



Università degli Studi di Genova
Genoa Un



Scuola di
Scienze sociali

School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN

SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TECNOLOGIE E DIDATTICA A DISTANZA INCLUSIVA:
IL PUNTO DI VISTA DEGLI INSEGNANTI

Relatore: Prof.ssa Lucia Ferlino

Correlatore: Prof. Davide Parmigiani

Candidato: Chiara Di Mattia

ANNO ACCADEMICO 2021/22

INDICE

Premessa	pag. 1
Introduzione	pag. 2
1. Inquadramento storico-didattico	
1.1. Le modalità di DAD nella storia: come si sviluppa la formazione a distanza	pag. 5
1.2. Contesto di nascita della DAD	pag. 11
<i>1.2.1. Progettazione, setting e valutazione con la DAD</i>	pag. 11
<i>1.2.2. Indicazioni sulla condizione degli alunni e sulla loro partecipazione durante la DAD</i>	pag. 17
2. Focus inclusione: quanto la didattica è inclusiva?	
2.1. Contesto normativo: dall'integrazione scolastica all'inclusione	pag. 24
2.2. L'avvento della DAD: modalità d'azione attivate nei confronti degli alunni con disabilità	pag. 26
2.3. La percezione nei riguardi del coinvolgimento con gli alunni con disabilità	pag. 29
3. Lo sviluppo delle tecnologie in ambito inclusivo	
3.1. Il panorama legislativo-didattico in ambito digitale	pag. 32
3.2. Prime metodologie legate al pensiero digitale in ambito inclusivo	pag. 37
3.3. Sviluppo e progettazione per una Didattica a Distanza inclusiva	pag. 41
3.4. L'avvento della DAD e il supporto all'accesso al digitale	pag. 46
4. Il questionario: "DAD e inclusione: esperienze a confronto"	
4.1. Contesto e domanda di ricerca	pag. 50
4.2. Obiettivi e metodo di erogazione	pag. 53
4.3. Destinatari	pag. 55
5. Elaborazione del questionario	pag. 60
5.1. L'attivazione della DAD e la risposta metodologica attivata dagli insegnanti	pag. 61
5.2. Le modalità di interazione intraprese per una DAD inclusiva con gli alunni con disabilità	pag. 77
5.3. L'introduzione della DDI come risposta educativa efficace alla riapertura delle scuole	pag. 87
Conclusione	pag. 99
Bibliografia	pag. 103

Premessa

La motivazione che mi ha portato a realizzare questa riflessione è stata la consapevolezza delle potenzialità del digitale nei confronti della didattica, ed in particolare, della necessità di utilizzarne gli strumenti in un contesto sperimentale quale la Didattica a Distanza inclusiva.

In particolare, le esperienze vissute durante il mio percorso universitario hanno suscitato in me particolare interesse per le modalità intraprese al fine di incentivare il coinvolgimento e l'interesse degli alunni con disabilità.

Per questa motivazione ho ritenuto importante documentare la progettazione di attività con strategie digitali, analizzare quali strumenti sono stati distribuiti e utilizzati con la DAD e quali sono state le risposte da parte di alunni e degli insegnanti.

Introduzione

Nel 2020, le nostre abitudini e condizioni sociali sono state “invase” da parole inusuali, come pandemia e lockdown, che in poche settimane hanno assunto connotati sempre più drammatici.

Si tratta di una crisi che non ha colpito solo l’istituzione scolastica ma tutto il sistema politico-sociale ed economico globale.

In pochi mesi, ci si è trovati a dover ridimensionare la quotidianità; le istituzioni hanno dovuto prendere diversi provvedimenti e attuare misure restrittive per limitare i possibili danni della pandemia. È così radicalmente mutato anche il modo di andare a scuola: gli insegnanti hanno dovuto modificare la progettazione con la classe, avendo nuove indicazioni sul setting e sugli strumenti con cui svolgere l’azione didattica.

In un simile contesto, così straordinario e anticonvenzionale, le istituzioni si sono adoperate a fornire il loro sostegno e il contributo: le organizzazioni sindacali, le riviste di ricerca del settore, le case editrici, il mondo della ricerca si promulgarono per fornire alle scuole materiale digitale e proposte metodologiche in grado di far riprendere il percorso di apprendimento.

La risposta degli insegnanti è stata attiva e disponibile al compromesso, ponendosi in una situazione di dialogo nei confronti dell’evento storico in continuo evolversi e della disposizione di una didattica digitale, interamente a distanza.

È importante sottolineare che la prima fase di attuazione della Didattica a Distanza risulta una sperimentazione per gli insegnanti nell’approccio a un ambito completamente nuovo e mai realizzato nelle pratiche didattiche. L’insegnante deve porsi come “colui che sa quando, quanto e come adottare, di volta in volta, questi atteggiamenti (avanguardia, scientifico, creativo, informatico) adattandoli alle esigenze sempre differenti dei diversi alunni e nelle occasioni più svariate”¹.

¹ Mariani A. 2017. L’insegnante perfetto non esiste. Quale futuro per l’educazione? Pedagogia e didattica per la scuola. Mondadori Università. Firenze.

La sfida lanciata agli attori coinvolti nel panorama educativo, dopo l'introduzione della modalità di Didattica a Distanza, è stata quella di utilizzare le proprie capacità personali, nonché potenzialità inesplorate, affinché il processo di apprendimento fosse alimentato di nuove componenti e che, soprattutto, mantenesse uno spazio all'interno della routine personale di ogni studente.

In questo elaborato, verranno analizzate alcune metodologie sviluppate nel corso del tempo, che hanno dato forma alle prime modalità di una Didattica a Distanza (DAD); si andranno ad illustrare, con particolare attenzione, le attività didattiche per gli alunni con disabilità e le potenzialità dell'utilizzo degli strumenti digitali all'interno di una didattica a distanza inclusiva.

L'obiettivo di questo elaborato è di comprendere il quadro teorico e metodologico della tecnologia come risorsa per l'apprendimento e sul rapporto che si è creato tra gli alunni con disabilità e le modalità inclusive di Didattica a Distanza.

si articola in cinque capitoli: nel primo capitolo ho voluto porre l'attenzione su eventi del passato che hanno visto il contesto didattico assumere aspetti caratterizzanti della Didattica a Distanza. Dalla riflessione emergeranno potenzialità e criticità in merito al rapporto educativo tra insegnanti e alunni.

Nel secondo capitolo verranno posti i riferimenti rispetto all'utilizzo di una modalità didattica inclusiva partendo dall'alunno nel contesto scolastico, per poi descrivere le modalità didattiche svolte durante la DAD e la percezione del coinvolgimento degli alunni con disabilità.

Nel secondo capitolo sono stati sottolineati i riferimenti rispetto all'utilizzo di una modalità didattica inclusiva, partendo dall'alunno nel contesto scolastico, per poi descrivere le modalità didattiche utilizzate durante la DAD, ed infine la percezione del coinvolgimento degli alunni con disabilità.

Nel capitolo successivo mi sono concentrata sull'ambito didattico-metodologico della Didattica a Distanza, andando a indagare le modalità intraprese, le strategie e gli strumenti introdotti all'interno dell'ambiente didattico, nonché le modalità relazionali innovative sviluppate a supporto del processo di apprendimento.

Nel quarto capitolo sono stati descritti il ruolo e il contesto in cui gli insegnanti svolgevano le proprie attività didattiche.

Infine l'ultimo capitolo si concentra sulla descrizione dei cambiamenti avvenuti dopo l'introduzione della Didattica Digitale Integrata e la percezione degli insegnanti in riferimento all'utilizzo della didattica digitale.

In particolare la riflessione si è focalizzata sugli aspetti relativi al coinvolgimento, ed allo sviluppo, di una relazione tra i pari, durante le attività didattiche, con alunni con disabilità, nonché la collaborazione tra scuola, famiglia e collaboratori esterni ed evidenziare le strategie utilizzate per alimentare la partecipazione ed aumentare i momenti di socializzazione.

Capitolo 1

Inquadramento storico-didattico

1.1. Le modalità di DAD nella storia: come si sviluppa la formazione a distanza

Se con un filo rosso ripercorriamo, a ritroso, la storia dell'uomo e delle sue invenzioni possiamo identificare riferimenti affini alla metodologia della Didattica a Distanza nei contesti scolastici, già a partire dalla fine del '800.

Nel corso della storia, infatti, si sono succeduti vari eventi che hanno portato all'interruzione delle attività scolastiche in presenza: esperienze legate all'interruzioni del processo di apprendimento o a difficoltà di partecipazione alle attività didattiche da parte degli alunni, furono già riscontrate, prima dell'avvento della crisi pandemica legata al Sars-Cov-2.

La mia riflessione, si sviluppa nella prima parte, con la presentazione di ricorsi storici e sullo sviluppo delle strategie messe in atto a partire dalle prime esperienze di formazione a distanza, fino ad oggi.

All'interno dei testi legislativi precedenti, le forme di attuazione di DaD, venivano descritte mediante il lemma "formazione a distanza".

Etimologicamente, il termine formazione ed educazione hanno significati diversi: "educazione" deriva dal latino educere ossia "tirare fuori", mentre "formazione" deriva dal latino formatio -onis ossia "dare forma".

A partire dal 1900, alcuni studiosi tra cui il pedagogista, Riccardo Massa, hanno posto l'attenzione sulla differenziazione dei due processi menzionati: l'educazione si riteneva legata allo sviluppo di alcune capacità soprattutto riguardanti la sfera emotiva-relazionale; la formazione invece si concentrava sullo sviluppo integrale della persona come individuo, dove entrambi i soggetti coinvolti venivano influenzati dalla reciproca interazione.

Da ciò emerge una concezione del processo educativo che tiene conto sia dello sviluppo di un processo di apprendimento, sia della creazione di un rapporto coinvolgente con l'insegnante.

Per questo motivo è importante sostenere lo sviluppo della componente relazionale, creata dai due attori coinvolti e sottolineare l'importanza della presenza dell'insegnante che rappresenta un supporto al processo educativo ed allo stesso tempo la figura di riferimento per l'alunno.

Attraverso questa concezione teorica, vengono declinate e sviluppate proposte educative innovative che mettono in contatto gli alunni con i valori e i ruoli insiti nella cultura della loro società d'appartenenza. In questo modo si verrà a sviluppare in modo chiaro un collegamento diretto tra il "mondo-scuola" e il mondo reale.

Nella pratica si tratta di sviluppare azioni didattiche incentrate sul soggetto e sull'interazione con i pari, ponendoli in situazioni collaborative, fornendo materiali e strumenti sempre più coinvolgenti. In questo modo l'alunno si troverà in situazioni di controllo dove poter sperimentare e sviluppare consapevolezza sul proprio operato.

Con il tempo il confine che separava il concetto di educazione e di formazione si assottiglierà sempre di più fino quasi ad annullarsi: attualmente i due termini sono considerati come sinonimi.

Il processo di apprendimento, grazie a queste nuove visioni, si amplia. Viene introdotto una nuova componente all'interno dell'interazione tra educatore ed educando: il contesto storico-culturale, e si attiva un processo di sviluppo della persona nella sua totalità di individuo presente in una società.

Il primo esempio di DAD riscontabile nella storia risale al 1840, in Inghilterra.

«Le FAD, acronimo di Formazione A Distanza, sono corsi nati per sopperire al grave problema dell'analfabetismo dilagante all'interno del Paese»². Il progetto comprendeva un set di materiale didattico, con cui lo studente poteva attuare il proprio studio personale in modo autonomo. I materiali erano strutturati in formato cartaceo, consegnato per corrispondenza e corredato da consigli su come attuare le strategie didattiche più idonee. Oltre alle risorse per lo studio, veniva allegata nel set, una prova di verifica per analizzare il livello di acquisizione dei contenuti alla conclusione del percorso.

² P.C. Rivolterra, P.G. Rossi, 2019, *Metamorfosi dell'e-learning*. Simona Ferrari. Le tecnologie per l'educazione. Pag. 96, Milano, Pearson.

Le modalità più consolidate prevedevano dei test a risposta chiusa: dopo aver compilato i test, gli alunni erano incaricati di inviare la documentazione agli insegnanti ed attendere la valutazione, solitamente anch'essa in modalità cartacea, nella quale veniva analizzata la situazione conclusiva dell'alunno. Si trattava degli unici "momenti di contatto" tra lo studente e il docente: si trattava del momento di maggiore interazione tra gli attori coinvolti, la quale si limitava a una valutazione sommativa delle conoscenze e abilità acquisite. Tra le difficoltà emerse dal programma, fu riscontrata scarsità di feedback da parte dell'insegnante riguardo ai dubbi e alle incertezze dello studente così come la distanza fisica ed emotiva che permeava il rapporto educativo, dato che l'insegnante non riusciva ad essere coinvolto nella storia personale dello studente e creare una relazione emotiva efficace nei pochi momenti a disposizione. Per questo motivo, attraverso questa modalità, il rapporto interpersonale e di dialogo tra i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, era ridotto ai minimi termini.

Con l'introduzione dei nuovi strumenti tecnologici all'interno delle mura domestiche, le organizzazioni FAD si sono maggiormente specializzate: i device, come computer portatili e stampanti sono stati messi a disposizione per un numero sempre più elevato di insegnanti con lo scopo di migliorare e supportare il processo comunicativo con gli studenti. Infine, con l'introduzione della connessione Internet, viene introdotto un canale comunicativo tramite la posta elettronica, grazie alla quale gli studenti potevano comunicare con i propri docenti, per chiedere chiarimenti e suggerimenti in previsione di una prova di verifica.

Proseguendo il nostro viaggio nella storia dell'educazione scolastica, un prototipo di Didattica a Distanza è stato rintracciato negli anni '30, in America del Nord. L'autrice Carla Petrocelli, in un suo articolo, descrive la condizione di disagio vissuta dagli studenti durante una violenta epidemia di poliomielite che si diffuse rapidamente nel periodo dei mesi estivi, a Chicago.

Con il continuo aumento dei contagi si ipotizzò che fosse la scuola il motivo della crescita pandemica. A fronte di ciò, gli studenti della città ed i relativi insegnanti decisero che non sarebbero tornati a scuola con l'inizio dell'anno scolastico.

Due studiosi, William Henry Johnson e Millie Fallon, idearono una didattica di emergenza, in grado di entrare nelle case di tutti gli studenti impossibilitati ad uscire e riprendere le lezioni. (Petrocelli, 2021)

Grazie ad una collaborazione con le stazioni radio, facevano sintonizzare gli alunni delle scuole su una determinata frequenza ad un determinato orario in modo da far ascoltare le lezioni scolastiche. Tramite questa modalità didattica sperimentale, gli studenti riuscirono ad intraprendere le attività didattiche, ascoltando le spiegazioni degli insegnanti a casa. Venne, inoltre, assegnata una sezione all'interno dei quotidiani locali, dove venivano riportati gli orari delle lezioni del giorno dopo, allo scopo di aiutare le famiglie a supportare la partecipazione degli alunni alle attività radiofoniche; simultaneamente le biblioteche si offrirono di fornire i libri di testo a coloro che non ne fossero in possesso. Fu uno strumento utile per mantenere aperto il canale comunicativo tra scuola e casa, affinché gli alunni potessero continuare ad apprendere.

L'obiettivo richiesto agli insegnanti era rendere le lezioni stimolanti ma, allo stesso tempo, informative e didattiche: occorreva utilizzare uno stile coinvolgente ed accattivante in linea con il linguaggio utilizzato nelle trasmissioni radiofoniche.

Venne creato un organo di collaborazione tra le scuole pubbliche e le stazioni radio: il Chicago Radio Council, che gestì l'organizzazione delle lezioni, incentivava la riproduzione di racconti, spettacoli e brani musicali.

L'iniziativa ebbe così successo che la fondatrice Minnie Fallon, dopo la riapertura delle scuole in presenza alla fine dell'epidemia, decise che le trasmissioni didattiche non si sarebbero interrotte, ma si sarebbero trasformate in corsi di aggiornamento per gli insegnanti sulle "tendenze della didattica moderna", affinché potessero riproporre in classe modalità di lezione sempre più stimolanti.

Un'altra testimonianza di attuazione della DAD, venne attuata nel secondo dopoguerra, in Australia, dove una ricercatrice sviluppò la prima rete di comunicazione radio, per il coinvolgimento al processo educativo di tutti gli studenti presenti sul territorio.

Nel settembre del 1950, l'educatrice Adelaide Miethke fondò la School of the Air³, un istituto che supportava la realizzazione di modalità didattiche a distanza per coloro che non avevano possibilità di frequentare la scuola primaria e secondaria di primo grado. Infatti, ciò che ostacolava la frequenza scolastica era l'enorme distanza che intercorreva tra le città dell'entroterra e le sedi scolastiche. Senza il supporto di un genitore, l'alunno era impossibilitato a raggiungere la scuola in tempo.

Con l'obiettivo di creare un processo di apprendimento maggiormente inclusivo, la ricercatrice realizzò una rete di comunicazioni radio dedicata a svolgere attività di didattica a distanza. Grazie a questo strumento ogni studente poteva instaurare un rapporto di corrispondenza con l'insegnante ed iniziare un percorso di apprendimento, anche vivendo in una città lontana. Come nell'utilizzo delle FAD, le principali interazioni avvenivano durante la revisione dei compiti poiché venivano corretti dagli insegnanti e rinviati a casa degli studenti, affinché potessero osservare gli errori commessi.

Un altro momento di socialità avveniva tramite l'organizzazione di una serie di incontri annuali tenuti all'interno dell'istituto. Si trattava di una settimana da trascorrere insieme ai compagni di classe ed agli insegnanti, con i quali si svolgevano attività laboratoriali e collaborative. Questi incontri favorivano la costruzione di legami relazionali duraturi e permettevano il confronto tra pari sulle modalità didattiche e sul livello di gradimento delle diverse attività attuate.

Con l'introduzione di strumenti digitali più performanti come i computer, è stato possibile offrire ulteriori modalità didattiche come le videolezioni sincrone, grazie alle quale si otteneva una maggiore interazione tra gli alunni e l'insegnante. Inoltre la valutazione è stata resa più rapida e coinvolgente.

In conclusione l'ultimo esempio che voglio portare alla luce in questo excursus è stato introdotto in Italia negli anni '60, con la creazione di un programma di formazione per adulti mandato in onda sulla rete televisiva nazionale.

³ ABC Education. 20/03/2020. The School of the Air. Retrieved from: https://www.abc.net.au/education/learn-english/the-school-of-the-air/12073676?utm_campaign=abc_education&utm_content=link&utm_medium=content_shared&utm_source=abc_education

Con l'invenzione della televisione, il primo mezzo tecnologico che permetteva di visualizzare media registrati, la Rete nazionale ha avuto la possibilità di trasmettere contenuti digitali in tutto il Paese.

Dato l'elevata percentuale di analfabetismo presente nella popolazione venne proposto di inserire programmi televisivi a scopo formativo: uno tra i più seguiti fu: "Non è mai troppo tardi", prodotto dalla Rai ed andato in onda dal 1960 al 1968, in cui il maestro di scuola primaria Alberto Manzi impartiva lezioni serali.

Questa modalità di didattica a distanza permise a molti adulti italiani di conseguire la licenza elementare, obiettivo abbandonato in giovane età in favore della necessità di ricoprire un impiego retribuito.

Grazie allo sviluppo tecnologico e ai suoi strumenti si riuscì, in maniera sempre più efficace, a raggiungere la quasi totalità del nostro territorio e di conseguenza fornire più servizi accessibili a tutti.

Più recentemente, nel 2005, è stato emanato un decreto all'interno della legislazione italiana che inserisce tra i compiti dei servizi media audiovisivi e radiofonici quello di effettuare "attività di formazione a distanza"⁴.

Con questo breve excursus, si vuole far emergere la pervasività delle tecnologie all'interno del processo di apprendimento a partire dalle modalità più sperimentali; inoltre si evidenziano eventi e difficoltà che in passato hanno intaccato il procedere del percorso di apprendimento.

Da questo quadro storico introduttivo emerge come le istituzioni scolastiche e gli stessi insegnanti si siano sempre attivati in modo da attuare supportare gli studenti nel loro percorso formativo.

⁴ Gazzetta Ufficiale n. 208, 7/9/2005, Testo unico dei servizi media audiovisivi e radiofonici, Art. 45, comma 2, lettera a del Decreto legislativo 31 luglio 2005 n. 177. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/09/07/005G0206/sg>.

1.2. Contesto di nascita della DAD

1.2.1. *Progettazione, setting e valutazione con la DAD*

L'11 Febbraio 2020 la comunità scientifica cinese documenta la scoperta di un nuovo tipo di virus denominato SARS-CoV-2 e riporta la notizia all'Organizzazione Mondiale per la Sanità: si tratta di un virus considerato pericoloso per la velocità e dimensione del contagio.

A quasi un mese dalla notizia, il 4 Marzo, il Governo italiano annuncia la sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole di ogni ordine e grado in via precauzionale a causa dell'aumento di contagi del virus.

L'11 Marzo 2020, ad un mese esatto dalla scoperta del virus, il Direttore Generale dell'OMS dichiara lo stato di pandemia globale: nello stesso giorno, in Italia, viene emanato un decreto che prevedeva la chiusura di tutte le attività commerciali e didattiche e riduce la possibilità di creare assembramenti in luoghi aperti.

Inizia così il primo stato di lockdown generale.

In questo contesto così caotico, i diversi Istituti Comprensivi, hanno cercato di fare riferimento a ciò che era stato declinato negli anni precedenti affinché il processo di apprendimento non si arrestasse. Prima d'ora, infatti, non erano mai state concepite modalità di attivazione di attività didattiche in totale modalità digitale e per l'intero gruppo-classe.

Per la prima volta il lemma "Didattica a Distanza" viene introdotto all'interno della legislatura italiana, attraverso l'emanazione della Nota del Ministero dell'Istruzione del 17/3/2020 recante per oggetto le "Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza"⁵.

Con il termine Didattica a Distanza facciamo riferimento a una metodologia che pone al centro la costruzione del sapere tramite la relazione tra educatore e discente con l'integrazione di strumenti e ambienti digitali.

⁵ Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, 17/03/2020, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza, Roma. Retrieved in PDF.

Per gestire l'azione didattica, in contesti online, è stato necessario da parte degli insegnanti modificare gli aspetti che caratterizzano ogni dimensione del processo di apprendimento: la progettazione dell'attività, l'organizzazione e la gestione della giornata scolastica, la struttura del setting online sono state declinate tramite nuovi criteri, andando di conseguenza, a modificare, le modalità di valutazione attuate in base alla tipologia di attività e percorso intrapreso. Gli insegnanti hanno dovuto concepire una nuova routine con il gruppo-classe ed instaurare nuove ed innovative modalità di interazione, con e tra gli alunni, attraverso gli strumenti digitali e le piattaforme di comunicazione online. Un evento che non ha mai avuto precedenti.

La progettazione delle attività attraverso la Didattica a Distanza richiede quindi, un approccio creativo che tenga in considerazione la complessità legata ad una modalità autonoma di interazione con i materiali e gli strumenti. Per questo motivo, si è scelto di promuovere l'interazione attiva con lo strumento tecnologico e la creazione di elaborati collettivi (Fondazione Agnelli, Oltre le distanze).

Le modalità didattiche proposte dagli insegnanti sono state moltissime: partendo da quelle già consolidate e legate a strategie trasmissive, come lo svolgimento di schede didattiche e lo studio individuale attraverso il libro di testo, si è giunti ad attività più innovative introdotte attraverso le piattaforme online, come i laboratori virtuali, le discussioni sincrone online e la riproduzione di contenuti multimediali. Secondo la ricerca sostenuta dalla Fondazione INDIRE⁶, le modalità principali con cui venivano svolte le lezioni erano tramite videoconferenza (89,7%) e lo svolgimento individuale di attività inviate tramite piattaforme online (79,8%).

Dai dati forniti dalle ricerche, emerge che le video-lezioni, venivano attuate principalmente su piattaforme digitali all'interno delle quali si svolgevano attività in piccoli gruppi di alunni, tenendo in considerazione sinergie e contrasti tra essi.

Ciò che spingeva l'azione didattica era l'obiettivo di mantenere attiva e favorevole la partecipazione degli alunni. Per questo motivo, durante la progettazione è stato fondamentale tenere conto della componente emotiva e motivazionale degli alunni, cercando così di mantenere alto il livello di interesse delle classi.

⁶ INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Firenze. Retrieved in PDF.

Dalla ricerca “Oltre le distanze”, risulta evidente che dopo le prime esperienze di Didattica a Distanza, in cui veniva utilizzata di una modalità trasmissiva dei contenuti legati a una metodologia considerata efficace in presenza, produceva invece “una scarsa attenzione e partecipazione da parte del gruppo classe e in particolar modo da parte degli alunni con difficoltà certificate”⁷.

Durante la DAD il numero di ore di lezione è diminuito rispetto al normale orario scolastico in presenza.

Per questo motivo, gli insegnanti sono stati portati a scegliere pochi argomenti ritenuti più coinvolgenti all’interno del proprio progetto annuale da portare a compimento, in linea con le condizioni imposte dalla situazione pandemica.

Secondo la ricerca della Fondazione INDIRE, gli insegnanti “non sono riusciti a mantenere la continuità della progettazione delineata all’inizio dell’anno scolastico”⁸: infatti è stata registrata una riduzione dei contenuti sia all’infanzia sia alla primaria.

Nella maggior parte dei casi è stato necessario trasformare il progetto iniziale in funzione della partecipazione e della disponibilità delle risorse introdotte con la DAD: non è sempre stato possibile, infatti, convertire tutti i materiali in risorse digitali o sviluppare appieno le capacità e le abilità inizialmente progettate per l’anno scolastico.

Per quanto riguarda lo spazio in cui venivano svolte le attività di Didattica a Distanza, con la condizione di lockdown le modalità comunicative e di condivisione dei materiali hanno subito uno stravolgimento.

Il setting didattico inteso come “tutto ciò che descrive il contesto di un’azione educativa, comprese le condizioni temporali, lo spazio e il tempo dell’evento didattico.”⁹, si è trasformato in un «setting ibrido». (Rivolterra, 2019)

⁷ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Retrieved in PDF

⁸ INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Firenze. Cap. 3, pag. 24. Retrieved in PDF

⁹ Rivolterra P.C. Rossi P.G. 2019. Le tecnologie per l’educazione. Pearson. Milano

Il modello che si avvicina maggiormente a quello sperimentato con la Didattica a Distanza è il setting online, che si compone di piattaforme e software digitali legati alla comunicazione tra docenti e tra alunni e insegnanti, all'interno dei quali sono rese possibili interazioni da parte di entrambi gli attori coinvolti. (Garavaglia, 2019). Secondo Ianes e Bellacicco, all'interno di un articolo pubblicato sulla rivista Erikson, nel 2020, gli ambienti digitali sono favorevoli a una progressiva distanza dalle lezioni trasmissive a favore di processi cognitivi più aperti alle scelte e alle iniziative personali degli alunni.

Nel caso della DAD, gli insegnanti hanno trovato in questo modello una prospettiva che promuove la collaborazione e la possibilità di scambio tra gli studenti. È importante, soprattutto in un contesto innovativo come quello digitale, concentrare l'attenzione sull'organizzazione dei tempi da dedicare a ciascuna attività tenendo conto degli strumenti presenti all'interno del setting.

Emerge, in questo contesto una difficoltà da sostenere: mantenere un canale di comunicazione aperto e attivo tra l'organo scolastico, gli insegnanti e gli studenti per garantire il percorso di apprendimento supportato da un dialogo con tutti gli attori presenti nella vita degli alunni.

Per fronteggiare questa necessità sono stati creati ambienti di e-learning dedicati alla costruzione di un sistema organizzato di classi virtuali, con la possibilità di interagire tra loro.

Con la necessità di svolgere le proprie attività didattiche all'interno delle mura domestiche, gli insegnanti sono stati chiamati a modificare anche le condizioni in cui avvenivano le discussioni e le comunicazioni durante le lezioni tradizionali, entrando in contatto con modalità innovative d'interazione.

Sebbene la crisi pandemica abbia coinvolto più fronti, le Istituzioni governative sono state comunque in grado di fornire ai cittadini un piano d'azione per mantenere una comunicazione tra le scuole e gli attori che la vivono.

Tramite il registro elettronico, inserito già nella routine scolastica, l'insegnante poteva gestire le comunicazioni con gli studenti e fornire materiale digitale fruibile dalla piattaforma scelta e condivisibile con gli alunni.

Un ulteriore strumento, è stato messo a disposizione all'interno della sezione del sito del Ministero dell'Istruzione, è stato allestito uno spazio #IoTornoaScuola¹⁰, all'interno del quale, divisi per sezioni, sono stati raccolti documenti, indicazioni sanitarie e notizie in merito all'attuazione di questa nuova metodologia.

Come accennato sopra, nel momento in cui l'esperienza didattica viene modificata nel suo setting e consequenzialmente nel suo svolgimento con il gruppo-classe, le modalità attraverso cui gli studenti vengono valutati necessitano di essere rielaborati. Dalle "Linee Guida per la Valutazione della scuola primaria" emanate nel 2020, emerge la concezione che, l'azione valutativa supera la simbologia del valore numerico, poiché necessita di una mediazione proposta dal docente, attraverso cui l'alunno può comprendere i punti di forza e le difficoltà incontrate. Tramite la descrizione degli obiettivi raggiunti in ciascuna dimensione presa in analisi, gli alunni verranno sostenuti da un feedback coerente in base alle richieste espresse dall'insegnante.

Questa modalità genera un'analisi del processo di apprendimento, sviluppata durante tutto il procedere del percorso, che si modifica e si adatta alle esigenze dell'alunno. Il cambiamento di concezione è da rilevare nell'esaltazione del carattere formativo, poiché le informazioni riportate al suo interno fanno riferimento ad obiettivi educativi specifici per gli alunni, adattati ai diversi contesti e alle situazioni personali. Si tratta di una modalità di interazione con la valutazione maggiormente propositiva nei riguardi degli aspetti emotivi e sociali che influenzano il percorso: è noto, infatti, come questi caratteri influiscano sulla performance degli studenti durante lo svolgimento delle prove.

“Appare dunque necessario evidenziare come la valutazione sia lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico”¹¹.

¹⁰ MIUR, 2021. #IoTornoaScuola. Retrieved from: <https://www.istruzione.it/iotornoascuola/index.html>

¹¹ MIUR, 2021, Linee Guida per la Valutazione della scuola primaria. Roma. Gazzetta Ufficiale. Retrieved in PDF

Le principali proposte valutative utilizzate attraverso la Didattica a Distanza comprendono sia valutazioni individuali, come l'assegnazione di un voto allo svolgimento di compiti a casa o a test online, la presenza di colloqui attraverso una piattaforma di comunicazione, sia valutazioni collettive come incarichi collaborativi o elaborati di gruppo. (Ines, Bellacicco, 2020)

Tra le modalità più innovative troviamo l'utilizzo di applicazioni che permettono la creazione di test online gestiti dall'insegnante: una volta creato il modello, veniva inviato a ciascun alunno, il quale, compilava autonomamente il questionario. Alla consegna, ossia alla conclusione del test, secondo il punteggio ottenuto veniva assegnata una valutazione sommativa. Grazie a queste tipologie di valutazione, l'insegnante poteva avere uno sguardo più chiaro della situazione didattica e dell'efficacia del percorso di apprendimento.

Per quanto concerne la valutazione di attività collaborative, o di *peer assessment*, viene organizzata come un'attività da svolgere dagli studenti, i quali sono i giudici degli elaborati degli altri. In questo modo si attiva un dialogo formativo tra i pari mentre l'insegnante è in grado di delineare il giudizio sulla base delle riflessioni emerse durante le discussioni. Attraverso questa metodologia, durante la fase di risoluzione di un problema, lo studente analizza i dati e elabora una strategia d'azione o una propria riflessione, in base alle capacità, preparazione e argomentazioni di cui dispone. Dal punto di vista motivazionale lo studente deve saper gestire le fasi del suo apprendimento, controllando i risultati e attuando una riflessione sul proprio rendimento (Mason, 2006).

Se concentriamo la nostra attenzione sulle varie tipologie di valutazioni, secondo lo studio dell'associazione SIRD¹², gli insegnanti hanno riscontrato maggiori difficoltà nell'utilizzo di valutazioni tra pari o collettive rispetto a valutazioni di tipo individuale. Tra le ragioni di questo fenomeno, vi è la praticità nell'utilizzo di prove strutturate, come l'elaborazione di quesiti o la compilazione di una tabella autovalutativa, che supportano la creazione di una raccolta dati e una maggiore consapevolezza dell'alunno.

¹² SIRD. 2020. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. Retrieved from: <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>

In questo modo, il lavoro progettato dall'insegnante può essere elaborato e ripensato, in modo da comprendere se sia necessario attivare interventi di potenziamento per sopperire a possibili mancanze conoscitive.

Dai dati raccolti attraverso una ricerca di INDIRE¹³, emerge chiaramente che gli approcci auto-valutativi e di valutazione tra pari, siano stati funzionali durante il periodo di DAD e che gli insegnanti sembrano intenzionati a perpetrarli anche in futuro.

Data la necessità di modificare le attività proposte in fase progettuale, si sono riscontrate difficoltà nell'assegnazione della valutazione conclusiva rispetto al percorso svolto, poiché le attività progettate all'inizio dell'anno, sono state modificate dopo l'attuazione della DAD.

Infine, un'ultima difficoltà emersa dalle ricerche è stata la gestione e la condivisione della valutazione con gli alunni e le famiglie, che è stata uno degli aspetti più compromessi durante il periodo di Didattica a Distanza secondo la ricerca SIRD. Sebbene gli insegnanti abbiano seguito i criteri introdotti all'interno delle Linee Guida per la valutazione, alla conclusione dell'anno scolastico, hanno ritenuto necessario modificare i criteri valutativi rispetto a quelli proposti per avvicinarsi alle esigenze del contesto socio-politico e alla situazione personale di ciascun alunno.

1.2.2. Riferimenti alla condizione degli alunni e alla loro partecipazione durante la DaD

Come è stato ampiamente descritto nei paragrafi precedenti, il cambiamento portato dal prolungato utilizzo della Didattica a Distanza ha sviluppato all'interno del panorama della ricerca educativa, la declinazione di nuove strategie legate alle attività didattiche, all'ambiente di apprendimento e alle tipologie di valutazione messe in atto.

¹³ INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Firenze. Cap. 6, pag.37
Retrieved in PDF

Secondo recenti studi condotti sul territorio nazionale, uno dei maggiori cambiamenti determinati con l'introduzione della DAD è dovuto, per l'appunto, alle modalità di comunicazione tra alunni ed insegnanti e tra i propri pari.

Come abbiamo analizzato nel paragrafo precedente, gli Istituti Comprensivi italiani, si sono attivati in modo proattivo per sviluppare nuove forme di apprendimento ibrido, tuttavia, le difficoltà non sono mancate.

Gli attori di questo processo, insegnanti e alunni, soliti ritrovarsi a discutere in classe, si sono scoperti soli e in cerca di punti di riferimento, soprattutto durante le prime esperienze con la Didattica a Distanza.

Sebbene si rilevino interventi dedicati alla creazione di percorsi di apprendimento più coinvolgenti, i dati forniti dalla ricerca INDIRE, tendono ad evidenziare la progressiva perdita di un rapporto continuo e consolidato tra studente e insegnante e la conseguente mancanza di partecipazione alle attività di una parte della popolazione.

Nel momento in cui si è sviluppata una didattica in formato totalmente digitale, gli studenti vengono privati di quei momenti di scambio quotidiani presenti durante la didattica in presenza e fondamentali per supportare lo sviluppo di una relazione efficace.

La descrizione di una consegna, il supporto durante lo svolgimento di un compito, la possibilità di consultarsi con i compagni sull'elaborazione della risposta, svolgono un ruolo molto importante in un contesto didattico.

Nel momento stesso in cui l'azione didattica viene riproposta su un livello digitale, ma non calibrata nel modo corretto, rischia di risultare un ostacolo al processo di apprendimento.

Per sopperire alle difficoltà introdotte dalla DAD e all'utilizzo del "setting ibrido", gli insegnanti si sono ritrovati a dover ridefinire i criteri della loro relazione e trovare il modo di far proseguire ai propri alunni il percorso intrapreso all'inizio dell'anno scolastico.

Nell'opera "Pensiero e linguaggio"¹⁴ di Vigotskij, emerge chiaramente quanto la dinamica tra individuo e ambiente, influenzati entrambi dalla cultura, siano cardine dello sviluppo cognitivo. Secondo l'autore, il processo di apprendimento, se mediato da strumenti psicologici che lui definisce segni, assume caratteri culturali generando lo sviluppo di capacità sociali e di autonomia, come l'autoregolazione dei propri bisogni. In una situazione di didattica in presenza, questi segni sono interpretabili come i feedback costanti sulle attitudini comportamentali e di apprendimento messi in atto dagli alunni. Tuttavia in un ambiente di apprendimento del tutto nuovo, è necessario far emergere le norme da mettere in pratica durante lo svolgimento delle attività e mettere in atto una serie di comportamenti per agevolare la relazione. Una volta che gli alunni avranno interiorizzato gli strumenti e le modalità d'azione all'interno di un contesto digitale, come quello proposto dalla DAD, sarà in grado di affrontare sfide con grado di difficoltà sempre maggiore, in modalità autonoma.

Per quanto riguarda, invece, la percezione emotiva e relazionale sono sorte diverse problematiche dal punto di vista degli alunni. Soprattutto per quanto riguarda il livello di attenzione, si è riscontrato, che durante le attività sincrone gli studenti si dimostravano poco attivi e coinvolti (INDIRE, 2020).

"L'educatore dovrebbe essere attento ai bisogni urgenti degli alunni, ricavando informazioni dall'osservazione ottimale e un buon ascolto, affinché il suo intervento sia mirato all'apprendimento."¹⁵ Tuttavia, l'insegnante, ritrovandosi in un contesto che non permette l'osservazione partecipativa degli alunni non è in grado di prevedere o notare comportamenti scorretti, poiché la visione è limitata alla porzione di spazio che la telecamera inquadra. Al fine di migliorare la partecipazione, ne deriva una riduzione delle proposte didattiche dedicate alla realizzazione di contenuti in favore di attività che potessero migliorare le competenze digitali degli alunni. Bisogna strutturare un rapporto efficace tra l'alunno e le tecnologie digitali, predisponendo tempi durante il percorso in cui venga sviluppata una competenza digitale su cui fondare l'intero processo di apprendimento.

¹⁴ Vigotskij L. 2001. Pensiero e linguaggio. Edizioni Laterza

¹⁵ Pani R. Biolcati R. Sagliaschi S. 2009. Psicologia clinica e psicopatologia per l'educazione e la formazione. Il Mulino. Bologna.

Per questo motivo, a livello personale e professionale, è stato richiesto all'insegnante di porsi in riflessione sulle proprie modalità messe in atto in ambito digitale e sulle sue abilità tecnologiche, al fine di selezionare le strategie migliori e gli strumenti più adatti da riproporre all'interno di una classe virtuale. Creare un'azione educativa in base alla capacità degli alunni è importante sia per ottenere un rendimento efficace sia per stimolare gli alunni a continuare il percorso. Legando il processo di apprendimento allo stile di pensiero dell'alunno si canalizza l'attenzione dell'alunno in direzione di un comportamento motivato. Tale termine, fa riferimento ad una spinta verso un obiettivo specifico che soddisfa la persona che lo mette in atto (Mason, 2006).

In questo modo emerge un importante elemento del contesto didattico: la motivazione ad apprendere. Essa, declinata come "l'attivazione di strategie conosciute da un individuo in direzione della soddisfazione di un bisogno"¹⁶ si certifica di caratteri che la rendono una potenzialità da sfruttare. Si attiva nel momento in cui l'individuo si pone un risultato e agisce, sfruttando strategie diverse per raggiungere l'obiettivo. Contemporaneamente l'alunno si sentirà più coinvolto e partecipe nella creazione dei contenuti e tenderà a considerare il raggiungimento degli obiettivi una riuscita personale, modificando la propria percezione di sé. Per questo motivo, se l'alunno è spinto da motivazioni personali a indagare, analizzare ed ampliare il proprio bagaglio culturale, l'insegnante assumerà il compito di guida, come fece Virgilio per Dante quando scese all'Inferno.

Tuttavia, non è semplice creare e supportare la motivazione negli alunni: lo studioso Maslow nel suo trattato "motivazione e personalità"¹⁷, delinea due tipologie di motivazione: la motivazione intrinseca e la motivazione estrinseca. La differenza tra le due declinazioni si basa sulla prospettiva del raggiungimento degli obiettivi alla conclusione del percorso: col primo termine, viene fatto riferimento ad un accrescimento delle conoscenze e abilità, ponendo lo sguardo in chiave di progresso e miglioramento personale; col secondo termine, la prospettiva coinvolge l'ambiente esterno e la sua percezione, positiva o negativa, dell'attivazione di un comportamento da parte dell'individuo.

¹⁶ Mason L., 2006, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.

¹⁷ Maslow A. 1954. *Motivazione e personalità*. Armando Editore.

Secondo la “teoria dell’autodeterminazione” l’individuo è alla costante ricerca della realizzazione delle proprie capacità: tuttavia, deve tenere conto dell’influenza, positiva o negativa, dell’ambiente esterno e delle persone con cui condivide interazioni sociali.

Ciò che emerge da questa teoria è che tra i bisogni psicologici fondamentali di ogni individuo c’è la necessità di porsi in relazione con gli altri, per sentirsi integrati in un contesto sociale (Deci, Ryan, 1985).

Andando ad analizzare le ricerche riguardo al periodo di attivazione della DAD, si è notato che la motivazione all’apprendimento è stata sviluppata dagli insegnanti, soprattutto in due ambiti: durante la realizzazione di momenti di socialità o durante i momenti di valutazione, grazie a brevi commenti esposti dall’insegnante alla conclusione di un’unità didattica o alla consegna del compito svolto (Oltre le distanze, 2020).

All’interno della routine della giornata scolastica, gli insegnanti hanno inserito momenti legati all’interazione tra gli studenti e l’insegnante, in cui venivano discussi argomenti quotidiani: ad esempio, tramite la strategia del *circle time*, attivata tramite le videochiamate, si sviluppano riflessioni collettive in piccolo o in grande gruppo, guidate dall’insegnante per sostenere la socializzazione, il confronto tra pari e l’aiuto reciproco.

In questo modo gli alunni sviluppano capacità come la pianificazione di un progetto, il monitoraggio del suo percorso tramite il confronto e l’autoregolazione dei propri interventi tramite le piattaforme online.

Grazie all’acquisizione di queste capacità, l’alunno sarà in grado di accedere alla richiesta e alle informazioni necessarie per risolvere situazioni problematiche in modo sempre più autonomo.

Un altro fattore che ha compromesso la partecipazione attiva vi è stato l’immenso numero di richieste da parte degli alunni per ottenere gli strumenti necessari, tramite i quali poter frequentare le lezioni online.

Un articolo pubblicato dall'ISTAT¹⁸ risalente ad Aprile del 2020, declina uno scenario territoriale nel biennio tra il 2018-19 in cui il 33,8% delle famiglie italiane non possedeva un dispositivo digitale ad eccezione dello smartphone.

È noto, infatti, che gli enti degli Istituti Scolastici, dopo la creazione di forme di Didattica a Distanza attraverso le piattaforme di comunicazione online, si siano attivati per distribuire alle famiglie, le credenziali per l'accesso alle piattaforme e le indicazioni principali affinché l'alunno potesse riprendere le attività didattiche.

Tuttavia, senza i *device* adatti era difficile o impossibile accedere e prendere parte alle attività didattiche in videochiamata. Coloro che non possedevano gli strumenti più ottimali, come un pc portatile, un tablet o una stampante, si sono ritrovati spaesati e alla ricerca di una soluzione che fosse sostenibile per la loro situazione socio-economica.

Da un'indagine promossa dall'Ente INDIRE, gli interventi di recupero attivati per gli studenti che non partecipavano alle attività in DAD si sono concentrati sulla distribuzione di dispositivi tecnologici in comodato d'uso e la ricerca di una comunicazione attiva con le famiglie. Le soluzioni adottate dalle famiglie fa riferimento alla condivisione dello stesso dispositivo tra i vari componenti della famiglia, con la necessità di coordinare orari e modalità di DAD. Nel caso in cui gli orari delle lezioni coincidessero tra più componenti della famiglia, era necessario scegliere chi avrebbe seguito le attività didattiche tramite le piattaforme online mentre una parte avrebbe sostenuto un approccio individualizzato. Tuttavia, "in alcuni contesti, le risorse di supporto sono state fornite con molto ritardo, determinando un totale «blackout» per oltre un mese, poiché lo studente non aveva a disposizione né un computer né un telefono."¹⁹

Tra le principali conseguenze determinate dall'utilizzo della DAD, è emerso in modo graduale, la perdita drastica di motivazione nell'apprendimento da parte degli studenti.

¹⁸ ISTAT. 6/04/2020. Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi. Statistiche Today. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

¹⁹ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Retrieved in PDF

Le motivazioni che possono condurre alla perdita di motivazione sono innumerevoli: la modalità didattica intrapresa, le difficoltà di apprendimento o ancora la frustrazione generata da un risultato inatteso. Tale peggioramento è stato fortemente percepito dai docenti alla conclusione dell'anno scolastico, emergendo come una delle criticità più rilevanti all'interno di tutte le ricerche condotte (INDIRE, 2020).

Capitolo 2

Focus inclusione: quanto la didattica è inclusiva

2.1. Contesto normativo: dall'integrazione scolastica all'inclusione

Nella descrizione dei caratteri della Didattica a Distanza sono emerse numerose potenzialità tramite le risorse digitali per sviluppare proposte didattiche. Per quanto concerne coloro che presentano maggiori difficoltà nello svolgimento delle attività didattiche la proposta di sviluppare una didattica a loro dedicata viene regolamentata a partire dagli anni '70.

La prima introduzione avvenne con la legge 118/71, in cui fu stabilito che gli alunni con disabilità avessero l'obbligo di frequentare le attività scolastiche presso gli istituti del territorio. «L'unica eccezione veniva fatta per più gravi fra i quali si consideravano i ciechi, i sordi, gli intellettivi ed i motori gravi come i tetraplegici»²⁰. Ancora non vi era l'idea di una didattica dedicata agli alunni con disabilità, ma venivano messi in atto i primi momenti di socializzazione con i pari; in riferimento alla didattica, non era prevista una personalizzazione del percorso di apprendimento. Successivamente venne a declinarsi una nuova figura: l'insegnante di sostegno. A lei, era attribuito il compito di favorire l'integrazione scolastica all'interno del gruppo-classe, dopo aver conseguito un corso di formazione teorico-pratica di due anni (DPR n.970/75).

Nel 1977, l'emanazione della legge n. 517 modifica la visione della persona con disabilità, instaurando per tutti gli alunni un percorso di inclusione scolastica dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado. Si inizia a costruire l'idea di una società basata sull'integrazione scolastica delle persone con disabilità, abolendo le classi differenziali. In questo modo, si può intervenire sull'assistenza e l'integrazione delle persone con disabilità affinché gli sia garantito un posto all'interno della società.

²⁰ Nocera S. 14/06/2002. La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia: la storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative. Mainstreaming in Education. Roma. Retrieved from: <https://www.edscuola.it/archivio/handicap/inclusiva.html>

Con la Legge Quadro n.104 del 5/02/1992²¹, vennero declinate le potenzialità degli alunni con disabilità all'interno del contesto scolastico e gli strumenti a disposizione degli insegnanti per strutturare un percorso inclusivo.

Si tratta di un documento fondante per il panorama didattico inclusivo, poiché ha posto le basi per tutta l'organizzazione della ricerca didattica inclusiva da quel momento in poi.

Tra gli strumenti proposti vi era la realizzazione di un Piano Educativo Individualizzato (PEI), redatto dagli insegnanti, per supportare la comunicazione tra gli Enti educativi e la scuola.

Si tratta di uno strumento multidisciplinare che l'insegnante di sostegno e il team docenti redige durante l'anno scolastico, in cui vengono descritti gli obiettivi e le strategie da utilizzare nei riguardi dell'alunno.

«Il documento ha valenza per l'intero anno scolastico ma può essere aggiornato durante il procedere del percorso in base ai progressi e allo sviluppo dell'alunno con disabilità»²². Inoltre, al suo interno sono riportate tutte le figure che fanno parte della vita educativa e scolastica dell'alunno e le varie riflessioni emerse.

Nel 2013 venne pubblicata una nuova versione del Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM), contenente un codice nosografico per la descrizione dei disturbi mentali. Nella versione del DSM-V, avvenne la conversione della struttura della diagnosi funzionale, la modifica di alcuni nomi di categorie diagnostiche e la identificazione di nuove categorie e disturbi. Con il passaggio dal DSM-IV e il cambiamento ad una struttura dimensionale, si è persa la valenza categoriale per cui le cause e le manifestazioni di una patologia corrispondono a determinate azioni educative. L'obiettivo della classificazione è prendere in considerazione sintomi e fattori di rischio in corrispondenza con il contesto di riferimento. Tra i disturbi del neuro-sviluppo, vengono inserite nuove sfaccettature con la rilevazione di difficoltà di apprendimento per gli alunni nel linguaggio scritto, nella lettura e nel calcolo matematico. (Zanobini, Usai, 2019)

²¹ MIUR, 1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, Roma, Gazzetta Ufficiale. Retrieved in PDF

²² Zanobini M., Usai M.C. 2019. Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento. FrancoAngeli

Tramite la legge 170/2010, vennero normati i disturbi dell'apprendimento, declinati in dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, "che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana"²³.

Per gli alunni con diagnosi di DSA, vennero attivati Piani Didattici Personalizzati (PDP), tramite il quale vennero attivate strategie e strumenti dedicati, in accordo con la famiglia e tutti gli insegnanti coinvolti nel percorso educativo e scolastico. "L'efficacia di questo documento è connessa alla sua capacità di modificare effettivamente i comportamenti e i procedimenti attivati a casa e a scuola da parte degli insegnanti e dei genitori"²⁴.

Le possibilità di creare un organismo coeso composto da tutti gli attori educativi presenti nella vita dell'alunno, sono indicatore di una comunicazione efficace tra le varie parti coinvolte nel processo di sviluppo del bambino con disabilità.

2.2. L'avvento della DaD: le modalità d'azione attivate nei confronti degli alunni con disabilità

Con l'istituzionalizzazione della Didattica a Distanza gli insegnanti che svolgono attività con alunni con disabilità sono stati nuovamente interpellati ad elaborare nuove proposte e nuovi materiali, questa volta attraverso piattaforme e strumenti digitali.

Dovendo utilizzare modalità di condivisione dei contenuti e di comunicazione con alunni e con le famiglie in modo totalmente diverso rispetto alla didattica tradizionale, si sono trovati di fronte a una "Didattica a Distanza forzata"²⁵.

²³ Legge 8/10/2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Retrieved in PDF

²⁴ Guide Erickson. 2018. Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Ricerca e sviluppo. Erickson.

²⁵ Trincherò R. Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". 04/01/2021. Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino. Retrieved in PDF

Questo termine, fa emergere l'urgenza che ha determinato la sua istituzionalizzazione all'interno delle strategie educative, ma sottolinea anche come non sia stata scelta dagli insegnanti o dagli alunni ma sia nata dalla necessità e dalle condizioni imposte dall'emergenza sanitaria (Trincherò, 2021).

Tramite l'elaborazione dei dati della ricerca della Fondazione Agnelli si nota un calo in tutte le aree relative al processo di apprendimento, a livello di contenuti, a livello relazionale e di autonomia da parte degli alunni con disabilità.

Dai dati emerge che sono stati tra coloro che hanno riscontrato maggiori difficoltà soprattutto nella sfera della socialità: il coinvolgimento, la partecipazione alle attività e sviluppare relazioni con i pari sono state ridotte.

“Non soltanto c'è stata una riduzione degli stimoli in ambito scolastico, ma sono anche venuti a mancare tutti i supporti di rete e le attività presenti nell'extrascuola (ad esempio nelle attività sportive).”²⁶

In un approccio al digitale con alunni con disabilità la difficoltà maggiore non è riuscire a creare attività adatte ma fornire le condizioni per rendere lo studente in grado di svolgere tale attività sentendosi partecipe con il gruppo classe al processo di apprendimento.

Dalle ricerche emerge che per quanto riguarda la didattica, le principali modalità di lavoro impiegate sono state la videochiamata o il videomessaggio registrato, inviato alle famiglie tramite i vari canali di comunicazione online.

Con classi in cui sono presenti “alunni con disabilità si fa prevalentemente riferimento a forme di individualizzazione, e raramente si ricorre a strategie didattiche di classe che consentano a questi studenti di lavorare in parallelo, anche se con materiali, strumenti e modalità differenti.”²⁷

²⁶ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Cap. 4, pag. 57. Retrieved in PDF

²⁷ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Cap. 1, pag. 46. Disponibile in PDF

Affinché fosse possibile la partecipazione degli alunni con disabilità è stato necessario concordare tempi e modalità anche con le famiglie degli alunni, in modo da supportarli nell'interazione con i device.

Secondo la ricerca INDIRE²⁸, l'insegnante di sostegno si è fatto promotore di un rapporto di collaborazione tra gli insegnanti coinvolti.

“Vero con-titolare della classe, risulta in grado di supportare i colleghi delle varie discipline sia nelle attività in asincrono, sia in quelle sincrone: favorendo i lavori di gruppo nelle break-out rooms, attività collaborative, riflessive e metacognitive, dove una co-docenza o anche solo la presenza di un collega come “amico critico” può rappresentare sicuramente un valore aggiunto.”²⁹

Una necessità rilevata dalle ricerche è la rielaborazione e la modifica degli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato, realizzato all'inizio anno scolastico nei riguardi dell'alunno con disabilità. “In generale si evidenzia una semplificazione degli obiettivi, diminuzione dei contenuti, attenzione al sovraccarico cognitivo e da «connessione». [...].

Gli obiettivi sono stati inoltre ricalibrati anche in accordo con i genitori, fondamentali come mediatori nel lavoro e nell'affiancamento.”³⁰

Nella maggior parte dei casi, oltre all'uso indispensabile di materiale specifico è stato necessario attivare modalità didattiche e relazionali alternative a quelle convenzionali, per mantenere attiva la relazione tra alunno e docente.

“Si è consigliato, nelle situazioni di maggiore gravità, di investire nello sviluppo di competenze legate alle autonomie e agli aspetti affettivo-relazionali, in modo da rafforzare negli allievi questi elementi e da non far «pesare» sulle famiglie il lavoro sulle tematiche disciplinari.”³¹

²⁸ INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Firenze. Disponibile in PDF

²⁹ INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Firenze. Cap. 3, pag. 25. Retrieved in PDF

³⁰ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Retrieved in PDF

³¹ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Cap. 4, pag. 55. Retrieved in PDF

Attraverso la rete di interazioni creata in precedenza, si sarebbe potuto coinvolgere simultaneamente tutte le figure a supporto dell'alunno e del progetto educativo nei suoi riguardi. In questo modo, anche senza la partecipazione durante le attività con il gruppo classe, sarebbe stato possibile calibrare l'intero processo di apprendimento, reso inscindibile dagli strumenti digitali.

La ricerca di INDIRE ha indagato come è stata organizzata la comunicazione fra gli insegnanti e quella tra scuola e famiglia. Per la maggioranza dei casi, si ritiene abbia funzionato in modo efficace, grazie alla collaborazione delle famiglie alla partecipazione alle attività. Il coinvolgimento creato dall'introduzione delle famiglie ha portato con sé una migliore comprensione reciproca: la necessità di collaborazione e di riconoscimento dei reciproci ruoli ha favorito negli alunni con disabilità un miglioramento in ambito conoscitivo, di autonomia e di comunicazione.

Tra le esperienze descritte all'interno di "Oltre le distanze", vi sono testimonianze di scuole che hanno attivato incontri preparatori con le famiglie per sensibilizzare e costruire una vera e propria alleanza affinché il processo di apprendimento risultasse efficace. Un intervento proposto dagli insegnanti è stata la formazione all'uso e alla fruizione degli strumenti tecnologici con l'alunno e la famiglia in modo da comprendere le modalità di interazione durante le attività.

Per quanto riguarda invece, la comunicazione tra scuole ed Enti esterni, come educatori ed assistenti sociali, secondo i dati forniti dalla ricerca INDIRE, emerge una difficoltà da parte degli insegnanti di entrare in contatto: infatti "il 56,4% dei docenti afferma che la propria scuola non ha attivato alcuna forma di collaborazione."³² In alcuni casi il collegamento non è mai stato ottenuto e gli insegnanti hanno ritrovato un rapporto con lo studente solo una volta che le attività sono tornate in presenza.

2.3. La percezione nei riguardi del coinvolgimento con gli alunni con disabilità

Come abbiamo descritto nel capitolo precedente, la problematica che racchiude tutte le problematiche emerse con la Didattica a Distanza è il coinvolgimento degli alunni.

³² INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Firenze. Cap. 5, pag. 30. Retrieved in PDF

Se soffermiamo l'attenzione verso la socialità messa in atto con alunni con disabilità, si è notato un maggiore allontanamento dai compagni e una minore interazione durante le attività proposte dagli insegnanti.

Le occasioni di socializzazione sono utili per promuovere le relazioni tra pari, tuttavia nella maggior parte dei casi, le interazioni avvenivano nelle chat private online e sui social media. «L'OECD (2020b) e le Nazioni Unite (2020) riscontrano che gli studenti con disabilità hanno maggiori probabilità di rimanere esclusi dalla didattica a distanza.»³³ La perdita delle routine e la necessaria riorganizzazione familiare, hanno richiesto la creazione di nuove modalità comunicative tra gli studenti, che posti nella condizione di apprendere contenuti in una versione digitale, hanno imparato nuovi approcci alla didattica basati sui dispositivi tecnologici. Tra le varie iniziative promosse dai docenti, vi è la realizzazione di momenti dedicati alla condivisione di sensazioni, dubbi e storie personali. Si tratta di “momenti informali” di dialogo tra gli alunni: alcuni esempi sono i pigiama-party o le merende online, il cui unico obiettivo è lo sviluppo di un rapporto tra i vari componenti della classe.

Un'altra strategia è sviluppare proposte didattiche legate ad attività laboratoriali o collaborative. La ricerca supportata dalla Fondazione Agnelli, “Oltre le distanze”, individua una tipologia di docenti, denominati “laboratoriali”, i quali si sono distinti, durante la DAD, per il loro utilizzo di pratiche educative attive, legate a strategie laboratoriali e collaborative, volte allo sviluppo dell'autonomia, del pensiero critico e della metacognizione. Le principali attività fanno riferimento alla costruzione di artefatti digitali, attività in modalità asincrona tramite forum e social media, la produzione di elaborati da esporre alla classe come *project work* o ricerche online. Secondo la ricerca, questa modalità didattica sembra “aver avuto un effetto maggiormente positivo sui processi didattici: i docenti “laboratoriali”, infatti, hanno significativamente avuto una percezione più positiva degli effetti della DAD, rispetto agli altri docenti.”³⁴

Tuttavia, tra gli studenti con disabilità è stata rilevata una quota che non è riuscita a partecipare alle attività e con cui non si è riusciti ad entrare in contatto.

³³ Ianes D. Bellacicco R.2020. Didattica a Distanza durante il lockdown. L'integrazione scolastica e sociale, Volume 19, Numero 3. Retrieved in PDF

³⁴ INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Cap. 2, pag. 14. Firenze. Retrieved in PDF.

Definiti dalla carta stampata “compagni scomparsi”, sono coloro che limitati dall’utilizzo esclusivo delle tecnologie per lo svolgimento della didattica hanno abbandonato le attività didattiche fino alla ripresa delle attività in presenza.

I docenti sebbene a conoscenza del disagio vissuto da determinate famiglie non potevano far nulla per cambiare la situazione se non incentivando la comunicazione con le famiglie attraverso forme di comunicazione meno canoniche.

Gli interventi di recupero attivati per coloro che sono rimasti esclusi dalle attività in DAD sono stati molteplici: l’attivazione di proposte specifiche per gli alunni, in base alle loro potenzialità e difficoltà; la richiesta dell’intervento dei servizi sociali e/o enti e associazioni del territorio per sviluppare un rapporto con le famiglie e distribuire dispositivi digitali in comodato d’uso agli alunni; introdurre modalità alternative di DAD (INDIRE, 2020). Dalle ricerche emerge che il rapporto con le famiglie si è strutturata secondo due tipologie contrapposte: famiglie collaborative, tramite cui gli insegnanti inviano i materiali, che si resero disponibili a fornire un feedback degli alunni durante le videochiamate, o tramite un messaggio privato. Dall’altro lato, vi sono state famiglie meno collaborative, con cui gli insegnanti non sono riusciti ad instaurare un rapporto attivo, per cui gli stessi non avevano la certezza della presa visione dei contenuti da parte del bambino.

Il rapporto con le famiglie si è strutturata secondo due tipologie contrapposte: famiglie collaborative, tramite cui gli insegnanti inviano i materiali, che si resero disponibili a fornire un feedback degli alunni durante le videochiamate, o tramite un messaggio privato. Dall’altro lato, vi sono state famiglie meno collaborative, con cui gli insegnanti non sono riusciti ad instaurare un rapporto attivo, per cui gli stessi non avevano la certezza della presa visione dei contenuti da parte del bambino.

Le cause che intercorrono sono molteplici: una, già emersa nelle riflessioni precedenti, è da attribuirsi alla sperimentazione di una didattica in totale modalità digitale; un’altra è legata a situazioni familiari complesse, ad esempio molte numerose che non hanno potuto fornire un numero adeguato di device da fornire ai figli. Infine, per gli alunni che presentano diagnosi di disabilità grave si riscontrano maggiori difficoltà ad interagire in maniera autonoma con i dispositivi tecnologici, motivo per il quale è stato necessario il supporto diretto di un adulto per la partecipazione alle attività sincrone online.

Capitolo 3

Lo sviluppo delle tecnologie in ambito inclusivo

3.1. Il panorama legislativo-didattico in ambito digitale

Concentrando la nostra riflessione sul contesto italiano e sulla promozione del digitale si riscontra che interesse nazionale si attiva a partire dagli anni '80 del 1900. La tecnologia e i suoi strumenti, ha appassionato gli studiosi del tempo che hanno promosso ricerche e progetti per supportare la realizzazione di esperienze formative di carattere digitale.

Si viene a modificare la concezione degli strumenti digitali, utili alla didattica e fino a quel tempo utilizzato esclusivamente come strumento di comunicazione.

«Il computer diviene uno strumento di supporto per l'apprendimento capace di dilatare la conoscenza e il processo per acquisirla, favorendo l'autonomia e la creatività, secondo un approccio cognitivistico-costruttivista che prevarrà negli anni successivi influenzando il rapporto tra tecnologie e didattica»³⁵.

La prima testimonianza è rintracciabile nel 1985, quando venne istituzionalizzato il primo Piano Nazionale Informatica (PNI-1): questo documento sanciva l'ingresso della "tecnologia informatica" come metodologia didattica affiancata agli insegnamenti di matematica nelle Scuole Superiori di Secondo Grado.

Questo progetto è nato dalla spinta a creare un'alfabetizzazione informatica che permetta l'accesso alla nostra società sempre più interconnessa con il resto del mondo e sviluppare abilità e conoscenze per favorire un processo di apprendimento efficace per gli studenti (Moricca, 2016).

Questo progetto si declinava nella realizzazione di software dedicati all'area scientifica del processo di apprendimento, con l'obiettivo di rendere la matematica più osservabile, ad esempio creando i grafici per descrivere le funzioni. Tutte le attività erano gestite da un insegnante curricolare che si metteva in gioco per sviluppare un'azione didattica innovativa.

³⁵ Moricca C. 2016. L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica. Formare, Open Journal per la formazione in rete. Università degli Studi di Firenze. Vol.16. No 1. Retrieved from PDF

Non molto tempo dopo, l'intero panorama europeo si inizia ad interessare al digitale e ai suoi utilizzi come mezzo di condivisione del processo di apprendimento. Nel 1990, vennero descritte all'interno della L. 192 del 24 luglio 1990³⁶, le comunicazioni in ambito digitale e i diritti e le norme che regolano i rapporti. L'anno successivo le istituzioni governative decisero di introdurre delle modifiche nel PNI-1, estendendo l'utilizzo di strategie legate al digitale anche in altre discipline legate al campo umanistico.

Grazie a questo aggiornamento, si decise di ampliare la proposta formativa, sviluppando un progetto dedicato agli insegnanti "sperimentatori" con una serie di esperienze legate alla formazione digitale. La prospettiva che si cercava di ottenere era quella di integrare il digitale in tutti gli ambiti del processo di apprendimento.

Affinché ciò potesse attuarsi però, era necessario fornire gli strumenti tecnologici al corpo docente, i quali non erano preparati per svolgere attività con strumenti tecnologici.

Per poter creare una "multimedialità" didattica, non bastano semplicemente nuovi strumenti e procedure, ma è necessario attivare un cambiamento in tutte le pratiche, coinvolgendo anche la dimensione culturale. Risulta necessario, oltre a sviluppare un dibattito, utilizzare le risorse ottenute per sostenere lo sviluppo del sistema scolastico, realizzare una formazione al digitale, in modo da incidere in modo efficace sul processo di apprendimento (Rivolterra, 2020).

La seconda parte degli anni Novanta è stata caratterizzata da un nuovo lancio delle politiche ministeriali: il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche del 1997. Esso voleva "porre tutte le istituzioni scolastiche in condizione di elevare la qualità dei processi formativi attraverso l'uso generalizzato delle tecniche e delle tecnologie multimediali"³⁷. Si individuano due obiettivi principali: il primo progetto era volto alla formazione digitale degli insegnanti e nella creazione di ambienti di apprendimento digitali, dotati di strumenti tecnologici attraverso cui gli alunni avrebbero potuto interagire.

³⁶ Direttiva 90/388/CE relativa alla concorrenza nei mercati dei servizi di telecomunicazioni. 1990. Gazzetta Ufficiale. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/12/28/99A11085/sg>

³⁷ Circ. n. 282. 1997. Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997-2000. Roma. Retrieved from: https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm282_97.html (consultato il 25/01/2022)

Mentre il secondo sottolineava la necessità di legare le varie discipline curricolari alla nuova componente tecnologica all'interno del percorso di apprendimento.

In questo modo, sono stati introdotti all'interno dell'Istituzione scolastica italiana, modalità innovative di progettazione didattica tramite gli strumenti tecnologici.

A partire da questo momento si abbandonerà l'idea di una didattica sugli strumenti tecnologici per iniziare una sperimentazione su percorsi didattici con una componente digitale.

Grazie a questo iniziale cambiamento di prospettiva, gli insegnanti sono stati in grado di modificare la propria progettazione del percorso scolastico ponendo nuovi obiettivi e nuovi strumenti in base all'ordine di scuola e alla personale competenza del docente all'interno della classe.

L'aumento di strumenti tecnologici a disposizione dei singoli individui e la loro introduzione all'interno degli ambienti scolastici, ha promosso un processo di rinnovamento nelle attività didattiche.

Infatti lo scopo è far emergere la pervasività della tecnologia nella vita degli alunni ma soprattutto, per stimolarli ad una partecipazione attiva tramite una spinta ad agire determinata dagli strumenti digitali.

Con l'evoluzione degli strumenti tecnologici e lo sviluppo legato al digitale, la ricerca educativa si è interrogata sulla possibilità di rendere l'approccio al digitale sempre più fruibile a tutti i partecipanti alla vita scolastica.

Nel 2006, entra a far parte del quadro normativo europeo, la competenza digitale all'interno delle "competenze chiave per l'apprendimento permanente"³⁸. In questo documento le competenze di base venivano ampliate, passando da tre a otto ed inserendo la *digital literacy* (competenza digitale) definita come "la capacità di utilizzare senza incertezze e in modo critico le tecnologie dell'informazione della comunicazione in una varietà di situazioni di lavoro, al tempo libero e alla comunicazione interpersonale."³⁹

³⁸ Commissione Europea. 18/12/2006. Raccomandazione del parlamento europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Retrieved in PDF.

³⁹ MIUR. 2006. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. Retrieved in PDF

Con questa introduzione legislativa si vuole incentivare un corretto uso del digitale: lo scambio di informazioni, la creazione di gruppi di insegnanti in rete e la possibilità di condivisione di contenuti e strategie didattiche da condividere all'interno delle proprie classi.

Nel 2007, la diffusione di buone pratiche didattiche digitali si rafforza tramite l'emanazione del primo "Piano Nazionale Scuola Digitale" (PNSD) nel quale venivano descritte proposte educative a carattere digitale. Vengono sviluppate nuove metodologie attraverso cui rendere il percorso di apprendimento legato ad esperienze reali e attuali. Tale progetto è stato modificato e riproposto negli anni, per adattarsi al contesto e allo sviluppo di una didattica in ambito tecnologico. Esso viene a concretizzarsi negli anni tramite l'introduzione di strumenti ed esperienze digitali che arricchiscono la pratica didattica.

Un esempio è stata l'introduzione della LIM, ossia, le lavagne interattive multimediali presenti in sostituzione o in aggiunta alla classica lavagna di ardesia; un ulteriore esempio è la sperimentazione delle prime forme di lezione ibrida come le "Cl@ssi 2.0" i primi "setting ibridi" in cui le attività didattiche sono proposte tramite componenti analogiche e digitali.

Un altro esempio è l'azione Editoria Digitale Scolastica, che si prefigge l'obiettivo di iniziare a trasferire le risorse didattiche dal formato cartaceo a quello digitale, individuando tra i benefici la possibilità per gli studenti di editare, commentare e interagire con il testo. La versione attuale di questo progetto, prevede di realizzare "strumenti di editing che permettano a studenti e docenti di inserire note, modifiche e integrazioni. E' richiesto inoltre che i nuovi strumenti didattici promuovano lo sviluppo della didattica collaborativa: dovrà essere possibile, per più studenti contemporaneamente, lavorare insieme su risorse didattiche condivise, anche attraverso l'utilizzo della rete."⁴⁰

Nel 2012 vennero introdotte all'interno del panorama didattico le "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola di primo grado e per la secondaria di primo grado".

⁴⁰ MIUR. 2010. Scuola Digitale – Editoria Digitale Scolastica. Retrieved from: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/piano_scuola_digitale/editoria_digitale_scolastica.html

Tramite questo documento, la programmazione delle attività venne modificata e trasformata in un percorso sviluppato su obiettivi di apprendimento da raggiungere. Il compito dell'insegnante era quello di modificare la propria azione didattica affinché la finalità o le modalità di interazione portassero allo sviluppo di capacità e abilità legate alla competenza che si è scelto di sviluppare. Tra le varie competenze all'interno del documento ministeriale, viene riportata la definizione di competenza digitale, che viene declinata "nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione."⁴¹

Essa implica abilità e conoscenze di base legate all'uso di strumenti digitali, tra cui il computer con cui reperire, scambiare informazioni nonché per creare artefatti collettivi o per sviluppare modalità più coinvolgenti.

Risulta quindi necessario attuare un processo di cambiamento dell'intero processo che si concentri sulla comprensione dei contenuti digitali e sullo sviluppo di nuove competenze appena entrate nel panorama educativo. L'introduzione di un processo di consapevolezza del ruolo del digitale e una riflessione sul suo utilizzo, rende la didattica più efficace e il processo di apprendimento più attuale. A livello progettuale, è importante ripensare alla creazione di un percorso didattico allineandola con la realtà del ventunesimo secolo e con i cambiamenti portati dalla permeanza del digitale: il progresso della tecnologia ha ridotto la tempestività di risposta a qualsiasi tipologia di richiesta o stimolo.

Ulteriore passo avanti nel corso del progresso digitale in ambito educativo avvenne, nel 2015, con la promulgazione di un rinnovamento del Piano Nazionale Scuola Digitale, all'interno del quale si è svolta un'analisi sui contenuti proposti all'interno delle attività didattiche digitali. In pratica, vengono progettate, con sempre più frequenza, attività didattiche basate sullo sviluppo di capacità come la comprensione, il pensiero logico e computazionale, la creatività e l'autonomia.

Il fondamento su cui si basa questo documento è la possibilità di coinvolgere tutte le dimensioni dell'individuo per supportare lo sviluppo di capacità cognitive, relazionali e metacognitive necessari per lo sviluppo pieno e attivo di ogni individuo.

⁴¹ MIUR. 2012. Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Rtereived in PDF.

In conclusione, nel 2017, viene pubblicato dal Centro Comune di Ricerca (JRC) dalla Commissione Europea, una raccolta denominata “DigCompEdu”. All’interno sono state raccolte le linee guida sulla competenza digitale e sulle capacità acquisite dai docenti in merito al digitale. Tra le aree di competenza prese in esame, che il docente deve possedere, vi è “come gestire e organizzare l’utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento, sostenendo gli studenti nell’utilizzo creativo e responsabile degli strumenti per svolgere attività riguardanti l’informazione, la comunicazione e la creazione di contenuti”⁴².

3.2. Prime metodologie legate al pensiero digitale in ambito inclusivo

Dalle riflessioni scaturite è emerso in modo chiaro, come le tecnologie sono state la fonte prioritaria per il sostegno e lo sviluppo di strategie e modalità di Didattica a Distanza. Analizzando il suo utilizzo all’interno del contesto scolastico, la tecnologia risulta essere una risorsa preziosa per l’azione didattica, per gli insegnanti che la attuano e per il coinvolgimento degli alunni.

Ancora prima della necessità di attuare una modalità didattica totalmente in formato digitale, richiesta dal periodo legato alla pandemia, il dibattito sulla tecnologia come risorsa educativa aveva già posto le sue basi.

Grazie alle esperienze intraprese negli anni si è potuti intervenire in modo proattivo per sopperire alle difficoltà che la distanza forzata avrebbe successivamente introdotto.

La ricerca educativa si attiva per creare nuove situazioni e metodologie tramite il quale sviluppare un processo di innovazione delle strategie didattiche in merito al digitale. Dalla consapevolezza delle potenzialità che il digitale poteva offrire, sono nate diverse proposte innovative che intrecciano la modalità in presenza con gli strumenti digitali, sviluppando le prime forme di apprendimento digitale: queste metodologie vengono racchiuse sotto il nome di e-learning.

⁴² Commissione Europea, Centro Comune di Ricerca. 2017. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Versione italiana. Retrieved in PDF

Tali metodologie didattiche si avvalgono delle risorse digitali disponibili all'interno del contesto scolastico, per attivare un processo di apprendimento attraverso cui la tecnologia sia mediatore delle conoscenze tra lo studente e l'insegnante (Parmigiani, 2017).

La progettazione di modalità didattica legata all'e-learning risulta molto efficace con gli alunni con disabilità, poiché tramite le piattaforme online adatte, è possibile coinvolgere gli alunni in diverse tipologie di attività, in base alle potenzialità personali e alla collaborazione con la famiglia.

Tra le metodologie ritrovate durante le attività di Didattica a Distanza, vi è il blended learning. Appartiene alle modalità didattiche racchiuse all'interno della categoria Delivery Media, sorta come combinazione di attività didattiche in presenza ed e-learning. Questo metodo prende in considerazione l'idea di creare una continuità tra il lavoro svolto in presenza e le attività digitali, viste in chiave di supporto e di approfondimento. In questo modo, si focalizza l'attenzione sull'alternanza tra attività svolte in classe, secondo le strategie più tradizionali e attività svolte in autonomia, tra le mura domestiche, tramite l'ausilio di strumenti digitali.

Andando ad analizzare nello specifico esperienze di blended learning inclusivo, all'interno dell'articolo "L'integrazione scolastica e sociale" pubblicato dalla rivista Erickson, viene delineata una riflessione in merito all'utilizzo di questa metodologia e la sua versatilità all'interno della didattica inclusiva.

Nel panorama attuale, la finalità del processo educativo è lo sviluppo globale di un individuo (lifelong learning). Lo sviluppo di un percorso di apprendimento deve porsi l'obiettivo di rendere i soggetti coinvolti capaci di attuare un pensiero critico e aperto al cambiamento, di analizzare una situazione e valutare la propria risposta comportamentale in base alle informazioni del contesto.

Secondo l'autrice dell'articolo, la creazione di una didattica inclusiva deve essere vista come risorsa: «soltanto se la "diversità" verrà concepita non come un ostacolo, ma come una caratteristica universale, che rende ogni persona a suo modo unica, diventando un'occasione di arricchimento e di crescita comune»⁴³.

⁴³ R.M. Marafioti. 2015. L'integrazione scolastica e sociale, Verso una società inclusiva. Rivista Erickson. Volume 14. Retrieved from: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1147>

Tra le potenzialità sollecitate all'interno dell'articolo, particolare valore è dato alla creazione di ambienti digitali inclusivi, ossia, classi all'interno dell'istituto dotato di dispositivi digitali, quali computer, proiettore, connessione internet connessi tra di loro.

Quando facciamo riferimento all'apprendimento in rete, si pensa a uno «spazio definito da un sistema di relazioni e strumenti che prende corpo in rete. È tale se attiva una forma di partecipazione alle attività di una comunità, in cui gli strumenti tecnologici condividono modalità di soluzione di problemi, si negoziano norme, valori e obiettivi e si utilizza la conoscenza precedentemente elaborata per produrre un nuovo testo».⁴⁴

Attraverso questa definizione, viene messo in evidenza la collaborazione e l'interazione reciproca tra i pari, come valorizzazione del processo di apprendimento. L'insegnante, in questo caso, deve saper gestire e modificare l'ambiente di apprendimento in base agli obiettivi di apprendimento che ha prefissato affinché venga promosso l'interesse nei propri allievi. Inoltre, viene sottolineato il ruolo e le dinamiche che accompagnano l'esperienza: la motivazione e l'aiuto degli insegnanti sul piano cognitivo, affettivo, relazionale hanno fornito un costante feedback sui risultati degli alunni.

L'articolo "L'integrazione scolastica e sociale" dell'autrice Marafioti, sottolinea che la possibilità di integrare diversi strumenti, permette di ampliare il processo di nuove sfumature, indagabili solo tramite strumentazioni diverse. Inoltre in questo modo aumentano le opportunità per gli alunni di entrare in contatto con strumenti diversi, in un ambiente sicuro e controllato.

Dalla fusione dell'e-learning e del blended learning è stato sviluppato il digital learning: si tratta di una metodologia che si pone l'obiettivo di sviluppare e comprendere le migliori strategie didattiche legate al digitale, per supportare lo sviluppo di una piena consapevolezza nell'uso degli strumenti tecnologici. Tra le strategie vi è la *content curation*.

⁴⁴ Rivolterra P.C. Rossi P.G. 2019. Le tecnologie per l'educazione. Pearson. Milano

Questa strategia si basa sull'assunto che sia necessario instaurare un processo di sviluppo della competenza digitale negli alunni e per questo motivo sia importante sviluppare una riflessione per far acquistare consapevolezza delle proprie capacità agli alunni impegnati nell'attività.

Sviluppare una riflessione sui criteri che vengono utilizzati in rete per selezionare e analizzare le informazioni ci aiuta a rendere le modalità di utilizzo idonee, più visibili e consapevoli. Tramite la creazione e lo svolgimento di attività di ricerca online, gli studenti possono sviluppare consapevolezza nel loro agire all'interno di un contesto digitale e, allo stesso tempo, imparare le attitudini corrette per riconoscere le risorse attendibili. (Guglielman E. Vettrano L, 2017)

Con lo sviluppo di risorse digitali mobili e individuali ed il progresso umano, la didattica inizia a invadere altre sfere della vita quotidiana e sociale dell'alunno, con la possibilità di interagire e svolgere attività digitali oltre l'orario scolastico. Si tratta di sviluppare una continuità tra il lavoro svolto in classe con l'ausilio dei compagni e degli insegnanti e un piccolo approfondimento che potrà essere svolto autonomamente a casa.

Inoltre la possibilità di autonomia, concessa dall'utilizzo del proprio device, permette allo studente di sentirsi protagonista dell'azione educativa e sviluppare un processo di sensibilizzazione alla responsabilità e alla consapevolezza di sé come individuo all'interno della società.

Questo è uno degli obiettivi promossi dalla Media Education, una metodologia innovativa, in cui la tecnologia è posta come intermediario tra i contenuti e gli scambi tra insegnante ed alunni.

Tale metodologia introduce all'interno della riflessione in ambito educativo e scolastico, nuove pratiche sperimentali: lo sviluppo di competenze tecniche legate al digitale; la consapevolezza critica delle strategie più idonee da adottare. Infine, la dimensione autoriale od esperienziale in cui il rapporto tra alunni e digitale è supportato dalla capacità del primo di rendere condivisibile il proprio pensiero, affinché possano nascere riflessioni con altri attori coinvolti in Rete (Rivolterra, 2019).

Analizzando il contesto socio-culturale e i cambiamenti normative e metodologici, emergono due fenomeni collegati tra loro: da una parte il progredire dello sviluppo in ambito tecnologico, dall'altra la realizzazione di percorsi apprendimento con strumenti e setting innovativi.

Lo sviluppo di un percorso di apprendimento attraverso l'uso del digitale deve porsi l'obiettivo di rendere i soggetti coinvolti capaci di attuare un pensiero critico e aperto nei confronti del digitale e dei suoi strumenti: è necessario un cambiamento di prospettiva, ossia dovrà essere in grado di analizzare una situazione e valutare la propria risposta comportamentale in base alle informazioni del contesto, sia formale sia informale.

Per fare ciò, è fondamentale modificare la visione del digitale e dei suoi strumenti: non solo come mezzi di comunicazione ma anche come fonte di interesse e motivazione intrinseca degli alunni.

“Viviamo un periodo che segna una sorta di *mediamorfosi*”⁴⁵, riporta un articolo di R.M. Marafioti, una trasformazione che coinvolge tutte le organizzazioni sociali all'interno del processo di sviluppo delle tecnologie e per questo, anche la scuola è tenuta a riadattarsi in base alle dinamiche presenti all'interno del contesto.

3.3. Sviluppo e progettazione per una Didattica a Distanza inclusiva

Con l'avvento della Didattica a Distanza, i processi messi in atto nelle aule hanno avuto uno stravolgimento di dimensioni enormi, con effetti che hanno influenzato la didattica e di conseguenza gli studenti e gli insegnanti.

È importante sottolineare che, a differenza delle modalità intraprese in precedenza, nel caso della Didattica a Distanza, non è stato possibile instaurare un percorso di acquisizione delle capacità e delle abilità legate alla metodologia, ma si è dovuto imparare con la pratica, giorno dopo giorno.

⁴⁵ R.M. Marafioti. 2015. L'integrazione scolastica e sociale, Verso una società inclusiva. Rivista Erickson. Volume 14. Retrieved from: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1147> (ultima consultazione 29/01/2022)

Trovandosi all'interno del panorama digitale, la costruzione di contenuti e la loro distribuzione agli studenti avviene in maniera completamente diversa rispetto alle modalità scolastiche tradizionali. Il digitale si è pone come uno “spazio cognitivo in cui i concetti astratti prendono forma e sono manipolabili con attività sensorio-motorie.”⁴⁶

Grazie ad esso, l'insegnante è in grado di sviluppare ed essere supportato durante l'elaborazione del percorso di apprendimento mentre stimola il coinvolgimento degli studenti, come uno strumento facilitatore per l'organizzazione e per una visione globale del percorso. In questo modo, la costruzione di conoscenze ed abilità avviene tramite l'esperienza che gli alunni fanno a scuola.

La differenza più evidente tra le modalità didattiche è la prospettiva in cui si pone l'insegnante quando svolge attività didattiche.

Attraverso la strategia del *learn forward* (protesi in avanti), prevalente nelle situazioni di didattica attiva e collaborativa, la fruizione dei contenuti è accompagnata dal discutere, prendere appunti, sottolineare, modificare o integrare le informazioni ricevute; mentre la strategia denominata *lean back* (rilassati all'indietro) prevale ad esempio la lettura o della visione di contenuti autonomamente o grazie all'insegnante, creando delle situazioni in cui l'attenzione dell'utente è interamente concentrata sull'informazione ricevuta. (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015)

Nella pratica della Didattica a Distanza, queste prospettive vengono proposte in modi differenti: tramite una modalità sincrona, la comunicazione tra alunno e insegnante è continua durante lo svolgimento dell'attività e l'alunno può interagire con l'insegnante per chiedere correzioni o suggerimenti; asincrona, in cui la comunicazione avviene attraverso gli strumenti digitali come l'invio di messaggi o video e non vi è possibilità di feedback continui da parte dell'insegnante che svolgerà il processo di verifica sugli elaborati degli alunni (PSND Azione #22, 2015).

Molte organizzazioni educative o legate all'ambiente didattico, hanno messo a disposizione supporto e materiali attivati durante la Didattica a Distanza.

⁴⁶ Rivolterra P.C. Rossi P.G. 2019. Le tecnologie per l'educazione. Pearson. Milano. Cap.7, p. 27.

Un esempio è il gruppo e-Twinning “SOS didattica a distanza”, sorto dopo l’inizio del periodo di lockdown con l’intento di supportare la formazione degli insegnanti, nonostante la condizione di isolamento. A partire dal mese di Marzo 2020, l’Organizzazione ha attivato iniziative e conferenze con lo scopo di condividere risorse e buone pratiche da utilizzare in un contesto di Didattica a Distanza.

Tra le iniziative attivate sul territorio, dopo l’introduzione del Piano Nazionale Scuola Digitale, vi sono enti ed associazioni rivolte agli studenti con l’obiettivo di creare esperienze digitali educative, nate su siti-web online. Un esempio è il programma denominato “Generazioni Connesse”⁴⁷, sviluppato e supportato dalla Commissione Europea e dal MIUR: esso è nato con lo scopo di “fornire informazioni, consigli e supporto a bambini, ragazzi, genitori, docenti ed educatori che hanno esperienze, anche problematiche, legate a Internet e per agevolare la segnalazione di materiale illegale online.”

Attualmente, il programma si è espanso comprendendo corsi di formazione per sia docenti sia per alunni e famiglie in difficoltà e kit didattici legati allo sviluppo della competenza digitale e sviluppare il pensiero computazionale. L’idea fondante di questo progetto si basa sulla consapevolezza delle potenzialità del digitale e di Internet come lo strumento più innovativo degli ultimi tempi.

Infine sono stati realizzati dei corsi di formazione da svolgere online, i cosiddetti “webinar” a partecipazione gratuita e aperta. Nati dal neologismo formato dalle parole web e seminar in inglese a livello didattico si propongono di fornire sostegno nello sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti e nella realizzazione di attività digitali.

Non bisogna concentrarsi solo sulle metodologie più idonee ma anche sullo sviluppo della competenza digitale degli insegnanti calibrando l’azione didattica in base alle nuove esigenze della didattica. “Comprendere questa relazione significa aiutare la scuola ad acquisire soluzioni digitali che facilitino ambienti propedeutici agli apprendimenti attivi.”⁴⁸

⁴⁷ Commissione europea. MIUR. Generazioni connesse. Retrieved from: <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/safer-internet-centre/>

⁴⁸ MIUR. 2015. Piano Nazionale Scuola Digitale. Roma. Retrieved in PDF

Una figura che ha fornito un contributo importante nella creazione di attività coerenti tramite gli strumenti digitali è stato l'animatore digitale. Si tratta di un ruolo inserito all'interno dell'organico dell'Istituto, che si assume il compito di aiutare coloro che si trovano in difficoltà con gli strumenti tecnologici o le piattaforme online connesse alla scuola, come il registro elettronico. (MIUR, 2015)

In questo contesto straordinario, dopo l'introduzione della DAD, l'animatore digitale si è fatto portavoce dei problemi e delle difficoltà degli insegnanti nell'organizzazione e nella gestione delle attività a distanza, creando una rete di contatto tramite il quale egli poteva rispondere alle esigenze degli insegnanti.

Il valore di queste figure risiede proprio, nella possibilità di promulgare un percorso di apprendimento basato su attività digitali e di mostrare e condividere con il resto del corpo docente le sperimentazioni didattiche che ha utilizzato con i propri alunni.

Le potenzialità degli strumenti digitali sono innumerevoli e possono essere apprezzate solo se inseriti all'interno di un percorso che alimenti la conoscenza dei software tecnologici e il loro uso educativo.

Secondo questo paradigma: “gli studenti devono essere utenti consapevoli di ambienti e strumenti digitali, ma anche produttori, creatori, progettisti. E i docenti, dalla loro parte e in particolare per quanto riguarda le competenze digitali, dovranno essere messi nelle giuste condizioni per agire come facilitatori di percorsi didattici innovativi basati su contenuti più familiari per i loro studenti.”⁴⁹

Durante un *circle time* o un lavoro di gruppo, è importante sollecitare i comportamenti corretti da tenere durante la partecipazione, come ad esempio la partecipazione, almeno con un supporto audio all'attività. Con l'uso di lezioni frontali registrate, montate e successivamente inviate dagli insegnanti, prevedevano una fruizione passiva da parte dell'alunno e una successiva riflessione personale a posteriori.

Occorre tenere conto che l'interazione con le risorse di apprendimento può essere individuale o collettiva, e svolgersi in ambienti digitali che possono avere natura diversa, a partire da siti web e strumenti dedicati, piattaforme didattiche e depositi on-line di ricerca-dati.

⁴⁹ MIUR. 2015. Piano Nazionale Scuola Digitale. Roma. Retrieved in PDF

Se la modalità di interazione è sviluppata individualmente, ogni studente avrà a disposizione un proprio device con cui interagire e svolgere la propria attività in modo autonomo e consapevole; se la modalità di interazione è collettiva, si avrà la possibilità di manipolare le risorse per creare un artefatto digitale collettivo o utilizzare piattaforme online per ampliare la discussione a più voci, anche esterne alla struttura scolastica.

La pluralità di modalità di condivisione dei contenuti permette a ciascuno di portare il proprio punto di vista all'interno del gruppo, anche se in maniera diversa.

Affinché ogni azione educativa sia efficace ogni strumento didattico ha necessità di essere inserito in un contesto che lo esalti e sia adatto al procedere del percorso. Le potenzialità e le iniziative che il digitale può sostenere sono moltissime, in grado di arricchire di nuove prospettive il percorso.

Tra gli strumenti fondanti di questa metodologia troviamo il computer portatile. Secondo la ricerca "Oltre le distanze", la modalità d'utilizzo più sperimentata è stata la videoconferenza: una modalità di attuazione dell'e-learning, che permette una discussione attiva tra i partecipanti, collegati tutti contemporaneamente su una piattaforma. Per essere attuata però, richiede un dispositivo provvisto di telecamera, microfono e una buona connessione alla Rete Internet.

Un altro uso di questo strumento da parte degli insegnanti, più in linea con una didattica tradizionale, prevede l'utilizzo del libro di testo in formato digitale. Molte case editrici, infatti, hanno iniziato ad adottare un formato di libro scolastico che prevede la possibilità di avere una versione digitale, utilizzabile tramite scansione del QR-code, inserito nel libro. Tramite questo strumento, l'insegnante è in grado di mostrare come orientarsi sul libro di testo e assegnare compiti a casa e attività da svolgere in autonomia. La combinazione tra videochiamata ed utilizzo del libro digitale è ottima, in un contesto in cui le risorse sono limitate.

Un ulteriore utilizzo del computer portatile è la possibilità di realizzare strategie collaborative: definite attività "a più mani", consentono di collaborare alla realizzazione di un artefatto da parte degli alunni. Alcuni software che permettono la realizzazione di un artefatto digitale sono, per esempio Padlet e Jamboard, ideali per creare cartelloni digitali per sintetizzare i contenuti o per evidenziare parole chiave durante la spiegazione.

Nella declinazione degli strumenti a disposizione per la progettazione di una Didattica a Distanza, possiamo notare, però, alcuni strumenti già noti all'interno del contesto didattico, utilizzati in una diversa prospettiva.

Un esempio, citato in precedenza, è il registro elettronico: introdotto per la prima volta nell'anno scolastico 2012/13, con il DL 95 del 6 luglio 2012⁵⁰. Il suo scopo iniziale era quello di fornire una descrizione del progetto educativo, con la rilevazione delle presenze, dei voti e delle attività didattiche; inoltre svolgeva una funzione di supporto alla comunicazione con le famiglie che tramite delle credenziali, possono accedere alla piattaforma e prendere visione del percorso del proprio figlio. Durante la realizzazione della DAD, questo strumento viene utilizzato in maniera molto più intensa poiché diviene l'unico mezzo con cui coordinare e comunicare la progettazione delle attività con gli alunni. Le insegnanti comunicavano alla totalità della classe indicazioni, compiti ed organizzazione delle attività in DAD e veniva usato per gestire le comunicazioni ufficiali con le famiglie e organizzare colloqui online. Un esempio di questo utilizzo è il software Google Classroom: condividendo la propria mail, si è in grado di sincronizzare il calendario, tramite Google Calendar ed organizzare videochiamate tramite software di comunicazione compatibili con Google.

3.4. L'avvento della DAD e il supporto all'accesso al digitale

Con l'introduzione della DAD, la sfida dell'educazione si affaccia all'era digitale, accentuando un problema già noto: l'accesso. «Senza condizioni veramente abilitanti, ogni idea di innovazione didattica attraverso le tecnologie digitali, e ogni desiderio di gestione efficiente della vita scolastica, diventa impraticabile, o comunque estremamente faticoso.»⁵¹

⁵⁰ DL 6/07/2012, n. 95. 2012. Disposizioni urgenti per la revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini. Gazzetta Ufficiale. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/06/012G0117/sg>

⁵¹ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Prefazione. Retrieved in PDF

Da parte degli insegnanti è stato necessario, caso per caso, mettersi in ascolto delle famiglie, per comprendere dubbi, perplessità e criticità. Con le famiglie si sono attivate discussioni sulla tipologia di supporto da consegnare agli alunni.

Ad esempio, in mancanza di device si è provveduto a fornire gli strumenti, attivando un supporto di tipo strumentale, che consentiva di connettersi e di orientarsi fra i materiali messi a disposizione; in altri casi, è stato necessario attivare un rapporto diretto con le famiglie durante lo svolgimento delle attività.

Dalla ricerca Agnelli emerge che, con alunni con disabilità intellettiva è stato necessario coordinare lo svolgimento delle attività con le famiglie, in cui veniva organizzata una routine settimanale condivisa, con strutturazione dei tempi e delle materie scolastiche all'interno della giornata scolastica.

Gli studenti che presentano disabilità gravi, invece, non sono riusciti a partecipare alle attività insieme alla classe, mentre è stato più semplice includere studenti con disabilità lievi grazie alla co-progettazione di attività tra docenti curricolari e docenti di sostegno.

Infine, si riscontra che la comunicazione a distanza abbia favorito la capacità di esprimersi e di sentirsi a proprio agio dato il contesto domiciliare.

È importante sottolineare come, il livello di supporto ottenuto e le opportunità a disposizione dello studente, abbiano influito sul coinvolgimento alle attività online. «In assenza di supporti tecnologici, con famiglie poco presenti e con colleghi curricolari mediamente poco coinvolti, l'inclusione è stata portata avanti con serie difficoltà.»⁵² Per sopperire a queste difficoltà legate alle condizioni sociali e relative alla crisi pandemica del periodo storico, gli insegnanti si sono messi alla ricerca di strategie da mettere in atto per una buona pratica inclusiva che riuscisse a raggiungere la totalità dei componenti della classe. Tra le prassi inclusive, la Fondazione Agnelli ha evidenziato azioni di coordinamento tra i docenti della classe, ad esempio redigendo un diario per ricordare e condividere quanto fatto con tutti gli attori coinvolti (genitori, educatori, esperti esterni) o instaurando attività collaborative da svolgere in momenti pomeridiani in modo da mantenere una relazione efficace tra gli alunni, anche a distanza.

⁵² Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Cap. 12, pag. 116. Retrieved in PDF

Tuttavia, come sollecitato nelle ricerche condotte, l'utilizzo delle risorse online ha portato un grande contributo per la riuscita della Didattica a Distanza.

Nel momento in cui si rendono disponibili risorse online dedicate a coloro che hanno esigenze specifiche diviene una risorsa da elevare ancora di più, soprattutto per quanto riguarda il loro coinvolgimento.

Un esempio, sono le storie digitali in LIS o sottotitolati nella lingua d'origine, utili a promuovere l'inclusione dell'alunno sordo nel contesto dei pari: i video possono essere riprodotti tramite la piattaforma gratuita di YouTube, all'interno di playlist dedicate durante lo svolgimento di una videochiamata di gruppo.

Questa tipologia di attività ha ricadute positive su tutti i componenti del gruppo classe, poiché le difficoltà di un alunno possono trasformarsi in una occasione per visualizzare nuove modalità di espressione e di interazione.

Un'ulteriore problematica riscontrata è legata alla formazione per gli alunni dell'utilizzo consapevole ed efficace degli strumenti digitali.

Si tratta di tutte quelle abilità e capacità digitali legate all'accesso che gli insegnanti, in primis, e gli alunni necessitano di acquisire durante lo svolgimento di un percorso di apprendimento attraverso il digitale.

A seconda della modalità di svolgimento delle attività, collettiva o autonoma, l'alunno deve, comunque, essere in grado di svolgere l'attività sentendosi capace ed efficiente nel suo agire con i materiali scelti.

Questa necessità viene riscontrata anche nella ricerca della Fondazione Agnelli, che analizza il livello di competenza digitale negli insegnanti durante il periodo di Didattica a Distanza.

Lo studio cita che «circa un quarto dei docenti (23%) beneficerebbe di maggiori informazioni riguardo la disponibilità sul web di materiali didattici adatti alle esigenze degli allievi con disabilità»⁵³ e che, circa la stessa percentuale, venga riscossa anche nel tasso di abbandoni (19%).

⁵³ Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Retrieved in PDF

Tuttavia neanche il livello di competenza delle nuove generazioni è sufficiente ad interagire in un ambiente completamente digitale: secondo gli autori Ianes e Bellacicco «solo 3 ragazzi su 10 dichiarano competenze digitali elevate, con un gradiente Nord-Sud nuovamente a sfavore di quest'ultimo»⁵⁴.

Sviluppare le competenze digitali è importante, soprattutto nel momento in cui sono lo strumento di maggiore contatto durante il periodo di lockdown e promotore del processo di apprendimento.

Anche all'interno del Piano Nazionale Scuola Digitale, sono inseriti degli accorgimenti da tenere in considerazione per ottimizzare le abilità e conoscenze già in possesso degli insegnanti, facendo emergere la componente di scambio e interconnessione già esistente tra tutte le varie competenze.

Un rapporto di ricerca dell'ISTAT 2021 rileva uno scarso interesse da parte degli insegnanti di istituire all'interno del processo di apprendimento, innovazioni riguardanti la didattica digitale poiché non possiedono le competenze digitali necessarie ad attivare modalità didattiche di questo tipo. Questo dato è da associare sia agli insegnanti di classe, sia di sostegno, appartenenti ad ogni ordine di scuola (Ricerca SIRD, 2021).

Riducendo le difficoltà di accesso agli strumenti tecnologici, si è in grado di instaurare percorsi legati allo sviluppo di capacità valutative e legate al pensiero computazione, nei riguardi della selezione e analisi delle informazioni ritrovate in Rete, valorizzando le caratteristiche e le potenzialità dei materiali messi a disposizione. La possibilità di ampliare le risorse di apprendimento, inserendo anche contenuti digitali rende il processo di apprendimento più attuale e coerente: “se questo allargamento degli strumenti e dei contenuti disponibili è basato su una adeguata capacità di valutazione e di scelta, e se l'integrazione è efficace, la qualità della formazione e dell'apprendimento potrà migliorare sensibilmente.”⁵⁵

⁵⁴ Ianes D. Bellacicco R. 2020. Didattica a Distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. Rivista Erikson. Vol. 19, n. 3

⁵⁵ MIUR. 2015. Piano Nazionale Scuola Digitale. #Azione 25. Retreivd in PDF

Capitolo 4

Il questionario: “DAD e inclusione: esperienze a confronto”

4.1. Contesto e domanda di ricerca

Le motivazioni che hanno portato a questa ricerca vanno ricercate in una spinta personale scaturita dalla partecipazione in prima persona alle attività di Didattica a Distanza, durante i miei studi accademici.

Dopo aver sperimentato il passaggio dalla frequenza nelle aule ad un approccio digitale alle attività didattiche, ho ritenuto interessante andare ad indagare le modalità di DAD utilizzate in ambienti inclusivi. Attraverso una riflessione, passante per ricerche condotte sul territorio nazionale, si è cercato di far emergere le potenzialità messe in atto e le difficoltà riscontrate. Per questo motivo, ho voluto rivolgere la questione agli insegnanti, incentivando un collegamento con le risorse digitali e le modalità utilizzate con la Didattica a Distanza, nei riguardi del coinvolgimento e della partecipazione degli alunni con disabilità.

Attraverso un questionario anonimo, è stato chiesto agli insegnanti della regione Liguria, di condividere le loro sensazioni dopo un periodo caotico come quello vissuto tra Marzo e Giugno 2020, focalizzandosi sulle strategie attivate per garantire l’inclusione dei propri alunni.

Le differenti risposte consentono di delineare un’immagine di ciò che è stata la Didattica a Distanza per gli insegnanti e di comprendere se in qualche modo la didattica è venuta a modificarsi per sopperire alle esigenze determinate dal contesto storico. Gli insegnanti hanno potuto, inoltre, confrontare il periodo di Didattica a Distanza con la Didattica Digitale Integrata.

“L’11 marzo 2020, l’OMS, dopo aver valutato i livelli di gravità e la diffusione globale dell’infezione da SARS-CoV-2, ha dichiarato che l’epidemia di COVID-19 può essere considerata una pandemia.”⁵⁶.

⁵⁶ Dipartimento Malattie Infettive, ISS. 2020. Tutto sulla pandemia di SARS-CoV-2. Retrieved from: <https://www.epicentro.iss.it/coronavirus/sars-cov-2>

Da quel momento, i diversi Stati del Mondo, hanno iniziato ad attivare misure di restringimento per contenere l'ondata di contagi che non accennava a diminuire.

Il governo italiano decise, all'inizio di Marzo 2020, di instaurare un periodo di lockdown per limitare il diffondersi del contagio.

All'interno del territorio italiano, le Istituzioni si allertano emanando diverse normative: per la scuola è il momento di un cambiamento drastico e senza precedenti. Con il Decreto #IoRestoaCasa⁵⁷, infatti, vengono sospese tutte le attività in presenza e introdotte attività in modalità a distanza. Tale indicazione sarà mantenuta per tutto il tempo di lockdown, fino alla conclusione dell'anno scolastico.

Senza parametri ben definiti, gli insegnanti sono stati chiamati ad attivarsi affinché la scuola potesse riaprire prima possibile. Attraverso la collaborazione tra di loro e il supporto di esperti digitali, sono riusciti a convogliare le attività didattiche in Rete e riunire i propri alunni all'interno di classi virtuali, nelle quali poter rivedere i loro compagni di classe e riprendere il percorso formativo.

Gli insegnanti e gli alunni si sono messi in gioco per attivare e supportare questa tipologia di didattica, fino a concepirne una nuova dimensione: nata da una situazione di emergenza ma promossa e sostenuta dai media digitali.

Grazie alle collaborazioni con case editrici legate al ramo dell'educazione, gli insegnanti hanno potuto accedere a un'ampia scelta di materiali digitali, potendo così arricchire il loro bagaglio culturale di nuove modalità attraverso cui svolgere delle attività con la classe.

Con la guida di esperti e ricercatori, nonché attraverso i corsi di formazione, webinar e kit di strumenti, gli insegnanti sono entrati nella progettualità digitale, riuscendo a coinvolgere la propria classe nelle attività anche senza esservi fisicamente.

Alla conclusione del periodo di lockdown, gli insegnanti hanno concluso che le modalità di DAD dovevano essere legate alla sola emergenza legata alla pandemia da Sars-CoV-2 e che la didattica in presenza fosse ritenuta più funzionale e inclusiva. Inoltre, sono emerse critiche anche da altri protagonisti del percorso scolastico: anche gli alunni, in massa, si sono mobilitati per esprimere il loro disagio per le modalità introdotte dalla DAD. (INDIRE, 2020)

⁵⁷ Decreto del Presidente Del Consiglio Dei Ministri. 23/02/2020. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/09/20A01558/sg>

Tuttavia, appare importante sottolineare che dopo aver concluso un anno scolastico basando le proprie strategie su metodologie digitali, grazie alla DAD, gli insegnanti hanno avuto la possibilità di interagire con gli strumenti tecnologici, famigliarizzare con la metodologia e gli strumenti, sviluppare capacità e abilità connesse.

Questo, sicuramente, può essere un buon punto di partenza per sviluppare la futura didattica in presenza.

Con la riapertura delle scuole, a Settembre 2020, venne pubblicato attraverso il decreto n. 39/2020 il quadro di riferimento della Didattica Digitale Integrata (DDI)⁵⁸ attraverso un piano all'interno del quale venivano illustrate le indicazioni e le modalità da mettere in atto in situazioni di didattica a distanza.

Il questionario verte su una domanda-stimolo scaturita durante le mie esperienze di DAD grazie alle attività di tirocinio diretto.

Attraverso la Didattica a Distanza, si è stati in grado di attivare una metodologia basata sull'e-learning che riuscisse ad includere gli alunni con disabilità?

Per poter rispondere a questa domanda, è stato necessario andare ad analizzare in che modo è stata attuata la DAD nel periodo tra Marzo e Giugno 2020, evidenziando sia problematiche sia competenze sviluppate.

Successivamente si è andati ad esaminare i livelli di inclusività nello stesso periodo: gli intervistati hanno potuto esprimere la loro opinione in merito alle difficoltà incontrate a causa dell'introduzione di una modalità didattica totalmente digitale e l'ausilio degli strumenti tecnologici.

In particolare, analizzando le strategie messe in atto, è stato posto l'accento sulle forme di inclusione messe in atto nei confronti degli alunni con disabilità durante la DAD e se la didattica possa risultare più inclusiva attraverso le risorse digitali o se, al contrario, esse siano causa di aumento nelle differenze tra gli alunni.

Infine, attraverso un confronto, si è andati a indagare il livello di soddisfazione generale degli insegnanti durante il periodo della DAD e il successivo rientro in presenza.

⁵⁸ MIUR. 2020. Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata. Retrieved in PDF

Dopo l'esperienza di Didattica a Distanza, gli insegnanti hanno potuto modificare le proprie preconoscenze riguardo la progettazione e lo svolgimento delle attività, integrando la competenza digitale e le nuove capacità acquisite all'interno del processo educativo, rendendolo più stimolante e coinvolgente per gli alunni.

Durante la progettazione del questionario, è emersa la necessità di discernere la questione iniziale in varie sotto-domande.

Era importante comprendere quali fossero gli aspetti da tenere in considerazione e le modalità di interazione più fruibili affinché gli insegnanti si sentissero rappresentati dalle possibili risposte.

1- L'e-learning e l'introduzione alla DAD, in che modo ha influito nei percorsi didattici, andando a modificare strategie didattiche, contenuti e la valutazione messa in atto dagli insegnanti? In che modo e quali sono state le "barriere" che gli insegnanti hanno affrontato, nel tentativo di raggiungere gli alunni e coinvolgerli nella partecipazione alle attività scolastiche?

2- Quali attività sono state strutturate nei confronti degli alunni con disabilità? Come avvenivano le comunicazioni tra scuola e famiglia in una situazione di distanza? In che modo le relazioni tra la scuola e le famiglie degli alunni sono state modificate affinché risultassero efficaci?

3- Come è cambiata la percezione degli insegnanti nei riguardi di una didattica digitale, con il passaggio da una Didattica a Distanza, nata dall'emergenza, con l'introduzione della Didattica Digitale Integrata? In che modo l'esperienza della DAD ha modificato la costruzione dei percorsi didattici in presenza, sia a livello di competenze acquisite sia a livello dei contenuti?

4.2. Obiettivi e metodo di erogazione

Il questionario, dal titolo "DAD e DDI: esperienze a confronto" è stato rivolto ai docenti degli Istituti Comprensivi dei gradi di infanzia e primaria della Liguria. Sono state considerate le risposte pervenute nel periodo dal 12 novembre al 22 dicembre 2021.

La composizione del questionario, la scelta delle domande e la sua successiva erogazione è stata attuata totalmente in modalità digitale per permettere una immediata comprensibilità e la maggiore condivisione possibile tramite l'applicazione web di Google Moduli.

Gli insegnanti hanno potuto accedere al questionario, al fine di compilare le diverse sezioni in base al proprio ruolo ricoperto all'interno dell'organico della scuola e la tipologia della scuola.

Le domande presenti nel questionario sono a risposta aperta o chiusa.

La prima tipologia di domande è stata sviluppata secondo un carattere qualitativo, danno la possibilità ai partecipanti, di poter aggiungere la propria opinione in maniera del tutto personalizzabile in modo da renderlo libero e partecipe nello svolgimento.

Le seconde fanno riferimento a vari livelli di scala: domande a risposta testuale, multipla e infine a livelli; grazie a questo tipo di risposta siamo in grado di declinare le diverse prospettive anche in base al ruolo che l'insegnante ricopre all'interno dell'Istituto. La struttura delle domande è stata racchiusa e organizzata in sei sezioni: una legata al contesto di origine dei partecipanti; due dedicate alle attività di Didattica a Distanza; una incentrata sul focus dell'inclusione ed infine, le ultime si concentrano sull'analisi e l'utilizzo della Didattica Digitale Integrata messa a confronto con l'esperienza precedente della DAD.

La prima parte del questionario ha richiesto la necessità di acquisire i dati anagrafici al fine di poter fare delle riflessioni su un campione eterogeneo.

La sezione successiva ha sollecitato nei partecipanti una riflessione sulla Didattica a Distanza in riferimento al periodo tra Marzo e Giugno 2020: ci si è concentrati sulla partecipazione alle attività e l'utilizzo dei dispositivi digitali per supportare la didattica; si sono analizzate sulle strategie intraprese a livello tecnologico affinché il processo non avesse interruzioni e in conclusione si sono definiti quali materiali sono stati utilizzati a supporto dello sviluppo di un rapporto tra alunno e docente e per istaurare un processo di analisi dei risultati ottenuti.

La terza sezione indaga nel dettaglio le modalità di Didattica a Distanza, dal punto di vista inclusivo.

Si dedica nello specifico, all'analisi degli strumenti e delle strategie messe in atto per mantenere attiva la comunicazione tra gli alunni e gli insegnanti.

La sezione successiva è dedicata alla declinazione della Didattica Digitale Integrata, introdotta con l'inizio dell'anno scolastico 2020-21.

In questa unità, la riflessione racchiude le modalità messe in atto di DDI, ossia la presenza simultanea di momenti rivolti alle attività svolte in presenza con la classe accostati a momenti di Didattica a Distanza. In questa sezione vengono delineate strategie e strumenti tecnologici utilizzati a supporto della DDI per coloro che erano impossibilitati a raggiungere la sede scolastica.

La sezione conclusiva, pone maggiore enfasi sul confronto tra i due cambiamenti che hanno sconvolto il mondo della scuola durante gli ultimi due anni.

Al suo interno, si cerca di comprendere se vi sono stati cambiamenti nelle modalità di approccio alla progettazione delle attività, da parte degli insegnanti, e se questi hanno modificato le condizioni con cui veniva veicolato il processo di apprendimento.

4.3. Destinatari

Il questionario ha raccolto una totalità complessiva di 80 insegnanti partecipanti, inseriti all'interno del territorio regionale della Liguria.

La maggioranza delle risposte è da associare a un campione femminile, con la percentuale del 98,8% rispetto alla componente di genere maschile.

Analizzando il contesto di riferimento, è stato chiesto di indicare l'età (vedi grafico 1) e il gli anni di servizio svolto come insegnante (vedi grafico 2).

Per quanto riguarda all'area geografica, si è riscontrano notevole difficoltà nel coinvolgere insegnanti di tutta la regione, solo l'1,3% dei rispondenti, infatti, svolge attività nella provincia di Imperia mentre si sono ottenute maggiori risposte dalle province di Savona (56,3%), Genova (17,5%) e La Spezia (25%).

Questo dato sottolinea la particolarità del questionario e la necessità di tenere in considerazione il livello di disponibilità degli intervistati durante la lettura dei risultati.

CARATTERISTICHE DEL CONTESTO: L'ETÀ

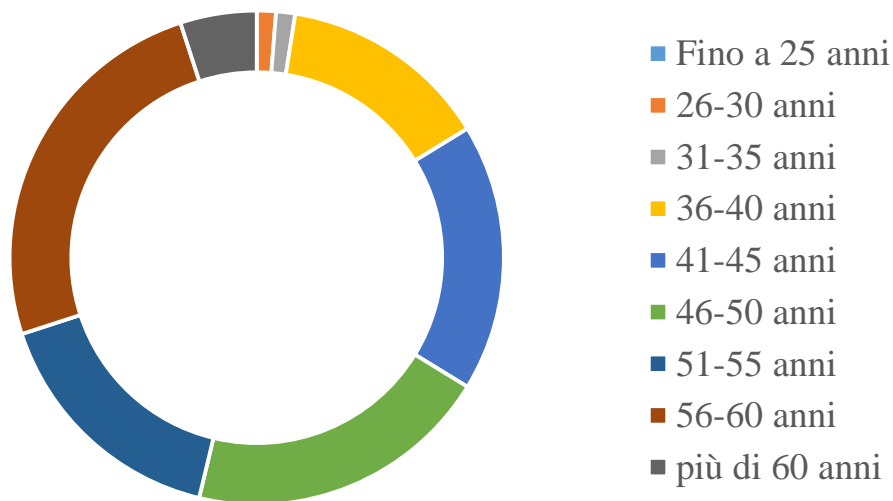


Grafico 1. Percentuale degli insegnanti per grado d'età (0% Fino a 25 anni, 1,25% da 26 a 30 anni, 1,25% da 31 a 35 anni, 13,7% da 36 a 40 anni, 17,5% da 41 a 45 anni, 20% da 46 a 50 anni, 16,2% da 51 a 55 anni, 25% da 56 a 60 anni, 5% più di 60 anni)

CARATTERISTICHE DEL CONTESTO: ANNI DI SERVIZIO

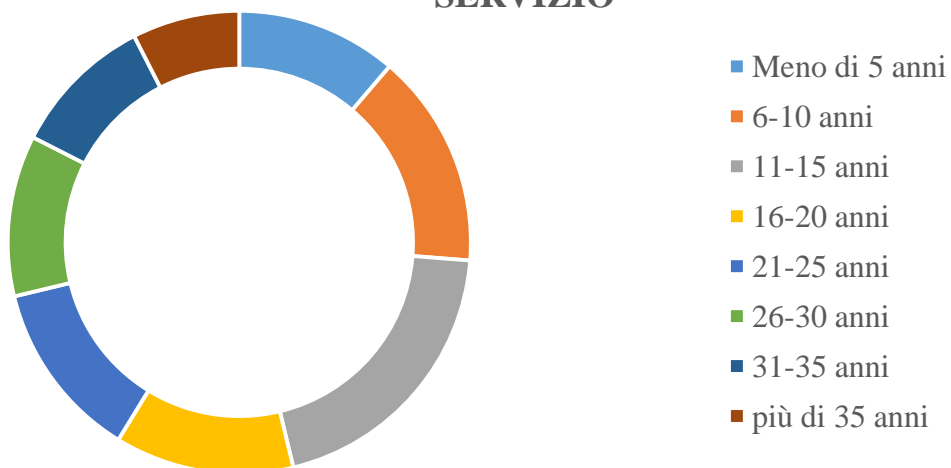


Grafico 2. Percentuali di anni di servizio come insegnante (11,25% meno di 5 anni 15% da 6 a 10 anni, 20% da 11 a 15 anni, 12,5% da 16 a 20 anni, 12,5% da 21 a 25 anni, 11,25% da 26 a 30 anni, 10% da 31 a 35 anni, 7,5% più di 35 anni)

La professione dell'insegnante, come molte, ha la necessità di essere analizzato nelle molteplici sue espressioni; proprio per questa sua pluralità è fondamentale l'esperienza diretta all'interno del contesto scolastico, la quale rende la formazione sempre attiva e fonte di continuo apprendimento.

Inoltre, l'introduzione di un corso di formazione universitaria, ha dato la possibilità di introdurre all'interno dell'ambiente scolastico attori nuovi, che hanno potuto avere come riferimento la rete di informazioni creata dalle insegnanti che già svolgevano questo impiego nonché apportare nuove idee e metodologie più innovative.

Per questo motivo, si è andato ad indagare all'interno del campione il titolo di studio conseguito.

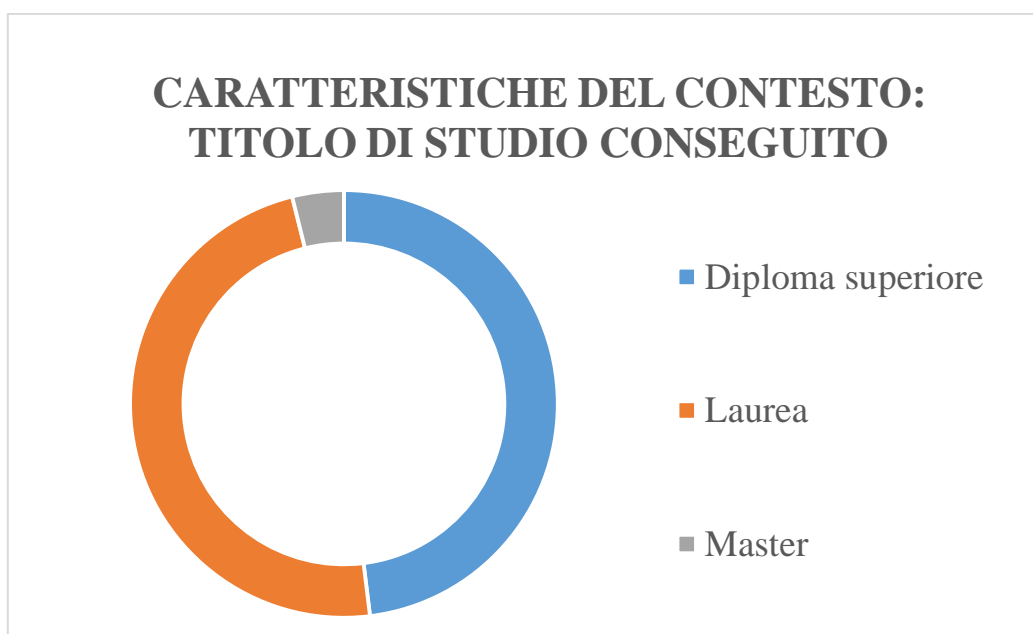


Grafico 3. Titolo di studio conseguito dagli insegnanti rispondenti (46,25% Diploma superiore, 46,25% Laurea, 3,75% Master)

Nel grafico emerge che fra i partecipanti alla ricerca vi è un dato analogo fra soggetti che hanno conseguito il un Titolo Universitario ed un diploma di Scuola Superiore (46,25%); fra questi sono presenti insegnanti che hanno conseguito il Diploma di Scuola Ortofrenica, uno specifico corso di formazione creato nel 1900 da Giuseppe Ferruccio Montesano e Maria Montessori.

Si tratta di due anni di formazione all'interno dei quali si svolgevano corsi dedicati all'intervento educativo e didattico nei confronti di alunni con disabilità, in modo da creare un ambiente di apprendimento adatto al suo ingresso nella scuola pubblica (DPR n. 970 del 1975).

Tra le risposte relative all'acquisizione di master troviamo una percentuale di docenti (3,75%) che hanno frequentato corsi di specializzazione attivati dall'Università degli Studi di Genova, come il Master di EPICT, il Corso di Perfezionamento in "Difficoltà e disturbi dell'apprendimento"⁵⁹, ed il Master in "Didattica e Psicopedagogia per i soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento"⁶⁰.

Dopo aver analizzato le competenze di base del campione, in merito allo studio pregresso e all'esperienza vissuta all'interno del contesto scolastico, si è proceduto a chiedere quali ruoli abbiano ricoperto all'interno dell'Istituto Comprensivo gli intervistati.

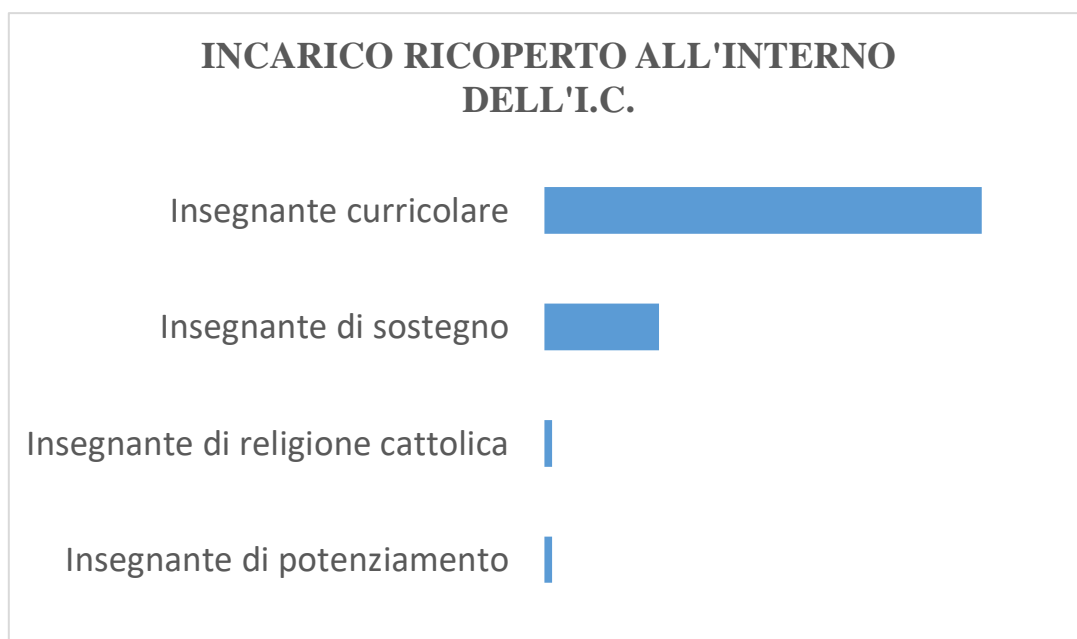


Grafico 4. Incarico ricoperto dall'insegnante all'interno del proprio Istituto Comprensivo (76,3% Insegnante curricolare, 20% Insegnante di sostegno, 1,3% Insegnante di potenziamento, 1,3% Insegnante di religione cattolica)

Dall'analisi dei dati, emerge che la maggioranza degli intervistati è assunto con l'incarico di docente curricolare e troviamo, seppure in percentuale ridotta, gli insegnanti di sostegno con un 20% di partecipazione.

⁵⁹ UNIGE.2010-11. Bando Universitario, Corso di Perfezionamento in "Difficoltà e disturbi dell'apprendimento". Retrieved in PDF https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/bando_Usai_def.pdf

⁶⁰ UNIGE.2011-12. Bando Universitario, Corso di Perfezionamento in "Didattica e Psicopedagogia per i soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento. Retrieved from <https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/perfezionamentodidatticadsa.pdf>

Analizzando le risposte degli intervistati, si evince che all'interno dello stesso istituto, una parte della collettività degli insegnanti svolge più incarichi contemporaneamente, emergendo dalla loro posizione di insegnante di classe e assumendo ruolo di coordinatore o di amministratore di un'area di competenza, contribuendo alla comunicazione efficace tra i docenti e tra la scuola e gli studenti. Oltre al ruolo di coordinatore della sezione si rilevano percentuali elevate per la figura dell'animatore digitale e il referente per il sostegno: il primo incarico, introdotto nel 2015, con legge della Buona Scuola, nasce con lo scopo di creare un collegamento tra gli obiettivi prefissati dall'istituto e gli studenti, con workshop e laboratori digitali attraverso cui supportare lo sviluppo di una cultura digitale. Il referente per il sostegno, declinato in base alle esigenze della scuola, tra cui il referente BES o DSA, svolge la funzione di "ponte" tra la famiglia dell'alunno e i suoi insegnanti per fornire materiale didattico specifico e sviluppando una comunicazione efficace tra colleghi, famiglie e studenti.

Capitolo 5

Elaborazione del questionario

L'analisi dei dati è stata svolta attraverso la strategia della “ricerca educativa basata su matrice di dati” o “ricerca standard”.

Tale metodo si avvale di strumentazione statistica per descrivere la realtà educativa presa in esame.

Attraverso la declinazione degli obiettivi della ricerca, sono state analizzate le risposte ottenute dai partecipanti, affinché si ponessero le basi per una riflessione. Ho ritenuto l'utilizzo di tecniche statistiche, la strategia più adatta per rappresentare in maniera esauriente le relazioni che sono emerse nella lettura dei dati. (Trincherò, 2019)

La questione di partenza volge lo sguardo verso lo sviluppo di nuove pratiche inclusive poste in essere attraverso la metodologia della DAD.

Sulla base della domanda di ricerca, i dati raccolti dal questionario, sono stati suddivisi ed analizzati sulla base dei tre obiettivi fissati nel capitolo precedente.

In questo modo, è stato possibile delineare la situazione vissuta dagli insegnanti durante lo sviluppo e utilizzo della Didattica a Distanza e i suoi cambiamenti metodologici, facendo emergere l'utilizzo degli strumenti digitali come maggiore canale di condivisione dei contenuti.

Nello specifico, il processo di analisi condotto si compone di tre fasi: la fase di classificazione, di codifica e infine di riflessione personale.

Durante la prima fase, è stato necessario classificare le risposte ottenute in base all'obiettivo di riferimento: la realizzazione della metodologia, la possibilità di supportare una DAD efficace con gli alunni con disabilità e, infine quali sono stati i cambiamenti metodologici in riferimento alla DDI e le pratiche sviluppate grazie ad essa.

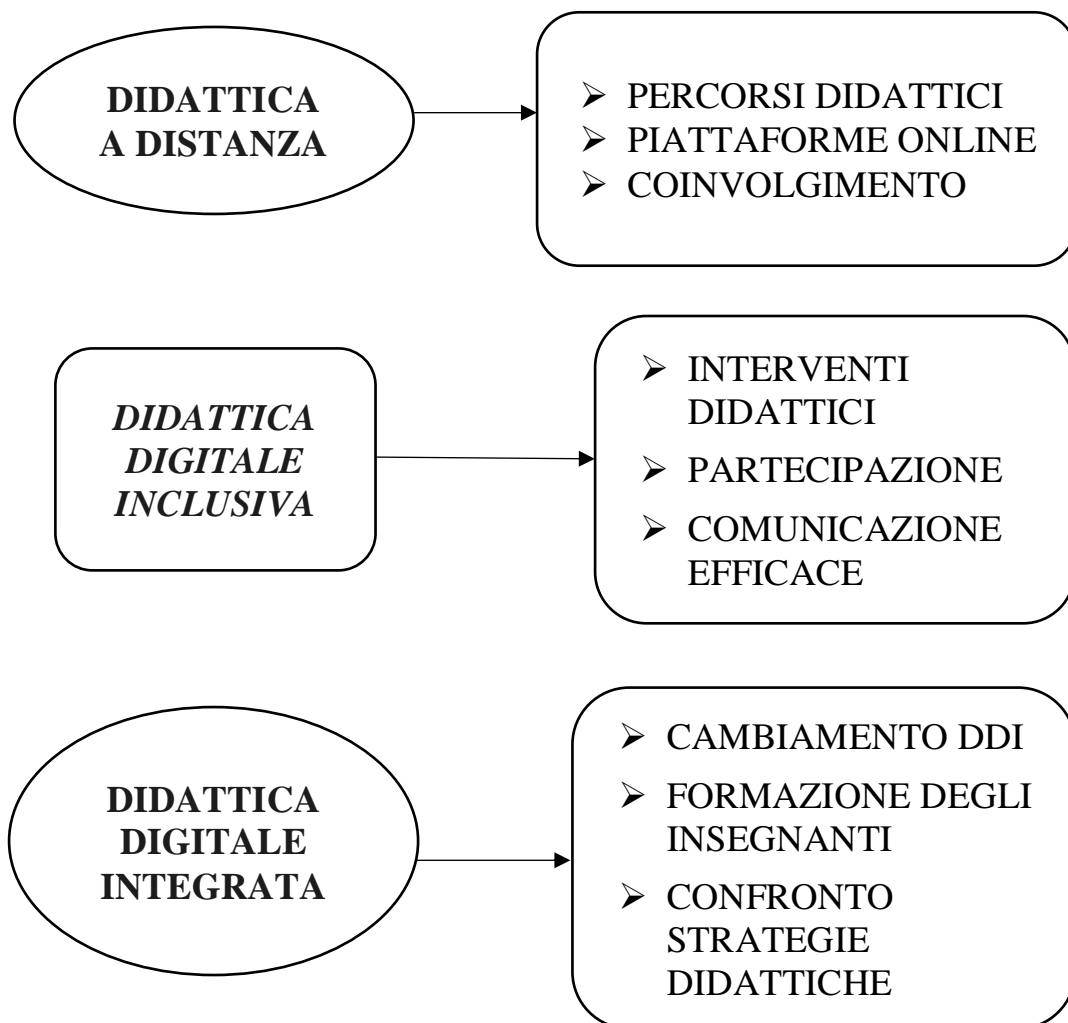


Grafico 5. Descrizione degli obiettivi e delle analisi proposte all'interno del questionario "DAD e inclusione: esperienze a confronto"

5.1 L'attivazione della DAD e la risposta metodologica attivata dagli insegnanti

Questa sezione è dedicata alla descrizione del contesto in cui si sviluppa, il percorso nato con l'acronimo di DAD e che al suo interno viene declinato in metodologie e approcci didattici legati al digitale.

Nuove strategie sono state introdotte all'interno della quotidianità scolastica per incrementare l'attenzione o supportare l'interesse degli studenti; nuove abilità sono state sviluppate per stimolare la relazione e il progredire di un processo di apprendimento ed infine capacità diverse sono state messe in atto per permettere al processo di apprendimento iniziato, di essere portato a termine.

Attraverso l'uso di piattaforme e strumenti tecnologici, gli insegnanti hanno trasformato il contesto della classe in una nuova forma virtuale che permettesse di mantenere attivo un percorso di apprendimento costruttivo.

In questo contesto, il questionario ha svolto una prima analisi, individuando coloro che, in prima persona, avevano vissuto l'emergenza pandemica "in classe". Secondo l'analisi condotta, infatti, quasi la totalità degli intervistati (97,5%), ha svolto attività di Didattica a Distanza durante il periodo di lockdown, attivato da Marzo 2020 e mantenuto fino alla conclusione dell'anno scolastico a giugno.

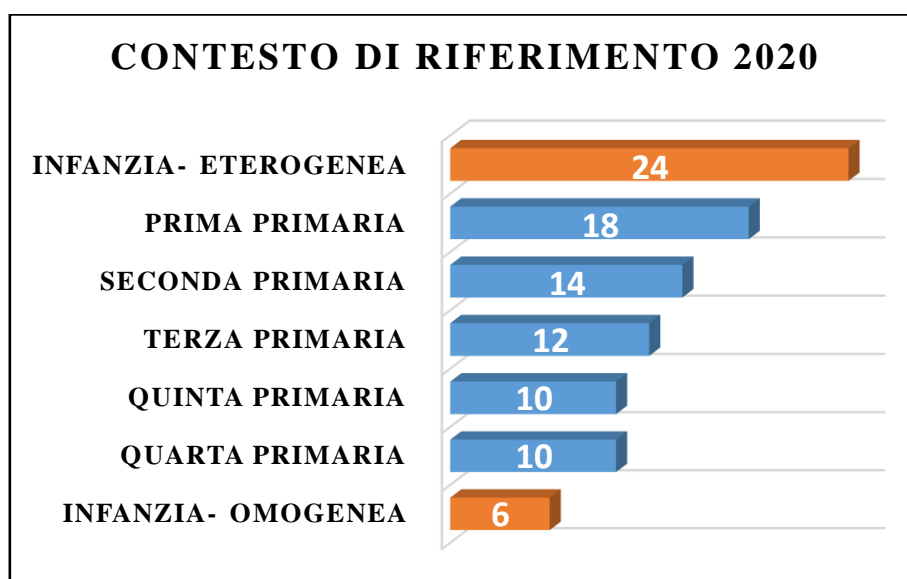


Grafico 6. Contesto d'indagine in riferimento al grado di scuola in cui gli insegnanti svolgevano servizio durante il periodo di attivazione della Didattica a Distanza (30% Infanzia eterogenea, 22,5% Prima primaria, 17,5% Seconda primaria, 15% Terza primaria, 12,5% Quarta primaria, 12,5% Quinta primaria, 7,5% Infanzia omogenea)

Come emerge dal grafico, il campione d'analisi è composto da una eterogeneità di insegnanti che vanno dalla scuola dell'infanzia e ciascun ordine della scuola primaria. È importante tenere conto del grado scolastico del campione poiché, in base ad esso, vengono declinati obiettivi di apprendimento in linea con il livello di sviluppo della classe e alle potenzialità e agli interessi espressi dal gruppo classe.

Entrando nello specifico dell'indagine, si è andati ad indagare le modalità e i materiali più frequentemente utilizzati durante il periodo di Didattica a Distanza: con il cambiamento di setting e la modifica dell'approccio relazionale tra insegnante e alunno instaurato attraverso i device, anche i materiali e i tempi prospettati durante lo svolgimento delle attività risultano modificati.

Infatti, con l'esigenza di promuovere modalità didattiche innovative e l'integrazione delle tecnologie al contesto scolastico, sono state ideate dagli insegnanti nuove tipologie di azione educativa e nuovi materiali a supporto del processo di apprendimento.

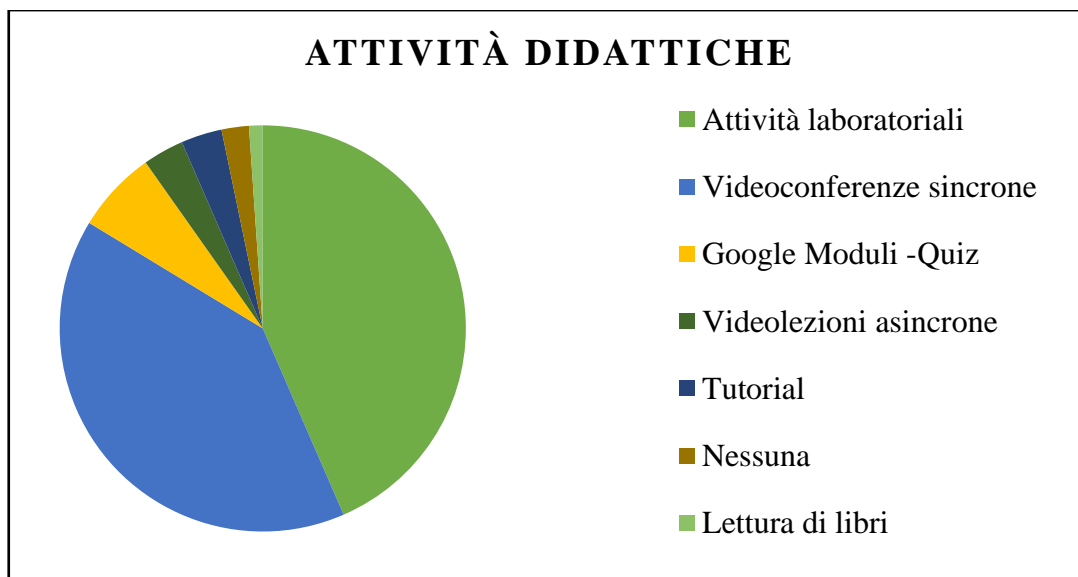


Grafico 7. Attività didattiche sperimentate in contesto DAD (43,4% Attività laboratoriali, 40,2% Videoconferenze registrate, 6,5% Google Moduli- quiz, 3,2% Tutorial digitali, 3,2% Videolezioni sincrone, 2,1% Nessuna, 1% Lettura di libri)

Tra le tipologie di attività più influenti, come si può notare nel grafico, riscontriamo che la maggior parte delle attività proposte dal campione fa riferimento a strategie legate al digitale (95,4%).

Questo è scaturito dalla necessità di sviluppare, all'interno del contesto un approccio al processo di apprendimento in cui le attività prendono forma attraverso l'utilizzo del digitale e dei *device*.

Questa metodologia, sviluppata già dal 2008, con il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, si riferisce ad un progetto che si propone di armonizzare l'idea della tecnologia al processo educativo: percependola non solo come fonte di condivisione tramite gli strumenti digitali, ma anche come possibilità di gestire tali informazioni e poterle manipolare attraverso strumenti e piattaforme online, per rendere ancora più coinvolgente la didattica.

Secondo un articolo Teresa Farroni⁶¹, la didattica digitale, viene descritta come una tipologia di attività che sfrutta la possibilità di lavorare alla progettazione e allo sviluppo di un artefatto in modo creativo e personale. È fondamentale, però che l'insegnante strutturi in modo dettagliato, in fase progettuale, tale attività, per creare una situazione che susciti interesse negli alunni. L'insegnante, inoltre, durante lo svolgimento, avrà il compito di monitorare il processo di elaborazione delle informazioni e la verifica dell'acquisizione delle capacità e abilità progettate. Tra gli obiettivi che si pone la didattica laboratoriale oltre alla padronanza dei contenuti della disciplina scolastica, vi sono anche lo sviluppo di un ragionamento scientifico, che promuove capacità di formulare domande, di progettare e di sviluppare delle argomentazioni. (Farroni, 2021)

Bisogna però, tenere conto anche della varietà del campione di riferimento: infatti, sebbene circa la metà delle risposte raccolte facciano riferimento a modalità di lezione messe in atto in ambienti di apprendimento, è necessario considerare della diversità di contesto legato al grado di scuola e agli obiettivi che gli insegnanti avevano progettato di raggiungere.

Secondo i commenti riportati dagli insegnanti partecipanti, coloro che erano impegnati in attività di Didattica a Distanza con le classi di grado inferiore, hanno avuto maggiore difficoltà a utilizzare modalità didattiche digitali, soprattutto sincrone, dato il livello basso di attenzione, soprattutto nel primo triennio della scuola primaria e la necessità del supporto di un adulto nell'esecuzione dell'attività proposta, soprattutto nella fascia d'età relativa alla scuola dell'infanzia. Per questo motivo, sebbene la percentuale sia irrisoria, pari all'3,1%, vi sono state insegnanti che durante il periodo iniziale, più sperimentale della DAD hanno avuto difficoltà nell'approccio a questo nuovo metodo educativo.

Focalizzandoci un momento sui dati, emerge in modo chiaro che, le attività laboratoriali sono state sviluppate dalla maggioranza dal campione in ogni grado di scuola.

⁶¹ Farroni T. 2021. Didattica e digitale: verso una trasformazione consapevole. Come usare efficacemente gli strumenti digitali nella didattica per favorire l'apprendimento? Sito Erikson. Retrieved from: <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica/didattica-digitale-verso-una-trasformazione-consapevole/>

Le potenzialità di questa metodologia didattica sono già note, in quanto vi sono richiami espliciti al ruolo strategico della didattica laboratoriale anche all'interno del Piano Nazionale per la Scuola Digitale. Il focus di riferimento, in questi ambienti scolastici, è “associato all'innovazione e alla creatività digitale nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, e che aggiornino la dimensione professionalizzante e caratterizzante delle scuole superiori in chiave digitale”⁶²

La necessità di utilizzare *software* nonché la produzione di un artefatto collettivo permette di costruire, man mano che il percorso prosegue, un ambiente di apprendimento in cui il digitale non fornisce solo uno strumento necessario alla comunicazione ma, anche, un valore formativo all'interno del processo di apprendimento.

La realizzazione di un artefatto, in questo caso digitale, rappresenta una trasposizione delle competenze acquisite dalla classe durante la fase di elaborazione dei contenuti. Secondo un'analisi proposta dalla Fondazione CARIPLO di Milano, i vantaggi nell'utilizzo di una didattica laboratoriale virtuale riguardano “la possibilità di coinvolgere la totalità degli studenti allo sviluppo dell'artefatto digitale, la semplificazione dei contenuti per rendere più comprensibili i fenomeni della realtà, la replicabilità delle azioni didattiche in diversi contesti e a seconda degli obiettivi da raggiungere.”⁶³

Di contro ci sono degli svantaggi e delle difficoltà che si manifestano nel momento in cui l'approccio digitale diventa una componente pervadente dell'attività tra cui, il distanziamento sociale, dovuto alla distanza e all'interazione sociale mediata e limitata dallo strumento tecnologico.

Tra i materiali utilizzati con la Didattica a Distanza vi sono i tutorial o i video autoprodotti e condivisi sulle varie piattaforme online. In questi casi, facciamo riferimento a una metodologia denominata modellamento, secondo cui attraverso la visione dell'esecuzione di un'attività, avendo cura delle modalità comunicative e della attenzione nella trattazione degli argomenti, si è in grado di ripeterla in modo corretto. (Calvani, 2017)

⁶² MIUR. 2015. Piano Nazionale Scuola Digitale. Retrieved in PDF

⁶³ Fadda, D. Vivanet, G. 2021. Tecnologie digitali e didattica laboratoriale nell'educazione STEM, Fondazione CARIPLO, Milano. Collana “Quaderni dell'Osservatorio”, n. 37. Retrieved in PDF

Tramite queste metodologie legate anche alla cooperazione e allo sviluppo di strategie basate sullo studio progressivo dei contenuti, l'insegnante riesce a mettere in gioco maggiori aree di competenza, sviluppando abilità pratiche e di autoregolazione, capacità socio-relazionali.

Concentrando l'attenzione sullo sviluppo di attività legate alla didattica digitale, sono stati presi in esame i materiali attraverso i quali gli studenti hanno svolto la maggior parte delle attività grazie alla didattica a distanza.

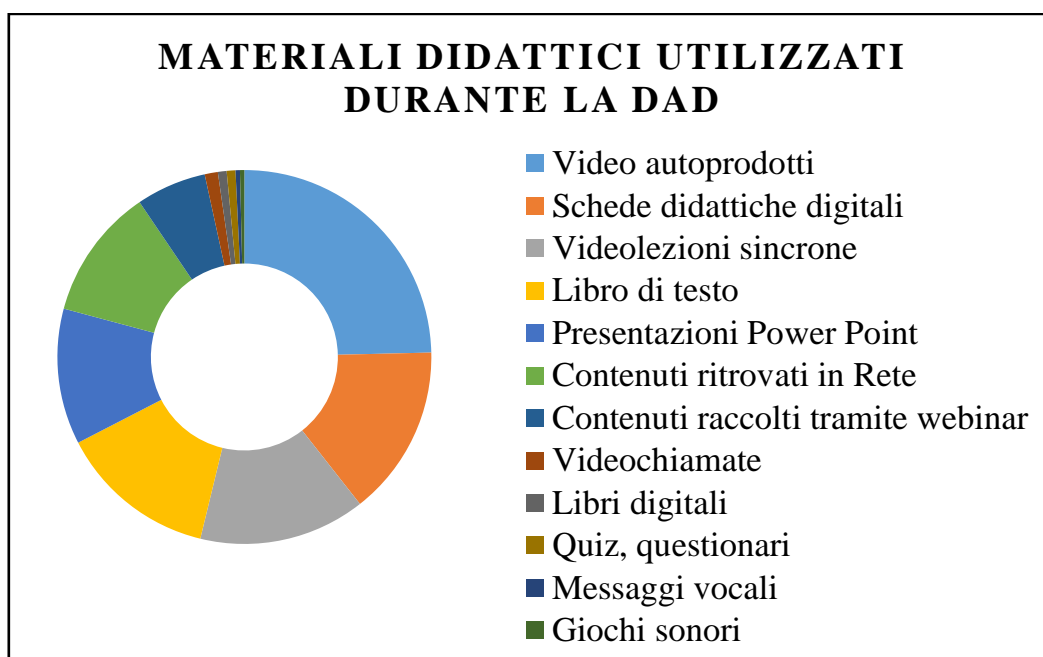


Grafico 8. Materiali didattici innovativi introdotti durante la DAD (24,6% Video autoprodotti, 14,7% Schede didattiche digitali, 14,3% Videolezioni sincrone, 13,6% Libro di testo, 11,7% Presentazioni Power-Point, 11,3% Contenuti digitali ritrovati in Rete, 6% Contenuti raccolti tramite webinar, 1,1% Videochiamate, 0,7% Quiz- Google Moduli, 0,7% Libri digitali, 0,3% Giochi sonori, 0,3% Messaggi vocali)

Come viene illustrato dal grafico, dall'analisi dei dati si evidenziano molteplici strategie legate all'utilizzo della didattica digitale. Nella maggior parte dei casi, gli insegnanti hanno usato il digitale e i suoi strumenti come motore di ricerca e di strumento di creazione e rielaborazione delle strategie legate a modalità di didattica già utilizzate.

Un altro sviluppo del digitale è stato quello di strumento di condivisione dei contenuti tramite modalità legate a una didattica classica: l'utilizzo del libro di testo o di libri digitali, le presentazioni Power Point, videochiamate per spiegare o chiarire dubbi o difficoltà.

Questa tipologia di materiali, ormai entrati nella didattica tradizionale, viene riproposta con una prospettiva diversa, supportata dalla connessione con il digitale e dagli strumenti a portata degli alunni nelle loro abitazioni.

Tra le modalità invece, più innovative, introdotte all'interno del contesto scolastico, troviamo la presenza di video e tutorial, realizzati dagli insegnanti, in cui venivano descritte e sviluppate le attività.

In questo modo, gli alunni potevano ricevere il materiale con cui proseguire il processo di apprendimento e da permettere a chi non svolgeva attività sincrone, di poter svolgere piccole attività o ottenere una spiegazione in merito ai contenuti proposti.

Grazie all'utilizzo di tutorial, invece emerge la componente più creativa e collettiva, poiché, come già stato detto, attraverso lo sviluppo di un artefatto e la sua condivisione con il resto del gruppo classe, l'insegnante è in grado di arricchire i rapporti di socializzazione tra i pari e nei suoi confronti.

Infine, quiz e questionari sono stati sviluppati tramite piattaforme online, e utilizzati durante il percorso formativo come modalità di valutazione sia per gli insegnanti sia per gli alunni, al fine di comprendere il livello di acquisizione dei contenuti.

Attraverso questi supporti tecnologici, gli insegnanti sono stati in grado di fornire una modalità di distribuzione differente da quella usata in presenza: attraverso i *device* e i *software* presenti in Rete, la possibilità di una condivisione istantanea e la possibilità di distribuire i materiali in formati differenti permetteva di far partecipare alle attività didattiche anche coloro che, per varie motivazioni, hanno avuto difficoltà nell'accesso alle piattaforme o all'interno processo di apprendimento svolto attraverso la DAD.

Secondo i commenti lasciati dagli insegnanti, l'utilizzo di più canali di condivisione dei materiali, è stato una scelta con cui si è tentato di sostenere la relazione con i propri alunni o almeno una comunicazione autentica affinché vi fosse continuità nel processo di apprendimento e il pieno coinvolgimento degli stessi.

Poiché le modalità di comunicazione più utilizzate, almeno per quanto riguarda durante il periodo di lockdown, fanno riferimento all'utilizzo di strumenti tecnologici, è stato importante analizzare quali e quante modalità di approccio alla comunicazione sono state attivate affinché il gruppo classe potesse ricevere i materiali con cui svolgere le attività didattiche.

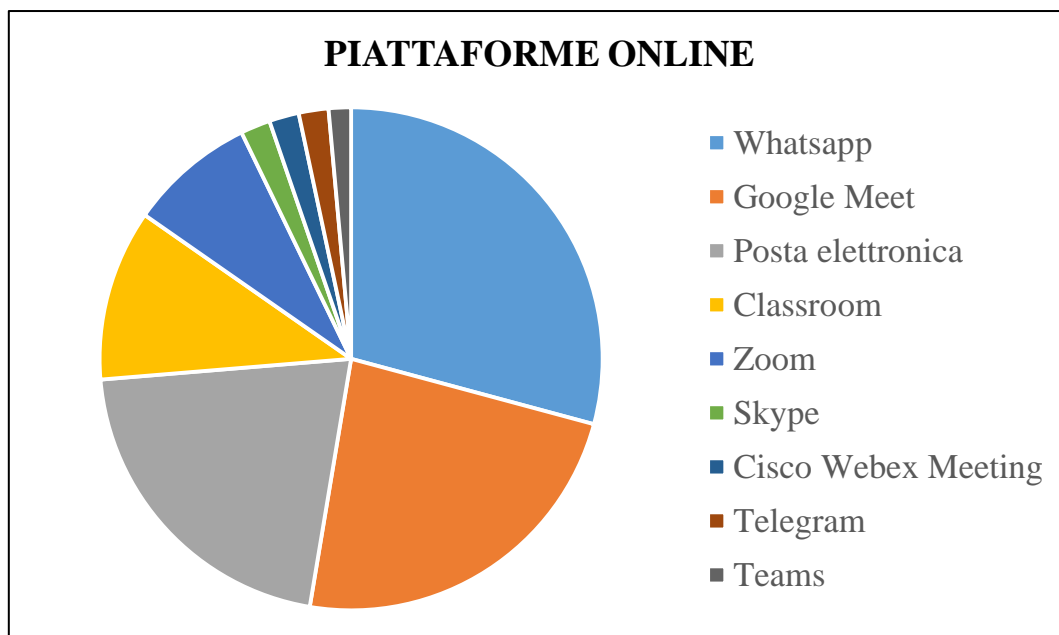


Grafico 9. Piattaforme online per la distribuzione e la fruizione dei contenuti digitali proposti dagli insegnanti (29,1% Whatsapp, 23,4%, Google Meet, 21,05% Posta elettronica, 11% Zoom, 8,1% Classroom, 1,9% Teams, 1,9% Skype, 1,9% Cisco Webex Meeting, 1,4% Telegram)

Come mostrato dal grafico, le piattaforme utilizzate per la distribuzione del materiale sono state sviluppate sia per creare una comunicazione diretta tra genitori dell'alunno e gli insegnanti, tramite Whatsapp e Telegram, piattaforme dedicate alla comunicazione e alla condivisione di documenti, immagini e video; sia per creare un ambiente digitale in cui svolgere attività in maniera sincrona con la classe.

Tra i più utilizzati troviamo Google Meet, un *software* di comunicazione che dà la possibilità di creare stanze online in cui i membri partecipanti possono vedersi e comunicare tra loro tramite le videochiamate, di condividere materiali tramite la chat di gruppo e, inoltre, di poter svolgere attività di cooperative learning.

Infine, risorse più strutturate, come Classroom e Cisco W.M. sono integrate all'interno dei registri elettronici online, inseriti nella quotidianità scolastica con il decreto-legge n. 95 del 6 Luglio del 2012⁶⁴. Queste piattaforme, nate come strumento di comunicazione efficace tra la scuola e la famiglia, vengono innovate e rese in grado di condividere materiali, produzioni video ed artefatti; inoltre, collegando tutti gli account e-mail degli alunni, all'interno di una progettazione condivisa, queste piattaforme consentono di visionare la scansione oraria settimanale, rendendo più visibile lo svolgimento delle attività.

Quello che emerge nell'elaborazione dei dati è che la maggior parte dei percorsi didattici progettati, prevedono la possibilità di attivare momenti di confronto e di scambio di idee o semplicemente favorendo la socializzazione, per stimolare efficaci esperienze di apprendimento e momenti di riposo a seguito di un'attività impegnativa.

Andando ad indagare gli aspetti che compongono il processo di apprendimento, è stato importante tenere conto anche del processo valutativo attuato durante le attività di Didattica a Distanza. Questo perché, la valutazione è il valore fondante attraverso il quale gli insegnanti progettano un percorso di apprendimento. Durante la progettazione di un'attività, l'insegnante deve organizzare tempi, spazi e materiali in base alla modalità di valutazione che metterà in atto.

Quando facciamo riferimento al processo evolutivo, indichiamo un micro-processo di ricerca in cui l'insegnante dopo aver elaborato un progetto in base all'obiettivo, e organizzato le azioni perseguirlo, analizza i dati e decide se gli stessi sono sufficienti per confermare che l'obiettivo sia stato raggiunto (Parmigiani, 2017).

Per questo motivo la valutazione è fondamentale all'interno di un processo di apprendimento ed è necessario valorizzarla come un momento di analisi sia per l'alunno, per valorizzarne le potenzialità dimostrate all'interno di una determinata attività o unità didattica, sia per l'insegnante in quanto è in grado di avere una visione chiara del processo di apprendimento realizzato e sarà in grado di analizzare se il rapporto tra il processo messo in atto e gli esiti del percorso di apprendimento risulti positivo.

⁶⁴ MIUR. Decreto-legge n. 95 del 6/07/2012. Gazzetta ufficiale. Retrieved from: www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/06/012G0117/sg

Dalla valutazione dei dati, viene rivelato che il processo di valutazione è sia funzionale sia necessario all'interno del percorso di apprendimento, con una minima porzione dei partecipanti che non sono riusciti o non hanno avuto intenzione di mettere in atto modalità valutative. Infatti, il 70,7% ha messo in atto strategie legate alla modalità di valutazione formativa, mentre il 29,2% dei partecipanti ha preferito utilizzare modalità di valutazione sommativa. È importante sottolineare, come attraverso l'approccio formativo della valutazione, emerga la doppia valenza che caratterizza tale processo, innescando riflessioni che permettano all'alunno di monitorare e modificare le proprie strategie di apprendimento; dal punto di vista dell'insegnante, intende suggerire modalità di autovalutazione per verificare l'andamento dell'ambiente di apprendimento e dell'efficacia delle strategie didattiche utilizzate. (Mason, 2006)

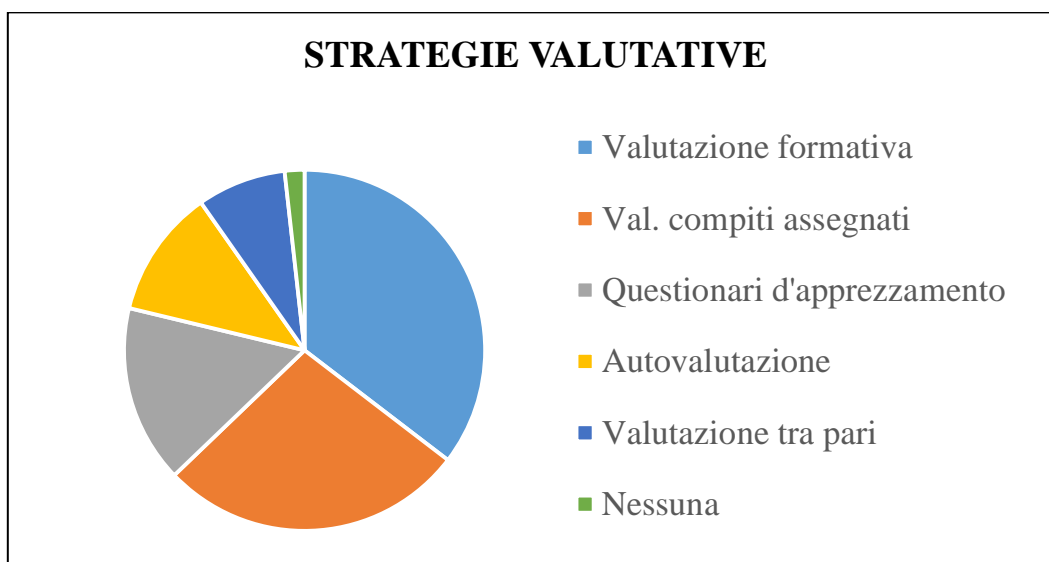


Grafico 10. Strategie valutative utilizzate durante il periodo di DAD (35,3% Valutazione formativa, 27,4% Valutazione compiti assegnati, 15,9% Questionari, 11,5% Autovalutazione, 7,9% Valutazione tra pari, 1,7% Nessuna)

Entrando nello specifico, come indicato nel grafico, sono state varie le alternative proposte; infatti, sebbene la modalità più utilizzata risulti in linea con i criteri della valutazione formativa, tuttavia vanno considerate alternative legate a strategie classiche, come la valutazione degli elaborati personali degli alunni, che presentano valori consistenti.

Per quanto riguarda le tipologie di valutazione formativa messe in atto attraverso la DAD individuiamo differenti strategie: la risoluzione di questionari di gradimento online, l'autovalutazione e la valutazione tra pari.

Durante l'attivazione della Didattica a Distanza, questo processo è stato fondamentale per costruire percorsi didattici efficaci: di fronte a nuovi strumenti e nuove metodologie, gli insegnanti hanno avuto la possibilità di ricevere continui suggerimenti per modificare la loro azione didattica in favore di un migliore sviluppo del processo di apprendimento.

Grazie ai feedback continui ricevuti dagli alunni, l'insegnante, vero sperimentatore in questo contesto innovativo, ha avuto la possibilità di confrontarsi in merito all'efficacia e al livello di coinvolgimento con i propri alunni e, soprattutto individuare le difficoltà incontrate nel percorso, allo scopo di creare nuovi ambienti e strategie che permettano al processo di apprendimento di attuarsi in maniera efficace.

Con la necessità di definire una modalità di didattica a distanza, si sono venute a modificare tutte le condizioni in cui tipicamente avveniva la relazione tra alunno ed insegnante: questo emerge soprattutto nel momento della valutazione ma è una difficoltà che ha pervaso ogni aspetto della giornata scolastica.

Nel corso delle attività in presenza, le insegnanti erano solite attivare differenti modalità di interazione con gli alunni, nel momento della spiegazione o per sollecitare il coinvolgimento durante lo svolgimento di un'attività o, per analizzare lo sviluppo delle capacità e abilità.

In un contesto limitato dalla porzione di schermo inquadrata dalla telecamera, raggiungere e coinvolgere la classe è risultato uno degli ostacoli più grandi incorsi all'interno dello sviluppo della DAD.

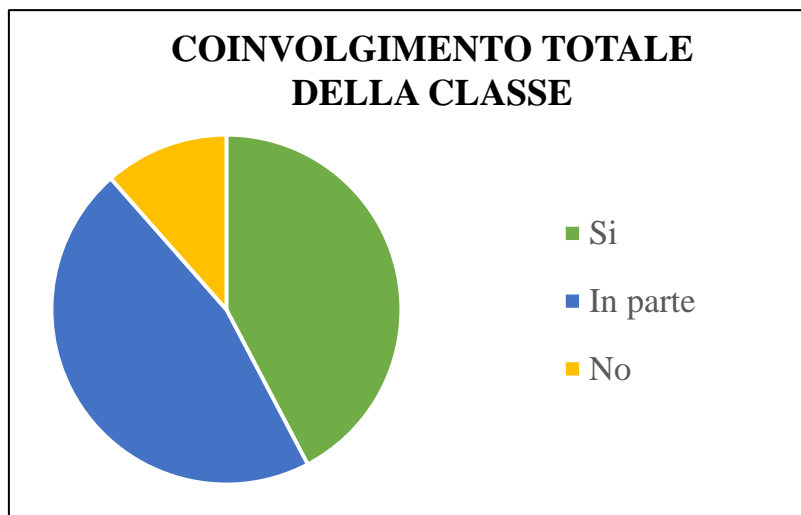


Grafico 11. Percentuale di coinvolgimento totale degli alunni della classe alle attività didattiche a distanza (42,3% Si, 11,5% No, 46,2% In parte)

Secondo i dati raccolti, la maggior parte degli intervistati è riuscita, almeno in parte, a raggiungere l'intera classe durante le attività di Didattica a Distanza, non riuscendo però a coinvolgere tutti gli studenti.

Ponendo a confronto le ricerche svolte sul territorio nazionale italiano e i dati offerti da questa indagine, si rileva che la maggiore difficoltà risulta, in ogni grado di scuola, è stata lo sviluppo di modalità comunicative efficaci, che permettano di sostenere la creazione di un rapporto tra alunno e insegnante necessario al processo di apprendimento.

In un contesto digitale in cui i canali comunicativi sono modificati risulta più complesso sviluppare un rapporto costruttivo con lo studente, il quale si trova in una situazione di novità e per cui risulta più soggetto a difficoltà e problemi legati alla distanza determinata dalla modalità didattica.

Secondo la ricerca nazionale SIRD, "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"⁶⁵, per quanto concerne la Liguria, riscontriamo che il 23% degli alunni totali che frequentavano la scuola dell'infanzia sono stati parzialmente raggiunti, con uno scarto restante del 7% rappresentante coloro che non sono stati raggiunti; per quanto

⁶⁵ SIRD. 2020. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. Retrieved from: <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>

riguarda la scuola primaria, si ritiene di essere riusciti parzialmente a raggiungere il 18% degli alunni, con il 3% dei casi in cui non si è stati in grado di instaurare un'interazione.

Emerse le difficoltà riscontrate nel raggiungere gli alunni per svolgere in modo coinvolgente il processo di apprendimento, gli insegnanti sono stati portati ad interrogarsi sulle strategie più adatte da utilizzare affinché gli alunni non perdessero interesse nel processo e continuassero a partecipare attivamente alle attività didattiche.

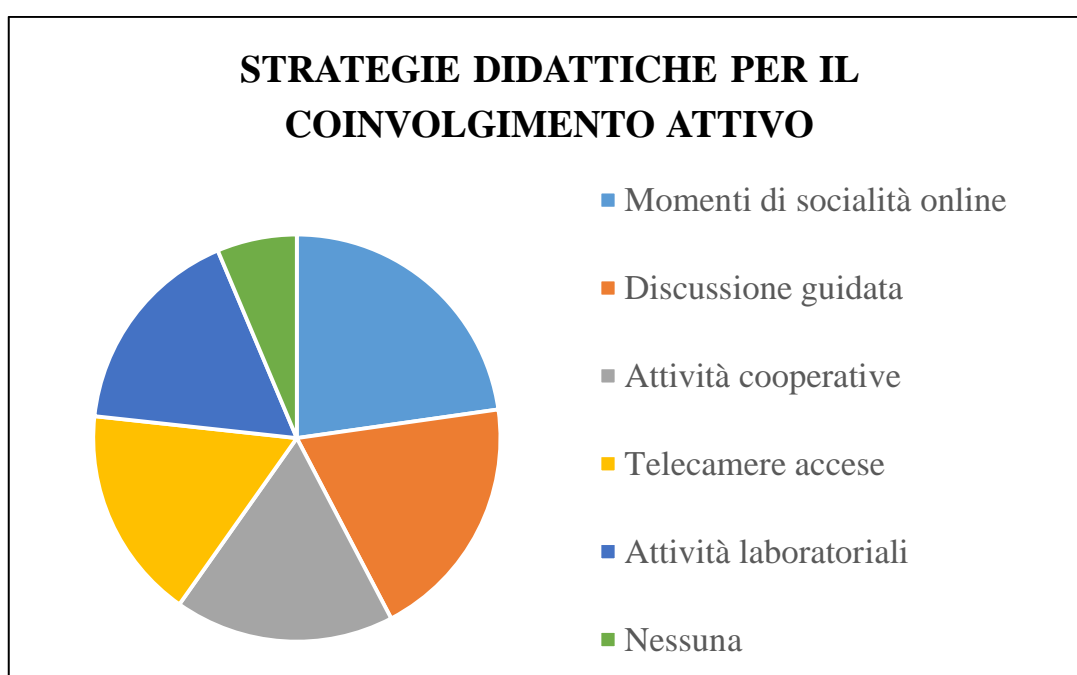


Grafico 12. Strategie introdotte dagli insegnanti a supporto di un coinvolgimento costruttivo da parte degli alunni durante lo svolgimento delle attività con la DAD (22,7% Momenti di socialità online, 19,5% Discussione guidata, 17,4% Attività cooperative, 16,9% Telecamere accese, 16,9% Attività laboratoriali, 6,3% Nessuna)

Dal grafico, emerge che la principale strategia didattica utilizzata dai partecipanti, affinché il coinvolgimento degli alunni fosse stimolato durante le attività didattiche, è stato instaurare all'interno della quotidianità scolastica, momenti dedicati alla socialità e allo sviluppo di attività laboratoriali e cooperative.

Queste modalità, infatti aiutano a stimolare un confronto fra gli alunni e sollecitare capacità come creatività, collaborazione e spirito d'iniziativa.

Dai commenti emersi durante l'analisi, emerge la consapevolezza degli insegnanti che le strategie di intervento, per mantenere una partecipazione attiva durante lo svolgimento delle attività in DAD, possono essere molteplici ma, necessitano di una rielaborazione per quanto concerne lo spazio e le tempistiche e le modalità di interazione, poiché sono mediate dal mezzo tecnologico. Per esempio, è necessario strutturare in modo formale le tempistiche e le modalità di intervento all'interno della lezione, allo scopo di dare la possibilità a ciascuno di poter intervenire senza essere interrotto.

Rivolgendo la riflessione sulle motivazioni che hanno portato allo scarso livello di coinvolgimento degli studenti e alla difficoltà di comunicazione, il campione fa riferimento a tre problemi principali: l'accesso alle risorse; l'età dei bambini e il loro funzionamento cognitivo e le difficoltà di interazione con i device e problemi di comunicazione.

Dall'analisi emerge che, per le famiglie era molto difficile ottenere gli strumenti necessari per poter far accedere i propri figli alle videolezioni. In questo modo l'unico contatto con gli alunni era rappresentato dalla comunicazione con le famiglie, che durante il periodo di lockdown, in prima linea per far proseguire il processo di apprendimento ai propri figli, attraverso il supporto di materiali e suggerimenti forniti dagli insegnanti tramite le piattaforme online.

L'82,2% dei partecipanti all'analisi, ha affermato di aver messo in atto materiali e/o modalità didattiche individualizzate in base alle esigenze della famiglia dell'alunno, mentre il 17,8% non ha modificato la modalità di distribuzione dei contenuti.

Un'ulteriore problematica legata all'accesso, è determinata da una connessione internet lenta o addirittura non presente all'interno delle abitazioni. Le famiglie, abituati a svolgere le ricerche in rete tramite lo smartphone, utilizzavano la propria rete del cellulare per connettersi online alle attività scolastiche. Questo però limitava, comunque la partecipazione degli alunni in quanto, la limitata quantità di Giga-Byte e il carico di traffico usato dalle piattaforme non sostenevano la comunicazione in modo chiaro e continuativo.

Infine, nelle famiglie più numerose si è riscontrata un'ulteriore difficoltà nella partecipazione attiva alle lezioni online data dalla necessità di distribuire i diversi *device* a tutti i membri contemporaneamente.

Nei casi in cui emergevano situazioni in cui gli alunni non hanno potuto seguire le videolezioni online per la sovrapposizione oraria con fratelli o sorelle o perché i genitori non potevano essere presenti, gli alunni non sono riusciti a svolgere le quotidiane attività didattiche: in alcuni di questi casi, sono state introdotte delle modalità differenziate in accordo con gli insegnanti e le famiglie.

Un'altra difficoltà riscontrata soprattutto nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della primaria, è l'età dei bambini: come già anticipato all'inizio della precedente analisi, l'età degli alunni è indice del loro sviluppo cognitivo e psico-motorio ed è una componente fondamentale durante la progettazione di un percorso didattico.

All'interno della ricerca svolta da Roberto Trincherò "Didattica a Distanza Forzata", sono emerse tali difficoltà: per questo motivo, lo stesso autore consiglia, per la scuola dell'infanzia una tipologia di attività legate a modalità digitale asincrona come la lettura ad alta voce di libri, una selezione di video su YouTube e giochi senso-motorio da svolgere con i propri genitori. Infatti, soprattutto in età infantile, è importante incentivare un regolare sviluppo motorio, introducendo coordinate topografiche e alimentando la curiosità ad espandere i propri confini.

Per questi motivi, la DAD è risultata complessa da mettere in atto nelle modalità più ricorrenti come le videolezioni o le attività di gruppo tramite le piattaforme online, poiché era richiesto un carico attentivo elevato e spesso, l'ausilio di una figura di supporto come un genitore.

Nei casi in cui i genitori avessero svolto le proprie mansioni di lavoro a casa attraverso l'utilizzo del computer non riuscendo, quindi, a veicolare in modo efficace le attività proposte dagli insegnanti, si è deciso di utilizzare modalità didattiche asincrone.

L'ultimo punto, su cui si è soffermata la riflessione della ricerca, si è concentrato sulle difficoltà di utilizzo dei device.

Il problema principale dell'introduzione della Didattica a Distanza, si rileva essere stata la difficoltà degli insegnanti, ad entrare in contatto con i propri alunni e le relative famiglie, allo scopo di poter spiegare come si sarebbe svolta l'azione didattica online e mostrargli i device necessari per una comunicazione online.

Durante i primi mesi di attivazione della DAD, gli insegnanti hanno cercato di instaurare nuove forme di comunicazione tramite i diversi canali comunicativi creati tramite la rete di contatti, come i rappresentanti di classe e le famiglie attraverso i vari social media online o tramite registro elettronico.

Tuttavia, si sono riscontrate anche problematiche per i genitori chiamati a farsi carico dell'educazione dei figli: questi sono risultati impreparati nell'utilizzo delle piattaforme e nel supportare e gestire le attività in modalità a distanza.

In ogni caso, gli insegnanti si sono attivati al fine di fornire modalità di comunicazione alternative in modo da ricevere almeno un feedback da parte dello studente di una ricezione dei contenuti, ma in alcuni rari casi il contatto con la famiglia non è mai stato stabilito.

All'interno del grafico successivo, si possono osservare le principali strategie attivate nei confronti degli alunni che non partecipavano alle attività didattiche.

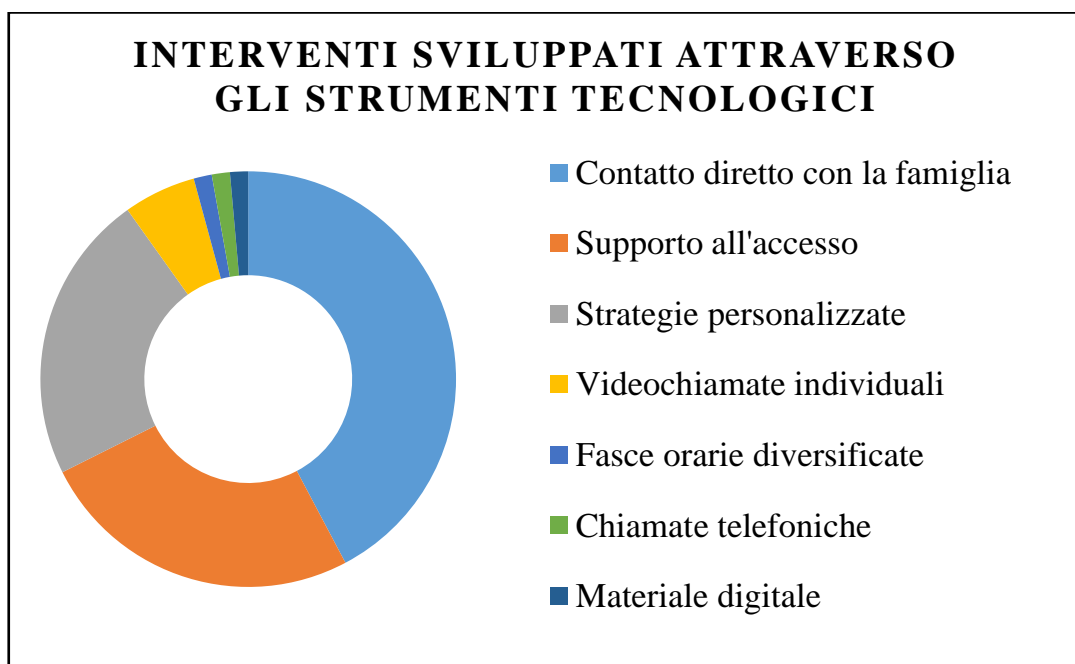


Grafico 13. Interventi attuati nei confronti delle tecnologie a supporto degli alunni che non partecipavano alle attività didattiche (42,2% Contatto diretto con la famiglia, 25,3% Supporto all'accesso degli strumenti digitali, 22,5% Strategie personalizzate in accordo con le parti, 5,6% Videochiamate individuali, 1,4% Materiali digitali, 1,4% Chiamate telefoniche, 1,4% Fasce orarie diversificate per il singolo alunno)

La principale strategia attuata dagli insegnanti in caso di persistente mancanza di partecipazione dell'alunno alle attività didattiche è stato il contatto diretto con i genitori attraverso vari canali comunicativi, come il registro elettronico o tramite contatto telefonico, allo scopo di ottenere informazioni riguardo la situazione dell'alunno e la possibilità di ripristinare il percorso di apprendimento.

Come abbiamo visto vi sono molteplici cause riconducibili al mancato coinvolgimento dell'alunno e per questo, in alcuni casi è stata riscontrata la necessità di introdurre modalità diversificate di Didattica a Distanza: la possibilità di fornire strumenti digitali all'alunno che ha permesso di ripristinare l'accesso alle attività didattiche, l'utilizzo di strategie personalizzate ed orari concordati in modo che potesse ricevere anche se individualmente le proposte didattiche.

5.2 Le modalità d'interazione intraprese per una DAD inclusiva con gli alunni con disabilità

Questa sezione è stata dedicata all'analisi dei dati in riferimento all'inclusione degli alunni con disabilità nelle attività di Didattica a Distanza.

Di seguito, sono stati presi in considerazione gli interventi attuati nei confronti degli alunni affinché questi non venissero isolati e perdessero la possibilità di svolgere le attività didattiche a distanza nonché gli interventi forniti per supportare le relazioni con le famiglie e la partecipazione attiva, grazie alle quali si è riusciti a proseguire il percorso didattico.

Le indicazioni ministeriali durante la progettazione didattica inclusiva, prevedono, all'inizio dell'anno scolastico, la compilazione di un Piano Educativo Individualizzato, con cui gli insegnanti concordano con i genitori e gli eventuali esperti, il percorso di apprendimento in linea con le attività formative extracurricolari che svolge durante la settimana.

Questo documento ha lo scopo di descrivere le caratteristiche dell'alunno, nelle sue potenzialità e difficoltà, le modalità didattiche messe in atto e gli strumenti compensativi e dispensativi; allegati insieme, ritroviamo una breve analisi e il confronto di ogni componente del processo. Infine, in ogni momento è possibile andare a visionare gli obiettivi e modificarlo al fine di sviluppare un processo il più coinvolgente e adatto. (MIUR, 2020)

Secondo la Nota ministeriale, che pone come oggetto “Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza”⁶⁶, i diversi Istituti Comprensivi hanno avuto la possibilità di sviluppare in autonomia e predisporre differenti modalità di attivazione della DAD, in base sia alla progettazione delle attività da parte dei docenti sia dal livello di collaborazione delle famiglie degli alunni con disabilità.

Per quanto riguarda il campione di riferimento, si rileva che la maggior parte degli insegnanti ha svolto attività di Didattica a Distanza con classi in cui erano presenti alunni con disabilità.

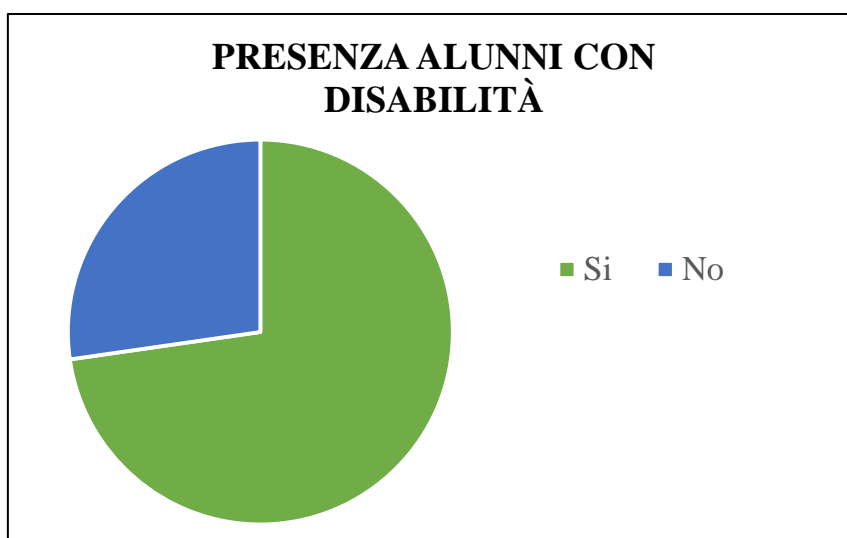


Grafico 14. Percentuale di insegnanti con a carico una classe con la presenza di un alunno con disabilità (72% presenza alunni con disabilità, 27% assenza alunni con disabilità)

Come già visto in precedenza, la Didattica a Distanza ha sviluppato nuovi approcci legati al digitale, e con essi nuove modalità di gestire il rapporto comunicativo tra insegnante e discente.

⁶⁶ Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione. 17/03/2020. Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. Roma. Retrieved in PDF

La modalità di lezione più consolidata risulta l'utilizzo di piattaforme online finalizzata a sviluppare attività tramite videochiamate di gruppo: questa modalità, sebbene si sviluppi sulla maggiore possibilità di coinvolgimento possibile, risulta problematica nel momento in cui viene messa in atto con alunni con disabilità gravi. Secondo uno studio condotto successivamente al periodo di lockdown, sebbene l'alunno riesca a partecipare allo svolgimento delle attività, esso non riesce a instaurare e sviluppare il rapporto con i pari che riusciva ad ottenere nella relazione quotidiana che avveniva in presenza.

Nel momento in cui, la maggiore fonte di comunicazione è un dispositivo digitale, alcune codifiche non verbali, come la gestualità e le espressioni del volto, vengono a mancare e questo comporta una difficoltà nella comprensione da parte dell'alunno. (Fondazione Agnelli, 2020)

Inoltre, in presenza, l'alunno con disabilità poteva contare su figure di riferimento inserite all'interno del contesto scolastico per facilitare l'inserimento nella quotidianità: le insegnanti di sostegno, i compagni di classe, la stessa insegnante di classe che potevano supportarlo nell'attività con consigli e domande-stimolo. Attraverso l'uso degli strumenti digitali, gli insegnanti hanno cercato di instaurare un nuovo collegamento con gli alunni con disabilità, introducendo nuove pratiche durante le attività didattiche. Un sostegno forte, viene riscontrato dagli insegnanti, nelle famiglie di questi alunni, che per primi si sono promossi per essere di sostegno e promotori del processo di apprendimento.

Per questo motivo, è stato chiesto ai partecipanti quale fosse la loro percezione sul livello di coinvolgimento degli alunni nei confronti delle attività di Didattica a Distanza. Concentrandosi sul problema dell'inclusione in un contesto digitale, si è cercato di indagare quali capacità fossero state richieste agli insegnanti per mantenere un processo di apprendimento coinvolgente senza perdere l'inclusività.

Quando facciamo riferimento a una didattica inclusiva, poniamo al centro del progetto la classe nella sua immagine di gruppo di alunni eterogeneo, che grazie alle proprie unicità aggiunge un contributo all'interno del processo educativo e ne modifica il procedere.

La percezione dagli intervistati, individua come problematico il coinvolgimento degli alunni con disabilità, soprattutto per le difficoltà legate all'accesso e alla disponibilità delle famiglie a supportare lo sviluppo del processo di apprendimento.

Nella maggior parte dei casi (82%), sono stati attivati degli interventi mirati, nei confronti di coloro che non partecipavano alla DAD, in relazione alla propria storia personale e delle esigenze dell'alunno e della famiglia.

Nel grafico successivo, vengono descritte gli interventi attuati per supportare la partecipazione.

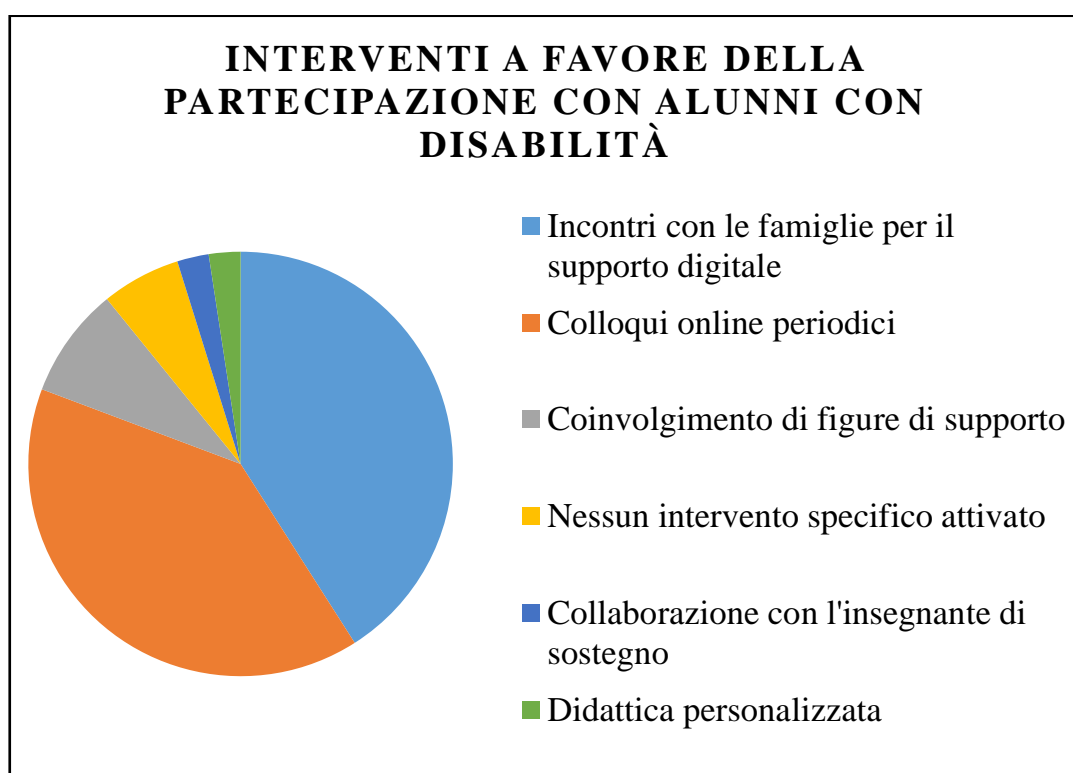


Grafico 15. Interventi educativi a favore della partecipazione degli alunni con disabilità alla DAD (40,9% incontri con le famiglie, 39,7% Incontri online periodici, 8,4% Coinvolgimento figure esterne, 6% Nessun intervento specifico attivato, 2,4% Collaborazione tra insegnante di classe e di sostegno, 2,4% Attivazione didattica personalizzata)

Ciò che emerge dall'analisi è che gli interventi più frequenti attivati a favore della partecipazione alla DAD sono stati i colloqui con le famiglie attraverso le piattaforme online per spiegare loro i tempi, le modalità didattiche e aiutare lo svolgimento delle lezioni svolte online (40,9%)

Grazie alla possibilità di avere un supporto durante lo svolgimento della Didattica a Distanza, le famiglie hanno potuto entrare in contatto con le nuove piattaforme digitali, per fare esperienza diretta degli strumenti e dei *software* che i propri figli avrebbero utilizzato. In questo modo hanno potuto comprendere le dinamiche di svolgimento delle attività e supportare gli studenti alla partecipazione delle attività insieme a i suoi pari.

L'utilizzo di strumenti digitali infatti, non risulta di per sé una problematica nel processo di apprendimento: attraverso determinati software installabili all'interno del *device*, lo studente con disabilità sarà in grado di accedere alle proposte didattiche in modo immediato ed efficace. (Fondazione Agnelli, 2020).

Le difficoltà si percepiscono nei pochissimi momenti dedicati all'interazione tra pari e allo scambio di riflessioni: senza la possibilità di scambiarsi uno sguardo con i compagni, avendo le distrazioni della propria camera da letto e avendo pochi minuti per poter parlare con i propri compagni e di conseguenza, potersi confrontare sulla propria esperienza e sul processo di apprendimento.

Secondo i dati emersi, la maggioranza del campione, il 62,1% si è dedicata a progettare dei momenti legati alle interazioni e alla possibilità di attività collaborative tra pari. Si è riscontrato che gli alunni con disabilità hanno manifestato minori difficoltà nelle attività collaborative sviluppate tramite la Didattica a Distanza rispetto alle attività individuali, trovando confronto e sostegno da parte del gruppo classe.

Solo il 37,9% degli intervistati non ha promosso interventi per la creazione di un rapporto tra pari: una motivazione potrebbe essere la scelta di gestire le attività con alunni con disabilità in modo individuale, introducendo attività personalizzate e lezioni individuali sviluppando il progetto educativo secondo le potenzialità dei propri alunni.

A seconda delle circostanze, il percorso di apprendimento veniva coordinato tramite il coinvolgimento di tutte le figure, come gli educatori, grazie ai quali è stato possibile attivare un processo globale a supporto dell'alunno, affinché in modo che lo stesso avesse tutti gli strumenti necessari per svolgere, nel modo più efficace possibile, le attività in DAD.

Secondo i dati, per quanto riguarda il campione di riferimento, il livello di collaborazione da parte delle famiglie è stato forte.

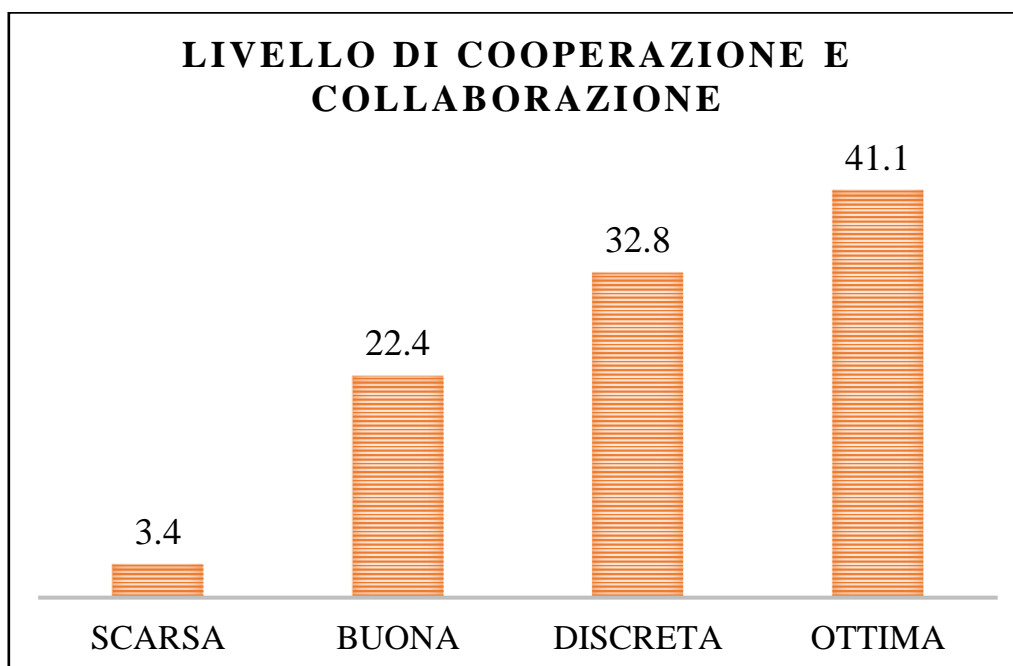


Grafico 16. Livello di cooperazione e collaborazione percepito dagli insegnanti in riferimento alla comunicazione efficace tra scuola e famiglia (3,4% scarsa, 22,4% buona, 32,8% discreta, 41,4% ottima)

Oltre ad una buona collaborazione, all'interno del processo educativo di un alunno con disabilità è importante stabilire un rapporto di reciproco rispetto e una comunicazione efficace tra scuola e famiglia affinché il processo di sviluppo coinvolga tutte le aree dell'individuo, da quella conoscitiva a quella relazionale e sociale.

Ciò che emerge da questa prima analisi è che gli insegnanti hanno avuto la necessità di sviluppare una relazione molto stretta sia con gli educatori esterni sia con le famiglie degli alunni con disabilità. In caso contrario, non sarebbe stato possibile realizzare un progetto educativo coerente ed efficace poiché le parti coinvolte non erano consapevoli del lavoro svolto dagli altri.

Andando ad analizzare nello specifico gli interventi a favore di una comunicazione efficace con le famiglie degli alunni con disabilità, i partecipanti all'indagine hanno attivato diverse modalità d'azione.

MOTIVAZIONI A FAVORE DI UNA COMUNICAZIONE EFFICACE con ALUNNI CON DISABILITÀ

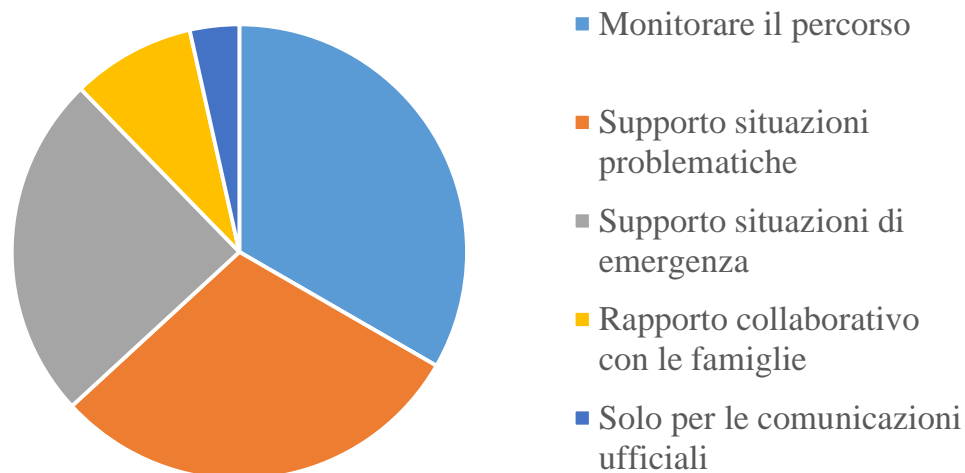


Grafico 17. Motivazioni proposte dagli insegnanti per cui va mantenuta una comunicazione efficace con gli alunni e le famiglie (33,3% Monitorare il percorso, 29,8% Supporto in situazioni problematiche, 24,5% Supporto in situazioni di emergenza, 8,7% Rapporto collaborativo tra scuola e famiglie degli alunni con disabilità, 3,5% Utilizzo esclusivamente per comunicazioni ufficiali)

Alla richiesta di descrivere le motivazioni principali per cui fosse necessario supportare una comunicazione efficace, gli insegnanti hanno dichiarato che nella maggior parte dei casi è ottimale stabilire una relazione costruttiva con la famiglia dell'alunno, in modo da progettare un percorso di apprendimento collettivo e condiviso. Secondo i dati riportati nei grafici gli insegnanti instaurano una relazione sia con gli alunni sia con le loro famiglie affinché il processo di apprendimento sia funzionale e per monitorarne il progresso. In questo modo, gli insegnanti hanno la possibilità di avere un dialogo con le famiglie per avere un'idea coerente dello sviluppo psico-fisico dell'alunno e per sviluppare ad hoc il percorso di apprendimento.

La situazione di emergenza e la necessità di utilizzare mezzi di comunicazione meno convenzionali, ha reso più evidente l'utilità di creare una rete di comunicazione e di contatto efficace tra scuola e famiglia.

Questo non ha causato demotivazione negli insegnanti che hanno sviluppato nuove strategie ed interventi ad hoc, affinché venisse ripristinato il rapporto tra insegnante ed alunno con disabilità.

INTERVENTI ATTIVATI IN FAVORE DI UNA COMUNICAZIONE EFFICACE

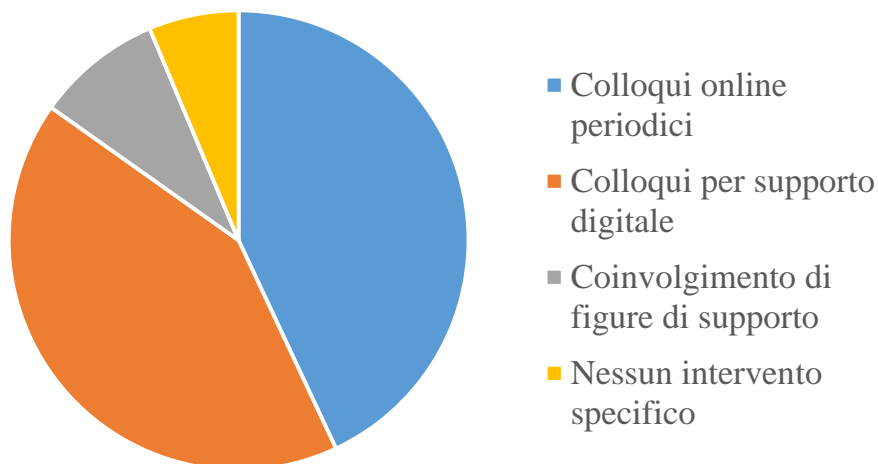


Grafico 18. Interventi e servizi attivati in favore di una comunicazione efficace tra insegnanti e genitori di alunni con disabilità (43% Colloqui online per descrivere le modalità di DAD attivate, 41,7% Colloqui periodici con le famiglie per monitorare il percorso, 8,8% Coinvolgimento figure di supporto, quali educatori, assistenti sociali, 6,3% Nessun intervento specifico)

STRUMENTI UTILIZZATI PER MANTENERE UNA COMUNICAZIONE EFFICACE

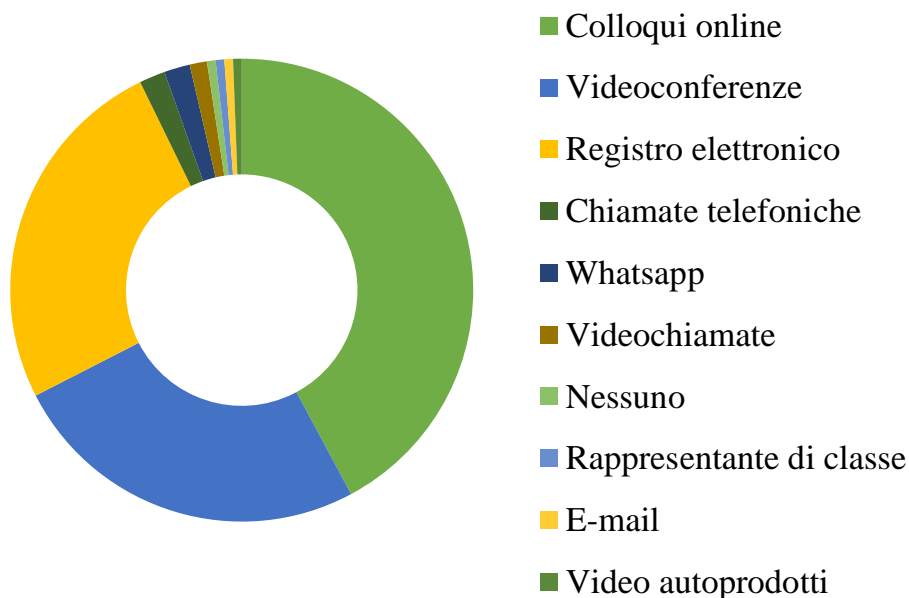


Grafico 19. Strategie introdotte dagli insegnanti per supportare una comunicazione efficace con le famiglie degli alunni con disabilità (42% Colloqui online, 25,3% Videoconferenze, 25,3% Registro elettronico, 1,8% Chiamate telefoniche, 1,8% Nessuno, 1,2% Contatto con rappresentante di classe, 0,6%)

Come si nota dai dati riportati, il campione di riferimento, ha impiegato moltissimi e variegate modalità comunicative e strumenti, per la maggior parte legati al mondo digitale.

La maggior parte delle comunicazioni sono avvenute attraverso piattaforme online, dalle più convenzionali, come il registro elettronico o le chiamate telefoniche, alle più innovative, come la realizzazione di videochiamate collettive con i pari.

Tutte queste strategie hanno avuto l'obiettivo comune di ristabilire il legame con gli alunni e fornire un sostegno affinché venisse mantenuta una Didattica a Distanza.

Per la condivisione di comunicazioni ufficiali legate alla DAD, sono avvenute per la maggior parte dei casi in modalità online, attraverso videoconferenze: ossia stanze virtuali dove gli insegnanti hanno svolto colloqui online con i rappresentanti di classe oppure con i singoli genitori, per descrivere i progressi nell'approccio con gli strumenti e la metodologia della DAD o dare supporto in caso di difficoltà.

Per quanto riguarda i colloqui online con i genitori, vengono organizzati in base alla situazione personale dell'alunno, al fine di aggiornarli sul procedere del percorso, comprendendo difficoltà e progressi.

Questo momento, inoltre, poteva rappresentare per l'insegnante l'unico feedback sull'efficacia della modalità didattica portata avanti.

Per ultimo è stata analizzata la problematicità nel coinvolgimento della totalità degli alunni con disabilità nella DAD. Dalle ricerche condotte e dai dati emersi nella sezione precedente è emerso che gli insegnanti non sono riusciti a coinvolgere l'intero gruppo classe.

Rispetto alle difficoltà incontrate nell'entrare in contatto con gli alunni con disabilità, gli insegnanti hanno fatto riferimento a una molteplicità di cause.

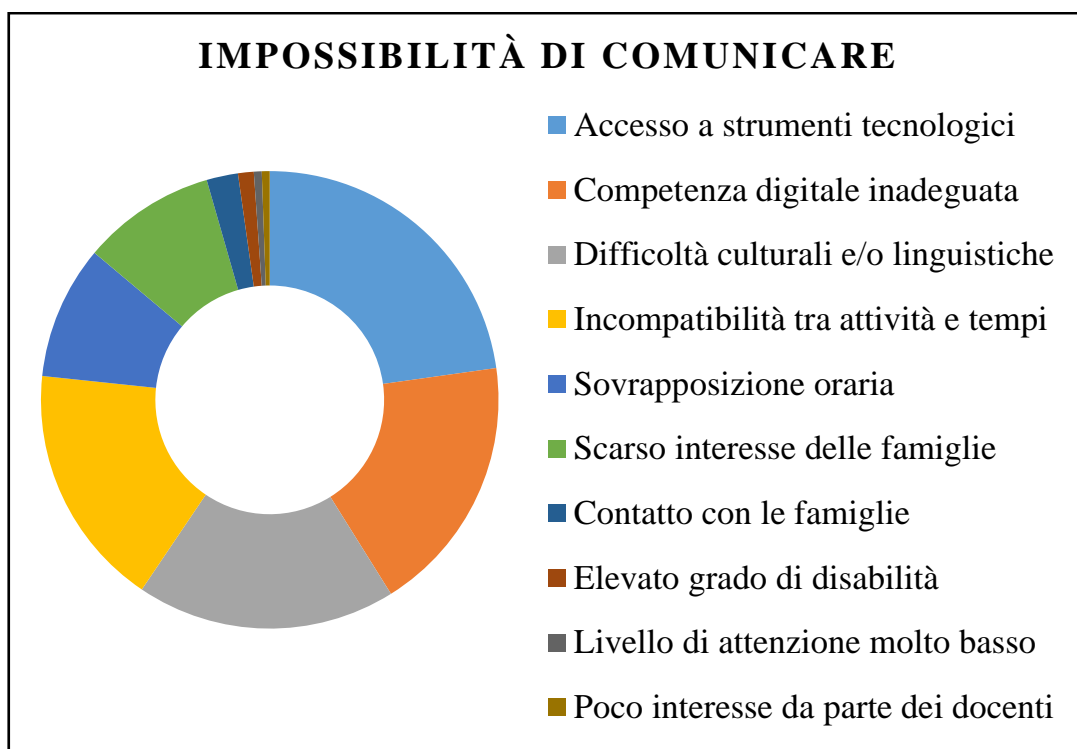


Grafico 260. Motivazioni all'impossibilità di mettere in atto modalità comunicative da parte degli insegnanti, nei confronti degli alunni e delle loro famiglie (22,7% Impossibilitato all'accesso agli strumenti tecnologici, 18,3% Competenza digitale inadeguata, 18,3% Difficoltà culturali e/o linguistiche, 17,2% Incompatibilità tra attività e tempi, 9,4% Sovrapposizione oraria, 9,4% Scarso interesse delle famiglie, 2,2% Contatto con le famiglie, 1,1% Elevato grado di disabilità, 0,5% Livello di attenzione molto basso, 0,5% Poco interesse da parte del docente)

Dall'analisi dei dati, emerge che la difficoltà maggiore, sebbene non universale, è stata determinata dalla scarsità di risorse in possesso degli alunni.

Da questa difficoltà è scaturito un problema secondario ma rilevante: la necessità di incentivare un aggiornamento legato alla competenza digitale in riferimento ai suoi strumenti. Infatti, le percentuali in merito alle difficoltà culturali, linguistiche o legate al livello di acuità della disabilità, non sono state ritenute la maggiore fonte di interferenza nel processo di apprendimento, quanto le difficoltà nel creare una collaborazione attiva ed efficace con le famiglie e ideare una progettazione adatta alle caratteristiche personali dell'alunno con disabilità.

Secondo Trinchero, "rischiamo di incrementare di molto le disuguaglianze. È più che mai necessario (e lo era anche prima del Coronavirus) ridurre il divario digitale, ma non solo sulla dotazione strumentale. È necessario ridurre il divario di competenze digitali, e per questo serve lo sforzo e la buona volontà di tutti.

Il sapere oggi si acquisisce con il digitale: se non “parli digitale” rischi di essere messo ai margini”⁶⁷.

5.3 L'introduzione della DDI come risposta educativa efficace alla riapertura delle scuole

Dopo la conclusione dell'anno scolastico 2019/20, gli insegnanti hanno cercato di superare le difficoltà riscontrate con l'introduzione della DAD e dalla voglia di trovare un'integrazione tra e-learning e didattica in presenza, creando una nuova strategia didattica che prende il nome di Didattica Digitale Integrata (DDI).

Nei mesi precedenti all'inizio dell'anno scolastico successivo, vennero declinate le “Linee Guida per una Didattica Digitale Integrata” attraverso un decreto emanato dal MIUR.

All'interno, venivano descritte le circostanze in cui fosse necessario mettere in atto tale modalità didattica dove gli strumenti tecnologici e le strategie didattiche legate al digitale si fondono alle modalità didattiche in presenza.

Secondo le disposizioni fornite dal decreto del MIUR, la DDI fornisce “una combinazione adeguata di attività in modalità sincrona e asincrona, per consentire di ottimizzare l'offerta didattica con i ritmi di apprendimento, avendo cura di prevedere sufficienti momenti di pausa.”⁶⁸

Tuttavia, in questo caso, non è stato un vero cambiamento di prospettiva metodologica, rispetto al passato, ma piuttosto la riconferma che ciò che è stato messo in pratica durante il lockdown, seppure in fase sperimentale, aveva sviluppato nuove strategie didattiche a favore di un miglioramento del processo di apprendimento.

⁶⁷ Trincherò R. Il diritto e il rovescio della formazione, dell'istruzione, della didattica. Asnor. Retrieved from: https://asnor.it/documenti/schede/domande_e_risposte.pdf

⁶⁸ MIUR. 2020. Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata. Retrieved from PDF

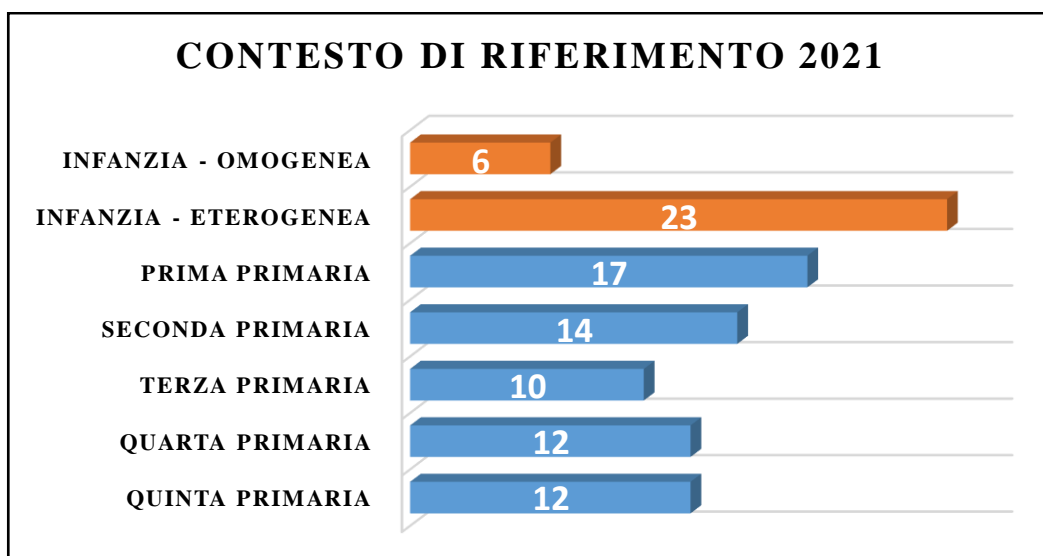


Grafico 261. Contesto d'indagine in riferimento al grado di scuola in cui gli insegnanti svolgevano servizio durante il periodo tra Settembre e Dicembre 2021 (6,3% Infanzia-omogenea, 24,4% Infanzia-eterogenea, 18% Prima primaria, 14,8% Seconda primaria, 10,6% Terza primaria, 12,7% Quarta primaria 12,7% Quinta primaria)

Il 50% del campione ha attivato modalità di Didattica Digitale Integrata durante l'anno scolastico 2021/22.

La pratica più utilizzata prevedeva la chiusura della classe alle attività in presenza in caso di contagio da parte degli alunni e l'utilizzo della DDI fino alla guarigione degli stessi. Così facendo, gli alunni impossibilitati ad uscire, a causa della loro condizione di salute, non rischiavano di perdere contenuti proposti in loro assenza durante le attività in presenza. La seconda possibilità prevedeva di instaurare una DDI legata solo agli alunni coinvolti, che avrebbero seguito le attività da casa, mentre l'insegnante e la classe avrebbe svolto le attività in classe.

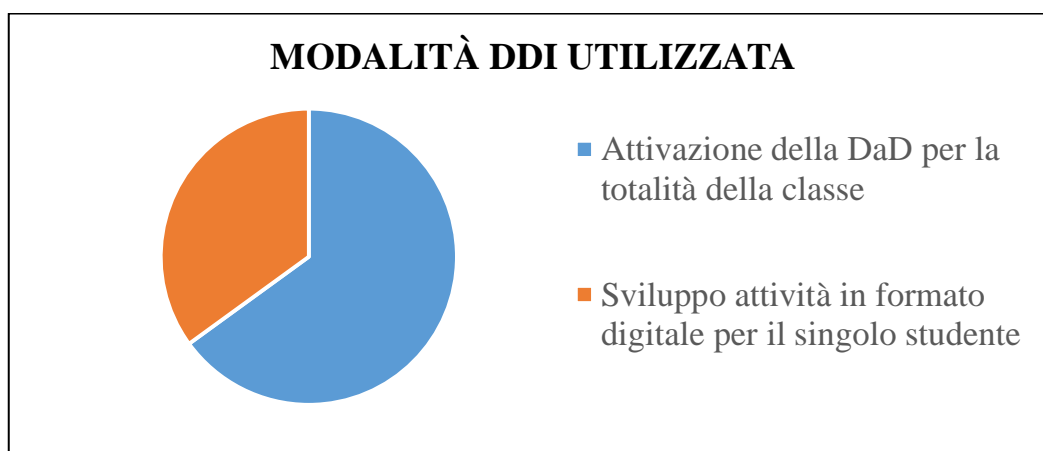


Grafico 262. Modalità di attivazione della DDI durante l'anno scolastico 2020-2021 (65% Attivazione DAD, 35% Sviluppo attività in formato digitale per il singolo studente)

Dai dati emerge che il campione ha messo in atto entrambe le modalità, con una maggioranza dei casi, corrispondente al 65%, che ha attivato modalità di Didattica a Distanza nella sua completezza. In questo modo, l'intera collettività di alunni svolgeva lezione da casa attraverso le modalità ritenute più idonee da parte dell'insegnante.

Gli alunni impossibilitati a presenziare alle lezioni, avrebbero così avuto la stessa possibilità di proseguire il percorso scolastico, utilizzando la DAD, e potendo in seguito riprendere la modalità didattica in presenza, accertate le condizioni di salute e sicurezza.

Una percentuale più bassa, ha attivato le modalità della DDI: in questo caso, l'insegnante si disponeva nello sviluppare una connessione con l'alunno tramite le piattaforme online e sviluppare una didattica digitale, collegata ai contenuti sviluppati in presenza, riproposti tramite all'utilizzo di strumenti tecnologici, per sostenere la distanza.

Al termine di queste analisi, si è posta una riflessione in merito alla percezione degli insegnanti dopo l'esperienza della DAD e la realizzazione di una didattica specifica da utilizzare in situazioni analoghe.

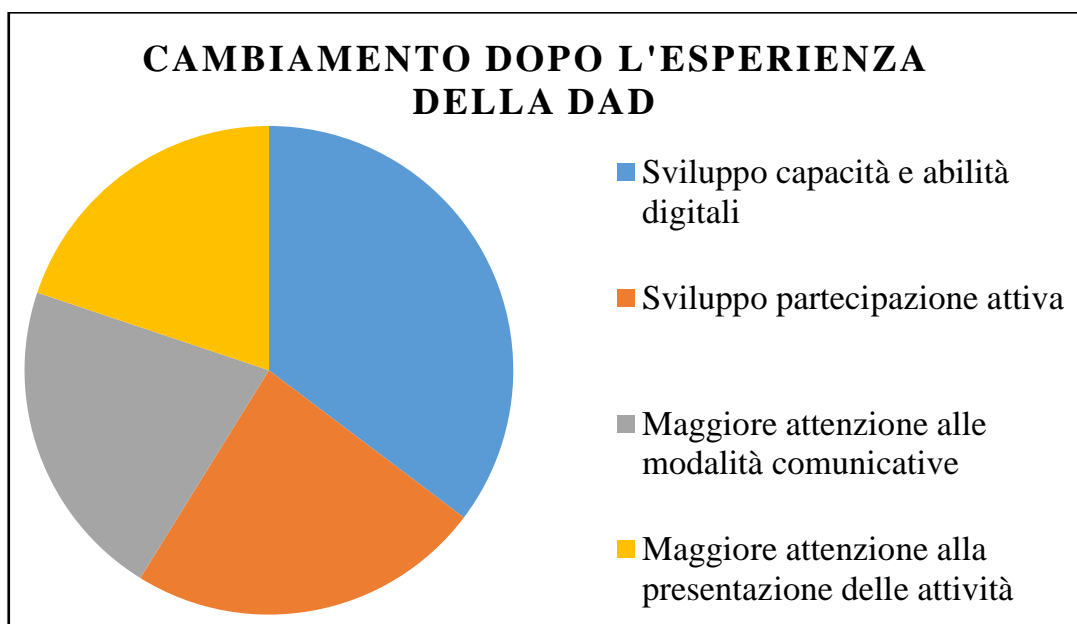


Grafico 263. Percezione del campione dopo l'esperienza della DAD e l'introduzione della metodologia della DDI (35,2% Sviluppo capacità e abilità digitali, 23,5% Sviluppo partecipazione attiva, 21,3% Maggiore attenzione alle modalità comunicative, 19,8% Maggiore attenzione alla presentazione delle attività)

Dal grafico emerge che, l'area di attenzione degli insegnanti è concentrata allo sviluppo di una progettazione di un percorso di apprendimento basato sul digitale e sul coinvolgimento attivo degli alunni per processo.

Dal punto di vista progettuale, si evidenziano maggiore attenzione in riferimento allo sviluppo di capacità e abilità digitali e una particolare attenzione alla presentazione delle attività, attraverso la realizzazione di nuovi materiali e proposte educative.

Come emerso dall'analisi dei dati, dal punto di vista relazionale, per gli insegnanti è importante confrontarsi sulle modalità comunicative e sulla gestione delle interazioni con gli alunni e con le famiglie per creare un ambiente di apprendimento efficace. Inoltre il confronto a seguito della presentazione delle attività, è utile per creare un percorso di sviluppo adatto, il cui livello di partecipazione degli alunni sia alto e di conseguenza, sia in grado di migliorare la percezione dell'azione educativa. (Calvani,2017)

Realizzare questi obiettivi però, apre una serie di questioni irrisolte. L'esigenza di raggiungere gli alunni con proposte coinvolgenti ha fatto emergere determinate difficoltà degli insegnanti, soprattutto nelle fasi iniziali, nel proporre attività in linea con la didattica digitale e gli strumenti tecnologici a loro disposizione.

Data la fluidità dei contenuti che caratterizza la nostra quotidianità e la Rete online, è risultato fondamentale che, oltre alla presenza degli strumenti tecnologici, allo scopo di attivare una DDI in modo efficiente, è necessario che sia lo studente sia gli insegnanti coinvolti abbiano le capacità e le abilità digitali utili a supportare attività sincrone svolte attraverso la DAD.

Secondo i rispondenti questa difficoltà è emersa a partire dalle prime esperienze di Didattica a Distanza: per supportare lo sviluppo di attività legate al digitale, gli insegnanti hanno dovuto mettersi in gioco ed ampliare il loro bagaglio di conoscenze e capacità, entrando in contatto con il mondo digitale e i suoi strumenti.

I docenti si sono rivolti alle organizzazioni e ai gruppi di supporto sorti sulle piattaforme online per chiedere chiarimenti e nuovi spunti per progettare attività efficaci.

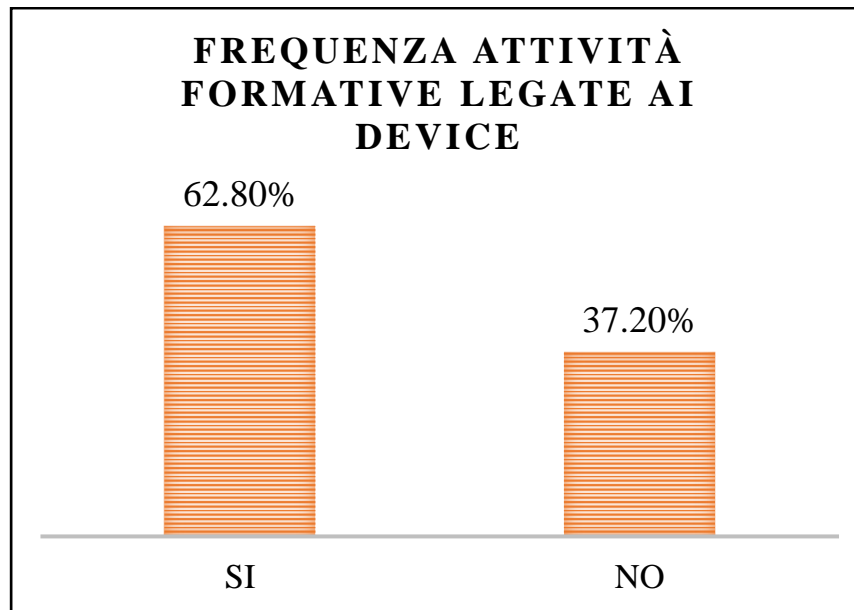


Grafico 264. Percentuale della frequenza di attività formative per acquisire abilità digitali durante il periodo Marzo-Giugno 2021 (62,8% Si, 37,2% No)

Dalla lettura del grafico si evidenzia che il 62,8% del nostro campione ritiene che durante il periodo di lockdown ha avuto necessità di frequentare attività formative o corsi di aggiornamento per sviluppare abilità e capacità legate agli strumenti digitali. Tramite piattaforme online, venivano proposti software e attività legate alla didattica digitale agli insegnanti, in modo da sviluppare le prime forme ibride di Didattica a Distanza.

Una testimonianza di queste sono i webinar, indetti dal MIUR e da tutte le organizzazioni legate alla didattica attraverso i quali sono state promosse conferenze e incontri legati alla gestione delle attività online.

Queste iniziative fanno riferimento in primis ad interventi di insegnanti o animatori digitali che si mettono in gioco promuovendo conferenze all'interno delle quali vengono illustrati nel dettaglio, potenzialità e funzioni dei vari software scaricabili online e utilizzabili come attività in plenaria. Tra le fonti citate vi è, anche, il confronto settimanale tra colleghi, grazie al quale avvenivano discussioni in merito a progetti, corsi di formazione e attività da proporre in classe.

Successivamente al periodo di lockdown ed il conseguente sviluppo di nuovi approcci legati al digitale, la percezione degli insegnanti, in merito alla loro competenza digitale è notevolmente migliorata.

Avendo sperimentato in prima persona *software* e differenti modalità di didattica digitale, gli stessi hanno sviluppato nuove capacità e abilità digitali in grado di massimizzare il potenziale educativo delle esperienze didattiche.

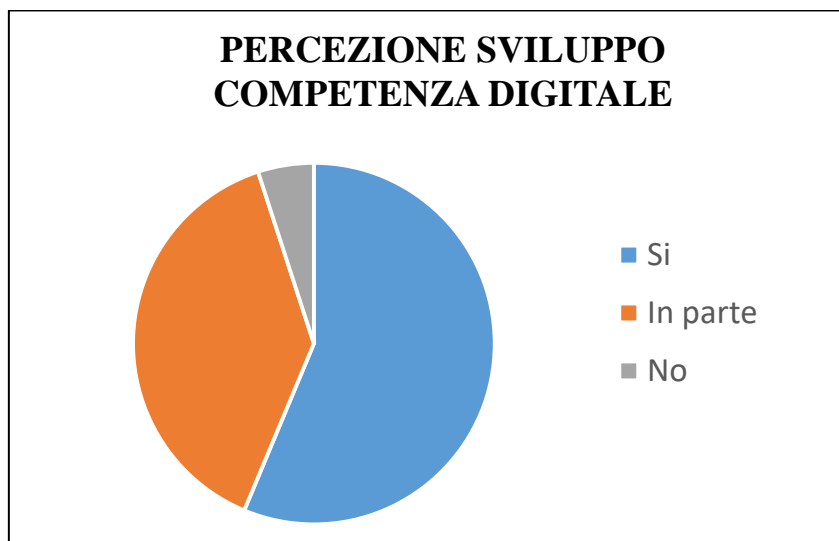


Grafico 265. Percezione degli insegnanti dello sviluppo della competenza digitale dopo l'esperienza di DAD avvenuta tra Marzo e Giugno 2021 (56,3% Si, 38,7% No, 5% In parte)

Come si osserva dal grafico la quasi totalità del campione si ritiene, almeno in parte, più competente rispetto al periodo precedente.

Questo significa che con l'introduzione di risorse dedicate alla formazione degli insegnanti, gli stessi sono stati in grado di sviluppare proposte adatte al contesto della DAD e successivamente della DDI, nonché portato ad integrare nuove abilità e capacità digitali.

Secondo le "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari"⁶⁹, la competenza digitale ottimale si raggiunge sviluppando abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), attraverso l'utilizzo efficace degli strumenti digitali.

Con la conclusione dell'anno scolastico e la ripresa delle attività in presenza, solo una parte del campione, tuttavia, ha proseguito le attività formative. Secondo i dati forniti nel grafico successivo, il 53,8% ha continuato ad aggiornarsi in merito allo sviluppo e alle attività basate sulla didattica digitale mentre il 46,3% ha interrotto le attività formative.

⁶⁹ MIUR, 2018, Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Roma. Gazzetta Ufficiale. Retrieved in PDF

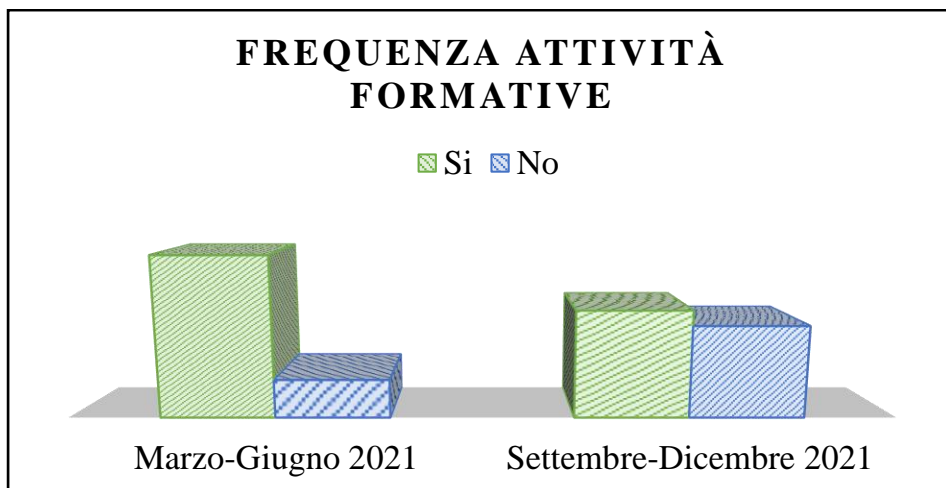


Grafico 266. Frequenza di rispondenti che nei periodi tra Marzo e Dicembre 2021 hanno preso parte ad attività formative e corsi di formazione in merito alla Didattica a Distanza e ai suoi strumenti (Marzo-Giugno 80,8% Si, 18,2% No, Settembre-Dicembre 53,8% Si, 46,2% No)

Il grafico mostra il confronto fra i dati relativi alla formazione in riferimento alle attività formative nel periodo di utilizzo della DAD (anno scolastico 2020/2021) ed i dati in riferimento all'anno scolastico successivo (2021/22), dove è avvenuta l'introduzione della DDI e la ripresa delle attività in presenza.

È evidente che, al trascorrere di un anno, la percentuale di insegnanti che ha continuato a svolgere attività formative legate al digitale si è abbassata.

I dati descrivono un livello di partecipazione, nel periodo Marzo-Giugno (a.s. 2020/21) dell'80,8% mentre nel periodo intercorso tra Settembre e Dicembre si è rilevata una discesa in riduzione al valore percentuale al 27%.

Questo lascia supporre che la maggioranza degli intervistati una volta conclusa le necessità legate alla crisi pandemica non ha più riscontrato la necessità di svolgere attività formative. Sebbene all'inizio dell'approccio con il digitale gli insegnanti aveva riscontrato difficoltà con i dispositivi tecnologici, una volta acquisite le competenze minime sono stati in grado di sviluppare percorsi di apprendimento e attività in grado di sollecitare il processo di apprendimento negli studenti.

Questo ha permesso di comprendere che grazie all'introduzione della Didattica a Distanza, e la contestuale necessità di attivare proposte educative adatte al contesto circoscritto dagli strumenti digitali, gli insegnanti hanno percepito il bisogno di innovare il proprio metodo didattico con nuove capacità e, al contempo, sono riusciti a mettersi in gioco in modo attivo e dinamico.

Attraverso la condivisione delle attività da svolgere online le risorse offerte dalla rete, l'interazione del corpo docenti e l'istaurazione di nuove forme di comunicazione hanno fatto scaturire un cambiamento nel processo di apprendimento e nel ruolo dell'insegnante.

Oltre a sviluppare la loro competenza in ambito digitale, gli insegnanti hanno anche incentivato la partecipazione attiva e il coinvolgimento di tutti gli attori all'approccio educativo, introducendo all'interno del processo di apprendimento, nuove pratiche, e nuovi stimoli legati agli interessi degli alunni.

Dalla ricerca emerge, infatti che gli insegnanti si sentono cambiati: dopo aver avvertito la mancanza di una didattica in presenza, si sono rivolti a nuove figure per scoprire nuovi approcci e nuove metodologie mai utilizzate prima.

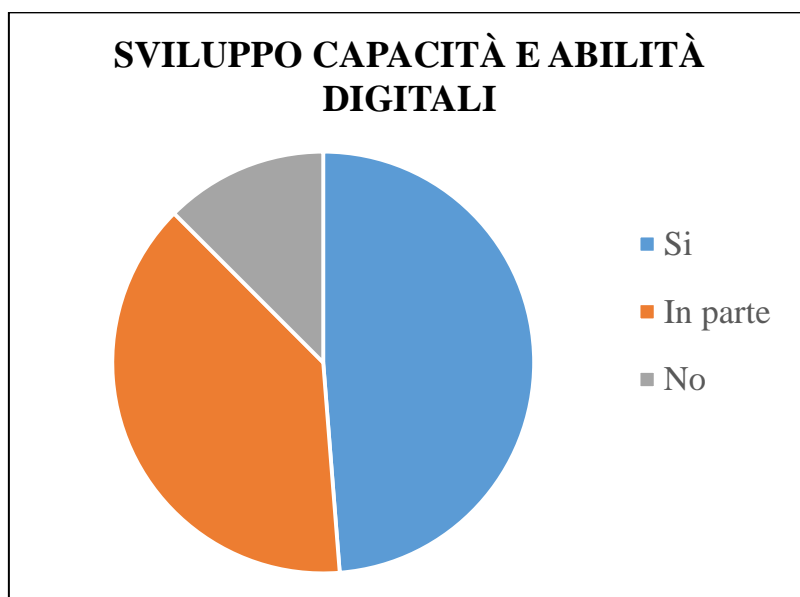


Grafico 267. Integrazione di capacità ed abilità digitali alle degli insegnanti (48,7% Sì, 38,7% In parte, 12,5% No)

Tramite i dati si è notato che le riflessioni dei partecipanti e i molteplici sviluppi delle capacità e abilità digitali: la realizzazione di attività online e di materiali digitali; la possibilità di costruire percorsi condivisibili con gli alunni e tra i colleghi; la maggiore attenzione posta alle modalità comunicative e gli interventi attivati in merito alle modalità di distribuzione delle risorse.

Entrando nello specifico, sono stati rilevati delle modifiche all'interno dell'organizzazione dell'ambiente scolastico che hanno ridefinito i ruoli e i compiti che gli insegnanti possono assumere: con la necessità di creare una rete di comunicazione tra gli insegnanti, tramite piattaforme digitali, i singoli Istituti Comprensivi si sono confrontati in merito alle disposizioni introdotte dalla DDI e hanno iniziato a sviluppare e successivamente hanno proposto un percorso educativo collettivo e che declinasse in modo chiaro quando e in quali modalità fosse necessario attivare una Didattica a Distanza.

Tra le azioni che sono state introdotte vi sono: la creazione di team digitali e figure di riferimento a cui rivolgersi in caso di difficoltà con i dispositivi tecnologici; la formazione online attraverso webinar sull'utilizzo degli strumenti indispensabili per svolgere DAD in sincrono ed asincrono, come il registro elettronico; la creazione di comunità collaborative virtuali in cui i docenti potevano creare e condividere progetti e attività didattiche oppure progettare in collaborazione.

Il 58,8% degli intervistati afferma che, all'interno del suo Istituto, sono stati proposti incontri di condivisione degli obiettivi con figure, anche esterne, le quali potessero fornire supporto all'approccio alla Didattica Digitale Integrata; il restante 41,2% non ha previsto una riorganizzazione dei ruoli per l'inizio del nuovo anno scolastico.

In alcuni casi, è probabile che gli Istituti Comprensivi avessero già anticipato l'introduzione di figure legate all'ambito digitale, come l'animatore digitale o il tecnico informativo. Queste figure, introdotte all'interno dell'organico della scuola a partire dal 2015, con l'introduzione del Piano Nazionale Scuola Digitale, hanno avuto un maggior impatto all'interno del contesto scolastico, in linea con lo sviluppo di strumenti tecnologici innovativi e le sperimentazioni di attività digitali.

Secondo Trincherò “non si diventa “esperti digitali” da un giorno all'altro. È necessario acquisire consapevolezza che non si può più stare nella condizione di “non essere digitali”. Bisogna imparare ed in tempi brevi. Il Coronavirus ha solo accelerato un processo che è già in atto da una trentina d'anni. Se la scuola rimane sempre la stessa, quando intorno tutto il mondo cambia, c'è qualcosa che non funziona... nella scuola”⁷⁰

⁷⁰ Trincherò R. 8/04/2020. Il diritto e il rovescio della formazione, dell'istruzione, della didattica. Asnor. Webinar retrieved from https://asnor.it/documenti/schede/domande_e_risposte.pdf

Avere la possibilità di disporre di un organico già strutturato e formato sui criteri da tenere in considerazione per una didattica digitale, all'interno di un contesto esperienziale di emergenza, come quello vissuto durante il periodo di lockdown, è stata una risorsa importante e utile per la ripartenza e prosecuzione delle attività didattiche.

Con la ripresa delle attività in presenza, l'istituzione scolastica ha fornito gli strumenti anche per coloro che avevano avuto maggiori difficoltà dal periodo. Tramite la Didattica Digitale Integrata, gli insegnanti hanno avuto la possibilità di gestire e definire il percorso didattico, a partire dall'inizio dell'anno, introducendo strategie e attività tramite la DAD e riproposte in modo efficace all'interno di un percorso in presenza.

Per quanto concerne il campione di riferimento individuiamo che il 65% degli intervistati dichiara, di aver introdotto strategie e strumenti usati durante la Didattica a Distanza nella quotidianità della didattica in presenza.

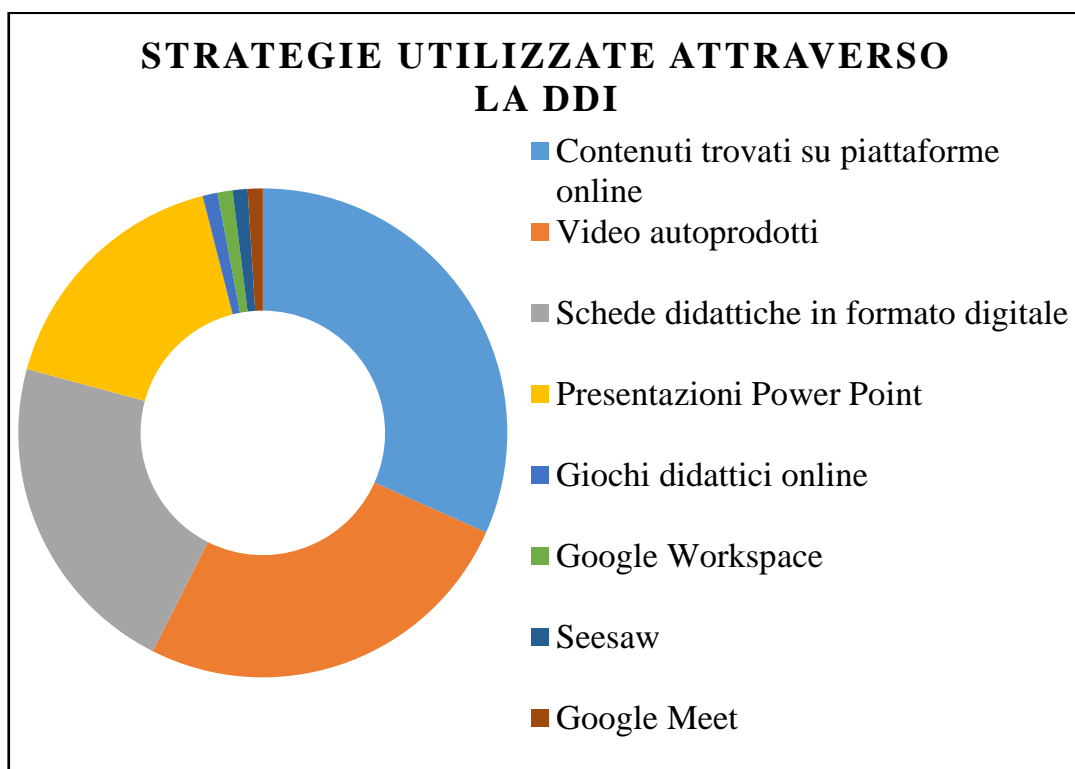


Grafico 268. Strategie utilizzate dagli insegnanti attraverso la DDI (25,1% Contenuti trovati su piattaforme online, 23,7% Video autoprodotti, 19,2% Schede didattiche in formato digitale, 16,2% Presentazioni Power-Point, 12,5% Giochi didattici online, 0,74%, Google Workspace, 0,74% Seesaw, 0,74%, Google Meet)

Come si evince dal grafico si riscontrano diverse strategie didattiche messe in atto durante lo svolgimento dell'anno scolastico attraverso la Didattica Digitale Integrata. In base al proprio contesto di riferimento, l'insegnante ha il compito di analizzare e ed attuare la modalità di azione didattica più idonea.

Ponendo a confronto questi dati con i dati relativi ai “Materiali didattici innovativi introdotti durante la DAD”, in cui vengono descritte le differenti attività didattiche sviluppate attraverso la Didattica a Distanza, è possibile notare la convergenza di alcuni materiali riproposti nella Didattica Digitale Integrata.

I materiali presenti in entrambe le metodologie sono: la distribuzione del materiale in formato digitale, come le schede didattiche, largamente utilizzate anche durante i primi momenti vissuti in DAD, attività laboratoriali e/o collaborative, come la registrazione di video, quiz interattivi, videolezioni registrate.

Questo vuole significare che alcune strategie già utilizzate durante il periodo di Didattica a Distanza sono risultate efficaci e per questo, sono state riproposte con alcune modifiche con la DDI.

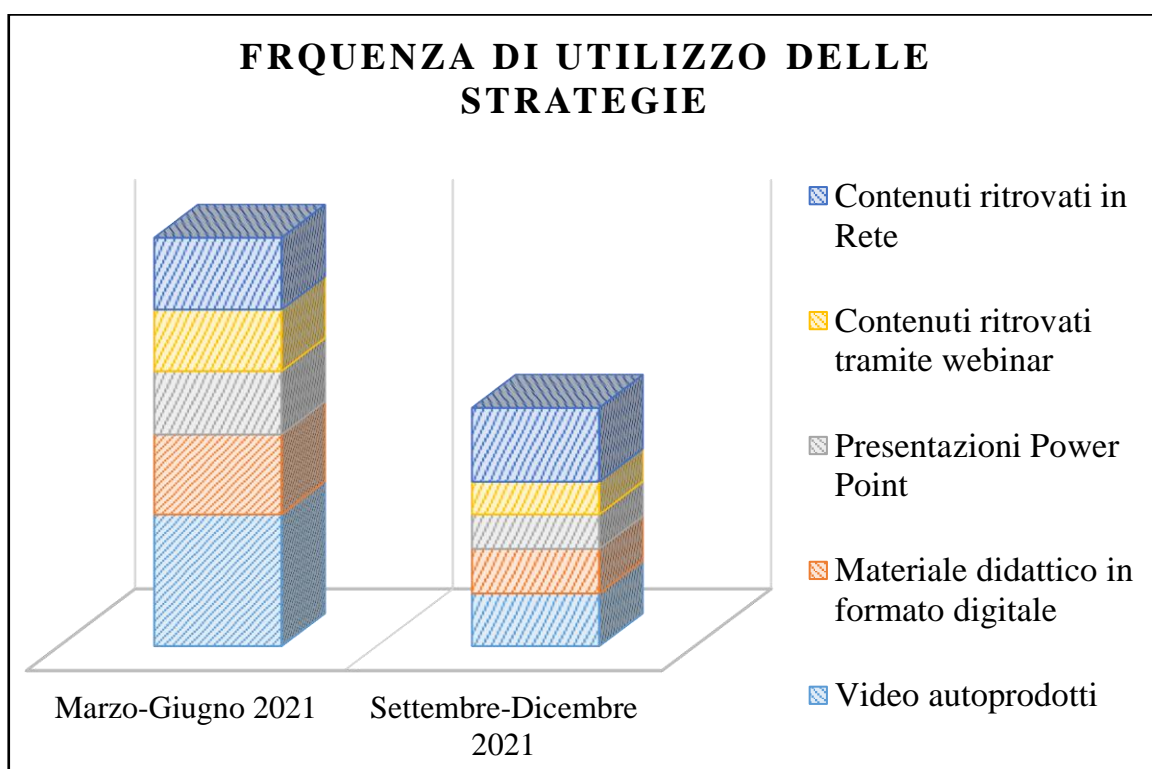


Grafico 269. Frequenza di utilizzo di modalità didattiche innovative sviluppate durante la DAD e riproposte durante la DDI (Marzo-Giugno 39,3% Webinar, 23,6% Presentazione Power-Point, 18,7% Schede didattiche in formato digitale, 18,1% Video autoprodotti. Settembre-Dicembre)

Da ciò si evidenzia che, durante il periodo di utilizzo della DAD, gli insegnanti hanno utilizzato un numero maggiore di materiali digitali utili a sviluppare un approccio di didattica digitale.

Con il ritorno alla modalità in presenza, tuttavia, il campione è risultato meno incline ad utilizzare le proposte offerte durante la DAD: l'unica cosa che è rimasta invariata è l'utilizzo della Rete per ricercare informazioni e contenuti; tutte le altre aree hanno subito una diminuzione nella presenza all'interno delle attività didattiche.

Questo dato fa supporre che, dopo aver sperimentato varie attività di Didattica a Distanza, con la ripresa delle attività in presenza, hanno cercato di stimolare un maggiore coinvolgimento nelle attività in presenza riproponendo strategie o attività che potessero essere da ponte di collegamento tra le attività più tradizionali e quelle digitali.

Conclusione

Questo elaborato presenta una riflessione rispetto all'efficacia dell'utilizzo dell'e-learning all'interno della Didattica a Distanza a partire da un'indagine che ha consentito agli insegnanti di raccontare le loro esperienze di insegnamento inclusivo online.

Dopo aver illustrato i caratteri che contraddistinguono il progetto della DAD, è stata avviata una attenta analisi in merito alle proposte inclusive dedicate al coinvolgimento degli alunni con disabilità.

Si è proceduto ad attuare una riflessione aperta in merito alle sensazioni che gli insegnanti, hanno percepito dopo l'introduzione della Didattica Digitale Integrata e l'interazione con i device tecnologici in relazione allo sviluppo della competenza digitale.

La prima questione ha richiamato i principali componenti del processo di insegnamento/apprendimento attivato con la Didattica a Distanza: materiali, strumenti digitali, modalità valutative.

Le insegnanti e le organizzazioni del settore, si sono spinte verso l'utilizzo delle strategie collaborative ritenute più efficaci per svolgere attività inclusive, finalizzate a sostenere la partecipazione della totalità del gruppo-classe.

Tuttavia, dai dati raccolti emergono molteplici problematiche relative al coinvolgimento, in particolare, degli studenti con disabilità.

Secondo la percezione degli insegnanti, durante lo svolgimento della DAD, sono sorte varie criticità tra cui la mancanza di dispositivi tecnologici in grado di supportare una didattica sincrona online, la difficoltà delle famiglie di essere coinvolte nel processo di apprendimento, l'età degli alunni ed il loro livello di competenza digitale acquisita.

Inoltre tali problematiche hanno evidenziato le disuguaglianze economiche e sociali che già interessavano il mondo della scuola; tra queste il silenzio delle famiglie è stato percepito, dagli insegnanti, come un allontanamento dell'alunno dal mondo della scuola.

Secondo i dati emersi gli insegnanti si sono attivati affinché la relazione con i propri alunni non si arrestasse; per questo hanno introdotto nuovi interventi per supportare la comunicazione efficace con le famiglie. È stato fondamentale, infatti, sostenere la collaborazione tra la scuola e le famiglie di alunni con disabilità poiché, quest'ultimi, sono tra coloro che hanno sofferto maggiormente la differenza tra una Didattica a Distanza e il processo di apprendimento svolto in presenza.

È proprio per venire incontro alle problematiche di questa fascia di studenti, da sempre i più fragili ed i meno supportati, che le Autorità preposte hanno concentrato i loro sforzi. Sono stati strutturati diversi interventi diretti alla partecipazione attiva ed al processo di socializzazione, quali discussioni guidate e progetti; inoltre, sviluppando un rapporto tramite colloqui periodici online con le famiglie, gli insegnanti hanno potuto far comprendere ai genitori le potenzialità e le funzionalità della tecnologia all'interno della didattica, finalizzata a fornire un importante supporto allo studente durante le attività sincrone.

Infine, andando a focalizzare l'attenzione sul livello di competenza digitale degli insegnanti durante la Didattica a Distanza, essa è risultata quasi sempre carente. All'inizio del periodo di lockdown, si è rilevato che, i partecipanti non si sono sentiti in grado di svolgere attività digitali, in quanto non ritenevano di possedere le abilità necessarie a realizzare le stesse ed a condividerle con gli alunni.

Proprio allo scopo di supportare una progettazione digitale efficace, sono stati realizzati corsi di formazione e seminari online finalizzati a fornire agli insegnanti gli strumenti necessari.

Dopo l'introduzione e l'utilizzo della DAD gli insegnanti hanno modificato la loro percezione nei riguardi del digitale, nonché del suo utilizzo all'interno della didattica; dal punto di vista progettuale si è rilevato un notevole miglioramento ed una spinta verso l'utilizzo di una didattica che unisca materiali analogici e digitali.

Nell'anno scolastico successivo, è stata introdotta la Didattica Digitale Integrata.

Essa è nata come metodologia da mettere in atto in contesti educativi in cui vi siano riportati casi di Sars-Covid-19 e presenta i caratteri metodologici introdotti dalla DAD.

A differenza del periodo precedente, gli insegnanti, si sono scoperti più sicuri nell'utilizzo di modalità didattiche digitali per sviluppare il processo di insegnamento/apprendimento.

Si è evidenziata una maggiore competenza digitale nella realizzazione di attività didattiche ed un aumento delle modalità di condivisione dei contenuti sia in presenza, sia in contesti online.

Questo fa emergere che a seguito di una spinta verso l'integrazione del digitale, all'interno della didattica, gli insegnanti si sono dimostrati propositivi e si sono mossi per svilupparla con le loro classi.

Inoltre, sebbene all'inizio del percorso della DAD, gli stessi insegnanti si fossero trovati in difficoltà ed avevano avuto la necessità di aggiornarsi sulle modalità didattiche più adatte con l'arrivo della DDI, alla conclusione dell'anno scolastico 2020-21, gli stessi si sono sentiti sufficientemente competenti ed hanno ridotto la frequenza alle attività formative.

In conclusione è possibile affermare che il processo di Didattica a Distanza ha reso gli insegnanti più competenti dal punto di vista digitale ed ha messo in luce nuove strategie inclusive.

Nonostante durante il periodo compreso tra Settembre e Dicembre 2021 le attività formative si siano ridotte rispetto al periodo di lockdown è stato riscontrato che, gli insegnanti, hanno continuato ad utilizzare le strategie digitali all'interno della didattica in presenza.

Questo suggerisce che, avendo osservato le potenzialità del digitale all'interno del contesto scolastico, gli insegnanti hanno continuato a proporre contenuti acquisiti attraverso le piattaforme online, video autoprodotti e presentazioni Power-Point, sebbene in maniera più ridotta rispetto al periodo di lockdown, avendone avuto la consapevolezza della loro utilità nella gestione didattica delle singole classi.

Dai dati raccolti si rileva una reale necessità di una formazione continua basata sulla continua ricerca di nuove modalità di interazione fra la didattica in presenza e gli strumenti forniti dal procedere dello sviluppo tecnologico.

È determinante, in un contesto didattico evoluto, che l'insegnante sia in grado di modificare la propria azione educativa in ogni momento ed in ogni ambito affinché il proprio ruolo e le proprie strategie siano a dimensione del contesto a cui è rivolto il processo.

Bibliografia

- Guide Erickson. 2018. Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Ricerca e sviluppo. Erickson.
- Mariani A. 2017. L'insegnante perfetto non esiste. Quale futuro per l'educazione? Pedagogia e didattica per la scuola. Mondadori Università. Firenze.
- Mason L. 2006. Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione, Il Mulino, Bologna.
- Maslow A. 1954. Motivazione e personalità. Armando Editore.
- Pani R. Biolcati R. Sagliaschi S. 2009. Psicologia clinica e psicopatologia per l'educazione e la formazione. Il Mulino. Bologna.
- Parmigiani D. 2018. L'aula scolastica 2, Come imparano gli insegnanti. FrancoAngeli. Milano.
- Rivolterra P.C. Rossi P.G. 2019. Le tecnologie per l'educazione. Pearson. Milano;
- Vigotskij L. 2001. Pensiero e linguaggio. Edizioni Laterza
- Zanolini M., Usai M.C., 2019, Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento, FrancoAngeli.

Sitografia

- ABC Education. 20/03/2020. The School of the Air. Retrieved from: https://www.abc.net.au/education/learn-english/the-school-of-the-air/12073676?utm_campaign=abc_education&utm_content=link&utm_medium=content_shared&utm_source=abc_education
- Angelucci. P. Cecchini P. 2013. Aule digitali e inclusione scolastica: un modello formativo. Tecnologie Digitali per migliorare la Qualità di Vita delle Persone con Disabilità. Fondazione ASPHI onlus. Retrieved from: <https://asphi.it/2013/05/28/aule-digitali-e-inclusione-scolastica-un-modello-formativo/> (consultato il 20/11/2021);
- Circ. n. 282. 1997. Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997-2000. Roma. Retrieved from:

https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm282_97.html (consultato il 25/01/2022)

- Commissione Europea. 18 dicembre 2006. Raccomandazione del parlamento europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Retrieved in PDF from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Commissione Europea, Centro Comune di Ricerca. 2017. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Versione italiana. Retrieved in PDF from: https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf ;
- Decreto del Presidente Del Consiglio Dei Ministri. 23/02/2020. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/09/20A01558/sg>
- Decreto del Presidente Del Consiglio Dei Ministri. 8 Marzo 2020. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/08/20A01522/sg>
- DL 6/07/2012, n. 95. 2012. Disposizioni urgenti per la revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini. Gazzetta Ufficiale. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/06/012G0117/sg>
- Dipartimento Malattie Infettive, ISS. 2020. Tutto sulla pandemia di SARS-CoV-2. Retrieved from: <https://www.epicentro.iss.it/coronavirus/sars-cov-2>
- Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione. 17/03/2020. Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. Roma. Retrieved in PDF from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/08/20A01522/sg> ;
- Direttiva 90/388/CE relativa alla concorrenza nei mercati dei servizi di telecomunicazioni. 1990. Gazzetta Ufficiale. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/12/28/99A11085/sg> ;
- Fadda, D. Vivonet, G. 2021. Tecnologie digitali e didattica laboratoriale nell'educazione STEM, Fondazione CARIPOLO, Milano Collana "Quaderni dell'Osservatorio" n. 37 Retrieved from: <https://sapie.it/wp/wp->

content/uploads/2021/03/TECNOLOGIE-DIGITALI-E-DIDATTICA-LABORATORIALE.pdf

- Farroni T. 2021. Didattica e digitale: verso una trasformazione consapevole. Come usare efficacemente gli strumenti digitali nella didattica per favorire l'apprendimento? Sito Erikson. Retrieved from: <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica/didattica-digitale-verso-una-trasformazione-consapevole/>
- Ferrari M. 2020. Le nuove risorse digitali e l'impatto sulla didattica. L'Orientamento. Retrieved from: <https://asnor.it/it-schede-726-le-nuove-risorse-digitali-e-l-impatto-sulla-didattica> (consultato il 27/11/2021);
- Fiorin I. Ianes D. Molina S. Venuti P. 2021. Oltre le distanze. L'inclusione ai tempi del Covid-19. Trento. Erickson, Fondazione Agnelli. Disponibile in: https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/09/INT_Oltre-le-distanze.pdf
- Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento 2020. Oltre le distanze. Retrieved in PDF from: https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/09/INT_Oltre-le-distanze.pdf
- Gazzetta Ufficiale n. 208, 7/9/2005, Testo unico dei servizi media audiovisivi e radiofonici, Art. 45, comma 2, lettera a del Decreto legislativo 31 luglio 2005 n. 177. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/09/07/005G0206/sg> ;
- Ghislandi P., Cumer F. 2013. L'accessibilità per un e-learning di qualità. Tecnologie Didattiche. Università degli Studi di Trento. Retrieved in PDF from: <https://ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/download/88/35> ;
- Ianes D. Bellacicco R. 2020. Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. Rivista Erikson. Volume 19, Numero 3. Retrieved from: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-19-n-3/didattica-a-distanza-durante-il-lockdown/> ;
- INDIRE. 2020. Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Firenze. Retrieved in PDF from:

<https://www.indire.it/2020/12/10/online-il-report-integrativo-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown/> ;

- ISTAT. 2020, 6 aprile. Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi. Statistiche Today. Retrieved from:
<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf> (consultato il 20/11/2021) ;
- Marafioti RM. 2015. L'integrazione scolastica e sociale, Verso una società inclusiva. Rivista Erickson. Volume 14. Retrieved from:
<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1147>
- MIUR. 2021. #IoTornoaScuola. Retrieved from:
<https://www.istruzione.it/iotornoascuola/index.html> (consultato il 21/02/2022);
- MIUR. 2021. Linee Guida per la Valutazione della scuola primaria. Roma. Gazzetta Ufficiale. Retrieved in PDF from:
<https://miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida.pdf/a1cdbc25-2306-b9f8-726a-cd9158c80364?version=1.0&t=1607111181704> ;
- MIUR, 2018, Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Roma. Gazzetta Ufficiale. Disponibile in PDF: Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari 2018.pdf ;
- MIUR. 1992. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Roma, Gazzetta Ufficiale. Retrieved from PDF:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1992/02/17/39/so/30/sg/pdf>
- MIUR. 2021. #IoTornoaScuola. Retrieved from:
<https://www.istruzione.it/iotornoascuola/index.html> (Consultato il 21/11/2021)
- MIUR. 2015. Piano Nazionale Scuola Digitale. Azione #22. Retrieved in PFD from: Piano nazionale Scuola Digitale 2015.pdf ;
- MIUR. 2010. Scuola Digitale – Editoria Digitale Scolastica. Retrieved from:
https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/piano_scuola_digitale/editoria_digitale_scolastica.html (ultima consultazione 29/01/2022)
- MIUR. 2012. Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Retrieved in PDF.

- MIUR. 2015. Piano Nazionale Scuola Digitale. Roma. Retrieved in PDF from: <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale> ;
- MIUR. 2010. Scuola Digitale – Editoria Digitale Scolastica. Retrieved from: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/piano_scuola_digitale/editoria_digitale_scolastica.html (consultato il 07/11/2021);
- MIUR. 2020. Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata. Disponibile in: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
- MIUR. Decreto-legge n. 95 del 6/07/2012. Gazzetta ufficiale. Retrieved from: www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/06/012G0117/sg
- MIUR. 2020. Nota prot.279 del 8/03/2020. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+279+dell%278+marzo+2020.pdf/b6728b73-bee3-a869-0e65-4ee6520b1be6?version=1.0&t=1583701429877>
- MIUR, 2018, Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Roma. Gazzetta Ufficiale. Retrieved in PDF
- MIUR. 2020. Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata. Disponibile in: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
- Morrica C. L’innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un’analisi critica e storica. Formare, Open Journal per la formazione in rete. Numero 1, Vol. 16. Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18063>
- Nocera S. 14/06/2002. La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia: la storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative. Mainstreaming in Education. Roma. Retrieved from: <https://www.edscuola.it/archivio/handicap/inclusiva.html>
- Punzo O. Bella A. Riccardo F. Pezzotti P. D’Ancona FP. 2020. Tutto sulla pandemia di SARS-CoV-2. EpiCentro. Dipartimento delle Malattie Infettive, ISS. Disponibile in: <https://www.epicentro.iss.it/coronavirus/sars-cov-2> (Visionato il 19/12/2021)
- SIRD. 2020. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. Retrieved from: <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/> ;

- Trinchero, R. 04/01/2021. Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino.
Retrieved in PDF from:
<https://iris.unito.it/bitstream/2318/1765761/1/Insegnare%20e%20valutare%20nella%20formazione%20a%20Distanza%20forzata.pdf> ;
- Trinchero R. Il diritto e il rovescio della formazione, dell'istruzione, della didattica. Asnor. Retrieved from:
https://asnor.it/documenti/schede/domande_e_risposte.pdf
- UNIGE.2010-11. Bando Universitario, Corso di Perfezionamento in "Difficoltà e disturbi dell'apprendimento". Disponibile in:
https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/bando_Usai_def.pdf
- UNIGE.2011-12. Bando Universitario, Corso di Perfezionamento in "Didattica e Psicopedagogia per i soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento. Disponibile in:
<https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/perfezionamentodidatticadsa.pdf>