

Anno XXIV
Numero 50
Nuova Serie
Dicembre 2020

IL NODO
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

**Per una scuola
inclusiva e di qualità**

a cura di Sandra Chistolini

ISSN 2280 - 8671 (print)
ISSN 2280 - 4374 (online)

€ 20,00

Falco Editore

Il Nodo Per una pedagogia della persona

Anno XXIV
Numero 50
Dicembre 2020

Rivista annuale

Fondatore: Mario Ferracuti
Direzione: Sandra Chistolini
Direttore Responsabile: Domenico Milito
Redattori: Angela Granata

Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Franco Blezza (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti - Pescara), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Olga Rossi Cassottana (Università di Genova), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Gul Muhammad Khan Advisor (COM-SATS University, Islamabad - Pakistan), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Matteo Villanova (Università degli Studi Roma Tre), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University - Repubblica Popolare Cinese), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

© 2020 Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 COSENZA
tel. 0984.23137
e-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com

ISSN 2280 - 8671 (print)
ISSN 2280 - 4374 (online)

Registrazione n. XX del 2015 presso il Tribunale di Cosenza

Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Falco Editore
(marchio di proprietà della società Elegre s.r.l.s.)

E-mail: elegresrls@gmail.com

Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: euro 20,00 (i.i.)
Estero: euro 36,00 (i.i.)

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Elegre srls
Iban: IT50U0542416201000001010941
Banca Popolare di Bari
- Assegno non trasferibile intestato a Elegre srls

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dall'Editore in ogni Paese

SOMMARIO

Abstracts..... pag. 5

Premessa

Avvicinarsi per educare alla solidarietà..... » 27

Chistolini Sandra

Educare tra visione del mondo e pluralismo della formazione

La scuola dell'infanzia come contesto educativo
inclusivo che valorizza le differenze, le diversità
ed i bisogni speciali dei bambini e delle bambine » 33

Mirca Montanari

Pensare alla persona da un approccio educativo inclusivo.
Pensando en la persona desde el enfoque de educación
inclusiva..... » 45

María Eugenia Picco

Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali
nell'ottica dell'employability » 55

Raffaella Tore

Le dimensioni dell'integrazione tra scuola e società

64th SIESC Annual Meeting: 22 to 28 July, 2019,
Tainach/Tinje (Austria) » 71

Wolfgang Rank

The challenges of the integration of children with migrant
background using the example of a secondary middle
school in Vienna..... » 73

Christian Klar

Theory and practice of inclusion of children who need help
with integration » 85
Wolfgang Mazal

Educazione allo sviluppo sostenibile e competenze
di cittadinanza per una scuola di qualità: riflessioni in merito
al quarto goal dell'Agenda 2030..... » 103
Claudio Pignalberi

Scuola e comunità educative di accoglienza: rete sociale
e didattica per favorire l'inclusione dei minori » 115
Andrea Traverso

La ricerca universitaria sui nuovi percorsi di inclusione

La Polledrara di Cecanibbio (Roma): una finestra nel passato
della Campagna Romana..... » 129
Eugenio Cerilli

Il bullismo e la condizione di disabilità. Indagare il punto
di vista degli insegnanti per promuovere la socializzazione
inclusiva..... » 143
Valentina Paola Cesarano

Sentieri inesplorati di conoscenza, umanizzazione
e perfettibilità per una flourishing inclusion..... » 157
*Viviana De Angelis, Giuseppe Elia, Michele Lucivero,
Pasquale Rubini*

Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità
di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno » 167
Valerio Ferrero

Memoria costituzionale e proposte di cittadinanza attiva

Settanta anni di Costituzione: una Carta da vivere » 181
Alfonso Barbarisi

Settanta anni dopo. Come i giovani “vivono” la Costituzione » 185
Mario Morcellini

“Farsi luogo”: la strada per l’inclusione.
Riflessioni sul rapporto tra scuola e territorio..... » 191
Elisa Maia

Essere cittadini del Mondo e della Terra:
riflessioni a partire dai dati ICCS 2016..... » 203
Veronica Riccardi

**Gli indicatori disciplinari per migliorare
comprensioni, prestazioni e risultati**

Il corpo tra biologia e sociologia » 223
Roberto Cipriani

Performance Audit Review: Quality and Effort Evidence » 231
Stefano de Nichilo

Inclusione e valorizzazione delle diversità:
il ruolo del corpo e delle nuove tecnologie » 237
Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti

Verso una maggiore inclusività e qualità
nella formazione professionale.
L’esperienza del Centro di Formazione Professionale “ELIS” ... » 249
Carlo Macale, Francesca Scrocca

La motivazione all’interno dei corsi di italiano L2 nei contesti
di prima accoglienza dei migranti: l’offerta formativa
del Centro Interculturale della Città di Torino » 269
Paolo Nitti, Micaela Grosso

citizenship”, outlined by different authors and in different historical periods, as belonging to the human race of every individual. It clearly emerges that Italian students have a good sense of belonging to their homeland and a clear awareness of the weight of individual responsibilities on the quality of the future of the planet.

Keywords: global citizenship; terrestrial citizenship; ecology; political choices; enhancement of differences.

Raffaella Tore

Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell’ottica dell’employability

L’istruzione superiore universitaria ha un grande ruolo da giocare nella costruzione di comunità inclusive per questo motivo i programmi europei esortano gli accademici ad innovare le proprie pratiche didattiche in modo da consentire non solo l’acquisizione di contenuti disciplinari ma lo sviluppo di competenze trasversali per rendere gli studenti critici e riflessivi in vista di un apprendimento duraturo, nell’ottica dell’employability (EUA, 2019; Consiglio dell’Unione Europea, 2013). In questa prospettiva il contributo presenta uno studio di caso che pone al centro del processo di apprendimento il discente che sperimenta una didattica innovativa in quanto progettata, erogata e valutata attraverso modalità partecipative e condivise con il docente in aula. I risultati dell’analisi delle pratiche esaminate sono stati positivi e hanno evidenziato l’importanza che gli studenti attribuiscono a modalità didattiche esperienziali ed inclusive che permettono la partecipazione attiva all’apprendimento e l’acquisizione di soft skill valide per il futuro lavorativo.

Parole chiave: competenze trasversali; apprendimento; didattica universitaria inclusiva; inclusione; employability.

Inclusive academic pedagogy and soft skills whit a wiew to employability

Higher education has a great role to play in building inclusive communities for this reason European programs encourage academics to innovate their teaching practices, to allow not only the acquisition of disciplinary content but also the development of soft skills to make students critical and reflective in view of durable learning, with an aim to employability (EUA, 2019; Consiglio dell’Unione Europea, 2013). In this perspective, the contribution presents a case study that places the learner at the center of the learning process, here the learner experiences innovative teaching which is designed, supplied and evaluated through participatory and inclusive methods and shared with

the teacher in the classroom. The results from the analysis of the examined practices were positive and they highlighted the importance that students attribute to experiential teaching methods which allow active participation in learning and the acquisition of soft skills valiant for the working future.

Keywords: soft skills; learning; inclusive academic pedagogy; inclusion; employability.

Andrea Traverso

Scuola e comunità educative di accoglienza: rete sociale e didattica per favorire l'inclusione dei minori

Il contributo propone una lettura del fenomeno dei minori accolti in comunità educative residenziali dal punto di vista dell'inclusione scolastica. Tra i molti contesti di vita di un minore, la scuola è il luogo nel quale sviluppa socialità, competenze e relazioni stabili, tuttavia non sempre riesce ad assolvere il suo compito. Le difficoltà sono molte, esogene ed endogene, e richiedono una presa in carico che va oltre alle relazioni tra la scuola e le comunità; tra gli insegnanti e gli educatori. La comunità e la rete sociale devono impegnarsi per rendere la scuola un luogo aperto, capace di accogliere, educare, formare e generare benessere, soprattutto nelle criticità.

Parole chiave: didattica; inclusione; accoglienza; minori; comunità educative.

School and educational communities for the reception: social networking and didactics to promote the inclusion of minors

The contribution proposes a reading of the problem of minors received in residential educational communities from the point of view of school inclusion. Among the many contexts of a child's life, school is the place where he or she develops sociality, skills and stable relationships, but it is not always able to fulfil its task. The difficulties are many, both exogenous and endogenous, and require care that goes beyond the relationship between the school and the community; between teachers and educators. The community and the social network must work to make the school an open place, capable of welcoming, educating, training and generating well-being, especially in critical situations.

Keywords: didactics; inclusion; reception; minors; educational communities.

Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability

Raffaella Tore

Ricercatore, Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa, Università degli Studi di Padova

Introduzione

In un momento in cui i sistemi mondiali si trovano ad affrontare importanti sfide sociali ed economiche l'istruzione superiore universitaria può e deve svolgere un ruolo decisivo nel fornire delle soluzioni per uno sviluppo durevole e sostenibile e proporre delle nuove forme di educazione e formazione per far fronte ai cambiamenti che si ripercuotono sia sulla società, nel suo insieme, che sul vissuto dei singoli. Concretamente significa, porre attenzione agli ambienti di apprendimento, ad una didattica inclusiva e a nuovi metodi di insegnamento che siano propizi all'equità sociale, alla solidarietà, all'employability.

Nel breve termine è previsto che la metà di tutti i lavori richiederanno la capacità delle persone di essere imprenditrici, di saper gestire informazioni, di pensare in modo autonomo e creativo, di utilizzare le risorse, soprattutto digitali, in modo intelligente, di comunicare in modo efficace ed essere resilienti. A fronte di ciò come persone, lavoratori e professionisti, necessitiamo di un corpus di conoscenze che vadano oltre la sola acquisizione di contenuti disciplinari e tecnici (hard skill) per implementare competenze trasversali (soft skill) utili nei contesti professionali e nella vita (Allen, Remaekers, Van Der Velden, 2005, 49-59). In questo contesto l'Istruzione Superiore si deve impegnare attivamente per affrontare possibili e future discrepanze tra le competenze proposte e la richiesta del mondo di lavoro in evoluzione (Fedeli, Grion, Frison, 2016; Peretti, Tore, 2018, 270-271).

1. Scopo del lavoro

Questo lavoro si propone di rispondere ai seguenti interrogativi: una didattica attiva, partecipativa, anche supportata dalla tecnologia, motiva gli studenti all'apprendimento? Implementa competenze metacognitive favo-

rendo la riflessività attraverso lo studio teorico ed esperienziale e l'autonomia nella scelta delle pratiche utili per i contesti lavorativi futuri? Si riferisce sull'uso in aula di una didattica esperienziale, svolta in maniera attiva e partecipativa, anche attraverso strumenti tecnologici, con lo scopo di permettere agli studenti di acquisire competenze critiche e riflessive che favoriscono un apprendimento partecipativo ed inclusivo in vista del futuro lavorativo.

2. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico che supporta questa esperienza è rappresentato dalla disamina di documenti, studi e ricerche che sottolineano come sia necessario che gli individui entrino in possesso del giusto corredo strumentale di competenze per far fronte, da un lato, alla crescente disoccupazione e inserirsi nel mondo del lavoro, dall'altro per promuovere la coesione sociale, l'inclusione e la cittadinanza attiva (Unesco 2015, 5-6). Nel nostro periodo storico sono necessarie maggiori capacità imprenditoriali, sociali e civiche per governare attivamente i cambiamenti in atto (Cipriani, Gramolati, Mari, 2018 - XI-XVII). In quest'ottica è necessario creare percorsi di apprendimento più flessibili, nonché il riconoscimento, la convalida e l'accreditamento di conoscenze, abilità e competenze acquisite anche attraverso l'educazione e la formazione non formale e informale. A questo proposito Jone e Lichtenstein (2000, 153-157). Parlano di competenze tecnico-specialistiche in quanto ascrivibili ad un contesto settoriale professionale specifico ma a queste devono essere aggiunte le competenze trasversali (soft skill), abilità e risorse psicosociali, che permettono di trasformare il sapere specialistico, attribuibile ad un contesto specifico, in un comportamento lavorativo efficace (Tore, Peretti, 2020, 32). La conoscenza dei contenuti disciplinari è imprescindibile ma occorrono anche abilità e competenze per cui siano necessari quei saperi per abilitare ad un sapere metacognitivo (Moretti, Giuliani, Morini, 2018, 127). In letteratura troviamo molte evidenze che legano soft skills ed employability (Boffo, Fedeli, 2018, 481-485; Bonesso, Gerli & Pizzi, 2014; Collet, Hine, Plessis, 2015). Sullo stesso piano per importanza è il Quadro Europeo delle Qualifiche (European Qualification Framework, 2008) che descrive gli outcome learning, (risultati di apprendimento) in termini di conoscenze, abilità e competenze. La certificazione delle competenze si riferisce a questa categorizzazione in sintonia con i dispositivi previsti a livello di Unione Europea per le competenze chiave per l'apprendimento permanente e per le qualificazioni recepite nell'ordinamento giuridico italiano. La Rocca, Margottini, Capobianco (2014, 248-249) vedono ulteriori momenti di specificazione e qualificazione con l'adozione del Framework for the Qualification of the European Higher Education Area (EHEA, 2005) ed in particolare con la definizione dei Descrittori di Dublino che forniscono una definizione generica di risultati di apprendimento e capacità

legati ai titoli accademici: conoscenze (knowledge and understanding); conoscenze applicate (applying knowledge and understanding); autonomia di giudizio (making judgements); abilità comunicative (communication skills); capacità di apprendimento (learning skills). In questo quadro Capobianco, Mayo, Vittoria (2018, 41-42) aggiungono che per la prima volta l'OECD (2018) ha introdotto, nella rilevazione PISA (Programme for International Student Assessment), il concetto di competenza globale (Global Competency for an Inclusive World) definita come capacità di analizzare, criticamente e da prospettive molteplici, temi globali e interculturali.

3. Problema indagato

Una responsabilità del docente universitario è quella di progettare, gestire ed erogare il proprio insegnamento su basi pedagogiche e attraverso una didattica innovativa che stia al passo con i tempi. Utilizzare parole come pedagogia e didattica, nelle aule universitarie, è importante per riportare al centro del processo di insegnamento-apprendimento il discente. A questo proposito la pedagogia si configura come un'attività di ricerca, teorica e pratica, finalizzata ad individuare i fini e i metodi del processo educativo, attraverso il quale in una società avviene la trasmissione delle conoscenze e dei valori tra le diverse generazioni. La pedagogia, attraverso i diversi momenti storici, si è ridescritta in termini empirici, si è interconnessa con altre scienze, si è posta come problema il tema della sua unità di sapere ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla e per pianificarla. La nuova identità della pedagogia si è disposta tra scienza empirica e tecnologia, provocando un ampio riassetto di tutto il suo fronte teorico. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida anche per le altre discipline (Cambi, 2003, 342-343).

Per quanto riguarda la didattica è intesa come “metodologia generale che riunisce le regole e i principi normativi applicati all'insieme dei processi di insegnamento che regolano la sua azione” (Striano, 2007, 226) e pone l'attenzione su tutto quello che lo studente impara a fare e sugli strumenti di cui si serve. Fedeli e Tino (2019, 106) affermano che c'è un interesse sempre maggiore al ruolo della didattica anche in Higher Education e ad alcune delle sue dimensioni chiave, tra queste la qualificazione e il riconoscimento della buona didattica e lo sviluppo interdisciplinare degli approcci metodologici a sostegno dell'apprendimento. A questo proposito occorre ricordare che in Italia, dal 2010, si stanno portando avanti diverse sperimentazioni per l'innovazione della didattica universitaria, tra esse quelle di Padova (Teaching4Learning), di Torino (Iridi) e di Cagliari (Discentia).

Coggi, Ricchiardi (2018) discutendo di didattica universitaria attribuiscono la sua efficacia al fatto che non deve solo promuovere competenze disciplinari ma anche favorire la costruzione delle abilità trasversali specificando che è “una didattica attenta ai bisogni differenziati degli studenti, anche grazie al supporto delle tecnologie dell’istruzione” (28).

In tutte le discipline si dovrebbero attivare metodi attivi e partecipativi per sviluppare processi di apprendimento più autonomi, per promuovere e consolidare l’interesse e la motivazione degli studenti. Rispetto a queste motivazioni Tino, Fedeli, Malpelli (2019) chiamano in causa come cornice teorica il costruttivismo che riconosce il valore dell’esperienza dello studente, della collaborazione e del coinvolgimento sociale indispensabili per una buona riuscita del processo di insegnamento-apprendimento (38-40). Il costruttivismo propone tre principi fondamentali per la formazione: la conoscenza viene costruita dal discente e non è trasmessa o immagazzinata; l’apprendimento richiede l’impegno di un discente attivo che costruisce le proprie rappresentazioni grazie alle interazioni con il materiale e le persone; il contesto gioca un ruolo determinante all’interno del processo di apprendimento (Brown, Campione, 1994; Calvani, Varisco, 1995; Fabbri, 2007; Kolb, 1984; Wenger, 1998). Sono dunque indispensabili per il discente attività didattiche che integrino l’aspetto cognitivo, metacognitivo, affettivo e psico motorio (Di Nubila, Fedeli, 2010; Sibilio, 2012, 329-347). Anche le neuroscienze sostengono questo punto di vista e confermano la centralità dei processi mentali di relazione e di integrazione quali dimensioni chiave dell’intelligenza necessarie per realizzare sviluppo e apprendimento (Damiani, Santaniello, Gomez, Paloma, 2015, 89; Della Sala 2016, 52-54; Zull, 2006, 5-7).

Un approccio interessante è l’Active Learning. Fedeli (2019) ne delinea alcune caratteristiche che possono essere spiegate attraverso sette principi che riprende da Chickering, Gamson (1987): incoraggiare i contatti tra studenti e docenti; sviluppare la reciprocità e la cooperazione tra studenti; incoraggiare l’apprendimento attivo; dare un feedback tempestivo; enfatizzare il tempo sul compito; comunicare grandi aspettative; rispettare diversi talenti e modi di apprendimento. In questo quadro si inserisce come strategia didattica efficace l’apprendimento per problemi; nel suo utilizzo lo studente partendo da una situazione complessa e realista deve costruire la propria rappresentazione di problematica e formulare delle ipotesi che verificherà in seguito ad una ricerca individuale o di gruppo con le risorse a disposizione (97-98). L’apprendimento per problemi mira all’acquisizione non solo di conoscenze ma di competenze trasversali (metodologia di analisi, riflessività, lavoro in gruppo). Interessante è il contributo di Bonaiuti (2014) sul metodo dei progetti che permette agli studenti di apprendere con più autonomia (145).

La valorizzazione del lavoro personale dello studente è assai importante infatti il suo impegno dipende dall’interesse del compito proposto che

potrebbe consistere in lettura e analisi di articoli, ricerche documentarie, presentazione di progetti di gruppo, seminari e lavori pratici. Altre azioni efficaci sono rappresentate dal Case Study, attraverso cui gli studenti si relazionano con uno scenario presentato che richiede un loro intervento di integrazione, ampliamento e discussione, dal Cooperative Learning poiché gli studenti collaborano per apprendere i concetti base del corso e sviluppano competenze di soluzione di problemi reali. Anche l'uso della valutazione in funzione formativa, costruttiva e trasformativa dell'apprendimento è utile come strategia didattica perché implementa la metacognizione che rappresenta le idee possedute dallo studente per osservare e riflettere su ambiti specifici del proprio funzionamento cognitivo, affettivo e sociale (Tore, 2019; Venet, Correa Molina, Nootens, Roberge 2016; Vygotski, 1931/2014).

Un valido aiuto didattico è dato dall'uso delle nuove tecnologie che si alleano con il costruttivismo e lo considerano un costrutto teorico valido per la costruzione di nuove modalità di apprendimento capaci di amplificare la comunicazione, la condivisione della conoscenza, la cooperazione e l'integrazione interpersonale (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, Vivanet, 2017; Chistolini, 2017, 35-36).

4. Studio di caso

4.1 Metodologia

Lo studio di caso presentato riguarda un gruppo di 90 studenti e studentesse che hanno frequentato l'insegnamento di Metodologia del Gioco e dell'Animazione nel corso per Educatore della Prima Infanzia, presso l'Università di Padova. La progettazione della didattica, la sua erogazione e la valutazione dell'apprendimento sono stati condivisi tra docente e discenti sin dal primo giorno di lezione attraverso il Syllabus (Scheda dell'insegnamento), declinato attraverso la Tassonomia dei Descrittori di Dublino e la tassonomia di Anderson, Krathwohl (2001) e consegnato agli studenti come guida didattica per l'apprendimento. Il suo uso è stato indispensabile per illustrare la coerenza degli obiettivi disciplinari con le competenze professionali richieste dal Corso di Studi e per sottolineare che la lezione frontale si presta bene alla spiegazione di un contenuto teorico ma altrettanto importante è vincolarla alla pratica esperienziale, allo scambio di conoscenze, alla capacità di relazionarsi, di comunicare, al fine di implementare in maniera autonoma l'apprendimento. Sono state quindi presentate le modalità didattiche che avrebbero favorito un tipo di lezione partecipata anche con il supporto della tecnologia (Tavola 1).

Tav. 1 - *Tassonomie per gli obiettivi e metodi di lavoro*

DESCRITTORI DI DUBLINO ¹	TASSONOMIA SEMPLIFICATA E ADATTATA DI BLOOM (Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., 2001)	ESEMPIO DI OBIETTIVI	ATTIVITÀ DIDATTICHE UTILIZZATE
Conoscenze e capacità di comprensione (<i>knowledge and understanding</i>)	CONOSCENZA FATTUALE E CONCETTUALE: del linguaggio disciplinare di classificazioni e categorie di principi e generalizzazioni di teorie, modelli e strutture	Conoscere il lessico relativo alla Metodologia del Gioco e dell'Animazione Conoscere le teorie del gioco attraverso il tempo storico	Lezione frontale e partecipata con esercitazioni, Presentazioni PowerPoint, Discussione, Metariflessione, Problem Solving, Focus Group, Ricerca Bibliografica, Ricostruzione, analisi e simulazioni di Casi Didattica Laboratoriale in gruppo per la progettazione di un lavoro condiviso attraverso la piattaforma MOODLE e l'uso di WIKI
Abilità applicative (<i>applying knowledge and understanding</i>) Abilità comunicative (<i>communication skills</i>)	CONOSCENZA PROCEDURALE (ABILITÀ) di algoritmi specifici della materia dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate dell'uso della comunicazione	Costruzione di un glossario. Saper discernere le tipologie di gioco rispetto all'età del bambino e della bambina. Sviluppare l'interdipendenza positiva nei gruppi di lavoro in aula.	
Autonomia di giudizio (<i>making judgements</i>) Capacità di apprendere (<i>learning skill</i>)	CONOSCENZA STRATEGICA/METACOGNITIVA (COMPETENZE) saper effettuare applicazioni saper valutare in maniera critica e/o adeguata – saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti	Progettare, valutare e documentare interventi didattici inclusivi di gioco e relative metodologie dell'animazione	

1. De Giovanni L., (2015), *La sfida delle competenze trasversali*, in De Giovanni L., Melacarne C. (a cura di), *Le competenze trasversali per l'Higher Education. I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese*, Fondazione Crui, 14.

È stata spiegata la conformazione di ogni lezione strutturata in più fasi in modo da dedicare alcuni momenti alla teoria, attraverso la lezione frontale, altri al laboratorio con simulazioni, studi di caso, uso delle fonti, riferimenti bibliografici ragionati, realizzazione di progetti, problem solving e alla progettazione in piccoli gruppi (non più di 4 studenti ognuno) di attività pratiche oltreché allo studio individuale. È stato specificato, inoltre, che tutte le attività si sarebbero svolte in presenza ma che sarebbero state anche condivise sulla piattaforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) in modo che gli studenti potessero collaborare a distanza attraverso Forum e attività Wiki. L'attività realizzata in piattaforma, infatti, costituisce un valido strumento per l'apprendimento a livello universitario, ha una struttura molto flessibile in grado di consentire la creazione e la pubblicazione di una grande varietà di tipologie di materiali didattici (testi, ipertesti, audio, video) in ogni formato.

Si è discusso poi sulla modalità valutativa evidenziando che il Syllabus avrebbe rappresentato uno strumento di facilitazione dello studio perché rendeva evidenti i requisiti minimi, suddivisi in conoscenze, abilità e competenze e i criteri di valutazione necessari per superare l'esame finale. Si è messo ulteriormente in evidenza che la valutazione sarebbe stata formativa, costruttiva e trasformativa per l'apprendimento perché, attraverso di essa, lo studente avrebbe ricevuto un feedback con cui assumere informazioni e dati conoscitivi con i quali operare, per riuscire ad adeguare l'apprendimento agli obiettivi proposti (Domenici, 2012; Hadji, 2018). Questo sarebbe avvenuto perché durante le lezioni si sarebbero riservati più momenti per la presentazione di lavori individuali e in gruppo, per la creazione di un glossario, analisi di articoli, azioni di valutazione tra pari e individuali come riscontro oggettivo al docente dei risultati raggiunti.

Il voto finale avrebbe tenuto conto per il 60% delle attività svolte in aula e per il 40% del test finale che attraverso 10 item avrebbe valutato le conoscenze come il linguaggio disciplinare, i contenuti delle teorie, delle classificazioni e dei modelli proposti. L'ultima lezione è stato somministrato agli studenti uno strumento per la valutazione del lavoro svolto, composto da un questionario di gradimento con una scala likert (costruita su 5 modalità valoriali) e da un portfolio con funzione di autovalutazione del proprio apprendimento.

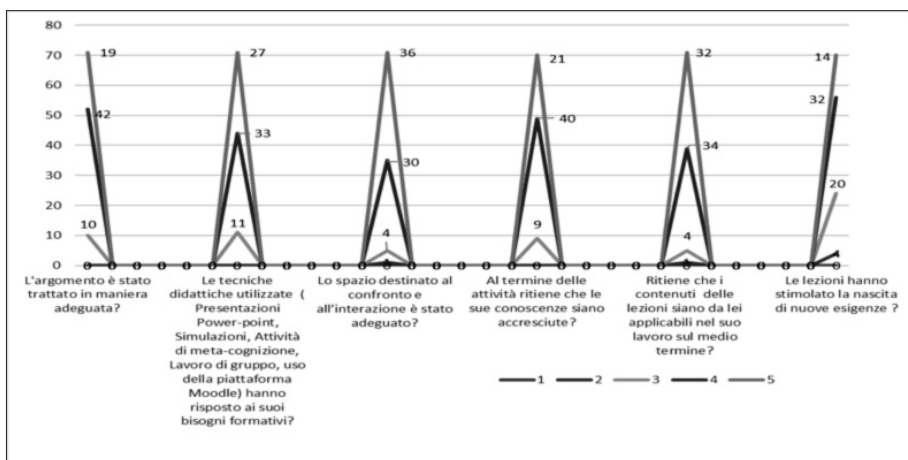
4.2 Analisi dei questionari e dei portfolio

Il questionario ha voluto rilevare attraverso domande stimolo i punti di forza e di debolezza emersi, il portfolio, con funzione autovalutativa, le competenze apprese. Hanno risposto, in forma anonima, 71 studenti dei 90 frequentanti l'insegnamento.

In particolare è emerso che 46 studenti su 71 hanno maturato l'esigenza di continuare ad apprendere con forte motivazione (la scelta si è orientata per 32

studenti sul valore 4 della scala e per 14 sul valore 5) e 20 su 71 con sufficiente motivazione (scelta del valore 3); 66 (34+32) su 71 hanno ritenuto possibile applicare i contenuti sul medio termine in un futuro lavorativo. Anche qui le scelte sono state orientate sui valori rispettivamente 4 e 5 della scala. Su 71 studenti 61 (40+21) hanno ritenuto accresciute le proprie conoscenze (valori 4 e 5 della scala); 66 (30+36) studenti su 71 hanno percepito come adeguato lo spazio destinato al confronto; 60 studenti (33+27) hanno valutato che la didattica utilizzata è stata rispondente ai propri bisogni formativi e 61 (42+19) su 71 che gli argomenti trattati sono stati utili (Grafico 1).

Graf. 1: Grafico di gradimento dell'insegnamento



Per analizzare i messaggi di risposta delle domande aperte del questionario e del portfolio si è proceduto con la loro lettura ragionata al fine di stabilire quale pensiero emergesse; tale analisi è stata svolta facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici (Austin, 1982; Grice, 1989; Sbisà 1983).

In particolare 43 studenti su 71 hanno attribuito la forza della didattica al lavoro di gruppo per la possibilità di collaborare e condividere le idee in presenza e a distanza attraverso l'uso degli strumenti forniti dalla piattaforma Moodle. Fra essi 20 studenti hanno aggiunto che ha favorito il ripasso degli argomenti svolti, ha fortificato il ragionamento, ha implementato la capacità critica, per sviluppare idee creative, per apprendere in modo più semplice e per mantenere l'attenzione più alta. Rispetto alla domanda sui punti di debolezza si sono evidenziate alcune risposte non positive rispetto alla grafica delle slide.

L'analisi dei portfolio si è concentrata sulle riflessioni legate alle pratiche esperite e spendibili in ambito lavorativo. Tutti gli studenti (71 su 71) hanno identificato come aspetto qualificante l'attività progettuale

facilitata dal lavoro di gruppo perché favorisce una pratica inclusiva collegata alle competenze professionali richieste; 40 su 71 hanno espresso la volontà di sperimentare le pratiche in un futuro lavorativo.

Per codificare le competenze trasversali si è proceduto ad un'analisi aggiuntiva delle 71 risposte identificando, in base a dei criteri ragionati, tre soft skill. Il criterio che ha fatto emergere la competenza "saper riflettere" è stato ritrovato nelle risposte che utilizzavano espressioni concettuali in senso meta-cognitivo come: ho imparato a, mi ha permesso di interrogarmi, ho aumentato le mie capacità critiche, ho imparato a progettare. Per rilevare la competenza "relazionale e comunicativa" il criterio si è configurato nelle espressioni: ho imparato a collaborare, i gruppi hanno contribuito a creare collaborazione, ho imparato a relazionarmi meglio. Rispetto alla competenza denominata "raccolta ed elaborazione di informazioni" si è tenuto conto di espressioni che evidenziavano il rapporto teoria-pratica, espressioni che valorizzavano specifiche attività progettate e svolte con valore proattivo (Tavola 2).

Tav. 2: Esempi di alcuni messaggi del portfolio usati per codificare le competenze trasversali

COMPETENZE TRASVERSALI IDENTIFICATE		
Saper riflettere	Saper relazionare e comunicare in gruppo	Saper raccogliere ed elaborare informazioni
<ul style="list-style-type: none"> - Il confronto singolare e per gruppo mi ha permesso di interrogarmi e di aumentare le mie capacità critiche e di lavoro in gruppo. - Ho imparato a formulare nuovi giochi con un criterio sensato e ragionato - Ho imparato una buona progettazione delle attività - Ho appreso l'importanza assoluta del gioco per il bambino fin da piccolissimo e quanto sia significativo il ruolo e l'attività messa in atto dall'educatrice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ho sperimentato il cooperative learning e questo ha messo alla prova le mie competenze sociali, quali la disponibilità, la capacità di attendere il turno e l'abilità di ascoltare gli altri. - È stato utile lavorare in un team per scambiarsi opinioni - I gruppi di lavoro hanno contribuito a creare collaborazioni tra noi studenti 	<ul style="list-style-type: none"> - Ho appreso tutta la parte teorica, per quanto riguarda le conoscenze saranno importantissime per il mio futuro lavoro da educatrice e per la parte pratica, il collaborare assieme le mie compagne - È stato utile per prendere spunto dai modelli ludici proposti e saperli attuare nel momento opportuno -Nel futuro cercherò di creare attività tenendo conto delle fasi di progettazione - Mi propongo di osservare attentamente il gioco dei bambini e di avere un buon spirito di iniziativa per inventare e proporre attività di gioco capaci di far maturare i bambini.

Un dato interessante ha riguardato tutti i 23 gruppi di studenti che hanno costruito, pur non richiesti, dei veri e propri giochi dando prova di aver acquisito competenze quali "lavorare in autonomia e sviluppare la creatività". Nella figura 1 si può osservare un gioco realizzato per il progetto sul riciclo dei materiali e indirizzato ai bambini da 24 a 36 mesi.

Fig. 1: *Giociamo al riciclo dei materiali*



(Prodotto n. 4 di un gruppo di lavoro, Insegnamento di Metodologia del Gioco e dell'Animazione)

I voti finali relativi alla valutazione certificativa sono stati alti con una media di 30,5 per 90 studenti frequentanti e di 24 per i non frequentanti (in numero di 10). Anche a questi ultimi è stato fornito il materiale per il progetto ma non hanno ovviamente usufruito di tutte le attività interattive in presenza (Tavola 3).

Tav. 3: *Voti dell'esame conclusivo del corso*

Esiti		Esami finali
Frequentanti	90	30,5
Non frequentanti	10	24

5. Conclusioni

I risultati emersi hanno confermato che per un apprendimento efficace è indispensabile l'apporto del docente ed il confronto fra studenti, in particolare, in questo caso, la funzione formativa del progetto è stata indispensabile sia per le hard che per le soft skill. L'analisi del questionario ha mostrato il clima favorevole instaurato nell'aula con la partecipazione attiva di molti degli studenti. Le argomentazioni riportate avvalorano l'importanza che riveste la missione dell'Istruzione Superiore rispetto all'adozione di approcci didattici partecipativi in modo da implementare negli studenti le capacità critiche e riflessive per sentirsi inclusi. Sicuramente, per renderli più competenti, è

importante creare occasioni motivanti durante il loro apprendimento confermando l'importanza di una formazione universitaria che affianchi allo studio teorico l'attività pratica ed esperienziale.

Bibliografia

- Allen J., Ramaekers, G., Van Der Velden R. (2005), *Measuring competencies of higher education graduates*, in *New directions for institutional research*, 126 (summer), Jossey-Bass, San Francisco, 49-59.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Addison Wesley Longman, New York.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford U.P., II ed. riv. 1975, tr. It., *Come fare cose con le parole* (1987), Marietti, Genova.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci Editore, Roma.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivianet G. (2017), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma.
- Bonesso S., Gerli F., Pizzi C. (2014), Advance in your career and get satisfaction: how much your emotional, social and cognitive competencies matter?, in *Working paper Series*, Dipartimento di Management, Università Ca' Foscari, Venezia, 14, 1-34.
- Brown A.L., Campione J.C. (1994), *Guided Discovery in a Community of Learners*, in MC Gilly K. (a cura di), *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice*, MIT Press, Bradford Book, Cambridge, 229-270.
- Calvani A., Varisco, B.M. (a cura di) (1995), *Costruire decostruire significati*, Cleup, Padova.
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza & Figli Spa, Bari.
- Capobianco R., Mayo P., Vittoria P. (2018), Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo, in *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 2018, 32, 34-50.
- Chickering A.W, Gamson Z.F. (1987), Seven principles for good practices in undergraduate education, in *The Wingspread Journal*, Washington Center News, 1-7.
- Chistolini S. (2017), Decoding the Disciplines in Pedagogia: epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione universitaria degli insegnanti, in *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 2017, 47, 35- 52.
- Cipriani A., Gramolati A., Mari, G. (a cura di) (2018), *Il lavoro 4.0: la Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, University Press, Firenze.

- Coggi C., Ricchiardi P. (2018), Developing effective teaching in Higher Education, in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2018, 1, 23-38.
- Collet C., Hine D., Plessis K. (2015), Employability skills: perspectives from a knowledge-intensive industry, in *Education Training*, 2018, 5, 532-559.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2013), Progetto di conclusioni del Consiglio sulla dimensione globale dell'istruzione superiore europea, nota riveduta 15117/1/13 REV 1, EDUC 401, SOC 847, RECH 469, JEUN 98, RELEX 94.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015), Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2015, 14, 83-105.
- De Giovanni L. (2015), *La sfida delle competenze trasversali*, in De Giovanni L., Melacarne C. (a cura di), *I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese*, Fondazione Crui.
- Della Sala S. (2016), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Giunti, Milano.
- Di Nubila R., Fedeli, M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Domenici G. (2012), Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione, in *Education Sciences & Society*, 2(2), 69-82.
- EHEA, (2005), *A Framework for the Qualification of the European Higher Education Area*, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen.
- EUA (European University Association) (2019), *LEARNING & TEACHING PAPER #5 Promoting active learning in universities*, European University Association asbl, Bruxelles- Geneva.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Fedeli M. (2019), Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning, in *Educational Reflective Practices*, 2019, 1, 95-113.
- Fedeli M., Tino C. (2019), Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari, in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2019, 2, 105-121.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di) (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Rovato.
- Grice P. (1989), *Studies in the way of words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, tr. it. parziale (1993), Il Mulino, Bologna.
- Hadji C. (2018), *Évaluation à l'école. Questions d'enseignant*, Nathan, Paris.
- Jones C., Lichtenstein B. (2000), *The "architecture" of careers: how career competencies reveal firm dominant logic in professional services*, in Peiperl M., Arthur M.,

- Goffee R. e Morris T. (a cura di), *Career frontiers: new conceptions of working lives*, Oxford University Press, Oxford, England, 153-176.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning as the science of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- La Rocca C., Margottini M., Capobianco R. (2014), Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2014, 10, 245-283.
- Moretti G., Giuliani A., Morini A.L. (2018), Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo, e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(21), 115-131.
- Peretti D., Tore, R. (2018), A training experience for professors of the University of Cagliari, in *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2018, 1, 269-278.
- Sbisà, M. (a cura di) (1993), *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Sibilio M. (2012), *Corpo e cognizione nella didattica*, in Rossi P.G., Rivoltella P.C. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
- Striano M. (2007), *Manuale di Didattica Generale*, Editori Laterza, Bari.
- Tino C., Fedeli M., Mapelli D. (2019), Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento, in *RTH*, Sezione Brain Education Cognition, 2019, 6, 34-43.
- Tore R., Peretti D. (2020), Formare gli accademici all'uso della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento, in *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2020, 1, 30-42.
- Tore R. (2019), La valutazione formativa come strategia di apprendimento, in *Formazione & Insegnamento*, 2019, 3, 408-416.
- Unesco (2015), *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Consultabile, Editore UNESCO: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.
- Venet M., Correa Molina E., Nootens P., Roberge M. (2016), La zone proximale de développement: une zone de changements intérieurs pour les étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale?, in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2016, 19(1), 88-110.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- Vygotski L.S. (1931/2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, La Dispute, Paris.
- Zull J.E. (2006), Key aspects of how the brain learns, in *New directions for adult and continuing education*, 2006, 110, 3-9.