione, la gestione e la valutazione della didattica in rapporto a tutti gli studenti lavorando in co-teaching a distanza? 2) Questa modalità permette l'innovazione e lo sviluppo della Comunità di Pratica?

Categoria 1: Innovazione. La categoria Innovazione ha evidenziato la collaborazione, fra i docenti curricolari e specializzati, come azione adeguata allo scambio delle conoscenze facendo emergere l'impegno dei professionisti impegnati in attività condivise di progettazione, di gestione e di valutazione della didattica in favore di tutti gli studenti della classe. In questo caso è stato indicato come determinante lo scambio professionale.

A conferma riportiamo il pensiero di alcuni docenti: «Il confronto e la collaborazione con la collega di sostegno ha permesso durante la progettazione di riflettere con cura distinguendo abilità, conoscenze e competenze per ideare un compito di competenza per lo studente» e «Lo studente certificato seppur con diversa consapevolezza ha riconosciuto il proprio apprendimento [...]». Questi messaggi sottendono l'importanza dello scambio di idee ed esperienze fra docenti per ottenere i risultati di apprendimento attesi.

Categoria 2: Comunità di Pratica. La categoria Comunità di Pratica ha reso manifeste le esperienze vissute dai docenti attraverso riflessioni e scambio di punti di vista che costituiscono, attraverso modalità anche informali, la base per lo sviluppo di nuovi saperi.

Questo è stato riportato nelle risposte dei questionari: «Ascoltare e condividere le esperienze dei colleghi è sicuramente molto arricchente» e «Interessanti

soprattutto [...] i lavori in sinergia degli insegnanti curricolari e dei colleghi di sostegno». A questi assunti seguono altri discorsi quali: «Docenti con diversa formazione stimolano curiosità diverse [...]» e «Vorrei che tutti rendessero disponibili le tracce dei loro lavori in tempo per avere ulteriori spunti nel concludere i miei, già presentati. Vorrei poter procedere con il gruppo, alla valutazione di una attività simulata (non so come). Mi sarebbe utile per quella che ho da poco presentato e che proporrò agli studenti». Dalla lettura si evince che è indispensabile lo scambio di esperienze per migliorare il proprio lavoro e che la collaborazione sicuramente ha portato un valore aggiunto.

Altre citazioni promuovono la proattività del lavoro esperito. Ad esempio, viene scritto: «[...] è importante proporre nuove tecniche di approfondimento su un obiettivo da raggiungere non solo su una singola disciplina curricolare ma creare nuove occasioni di incontro e di crescita tra studenti stessi per favorire sempre più il lavoro di gruppo e la cooperazione [...] l'esperienza del *cooperative learning*, può potenziarsi inoltre in momenti in cui gli studenti alterneranno lezioni in presenza e in videoconferenza».

Le frasi scelte manifestano l'interesse dei docenti per l'esperienza vissuta e la disponibilità a condividere le pratiche esperite sul campo tra colleghi. Questo dato, pertanto, sembra rispondere affermativamente alle due domande guida e avvalorare l'affermazione contenuta nell'ipotesi che sostiene la condivisione del processo di insegnamento-apprendimento (il co-teaching) tra docenti curricolari e specializzati come esperienza che permette lo sviluppo della Comunità di Pratica e l'innovazione.

Le due categorie Competenze Trasversali e Metacognizione emerse dall'Unità Ermeneutica *Studenti in sperimentazione* rispondono alle altre due domande guida: 3) I docenti possono rendere i discenti consapevoli delle strategie di apprendimento che mettono in essere per comprendere il mondo che li circonda e implementare non solo conoscenze ma abilità e competenze? 4) La didattica attiva e partecipata (*Active learning*) attraverso il lavoro di gruppo e il *cooperative learning* favorisce la metacognizione e l'inclusione in ambiente e-learning di tutti gli studenti?

Categoria 3: Competenze Trasversali. I messaggi riferiti a questa categoria hanno evidenziato l'acquisizione da parte degli studenti non solo di contenuti teorici ma di diverse competenze, seppur esplicitate da parte loro con minore o maggiore consapevolezza, come riferiscono questi assunti: «Abbiamo contribuito dividendoci il lavoro in maniera buona [...]»; «Hanno parlato tutti, siamo stati un gruppo collaborativo, abbiamo parlato e ognuno diceva le proprie idee»; «C'è stato interesse da parte di tutti e tre nel fare il lavoro e completarlo in modo adeguato». Dalla lettura traspare che i partecipanti all'esperienza hanno ragio-

nato in autonomia sulle attività didattiche proposte attraverso il confronto, la discussione e la condivisione rendendo manifeste competenze organizzative, problem solving e ragionamento.

In maniera potente emergono competenze di tipo relazionale stimulate dal lavoro di gruppo che viene configurato, da tutti gli studenti, come strategia importante per l'apprendimento. A questo proposito uno studente afferma: «Inizialmente io e il mio gruppo ci siamo confrontati esponendo l'uno con l'altro le nostre idee; successivamente, dopo aver detto la nostra, abbiamo parlato della composizione della storia e unendo tutte le nostre idee l'abbiamo composta per poi completarla perfettamente [...] Non abbiamo incontrato difficoltà perché fin da subito ci siamo trovati a lavorare in armonia l'un con l'altro». E ancora «Quando ci siamo trovati in difficoltà abbiamo chiesto aiuto, ad esempio, per i nostri testi individuali, per sistemarli o arricchirli di informazioni [...] abbiamo motivato le nostre idee e ottenuto varie opinioni [...] abbiamo cercato di prendere quelle migliori oppure le abbiamo unite tutte insieme seguendo un senso». In questo contesto i processi identificativi che hanno permesso l'inclusione sono quelli legati alla disponibilità verso gli altri, alla capacità di ascolto, alla considerazione di una pluralità di idee, all'accettazione di consigli come opportunità di accrescimento personale.

Le parti di contenuto discusse fanno sì che si risponda in maniera affermativa a entrambe le domande guida dell'Unità Ermeneutica *Studenti in sperimentazione*. Sono manifeste, infatti, diverse competenze e tra esse la capacità di metacognizione, dimostrata dalla consapevolezza, in diversa misura, degli studenti che riconoscono le loro strategie di apprendimento, i punti di forza, di debolezza e di quella dei loro compagni di lavoro.

A conferma dell'inclusione si aggiunge che tutti i 39 studenti hanno riportato nelle loro frasi apprezzamenti rispetto alle attività didattiche collaborative svolte con gli studenti in difficoltà mettendone in luce l'importanza come arricchimento per tutti.

La narrazione-testimonianza di alcuni docenti sperimentatori

La didattica innovativa è stata applicata alla Chimica, disciplina che si affronta nell'ambito delle Scienze Integrate, durante il biennio della scuola secondaria di secondo grado, negli indirizzi di studio Tecnico Grafico e Meccatronico e in quelli Professionale Grafico, Moda e Socio-Sanitario. In particolare, si è lavorato sul Sistema Periodico degli Elementi, argomento chiave del primo anno scolastico per comprendere il ruolo della chimica nella vita di tutti i giorni. L'UDA (Unità Didattica d'Apprendimento), suddivisa in più argomenti, ha permesso di essere trattata con approcci didattici attivi volti allo sviluppo di diverse competenze da

parte degli studenti. In questo caso si è ritenuto opportuno sperimentare l'apprendimento cooperativo in quanto permette di lavorare per gruppi eterogenei (4 membri per gruppo) e in modo complementare ai partecipanti, per implementare competenze trasversali e favorire la metacognizione. Il quadro teorico, condiviso con gli studenti, ha riguardato la disamina delle caratteristiche della materia, la sua costituzione e lo studio dell'atomo del quale si compone. In genere, subito dopo, è previsto lo studio del capitolo riguardante la Tavola Periodica attraverso un processo deduttivo, ma per l'innovativa proposta didattica si è deciso che gli studenti arrivassero a conoscere le caratteristiche dei più importanti gruppi di elementi attraverso un processo induttivo. L'attenzione si è focalizzata sullo studio delle similitudini degli elementi appartenenti a uno stesso gruppo e su come varia la reattività dei gruppi da sinistra a destra della Tavola Periodica. Si è partiti dal presupposto che lo studente può apprendere in maniera più efficace attraverso il fare anziché solo con l'ascolto passivo e questa è stata una vera e propria sfida. Gli studenti già durante il primo quadrimestre, frequentato in presenza, hanno lavorato in modalità di peer tutoring, in coppia, ma per le attività sperimentali si è trattato di indurli a lavorare assieme, a distanza, attraverso un ruolo preciso (capogruppo, vice-capogruppo, controllore del tempo, controllore del rumore) per rendere manifesto come ognuno fosse parte integrante del gruppo evitando gli spiacevoli inconvenienti che spesso sorgono quando solo alcuni lavorano. Per realizzare l'unità didattica, di tipo interdisciplinare perché svolta con l'uso di competenze proprie di altre discipline, si è preso spunto dalla metodologia IBSE (*Inquiry Based Science Education*). Essa è basata sull'investigazione che stimola la formulazione di domande e azioni per risolvere problemi e capire fenomeni, prevedendo una sequenza di fasi durante le quali gli studenti si confrontano con l'oggetto di studio, si pongono domande, formulano ipotesi, le verificano attraverso esperimenti e ne discutono i risultati.

In questo modo tutti i discenti sono stati indotti a svolgere un lavoro di ricerca, seguito poi da uno studio autonomo grazie agli indizi che la docente di chimica inseriva su Classroom e agli «aiuti» che dava a seguito delle richieste che riceveva. Nel nostro caso le 5 fasi appartenenti all'IBSE sono state ridimensionate e adattate di proposito alla DAD lavorando nell'arco di circa tre settimane rispetto alle fasi nel suddetto ordine: *fase engage/explore* per generare curiosità, esplorare con domande e svolgere investigazioni; *fase explain/elaborate* per focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti, fornire ulteriore occasione di riflessione); *fase evaluate* per incoraggiare lo studente all'autovalutazione.

Per concretizzare l'attività didattica sperimentale con lo studente in difficoltà, la docente curricolare e i due docenti specializzati hanno deciso di alternarsi attraverso incontri individuali, svolgendo anche un'attività parallela che ha consentito al discente di migliorare la comprensione di alcune specificità terminologiche della disciplina in questione. Questo è stato reso possibile grazie al suo

costante impegno e al supporto familiare. I risultati di apprendimento relativi alle competenze da raggiungere hanno previsto che lo studente partecipasse alle lezioni e in chiusura di anno scolastico consegnasse un lavoro di suo interesse da condividere con i compagni.

La lezione del report è stata una vera sorpresa soprattutto per l'atmosfera creata. Gli studenti hanno salutato il proprio compagno con entusiasmo interagendo con quesiti curiosi su come aveva trascorso il periodo precedente. Lo studente ha esposto il suo studio sull'atomo passando poi ai metalli nobili, per giungere al rame, elemento che ha destato il suo grande interesse, facilitato dalle domande che gli poneva il docente specializzato e alle quali lui rispondeva divertendosi; giunto il turno dei compagni ha ascoltato le loro esposizioni e le loro impressioni sul lavoro appena concluso.

In tale contesto la DAD ha facilitato l'apprendimento dello studente non solo nell'ambito scientifico, ma rispetto a competenze proprie di altre discipline e le lezioni laboratoriali a distanza hanno fatto emergere una sua impronta lavorativa. Lo studio dell'atomo e dei metalli è stato indispensabile per dimostrare come la disabilità non precluda il cammino verso uno studio autonomo, la voglia di imparare e la valorizzazione come soggetto con intelligenza e non più come tabula rasa. È stato manifesto che durante la fase di problem solving lo studente ha raggiunto «un'opera interna al proprio sé» nella piena consapevolezza che «ciò che faccio anche lo sono e ciò che sono, lo sono in virtù di me stesso» come ben mette in evidenza Pareyson (1985), definendo una persona un'opera, o meglio un'auto-opera che si fa da sé e si costruisce attraverso le proprie opere (p. 201). Perseguire gli obiettivi, infatti, ha rappresentato una costruzione interna del discente che ha fortificato e arricchito il suo bagaglio culturale consentendogli quella stima di sé che è stata evidente nel momento in cui ha esposto il proprio lavoro, permettendogli di essere incluso in una collettività. Per i docenti tutto questo è stato motivo di orgoglio, soprattutto riconoscere che, grazie alla didattica sperimentale e all'impegno, il loro allievo è riuscito ad essere libero e impegnato con un compito da assolvere riguardante esclusivamente la propria persona.

A questo si aggiunge che gli incontri formativi pensati e progettati come monitoraggio per la sperimentazione, anche se svolti a distanza, hanno rappresentato per i docenti un'occasione di confronto con i colleghi che stavano lavorando sul campo e nello stesso tempo l'opportunità di apprendere attraverso il fare specularmente ai ragazzi. Gli stimoli non sono mai mancati ma soprattutto non sono mai state poste scadenze o limiti inflessibili in un momento in cui tutti i docenti erano impegnati anche sul fronte delle tecnologie digitali per superare difficoltà di altro genere. Il feedback ricevuto dai ragazzi è stato molto positivo, testimoniato dalle impressioni raccolte dai questionari che riportano pareri favorevoli. L'esperienza vissuta ha aperto gli occhi dei docenti partecipanti anche sotto un altro punto di vista: le opportunità per avvicinare uno studente all'ap-

prendimento possono essere infinite ma se, e solo se, chi le sperimenta sente di voler imparare e migliorarsi. È possibile superare il pregiudizio del limite se si mettono in discussione le credenze personali (non significa negarle, bensì modificarle a seconda del contesto e della persona) per vedere le potenzialità che si celano nello studente, nonostante le sue obiettive difficoltà. Ciò accade se si trasmette fiducia e si consente di credere nelle proprie capacità. Occorre trovare sempre la chiave giusta per aprire quella porta che permette di andare oltre e continuare a credere nelle sue potenzialità. A gennaio 2020 si ipotizzava di non riuscire in questo esperimento ma è stata colta una opportunità che ha dato molto, ma che ancora lascia tanta curiosità. Si auspica nel poter aggiungere nell'anno scolastico avvenire un'altra tappa a questo percorso, magari focalizzata sull'approfondimento della valutazione degli apprendimenti.

Conclusioni

Lo studio presenta dei risultati che trovano riscontro in letteratura e che possono essere uno spunto significativo di riflessione per i docenti determinandone implicazioni pratiche.

In questo lavoro è stata identificata una doppia sperimentazione: la prima operata sul gruppo docente e la seconda sugli studenti. L'analisi riferita ai docenti mette in evidenza che le attività condivise tra specializzati e curricolari, anche se gestite a distanza, stimolano la collaborazione e implementano il cammino verso l'innovazione con ricadute importanti sulla propria professionalità. Ciò è testimoniato dallo sviluppo della Comunità di Pratica che ha consentito visioni e attività didattiche condivise tra i professionisti; ha permesso di considerare le conoscenze acquisite non in modo stabile ma modificabili attraverso un processo continuo, configurando una comunità in apprendimento. Riferendoci agli studenti è stata manifesta una forte motivazione verso la didattica innovativa che produce per tutti dei guadagni per l'apprendimento (Bianco, Guerin e Lima, 2016). I discenti, infatti, hanno sviluppato competenze trasversali quali la capacità di lavorare in gruppo, l'autonomia e la metacognizione anche se, come già detto, con maggiore o minore consapevolezza.

In tale contesto hanno co-costruito le proprie competenze permettendo al docente di diventare un facilitatore nei processi messi in atto e favorendo l'inclusione. Riferendoci alla DAD, anche se ha creato disorientamento, ha, però, contribuito a far capire che, dal punto di vista tecnico, essa si propone come uso integrato di strumenti informatici e telematici. La situazione di emergenza presentatasi ha dimostrato che è indispensabile affiancarla alle attività in presenza come possibile soluzione alle necessità provenienti dai nuovi bisogni diffusi di apprendimento ma richiede una riorganizzazione di metodi e contenuti che non

possono essere semplicemente trasferiti dalla didattica tradizionale agli ambienti virtuali e un conseguente investimento di risorse.

A questo aggiungiamo che le risposte affermative alle domande guida della sperimentazione permettono di supportare l'ipotesi e quindi di reconsiderarla in ulteriori sperimentazioni in presenza e a distanza. La scuola in questo modo si innoverebbe verso il co-teaching permettendo ai docenti di condividere il processo di insegnamento-apprendimento senza distinzione tra curricolari e specializzati, attraverso le consuete attività didattiche di progettazione, erogazione e valutazione.

Un aspetto da non tralasciare è la conseguente innovazione didattica, operata nel quadro UDL, che ha indotto i docenti a mettere a disposizione di tutti gli studenti diverse forme di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione (CAST, 2018).

Le lezioni esperite con metodi attivi e partecipativi hanno migliorato negli studenti la percezione di essere riusciti a superare un compito in autonomia e promosso il desiderio di proseguire le attività con un impegno sempre maggiore. Ciò ha reso testimonianza che gli approcci pedagogici sperimentati promuovono l'inclusione e lo sviluppo di competenze metacognitive in tutti i discenti, anche in coloro che sono interessati da difficoltà, DSA, svantaggio socioeconomico, in ambiente e-learning e a maggior ragione si pensa che potrebbe accadere in presenza (Lo Presti e Tafuri, 2020).

L'esperienza riportata, infine, ci fa ben sperare rispetto alla possibilità di non operare più delle classificazioni gerarchiche tra i discenti in base a schemi predefiniti al fine di parlare semplicemente in termini di bisogni educativi e didattici per tutti e non di Bisogni Educativi Speciali (BES).

Bibliografia

- Anderson L.W. e Krathwohl D.R. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.
- APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria In-
- ganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.
- Ashman A.F. e Conway R.N.F. (2005), *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.
- Austin J.L. (1987), *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti.
- Bianco M., Guerin L. e Lima L. (2016), *Enseigner à l'école-Pratiques – 11 stratégies pour apprendre à comprendre*, Paris, Hatier.
- Boffo V. e Fedeli M., (2018), *Employability e Competences: innovative Curricula for New Professions*, Firenze, University Press.

- Brown A.L. e Campione J.C. (1994), *Guided discovery in a community of learners*. In K. McGilly (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Calvani A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET.
- Calvani A. e Varisco B.M. (a cura di) (1995), *Costruire decostruire significati*, Padova, Cleup.
- CAST (2018), *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*, https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf (consultato il 31 agosto 2021).
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. e Traversetti M. (2019), *The quality of inclusion of the Italian school system in the light of the Salamanca Statement and in the ICF perspective*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 2, pp. 141-157, <http://dx.10.7346/sipes-02-2019-01> (consultato il 22 aprile 2021).
- Coggi C. (2016), *Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università*, «Italian Journal of Educational Research», n. 16, pp. 23-36, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1773/1705> (consultato il 22 aprile 2021).
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Contini M., Fabbri M. e Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello – Educare alle connessioni mente– corpo – significati – contesti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Cornoldi C., Friso G. e Paola Palladino (2006), *Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente*, Trento, Erickson.
- Crahay M. (2013), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Damiani P. e Gomez Paloma F. (2020), *Dimensioni-ponte tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 1, pp. 91-110, <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-08> (consultato il 22 aprile 2021).
- De Anna L. e Covelli A. (2021), *La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 1, pp. 81-101.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 3 novembre 2020, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-del-presidente-del-consiglio-dei-ministri-del-03-novembre-2020> (consultato il 22 aprile 2021).
- Della Sala S. (2016), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*, Firenze, Giunti.
- Detroz P., Crahay M. e Fagnant A. (2017), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Di Nubila R. (2008), *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Domenici G. (2012), *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, «Education Sciences e Society», n. 2, pp. 69-82, https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/196/124 (consultato il 22 aprile 2021).
- EUR-LEX (2015), *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), New priorities for European cooperation in education and training (2015/C 417/04)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02)) (consultato il 22 aprile 2021).
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci.
- Fedeli M. e Frison D. (2018), *Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi*, «Form@re», n. 3, pp. 153-169, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24001> (consultato il 22 aprile 2021).
- Fedeli M., Grion V. e Frison D. (a cura di) (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecni-*

- che partecipative per la formazione*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2004), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Francescato M. (2015), *Disabilità, lavoro e integrazione sociale. L'inserimento lavorativo delle persone diversamente abili come strumento di integrazione sociale: responsabilità e competenze*, Firenze, Aldenia edizioni.
- Galliani L. (2004), *La scuola in rete*, Roma-Bari, Laterza.
- Gattico E. e Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.
- Ghedin E, Aquario D. e Di Masi D. (2013), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», n. 11, pp. 157-175, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/issue/view/26> (consultato il 22 aprile 2021).
- Ghedin E. e Mazzocut S. (2017), *Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», n. 18, pp. 145-162, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/issue/view/154> (consultato il 22 aprile 2021).
- Gomez Paloma F., Damiani P. e Ianes D. (2014), *ICF, BES e didattica per competenze. La ricerca EDUFIBES*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 13, n. 3 pp. 258-277.
- Grice P. (1989), *Studies in the way of words*, Cambridge, Harvard University Press.
- Hadji C. (2018), *Évaluation à l'école – Questions d'enseignant*, Paris, Nathan.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, London, Routledge-Taylor e Francis Group.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning as the science of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Lo Presti F. e Tafuri D. (2020), *Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica*, «Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva», n. 4, pp. 15-23, <http://dx.doi.org/10.32043/gsd.v4i1sup> (consultato il 22 aprile 2021).
- Martini B. (2011), *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- MIUR (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*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa> (consultato il 22 aprile 2021).
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <https://www.miur.gov.it/altri-bisogni-educativi-speciali-bes-> (consultato il 22 aprile 2021).
- MIUR (Ministero dell'Istruzione Ministero dell'Università e della Ricerca) (2018), *Atti e Normativa: Circolare N.1143 del 17 maggio 2018*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/normativa> (consultato il 22 aprile 2021).
- Moretti G. (a cura di) (2003), *Pratiche di Qualità e Ricerca-Azione*, Roma, Anicia.
- Moretti G. (2007), *Scuola inclusiva e innovazione: Comunità di Pratica e Reti Interistituzionali*. In A. Leone e G. Moretti (a cura di), *Formazione Continua e Ricerca in Università. Progettazione e valutazione di un corso di specializzazione per insegnanti*, Cagliari, CUEC, pp. 37-70.
- OECD (2014), *Résultats du PISA 2012: Des élèves prêts à apprendre: Engagement, motivation et image de soi*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr> (consultato il 22 aprile 2021).

- OECD (2016a), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en> (consultato il 22 aprile 2021).
- OECD (2016b), *Regards sur l'éducation 2016: Les indicateurs de l'OCDE*, <http://www.oecd.org/fr/edu/Regards-sur-l-education-19991495.htm> (consultato il 22 aprile 2021).
- OECD (2017), *CO3.5 Young people not in education or employment*, http://www.oecd.org/els/CO_3_5-Young_people_not_in_education_or_employment.pdf (consultato il 22 aprile 2021).
- OECD (2018), *Regards sur l'éducation 2018: Les indicateurs de l'OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr> (consultato il 22 aprile 2021).
- OECD (2019), *Trends shaping education*, https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en (consultato il 22 aprile 2021).
- Pareyson L. (1985), *Esistenza e persona*, Genova, Il Melangolo.
- Ranieri M. (2015), *Linee di ricerca emergenti nell'educational technology*, «Form@re», n. 3, pp. 67-83, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17390> (consultato il 22 aprile 2021).
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Santi M. e Ruzzante G. (2016), *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 4, 57-74, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1922/o> (consultato il 22 aprile 2021).
- Sbisà M. (a cura di) (1993), *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli.
- Tore R. (2019), *Implementare capacità metacognitive attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale e condividere il processo di valutazione formativa con i discenti*, «Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno, Collana Sird Studi e Ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione», pp. 219-230, <https://www.pensamultimedia.it/pensa/prodotto/alla-ricerca-scuola-tutti-ciascuno-impianto-istituzionale-modelli-educativi/> (consultato il 22 aprile 2021).
- Trincherò, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- UNESCO (2015), *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre (consultato il 22 aprile 2021).
- Venet M., Correa Molina E., Nootens P. e Roberge, M. (2016), *La zone proximale de développement: une zone de changements intérieurs pour les étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale? «Nouveaux cahiers de la recherche en éducation»* n. 1, pp. 88-110, <http://dx.10.7202/1040664ar> (consultato il 22 aprile 2021).
- Vygotskij L.S. (2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute.
- Wenger E., McDermott R. e Snyder W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati.