

BILDUNG

DIDATTICA DEI PROCESSI FORMATIVI

15

Direttore

Floriana FALCINELLI
Università degli Studi di Perugia

Comitato scientifico

Pier Cesare RIVOLTELLA
Università Cattolica del Sacro Cuore

Pier Giuseppe ROSSI
Università degli Studi di Macerata

Mina DE SANTIS
Università degli Studi di Perugia

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA
Universidade de Santiago de Compostela

Rosabel ROIG VILA
Universidad de Alicante

BILDUNG

DIDATTICA DEI PROCESSI FORMATIVI



Noi osiamo promettere una Grande Didattica cioè un'arte universale di insegnare tutto a tutti: di insegnare in modo certo, si da conseguire effetti, di insegnare in modo facile, quindi senza molestia, o noia di docenti e discenti, anzi con loro grande diletto, di insegnare in modo solido, non superficialmente tanto per fare, ma per condurre ad una vera cultura, a costumi gentili, a una pietà più intensa

Giovanni Amos COMENIO

La collana nasce con l'obiettivo di porre l'attenzione sulla didattica come studio delle azioni che rendono possibile il processo formativo e la progettazione e organizzazione dei contesti in cui esso si realizza. L'azione didattica, sia in contesto scolastico che extrascolastico, a qualunque età e in una logica di *life long learning*, in presenza e a distanza, consente alle persone di sviluppare le proprie potenzialità e di raggiungere la propria forma.

Essa rimanda infatti al concetto di formazione intesa come *Bildung*, processo di sviluppo del soggetto nella sua articolata globalità, compreso nella plurale declinazione dei modi secondo i quali egli vive e agisce il mondo. Nell'idea di *Bildung* si intersecano e si compenetrano le dimensioni corporea, intellettuale e morale del soggetto che, aprendosi alla relazione con l'universo delle cose, dei segni e simboli della cultura, si configura nel mondo e nell'intersoggettività secondo le proprie possibilità attuative e le proprie originali istanze di senso.

L'azione didattica muove dalla riflessione sul presente ma nello stesso tempo, per individuare ipotesi, ha bisogno del passato, dell'azione precedente e della riflessione su tale azione. Nello stesso tempo l'azione è aperta al futuro perché dalla riflessione su di essa può nascere una previsione degli scenari possibili, anche se la prevedibilità come prescrizione degli eventi che accadranno non può essere accolta rigidamente in campo formativo. La riflessione però ha bisogno di criteri di riferimento che consentano di leggere l'azione stessa, non può fare a meno della teoria che dia respiro, ampliamento di prospettiva, senso allo stesso agire.

I volumi di questa collana vogliono dunque offrire spunti di riflessione teorica ma anche risultati di ricerca e documentazione di esperienze didattiche, lette attraverso diverse prospettive disciplinari, per porre l'attenzione su cosa significhino e su come si realizzino i processi formativi nei diversi contesti e nella complessità e dinamicità delle situazioni.

SALVATORE MESSINA

**PROGETTAZIONE
E VALUTAZIONE INCLUSIVA
CON GLI EAS
METODOLOGIE, RICERCHE E STRUMENTI**

Prefazione di

PIER CESARE RIVOLTELLA





©

ISBN
979-12-5994-937-0

PRIMA EDIZIONE
ROMA 13 GIUGNO 2022

INDICE

7 *Prefazione*
di PIER CESARE RIVOLTELLA

9 *Introduzione*

PARTE I

FRAMEWORK TEORICI E METODOLOGICI

- 15 **Capitolo I**
Capovolgere la lezione
1.1. Dalla Flipped Classroom agli Episodi di Apprendimento Situato (EAS),
21 – 1.2. Il metodo EAS come dispositivo metodologico inclusivo nel processo
di insegnamento–apprendimento, 28.
- 35 **Capitolo II**
Il portfolio di pratiche e strategie inclusive per l'insegnante
2.1. Tecniche, 38 – 2.2. Strategie, 44 – 2.3. EAS: dispositivo di valutazione
diffusa, 49 – 2.4. EAS ed esperienze di realtà, 54.

PARTE 2

GLI EPISODI DI APPRENDIMENTO SITUATO (EAS) NELLA DIDATTICA SPECIALE

- 59 **Capitolo III**
 Studio empirico
 3.1. Episodi di Apprendimento Situato per la didattica speciale, 60 – 3.2. Ipotesi di ricerca, 62 – 3.3. Obiettivi, 63 – 3.4. Metodologia, 64 – 3.5. Strumenti, 64 – 3.6. Validazione degli strumenti, 65 – 3.7. Intervento, 69.
- 73 **Capitolo IV**
 Risultati
 4.1. Studio esplorativo, 73 – 4.2. Sperimentazione del metodo EAS come strumento di riflessione e di progettazione per il contesto speciale, 96 – 4.3. Sperimentazione in Italia, 97 – 4.4. Sperimentazione: pre-test e post-test, 118 – 4.5. Sperimentazione in Spagna, 131.
- 139 **Capitolo V**
 Discussione dei risultati e raffronto con le rilevazioni di tipo qualitativo
- 151 *Conclusioni*
- 155 *Bibliografia*
- 161 *Ringraziamenti*

PREFAZIONE

Nel 2015, dopo due anni di sperimentazione del metodo in diverse scuole italiane, pubblicavo *Didattica inclusiva con gli EAS* (Rivoltella, 2015a). Il titolo era motivato da quel che non sospettavamo ma che proprio in quei due anni di sperimentazione avevamo scoperto. Gli EAS funzionavano bene nell'ambito di una didattica inclusiva. Due sottolineature si impongono a questo riguardo.

La prima. Nel libro il concetto di inclusività veniva assunto in un senso ampio, in relazione a diverse variabili che consentivano di non ricondurlo solo al problema della disabilità.

Era in prima istanza legato allo spazio, ovvero a tutte quelle forme di possibile esclusione che riguardano studenti temporaneamente allontanati dalle loro classi, come accade per gli studenti ricoverati in ospedale o in istruzione domiciliare. Proprio le scuole in ospedale, nel libro, sono un primo banco di prova interessante per l'inclusività degli EAS.

Un secondo senso dell'inclusione era nel libro ricondotto al territorio, come capita per le "piccole scuole" di montagna o delle isole minori e in tutte quelle scuole "di frontiera" in cui l'esclusione assume il carattere del divario economico, sociale, culturale. Avevamo lavorato con molte di queste scuole, negli stessi anni, nell'ambito del progetto *Smart Future* che avevamo portato avanti come centro di ricerca CREMIT in collaborazione con Samsung Italia (Rivoltella, 2015b).

Infine, certo, il libro si occupava anche dell'inclusione delle persone, misurando la capacità del metodo EAS di favorire la personalizzazione e la individualizzazione della didattica.

La seconda sottolineatura riguarda il perché gli EAS funzionassero bene in funzione dell'inclusione. Da quel che avevamo visto e compreso lavorando fianco a fianco con gli insegnanti, il motivo va cercato nella flessibilità dell'EAS, nella sua scalarità, ovvero nella possibilità da esso offerta di immaginare percorsi e attività differenziate che insistono sullo stesso costruito e sullo stesso tema. Oltre a questo, prevedere una parte dell'EAS (la fase produttiva) in piccolo gruppo significa godere dell'opportunità di ricorrere al Reciprocal Teaching valorizzando le risorse che gli studenti offrono al peering. Infine, l'attenzione al debriefing in fase ristrutturativa spinge gli aspetti metacognitivi favorendo gli apprendimenti significativi.

Questi elementi sono ripresi e dimostrati sperimentalmente dalla ricerca di Salvatore Messina. Salvatore è un caso di affido accademico. Allievo di Eleonora Marino all'Università di Palermo, già durante il suo dottorato internazionale inizia su esplicita indicazione di Eleonora a frequentare il mio centro di ricerca, il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia). Terminato il dottorato, la collaborazione diviene più stretta: Messina diventa docente di laboratorio nei nostri insegnamenti a Scienze della Formazione Primaria, collabora alla redazione di tesi di laurea, partecipa a diverse ricerche del Centro, sempre per il Centro svolge attività di formazione. L'affido lascia spazio all'adozione. Per questo sono molto contento di presentare questa sua monografia: un libro che si fa apprezzare per la precisa e documentata cornice concettuale e, soprattutto, per la ricerca, metodologicamente ben strutturata e di assoluto interesse per i risultati sperimentali che suggerisce. La prospettiva dell'uso inclusivo degli EAS è sicuramente molto promettente: la speranza è che, anche grazie a questo libro, molti insegnanti provino a farla propria.

PIER CESARE RIVOLTELLA
Milano, aprile 2002

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca è frutto di una serie di riflessioni già avviate da tempo relativamente all'evidente alta inclusività che le *Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione* (TIC) offrono ad insegnanti che intendono promuovere l'inclusività degli alunni con Bisogni educativi speciali (BES).

A partire dall'assunto che l'innovazione digitale passi necessariamente dalla consapevole orchestrazione dei diversi strumenti tecnologici e che l'innovazione didattica preceda quella digitale, si è reputato doveroso indagare relativamente alle modalità di sviluppo e di miglioramento delle competenze digitali dei docenti, soprattutto per quanti operano in contesti che promuovono l'inclusione di alunni con BES.

A cavallo tra il secolo scorso e il nuovo, la riflessione scientifica si è concentrata dapprima sugli aspetti strumentali insiti nelle tecnologie digitali per supportare gli apprendimenti degli alunni con BES; qualcosa in linea con quanto presente nei framework europei Digicomp, Digicomp 2.0 e Digicomp 2.1 su come e quando utilizzare una determinata tecnologia per sviluppare una qualche competenza (pensiamo ai software creati a supporto del potenziamento di specifiche abilità, per esempio legate alla lettura, o a tutti gli ausili informatici per il sostegno degli alunni con disabilità). Solo in un secondo momento, che collocheremmo a seguito delle indicazioni ONU del 2006 con cui si richiama i Paesi membri a spostare il focus dall'integrazione all'inclusione

delle persone con disabilità, si avviano riflessioni su modalità e metodologie didattiche che siano funzionali alla maturazione e allo sviluppo di competenze di ciascun allievo.

Nonostante le resistenze attitudinali da parte delle “vecchie” generazioni di docenti, avvezzi all’insegnamento trasmissivo del sapere, oggi non è possibile immaginare una scuola che non promuova la valorizzazione delle competenze di ciascuno (quantomeno nelle intenzioni).

Perché e in che modo le tecnologie digitali possono offrire un valido supporto all’apprendimento? Nel caso di soggetti con gravi disabilità, per esempio, il più delle volte l’obiettivo non è tanto riprodurre informazioni quanto riuscire a modificare i processi sottostanti (Antonietti, Castelli, Fabio, Marchetti, 2003), ad esempio aumentando la capacità attentiva, imparando a stare meglio insieme agli altri, esprimendo alcuni bisogni e così via.

In questa prospettiva, l’uso di software didattici specifici può offrire alcuni vantaggi rispetto all’uso di strumenti tradizionali: stimola e incrementa le capacità attentive e la motivazione dell’utente, semplifica ciò che il soggetto deve apprendere, riducendo le interferenze fra compiti cognitivi diversi e permettendo di focalizzare l’attenzione su pochi ed essenziali elementi. Risulta essere, inoltre, uno strumento estremamente flessibile che consente la possibilità di definire contenuti, tempi, metodi, rinforzi, adattandoli sia alle esigenze del singolo alunno sia a fattori contingenti al compito cognitivo, come il momento di maggiore stanchezza o lo stato emotivo (Fogarolo, 2007).

Estendendo questi aspetti agli alunni che non presentano un BES, le nuove tecnologie digitali si configurano come strumenti che permettono alle nuove generazioni di studenti di comunicare, ricercare informazioni, scaricare e/o fruire contenuti (musica e video per esempio), relazionarsi (pensiamo ai social network, ma anche a chat e videochiamate), giacché sono strumenti talmente così vicini ai giovani d’oggi che ne hanno plasmato anche i codici linguistici delle generazioni odierne (Prensky, 2012; Jenkins, Ford, 2013).

Non si possono non considerare questi aspetti, farlo significherebbe continuare ad imporre agli alunni i vecchi modelli, più vicini al nostro modo di apprendere ma sempre più distanti da quelli dei nostri alunni,

nonché ignorare i recenti studi rispetto a teorie di apprendimento aggiornate e alle strategie didattiche innovative come la *flipped lesson* (Mazur, 1997), oggetto di interessanti riflessioni che trovano terreno fertile se supportate dalle TIC (Bergmann, Sams, 2012; Crews, Butterfield, 2012).

In un panorama così ampio, al fine di promuovere gli apprendimenti *attivi* degli alunni e nella consapevolezza che il solo inserimento delle tecnologie digitali all'interno del processo di insegnamento–apprendimento non sia sufficiente a innovare le pratiche dell'insegnante, è stata individuata la metodologia di progettazione per Episodi di Apprendimento Situato (EAS) (Rivoltella, 2013; 2015; 2016) come modello metodologico in grado di svolgere contemporaneamente due importanti funzioni: professionalizzare le pratiche degli insegnanti e, dall'altra, rendere gli allievi (anche con gravi disabilità) al centro dei loro apprendimenti.

Il percorso di consapevolezza che ha portato ad assumere le presenti posizioni è strettamente correlato all'esperienza di ricerca e formazione intrapreso all'interno di una realtà educativa molto distante dal consueto approccio della scuola italiana, ovvero il *Centro de Educación Especial* (CEE) *Fray Pedro Ponce de León*, sito a Burgos nella regione spagnola della Castiglia.

All'interno dei CEE, infatti, a differenza di quel che avviene in Italia, è previsto l'inserimento di tutti gli alunni con gravi e profonde disabilità intellettive e/o psicomotorie al fine di raggiungere il pieno sviluppo delle proprie competenze; gli alunni con disabilità di tipo lieve e/o moderato, sono generalmente inseriti all'interno delle scuole ordinarie.

La ricerca che viene presentata è stata progettata congiuntamente alla prof.ssa Eleonora Marino dell'Università di Palermo, i tutor Raquel Casado–Muñoz e Fernando Lezcano–Barbero dell'Universidad de Burgos.

Il presente lavoro è suddiviso in due parti.

All'interno della parte I si ripercorrono gli aspetti metodologico–didattici funzionali all'inclusione scolastica di tutti gli alunni, con particolare attenzione al framework metodologico degli EAS (Rivoltella, 2013, 2015, 2016).

Nella parte II si presenta la ricerca empirica basata sull'adattamento e sulla declinazione del metodo EAS per il contesto speciale (Spagna) e inclusivo (Italia).

Per il contesto speciale, utilizzato in questa sede per il lavoro 1:1 tipico dell'intervento didattico nei CEE, si è ritenuto fondamentale assecondare (ed anche forzare) la naturale predisposizione del metodo EAS ad essere personalizzabile e individualizzabile, tentandone una “curvatura” maggiormente *situata* alle specifiche necessità di progettazione degli insegnanti di allievi con gravi disabilità.

Si vedrà come suddetta forzatura abbia restituito interessanti e rilevanti risultati soprattutto per quel che attiene la professionalità del docente che opera nei campi educativi della disabilità. Tali risultati, rapportati ad una progettazione e realizzazione di attività per EAS ad alta tecnologia (tecnologie digitali di ultima generazione), permettono di trarre delle considerazioni oggetto di future occasioni di ricerca.

PARTE 1

FRAMEWORK TEORICI E METODOLOGICI

CAPITOLO I

CAPOVOLGERE LA LEZIONE

Tradizionalmente il docente in classe presenta i contenuti propri delle discipline e spiega come applicarli durante lezioni pratiche e teoriche, mentre a casa, l'alunno, si esercita e ritorna su quanto appreso e spiegato in classe.

Il modello *Flipped*, della classe o lezione capovolta, suppone l'inversione del presente processo e, mediante l'uso delle TIC, trova la sua più alta espressione. Ormai ne abbiamo sentito parlare tantissimo.

Un capovolgimento dei tempi della lezione pare permetta agli alunni di visualizzare fuori dall'aula i contenuti da apprendere e questo, nella lezione capovolta, avviene normalmente, attraverso la condivisione di video didattici da vedere a casa per poi tornare in aula ed esercitarsi.

Secondo il modello *Flipped*, le risorse didattiche presentate attraverso i video permettono all'alunno di avere un primo approccio con i temi oggetto di insegnamento e di realizzare compiti di realtà attraverso il confronto con gli altri compagni. In questo modo si utilizza l'ora di lezione per approfondire ed elaborare i contenuti mediante attività dinamiche che stimolano il lavoro collaborativo. La *Flipped lesson* costituisce il punto di arrivo del *mobile learning* (Rivoltella, 2013) e dell'apprendimento ubiquo, e si configura proprio come terreno ideale per stimolare e migliorare le pratiche legate al *mobile learning* in quanto il modello *Flipped* formalizza uno scambio di ruoli.

Se nella lezione tradizionale il protagonista è il docente, nella lezione *Flipped* il protagonista sarà l'alunno ed il docente si convertirà in collaboratore e guida all'apprendimento (Cecchinato, Papa, 2016).

Proviamo a capire da dove viene e perché sta sempre più diventando popolare all'interno della scuola. Eric Mazur è stato uno dei precursori del modello *Flipped*. In uno dei suoi contributi più importanti (Mazur, 1997) sostiene quanto sia importante che gli studenti arrivino in aula avendo letto qualcosa sull'argomento che il docente esporrà durante la lezione. Nel 1988 sviluppa un programma informatico chiamato *Essence of physics*, con l'obiettivo di stimolare gli studenti ad interagire con i contenuti multimediali dentro e fuori dall'aula. E lo fa in un contesto rurale, con studenti con alto tasso di assenteismo e rischio di dispersione scolastica.

Lage, Platt e Treglia (2000) hanno sperimentato il modello di Mazur all'interno di un corso pre-universitario di economia, offrendo a degli studenti l'opzione della lezione fruibile tramite video o diapositive di Power Point (con audio e video). Gli studenti esploravano dapprima i contenuti dei file predisposti dai docenti per poi tornare in classe e lavorare in gruppo. Salman Khan (2004) ha cominciato la sua attività registrando video per aiutare a studiare sua cugina. La sua idea era quella di rendere più facile l'apprendimento degli elementi più ostici, permettendo — tramite video — di tornare sugli elementi più difficili, saltando le parti che risultavano già apprese. Nell'anno 2006 ha creato l'organizzazione di formazione a distanza chiamata *Khan Academy* al fine di condividere la conoscenza con qualsiasi persona e in qualsiasi parte del mondo, tanto che le risorse prodotte dall'organizzazione sono tutt'oggi disponibili online e gratuitamente.

Tenneson e McGlasson in *The Flip Classroom* (2006) presentano ai docenti una serie di possibilità che la lezione *Flipped* possa offrire ai loro studenti se l'adottassero nella propria pratica didattica. In realtà, gli autori non contribuiscono significativamente alla costruzione di un modello *Flipped*, bensì aiutano a diffondere maggiormente la pratica. Dovremo attendere i due docenti Bergman e Sams (2012) per avere un modello maggiormente spendibile in aula, ed è grazie a loro che si è arrivati a un quadro più chiaro di cosa si intende per *Flipped classroom*,

classe capovolta, ed altri possibili sinonimi⁽¹⁾. Hanno sviluppato il modello *Flipped* in Colorado, in una scuola rurale dove da poco avevano iniziato ad insegnare; lì, si sono resi conto che il problema principale di quella scuola era dato dalle frequenti assenze di tantissimi alunni.

L'idea è venuta loro in mente scoprendo, nell'anno 2007, l'esistenza di software che permettevano di registrare dei video che potevano essere successivamente inseriti all'interno di Power Point, a loro volta condivisibili su internet per tutti quegli alunni che si assentavano. Le lezioni online si sono man mano diffuse tra gli alunni della loro scuola, ma anche di altri istituti, le quali hanno richiamato l'attenzione di diversi docenti. Da allora, Bergmann e Sams hanno iniziato a far incontri con altri insegnanti per parlare del loro modello. Nel testo da loro pubblicato intitolato *Flip your classroom* (Bergmann, Sams, 2012)⁽²⁾, vengono esplicitati, oltre alle peculiarità del modello, i dati ottenuti dalla sperimentazione della *Flipped classroom* durante l'anno scolastico 2008/2009.

Secondo i due autori nordamericani, dalla sperimentazione della strategia *Flipped* sono quattro i punti fondamentali sui quali si fonda la lezione capovolta (Bergmann, Sams, 2016):

- ambiente flessibile (*Flexible Environment*): i docenti organizzano gli spazi di apprendimento online secondo le esigenze di una determinata lezione, al fine di supportare il lavoro di gruppo e/o di apprendimento individuale;
- cultura di apprendimento (*Learning Culture*): si passa da un modello classico, nel quale il docente è la fonte dell'informazione e quindi il detentore del sapere, a quello dell'aula capovolta nel quale la formazione ricade sull'alunno, ed il tempo della lezione si usa per approfondire le conoscenze ed arricchire le opportunità di apprendimento;
- intenzionalità del contenuto (*Intentional Content*): gli insegnanti selezionano quello che vogliono presentare agli alunni convertendosi in curatori di contenuti e materiali;

(1) Non si tratta di veri e propri sinonimi, ma è facile riferirsi al modello didattico *Flipped* (capovolto) aggiungendo sostantivi come *teaching* (insegnamento), *lesson* (lezione), *learning* (apprendimento), e in contesto italiano anche “didattica capovolta”.

(2) Vi è una traduzione anche in italiano a cura di Sergio Vastarella (Bergmann, Sams, *Flip your Classroom, La didattica capovolta*, 2016).

- professionalità del docente (*Professional Educator*): il nuovo ruolo del docente è quello di facilitatore, per seguire e supportare i progressi degli alunni, attraverso feedback e valutandolo durante tutto il processo.

Parallelamente agli studi di Bergmann e Sams, nel 2007, il dottorando Jeremy Strayer, al momento tra i ricercatori più rilevanti sul modello *Flipped*⁽³⁾, presenta uno studio di didattica capovolta comparato a quello della lezione tradizionale nell'apprendimento di materie scientifiche. Nel suddetto contributo (*The effects of the classrooms flip on the learning environment: A comparison of Learning Activity in Traditional Classroom and the Flip Classroom Used an Intelligent Tutoring System*, 2007) sono già delineati gli aspetti che oggi ritroviamo a fondamento del modello:

- la struttura di una lezione capovolta produce più risultati nel momento in cui gli studenti possono scegliere tra i diversi modi di interagire con il contenuto del corso fuori dalla classe;
- se il modello *Flipped* viene utilizzato per introdurre dei corsi, non superare il tempo di 1,59 minuti per evitare di affaticare l'allievo. Più avanti sarà possibile aumentare il tempo, ma è sempre auspicabile non oltrepassare questo limite.

Una lezione capovolta è strutturata in modo tale che i discenti diventino sempre più consapevoli del loro processo di apprendimento. Dunque, gli studenti avranno bisogno di “presentazioni” che rimandino ad altri interrogativi e che permettano al docente di strutturare questa riflessione in un setting laboratoriale. È in questo momento, dalla scoperta e dalla restituzione da parte del docente, che si produce apprendimento.

(3) La paternità del modello viene spesso attribuita a Bergmann e Sams che in realtà hanno avuto più risonanza nel panorama internazionale. In realtà, però, gli studi di Strayer offrono già da prima un importante contributo all'insegnamento capovolto, ma il suo modello di classe capovolta ha meno diffusione e solo negli ultimi anni se ne riconosce il valore. Di recente pubblicazione vi è un articolo nel volume intitolato *Instructional-Design Theories and Models, Volume IV: The Learner-Centered Paradigm of Education* (2016), che raccoglie i contributi degli esponenti più importanti del settore, nel quale Strayer descrive operativamente come progettare una lezione capovolta.