

Progettare la didattica per i laboratori tenuti in modalità a distanza nell'*Higher Education*

Designing didactics for Distance Learning Labs in Higher Education

Raffaela Tore

Ricercatrice Tenure Track, Università Telematica San Raffaele
raffaela.tore@uniroma5.it

Abstract

The paper discusses the pre-implementation phase of two laboratories, of the Course of Studies in Philosophy, held in e-learning, aiming to answer the question: which elements allow to configure the instructional design for distance learning as a good practice? The analysis highlighted the design requirements identified with the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Mishra, Koehler, Henriksen, 2011) and Universal Design for Learning (CAST, 2011/2015) models as qualifying elements of training, having positive feedback also in the products of student learning bonded to soft skills.

Keywords: Distance learning, Technology, Inclusion, Didactics, Soft skills

Il contributo argomenta sulla fase di pre-implementazione di due laboratori, del Corso di Studi di Filosofia, tenuti in modalità a distanza sincrona, volendo rispondere alla domanda: quali elementi permettono di configurare la progettazione didattica per la formazione a distanza come buona pratica? Dall'analisi sono emersi come elementi qualificanti le esigenze progettuali, individuate con i modelli *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Mishra, Koehler, Henriksen, 2011) e *Universal Design for Learning* (CAST, 2011/2015), avendo riscontri positivi anche nei prodotti dell'apprendimento degli studenti legati alle competenze trasversali.

Parole chiave: Formazione a distanza, Tecnologia, Inclusione, Didattica, Soft skills

Citation: Tore R. (2025). Progettare la didattica per i laboratori tenuti in modalità a distanza nell'*Higher Education*. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 178-198.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-12>



1. Introduzione

Sapendo di rappresentare un asset strategico per lo sviluppo economico e sociale del nostro paese (Lotti *et alii*, 2023), l'università avverte la responsabilità di adeguarsi al cambiamento per adattarsi pienamente alle sfide poste dalla globalizzazione e caratterizzate dal progresso tecnologico all'interno del quale sempre più fa da padrona l'intelligenza artificiale (Tirocchi, 2024).

In particolare come Istituzione è chiamata a rivedere le modalità di erogazione della formazione contemplandola non solo in presenza ma anche a distanza, avendo l'onere, in questo caso, di elargirla non come apprendimento elettronico ma attraverso l'uso integrato e sistematico della tecnologia e delle sue applicazioni per favorire processi di apprendimento attivi e inclusivi (Bonaiuti *et alii*, 2017; Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2021; Parlamento Europeo, 2023). Un'ulteriore riflessione affianca gli assunti riportati, anche alla luce delle ultime riforme (Decreto ministeriale n. 115 del 9 luglio 2024) che richiedono la valorizzazione delle competenze acquisite non solo attraverso l'apprendimento formale ma per mezzo di quello non formale e informale al fine della loro individuazione, validazione e certificazione in modo condiviso e trasparente fra tutti gli attori implicati. La formazione universitaria assume una nuova prospettiva: non è considerata solo in termini di adeguamento culturale ma adoperata come leva volta alla promozione nei discenti (giovani e adulti) dell'agency in termini di *competence to act* (Costa, 2018), di una nuova forma mentis (Gardner, 2007) atta a capacitarli come cittadini attivi, individui critici, risolutori di problemi (Coggi, Ricchiardi, 2018; EUA, 2019; Fabbri, Romano, 2018; Fedeli, Grion, Frison, 2016) e finalizzata alla gestione più adeguata possibile della vita personale e professionale di ciascuno. La visione riportata richiede ai formandi di accrescere non solo le conoscenze disciplinari che si compongono “di fatti, cifre, concetti, idee, teorie già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento” ma anche abilità che “si presenta[no] come presupposto per essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze” e “competenze [che] rappresentano la disposizione di atteggiamenti e mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni” (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2018, p. 7). Essi devono, inoltre, essere preparati per affrontare percorsi per l'apprendimento di nuove competenze (*reskilling*) o orientati al miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (*upskilling*) (Commissione Europea, 2022; PNRR, 2021).

In riferimento a tali presupposti il contributo presenta lo studio della fase di pre-implementazione o analisi di contesto che è stato utile per la progettazione didattica di due laboratori, afferenti al Corso di Studi di Filosofia (Laurea Triennale, 2024)) dell'Università degli Studi di Milano¹, tenuti entrambi in modalità

1 Lo studio è stato condotto dall'autrice nel 2025, durante la sua permanenza come ricercatrice



sincrona a distanza, per la quale si sono applicati i modelli *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mangiatordi, 2022; Mishra, Koehler, 2006; Mishra, Koehler, Henriksen, 2011) e *Universal Design for Learning* (*UDL*) (CAST, 2011/2015, 2024; Zambianchi, Ferrarese, 2021). La disamina ha permesso di circoscrivere e descrivere le esigenze da considerare durante l’iter progettuale, interpretandole come categorie che ne definiscono gli elementi di buona pratica. Le dimensioni categoriali emerse hanno contribuito al trasferimento teorico nella pratica reale attraverso la stesura del Syllabus o Scheda di progettazione ed incontro, per gli aspetti legati alle soft skill, la conferma positiva nei prodotti- artefatti dell’apprendimento di studenti e studentesse che hanno frequentato i corsi (Aquadrio, 2019).

2. Analisi della fase di pre-implementazione: metodi e materiali

I corsi denominati Pensare la formazione per creare valore nelle organizzazioni e Creare valore nelle organizzazioni attraverso pratiche formative in *co-teaching*, sono stati pianificati per fasi (Tabella 1).

Pre- implementazione (analisi di contesto):	Implementazione:	Post- implementazione:
Costruzione delle condizioni culturali, organizzative tecniche e didattiche.	Scrittura del Syllabus in due versioni: 1) home page Università; 2) analitico come guida didattica da consegnare agli studenti	Valutazione finale post laboratorio /insegnamento Bias

Tab. 1: Fasi della progettazione

La fase di pre-implementazione oggetto di indagine in questo articolo ha riflettuto su tre nodi centrali: 1) lo stato dell’arte in cui si inserisce la ricerca per la disciplina; 2) i problemi legati alla metodologia didattica nella formazione a distanza; 3) il legame tra l’utilizzo della didattica a distanza e i risultati di apprendimento attesi. A tal fine si sono analizzate le seguenti prospettive ad essi collegate:

- La concettualizzazione dell’inclusione e i modelli di progettazione inclusiva.

presso il Dipartimento di Eccellenza MUR di Filosofia ‘Piero Martinetti’ dell’Università degli Studi di Milano, La Statale.



- La privacy come tutela per l'inclusione.
- Neuroscienze, Didattica Attiva, Comunità di Pratica e impatto sul processo di insegnamento apprendimento.
- Formazione a distanza (Fad) e modelli per l'uso delle tecnologie.

Trovare i legami tra nodi concettuali e prospettive ha permesso di individuare due meta-quadri, l'*UDL* e il *TPACK* da applicare alla progettazione che hanno contribuito a determinare le esigenze di cui tenere conto, identificandole come buona pratica di tutto il processo.

3. Concettualizzazione sull'inclusione e modelli di progettazione inclusiva

La prima azione dello studio ha riguardato l'esame della prospettiva legata al significato di inclusione, con l'intento di superare una visione limitata e categoriale che spesso è associata al termine e che viene riferito ai discenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'acronimo BES, introdotto dalla Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8, prot. 561 e successivamente ripreso dalla Nota ministeriale del 3 aprile 2019, n. 562, identifica una vasta gamma di condizioni che possono generare difficoltà nell'apprendimento, riconducibili a fattori fisici, biologici, psicologici, sociali e culturali. Tuttavia, questa classificazione rischia di cristallizzare le differenze, trasformandole in etichette che, anziché favorire l'inclusione, possono alimentare processi di esclusione e stigmatizzazione (Arconzo *et alii*, 2024).

L'inclusione, in una visione più ampia e profonda, non può limitarsi alla mera integrazione degli individui a cui fa riferimento la normativa, ma deve rappresentare un principio fondante dell'intero sistema educativo e formativo. Essa deve implicare la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, capaci di accogliere e valorizzare le differenze individuali, promuovendo il benessere e la partecipazione attiva di tutti e tutte (Cottini, 2018). In questo senso, l'inclusione non è un obiettivo da raggiungere, ma un processo continuo che richiede l'adozione di strategie pedagogiche e didattiche mirate, capaci di rispondere in modo tempestivo e personalizzato alle esigenze di ciascun discente.

Le istituzioni educative, pur mostrando nei documenti ufficiali un interesse crescente verso tale concettualizzazione, come dimostra l'adozione del Profilo di Funzionamento in ottica *ICF* (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), faticano a tradurre i principi teorici in pratiche concrete. Il Profilo di Funzionamento, orientato alla presa in carico globale della persona, rappresenta uno strumento potenzialmente innovativo, ma la sua applicazione operativa nella progettazione presenta diverse criticità. Tra queste si evidenziano: l'utilizzo di un linguaggio tecnico poco accessibile ai professionisti che operano nei segmenti della formazione; la difficoltà di interpretare il punto di vista delle famiglie e dei



discenti; la complessità nella comprensione dei concetti di barriere e facilitatori; e una veduta spesso limitata del futuro personale e professionale relativo al discente che ne è interessato (Fedeli, Munaro, 2022; Sannipoli, 2020).

In questo contesto, i *Disability Studies* e i *Critical Disability Studies* offrono un contributo fondamentale alla riflessione mettendo in discussione, ad esempio per ciò che concerne la disabilità, la sua stessa natura e interrogandosi su cosa essa rappresenti e su come venga costruita socialmente (D'Alessio, 2018). I *Critical Disability Studies*, in particolare, propongono un punto di vista multidimensionale della disabilità, considerandola non solo come una condizione fisica o mentale, ma anche come una forma di oppressione, una categoria sociale che genera esclusione rispetto alla norma. Inoltre, promuovono la concezione di vita indipendente, in linea con i diritti sanciti dalla Convenzione ONU del 2009, introducendo l'idea di un continuum lungo il quale ogni individuo può muoversi tra disabilità e non disabilità (Cottini, 2018; Medeghini, 2015).

Alla luce di queste possibilità sarebbe adeguato abbandonare l'approccio categoriale e riconoscere che ogni discente possiede bisogni educativi e formativi specifici che meritano ascolto, attenzione e risposte personalizzate. L'inclusione, pertanto, deve essere sostenuta dall'acquisizione di atteggiamenti competenti, affinché ciascun discente possa diventare esperto per poter accedere ai servizi fondamentali per una vita autonoma e dignitosa (Marchisio, Curto, 2022). Questi servizi comprendono l'istruzione, il lavoro, l'assistenza sanitaria, l'abitazione e la tutela giuridica, elementi essenziali per garantire pari opportunità e giustizia sociale.

In questo scenario, diventa imprescindibile la progettazione di interventi educativi e didattici che integrino le dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento (De Anna, Covelli, 2021), promuovendo pratiche didattiche inclusive, flessibili e centrate sui bisogni dei singoli. Ciò significa superare modelli standardizzati e adottare approcci trasformativi, capaci di generare un impatto positivo sull'apprendimento di tutti i discenti, valorizzando le potenzialità individuali e collettive.

La sfida dell'inclusione è complessa, ma rappresenta una direzione indispensabile per costruire una società più equa e solidale (Buccini, 2024). Il punto focale risiede nella sostenibilità di una progettazione che riconosca e valorizzi i bisogni individuali, promuovendo il processo di insegnamento-apprendimento realmente inclusivo, capace di trasformare non solo le pratiche didattiche, ma anche le relazioni, le culture e le strutture dell'intero sistema formativo (Tino, 2024).

In letteratura il modello teorico che può avvantaggiare i docenti nel progettare e predisporre azioni didattiche inclusive volte ad implementare atteggiamenti competenti con valore proattivo, è rappresentato dall'*UDL (Universal Design for Learning)* (CAST, 2011–2015) che mira a ridurre le barriere legate alle disuguaglianze, promuovendo un ambiente formativo accessibile a tutti al fine di garantire una reale inclusione che non escluda nessuno dall'opportunità di agire in modo



consapevole.

L'UDL nasce per rispondere alle difficoltà che ostacolano la formazione di studenti esperti in contesti educativi caratterizzati da curricoli standardizzati, spesso pensati come “un livello unico per tutti” di discente (CAST, 2011–2015, p. 4). In questo senso il meta-quadro non considera la situazione di svantaggio come una caratteristica sfavorevole all'individuo, ma come una conseguenza di curricoli rigidi, strutturati su obiettivi, metodi, materiali e valutazioni non inclusivi.

Sostenuta da evidenze neuroscientifiche, l'UDL propone una progettazione flessibile e intenzionale, capace di intercettare la potenzialità generativa di tutti i discenti, anche in presenza di bisogni educativi e didattici differenti. Il suo obiettivo non è solo la padronanza dei contenuti o l'uso delle tecnologie, ma è legato all'implementazione dell'agency per la padronanza del processo di apprendimento stesso (Mangiatordi, 2022; Marcone, 2018).

L'UDL sostiene tre principi fondamentali:

- favorire più strumenti di rappresentazione perché gli studenti potrebbero essere più o meno veloci nell'assimilare usando mezzi visivi, uditivi o altri anziché solo il testo scritto.
- permettere mezzi di azione ed espressione differenti perché gli studenti possono trovarsi nella stessa condizione di disabilità ma con gradi diversi.
- permettere mezzi di coinvolgimento differenti perché il coinvolgimento e la motivazione all'apprendimento variano a seconda della persona in base a variabili individuali relative all'affettività, all'interesse personale, alle conoscenze pregressa, insieme ad altre variabili presentate in queste linee guida.

Il costrutto valorizza, inoltre, il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) (Vygotskij, 1934/2012) che rappresenta la distanza immaginata tra il livello di apprendimento dello studente al momento della proposta di un nuovo compito e il livello di sviluppo potenziale che possiede nel risolverlo. La ZSP supporta il processo di insegnamento-apprendimento attraverso l'intervento didattico come artefatto per impattare in modo significativo sulla capacità generativa insita in tutti gli studenti (Mannese, Lombardi, Marigliano, 2023) anche se qualitativamente differente (Poletti, 2021; Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Vygotski, 1931/2014), per la co-costruzione di nuovi strumenti cognitivi per mezzo di relazioni significative.

La Zona di Sviluppo Prossimale sostiene tutte le azioni di *scaffolding* che si ritrovano nelle interazioni sociali guidate; negli strumenti culturali che fungono da supporto al processo come linguaggio, segni, schemi, domande guida, mappe concettuali, formulari; metodologie attive (lezioni laboratorio, *Cooperative Learning*, *Team Based Learning*) (Zambianchi, Ferrarese, 2021).

L'UDL consente a docenti e studenti di co-costruire un percorso comune, in cui obiettivi, metodi, materiali e valutazioni sono progettati in modo flessibile e



adattabili. I suoi principi sono trasferibili in qualsiasi contesto formativo risultando validi per tutte le esperienze di apprendimento, compatibili con diversi stili didattici e nei diversi segmenti della formazione formale non solo nella scuola ma anche nell'istruzione universitaria (Basham, Blackorby, Marino, 2020).

4. La *privacy* come tutela per l'inclusione

Nell'analisi di contesto la riflessione sul concetto di inclusione non ha potuto prescindere dalla disamina della seconda prospettiva legata alla considerazione svolta e attenta della *privacy* come elemento fondante della tutela dei partecipanti al laboratorio, rispettosa dei loro bisogni. La protezione dei dati personali, infatti, non rappresenta soltanto un obbligo normativo, ma costituisce un presupposto etico imprescindibile per garantire la partecipazione equa e consapevole di tutti gli individui coinvolti nella formazione, a maggior ragione nella formazione a distanza e quando si utilizzano strumenti tecnologici collegati in rete e applicazioni legate all'intelligenza artificiale.

La gestione responsabile della *privacy* è stata centrale in quanto ha permesso di costruire un impianto metodologico rispettoso della dignità e dei diritti dei partecipanti.

La *privacy* assume una funzione abilitante all'inclusione, poiché consente ai discenti di partecipare ai processi formativi senza timore di esposizione o discriminazione. La consapevolezza dei diritti digitali e la capacità di gestire in modo autonomo e sicuro le proprie informazioni personali diventano quindi competenze fondamentali per l'empowerment dello studente come cittadino (Regolamento UE, 2018/1725).

L'utilizzo dei documenti dell'Agenzia per l'Italia Digitale (AGID) ha ulteriormente arricchito la riflessione, in particolare attraverso l'analisi del quadro europeo delle competenze digitali DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). Il *framework* definisce le competenze digitali essenziali per la vita quotidiana, l'apprendimento e il lavoro, articolandole in cinque aree:

- Alfabetizzazione su informazioni e dati
- Comunicazione e collaborazione
- Creazione di contenuti digitali
- Sicurezza
- Risolvere problemi.

Di particolare rilevanza per la fase di pre-implementazione nella progettazione dei laboratori sono risultate l'Area 2 e 4 del quadro citato (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). La prima ha fornito indicazioni sulle modalità di interazione e collaborazione dei discenti tra loro e con la docente attraverso la piattaforma e/o i



canali utilizzati oltreché sulla condivisione delle informazioni attraverso le tecnologie a disposizione. La seconda ha consentito di comprendere come tutelare i dati personali. L'approccio adottato ha posto l'accento su una gestione critica e consapevole della sicurezza digitale, promuovendo una cultura della responsabilità condivisa tra tutti i partecipanti (Bruni, 2023; Floridi, 2022).

Questa prospettiva ha consentito di superare una visione meramente tecnica della privacy, per abbracciare un approccio etico e pedagogico, in cui la protezione dei dati diventa parte integrante della progettazione inclusiva. La *privacy*, infatti, non è solo una barriera da rispettare, ma un diritto da valorizzare, che consente di costruire ambienti di apprendimento sicuri, rispettosi e accoglienti.

La progettazione ha tenuto conto di uno spazio per la condivisione con studenti e studentesse delle informazioni relative alla *privacy* e alla sicurezza digitale. Ciò ha rappresentato un'opportunità formativa significativa per sensibilizzare i partecipanti sull'importanza della protezione dei dati, stimolando la riflessione sulle implicazioni etiche e sociali dell'uso delle tecnologie.

La *privacy* si è configurata come condizione da rispettare per l'inclusione, poiché garantisce la partecipazione libera e consapevole di tutti, tutelando la diversità e promuovendo l'equità. In un'epoca in cui la digitalizzazione permea ogni ambito della vita, è fondamentale che i professionisti dell'educazione e della ricerca siano in grado di progettare interventi didattici che integrino la dimensione etica della privacy con quella pedagogica dell'inclusione, contribuendo così alla costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo (Rivoltella, Villa, Bruni, 2023).

5. Neuroscienze, Didattica attiva, Comunità di Pratica e impatto sul processo di insegnamento-apprendimento

La terza prospettiva ha esaminato il processo di insegnamento-apprendimento inclusivo e il contesto di applicazione, orientando lo studio verso due paradigmi teorici fondamentali da tenere in considerazione per la progettazione della didattica laboratoriale: il costruttivismo e il post-costruttivismo. Entrambi offrono chiavi di lettura complementari per comprendere la complessità dell'apprendimento umano, soprattutto in contesti educativi che mirano all'inclusione e alla partecipazione attiva.

Il paradigma costruttivista pone al centro l'idea che la conoscenza non sia trasmessa passivamente, ma costruita attivamente dal soggetto attraverso l'interazione con il contesto. L'apprendimento è quindi un processo dinamico, situato e relazionale, in cui il discente elabora rappresentazioni personali della realtà grazie all'esperienza, alla riflessione e al confronto con gli altri (Brown, Campione, 1994; Calvani, Rotta, 1999; Fabbri, 2007; Fedeli, Grion, Frison, 2016; Kolb, 1984; Vygotskij, 1931/2014). In questa prospettiva, il contesto non è uno sfondo neutro, ma un elemento attivo che condiziona e orienta la costruzione della conoscenza.



Il post-costruttivismo amplia la visione introducendo una riflessione critica sul rapporto tra pensiero, percezione e realtà. Esso chiama in causa le neuroscienze, che offrono una visione olistica della conoscenza, integrando dimensioni cognitive, emotive, corporee e relazionali. Le neuroscienze confermano che l'apprendimento è il risultato di processi mentali complessi, basati sull'integrazione tra mente e corpo e la relazione è una dimensione chiave per lo sviluppo cognitivo (Damiani, Santaniello, Gomez Paloma, 2015; Della Sala, 2016; Xodo, 2024).

Il concetto di *embodiment*, centrale nel paradigma, descrive la conoscenza come azione incarnata, frutto dell'interazione tra corpo e mente (Peluso Cassese, 2017; Varela, Rosch, Thompson, 1991). L'apprendimento non è solo un processo mentale, ma coinvolge il corpo, le emozioni e l'ambiente contestuale. Le emozioni, in particolare, influenzano profondamente la capacità di apprendere, poiché modulano l'attenzione, la motivazione e la memoria. Il cervello apprende in modo più efficace quando è coinvolto attivamente, sia fisicamente che emotivamente (Maggi, 2020).

La percezione, intesa come forma di azione, richiede una conoscenza pratica e si sviluppa attraverso l'interazione dinamica tra il soggetto e l'ambiente (Zambianchi, Scarpa, 2020). In ambito educativo, questo si traduce nella necessità di promuovere legami relazionali significativi tra pari e tra studenti e docenti, che favoriscano il dialogo, la collaborazione e la condivisione (Gomez Paloma, Raiola, Tafuri, 2015).

L'apprendimento, dunque, è anche un fenomeno sociale, situato nelle pratiche quotidiane e nelle interazioni che si sviluppano all'interno dei contesti educativi. La conoscenza è relazionale, il significato è negoziato, è soggettivamente significativa (Novak, 2001). In questa prospettiva, emerge un costrutto fondamentale che dovrebbe caratterizzare il contesto apprenditivo: la Comunità di Pratica (CdP) (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). Rappresentata da una rete dinamica di relazioni tra persone, attività e contesto in cui le competenze vengono condivise, trasformate e trasmesse, essa costituisce un ambiente fertile in cui i partecipanti co-costruiscono il sapere attraverso l'interazione continua. I saperi circolano all'interno della comunità e tra comunità diverse, generando legami e favorendo la crescita individuale e collettiva (Fabbri, Romano, 2018).

La strutturazione riflessiva che avviene all'interno delle CdP consente a studenti e docenti di co-costruire il contesto di apprendimento, trasformandolo in uno spazio aperto alla ricerca, alla sperimentazione e al cambiamento. Questo processo genera valore trasformativo, poiché permette di configurare strutture di indagine condivise, orientate alla crescita individuale e collettiva (Tao, Zhang, 2021).

Il laboratorio come metodo didattico si inserisce in questa prospettiva avendo un proprio tratto distintivo rappresentato dall'esperienza di apprendimento come ricostruzione attiva del discente (Castoldi, 2022). In particolare come pratica si muove su un doppio binario: 1) è volto ad implementare per studenti e studen-



tesse la capacità metacognitiva da spendere in ambito professionale e personale; 2) vuole rappresentare il momento di pre- formazione per studenti e studentesse che frequenteranno la laurea magistrale o si inseriranno nel mondo del lavoro.

Esso permette di essere progettato con approcci didattici attivi (Boffo, Fedeli, 2018; Mingardo, 2021; Pellerrey, 2023) che integrano le dimensioni cognitive, metacognitive, relazionali, emotive e psicomotorie, utilizzando strumenti che coinvolgono gli studenti in modo diretto e significativo. L'apprendimento attivo stimola il pensiero critico, la creatività e la capacità di problem solving, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali e l'autonomia del discente.

6. Formazione a distanza (Fad) e modelli per l'uso delle tecnologie

La fase di analisi di contesto ha riflettuto, oltreché sulla metodologia didattica, metodo e tecnica che devono caratterizzare la formazione, anche sulla modalità di erogazione a distanza da adattare ai laboratori. La problematizzazione ha riguardato l'impatto della Fad sincrona sull'apprendimento dei discenti, sapendo che esso non deve essere considerato come pura acquisizione elettronica ma attraverso l'uso integrato e sistematico della tecnologia e delle sue applicazioni nelle azioni educative e formative finalizzate ad amplificare la comunicazione, la condivisione della conoscenza, la cooperazione, l'integrazione interpersonale, l'inclusione (Bonaiuti *et alii*, 2017; Picci, Barbieri, 2022; Parlamento Europeo, 2023).

L'interesse del docente è stato duplice: 1) partecipare alla promozione di una corretta educazione digitale come capacità di approcciarsi in maniera positiva e sicura agli strumenti tecnologici; 2) caratterizzarli come strumenti per la didattica durante l'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti competenti attraverso i quali i discenti potessero esprimere il proprio bisogno in relazione ai risultati di apprendimento attesi.

Lo studio sulla prospettiva legata alla Formazione a Distanza ha considerato un modello di apprendimento che fa leva sul digitale per permettere, a chi vi partecipa (discenti e docenti), di seguire il percorso senza dovere raggiungere un'aula fisica. La formazione è stata erogata mediante una piattaforma sulla quale sono messi a disposizione contenuti multimediali e diversi *tool* che facilitano l'interazione tra docente e studenti (Del Gobbo, Pellegrini, De Maria, 2020).

L'aggettivo sincrona fa riferimento ad eventi differenti che avvengono nello stesso frangente. Nonostante la Fad preveda che discenti e docenti siano ognuno in luoghi diversi, questi si collegano nel medesimo tempo, potendo così interagire tra loro in tempo reale. Nel nostro caso la formazione è stata erogata all'interno dell'aula virtuale come trasposizione online dell'aula fisica al fine di favorire l'apprendimento e la relazione (Mosca, 2023).

La fase di pre-implementazione ha ragionato sull'uso della piattaforma e la scelta è ricaduta su Teams, una piattaforma di comunicazione e collaborazione



unificata che combina chat, teleconferenza, condivisione di contenuti (incluso scambio e lavoro simultaneo sui file) e integrazione delle applicazioni. Teams consente alle comunità, ai gruppi di unirsi o partecipare a una conferenza tramite un URL specifico o un invito inviato da un amministratore; esso supporta i docenti nella creazione di gruppi specifici per classi e comunità di apprendimento (<https://support.microsoft.com/it-it/teams>, 2025).

Lo studio del modello *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mishra, Koehler, 2006) ha permesso di sceglierlo a sostegno della progettazione perché rispettoso dei nodi concettuali e delle prospettive emersi durante la fase di pre-implementazione essendo predisposto per integrare tre dimensioni fondamentali della conoscenza docente (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2021; Rago, 2016)

- Conoscenza del contenuto: cosa si insegna.
- Conoscenza pedagogica: come si insegna.
- Conoscenza tecnologica: con quali strumenti tecnologici.

L'intersezione di queste tre aree infatti genera una nuova forma di conoscenza, utile per progettare ambienti di apprendimento coinvolgenti e inclusivi (Mishra, Koehler, 2006; Mishra, Koehler, Henriksen, 2011).

La docente deve:

- Conoscere il background e lo stile di apprendimento degli studenti
- Costruire ambienti digitali coerenti e personalizzati
- Superare la didattica trasmissiva tradizionale
- Integrare le Tecnologie per favorire il successo formativo

Come modello ha efficaci proposte operative: creazione di gruppi-classe virtuali per le lezioni come attività laboratoriali, cooperative e personalizzate attraverso le quali lo studente apprende in autonomia e usa le conoscenze in aula per sviluppare atteggiamenti competenti. Il modello offre dei vantaggi legati alla promozione dell'apprendimento attivo, partecipativo e collaborativo inoltre permette lo sviluppo del pensiero critico e creativo degli studenti.

Il modello dà grande rilievo alla composizione ed integrazione delle diverse tipologie di materiale multimediale (testo, audio, video) in modo da favorire le migliori condizioni di apprendimento (Ruggeri, 2018).

7. Risultati

La riflessione sui nuclei concettuali (*lo stato dell'arte in cui si inserisce la ricerca per la disciplina; i problemi legati alla metodologia didattica nella formazione a distanza; il legame tra l'utilizzo della didattica a distanza e i risultati di apprendimento attesi*)



e le prospettive emergenti (*Concettualizzazione dell'inclusione e modelli di progettazione inclusiva; Privacy; Neuroscienze, Didattica Attiva, Comunità di Pratica e impatto sul processo di insegnamento apprendimento; Formazione a distanza e modelli per l'uso delle tecnologie*) ha portato all'identificazione dei qualificanti per la progettazione (Tab. 2) (Arconzo *et alii*, 2024; CAST, 2011-2024; Gomez Paloma, Raiola, Tafuri, 2015; Mishra, Koehler, 2006; Rivoltella, Villa, Bruni, 2023; Rossi, 2013; Tao, Zhang, 2021; Trevisan, 2023; Weimer, 2013; Yang, Luo, Sun, 2022).

Esigenze progettuali/Qualificanti della formazione	Obiettivo	Legami tra esigenze progettuali e prospettive emergenti	Dimensioni dei Qualificanti da considerare nella buona pratica
Paradigma dell'Inclusione	Superare la categorizzazione riferita agli studenti BES	<p>Visione dell'Inclusione:</p> <ul style="list-style-type: none"> – più profonda e universale; – risponde alle differenze individuali (non a categorie); – implica lo sviluppo di strategie flessibili (modi e tempi appropriati). <p>Fondamento dell'Inclusione:</p> <ul style="list-style-type: none"> – presupposto che ogni discente abbia bisogni didattici ed educativi; – sviluppo di atteggiamenti competenti per l'accesso ai servizi essenziali (cittadinanza attiva) – UDL come modello di progettazione che favorisce l'inclusione e la Privacy 	Vincolo progettuale



Processo di insegnamento-apprendimento inclusivo nella Formazione a distanza sincrona	Richiesta al docente di specifiche competenze	<ul style="list-style-type: none"> – Conoscenza pedagogica dei contenuti. – Capacità di adattare la progettazione ai bisogni degli studenti e al contesto. – Conoscenza degli strumenti tecnologici – Comprensione dell'impatto virtuale sul processo di insegnamento -apprendimento. – Apprendimento a distanza non come apprendimento elettronico implicante solo la gestione di applicazioni. – Richiesta di cambiamento nell'approccio pedagogico secondo le matrici teoriche di riferimento: Costruttivismo (l'individuo percepisce la realtà soggettivamente; il discente co-costruisce le proprie rappresentazioni tramite interazioni. Post costruttivismo e neuroscienze (riflessione critica sulla centralità delle pratiche educative-formative per la comprensione dei processi di insegnamento-apprendimento. – Studio del modello TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge). 	Requisito progettuale
Metodologia, Metodo, tecniche	Indagare approcci didattici student-centered che sfruttano i vantaggi di metodi innovativi per implementare conoscenze, abilità e competenze	Indagine sulla didattica attiva: <ul style="list-style-type: none"> – importanza delle ricerche neuroscientifiche – stimola le capacità cognitive. – stimola l'agency come atteggiamento competente e favorisce la co-costruzione del processo di insegnamento-apprendimento. 	Necessità progettuale

Tabella 2: Qualificanti per la formazione

Definiti come esigenze, sono stati suddivisi secondo tre dimensioni: Vincolo progettuale; Requisito progettuale e Necessità progettuale. Esse ritrovandosi nei quadri concettuali *UDL* e *TPACK* ne permettono il riconoscimento come elementi per la buona pratica, fondamentali per la costruzione delle condizioni culturali, organizzative, tecniche e didattiche della formazione.

Lo studio relativo alla fase di pre-implementazione, consentendo di circoscrivere i qualificanti formativi, ha facilitato la stesura del Syllabus e il suo utilizzo come guida didattica per l'apprendimento in favore di tutti gli studenti e le studentesse. L'analisi dei progetti (compiti richiesti per il conseguimento dei crediti certificativi dei laboratori da elaborare in gruppi di lavoro) ha contribuito alla verifica delle competenze attese come reclamato nella scheda di progettazione. La



docente ha potuto evidenziarle avendo costruito un sistema di valutazione da incrociare con gli obiettivi del corso e i risultati di apprendimento attesi, utilizzando una Scheda di osservazione in itinere per monitorare il lavoro degli studenti (Tab. 3).

Obiettivi in termini di risultati di apprendimento attesi	Descrittori	Indicatori qualitativi	
Autonomia e responsabilità	Capacità di autovalutarsi e riconoscere i propri progressi. Riflessione sulla propria autonomia e del Gruppo di lavoro nel processo lavorativo.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Capacità di apprendimento	Apprendimento esperienziale (“tramite la pratica”). Capacità di chiedere chiarimenti e approfondimenti quando necessario.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Collaborazione e lavoro di gruppo	Interazione attiva con i pari. Ascolto e rispetto delle opinioni altrui.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Comunicazione efficace	Richiesta di spiegazioni ai formatori. Scambio di idee e feedback all’interno del gruppo.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Pensiero critico e riflessivo	Autoanalisi dei fattori interni ed esterni. Identificazione di difficoltà e proposte di miglioramento.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Adattabilità	Capacità di affrontare la modalità telematica nonostante le difficoltà.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata

Tabella 3: Scheda per l’osservazione.

La valutazione dei progetti dei 17 studenti ha messo in evidenza l’implementazione degli atteggiamenti competenti acquisiti durante il percorso come riportato nella tabella 4.

Competenze emergenti	Descrizione	Valutazione	
Autonomia legata all’uso della disciplina	Capacità di gestire il proprio lavoro, prendere iniziativa e autovalutarsi.	Dimostrata	Buona
Collaborazione	Partecipazione attiva al lavoro di gruppo, ascolto e rispetto reciproco.	Dimostrata	Elevata
Comunicazione efficace	Capacità di esprimersi, chiedere chiarimenti e condividere idee.	Dimostrata	Buona



Empatia e intelligenza emotiva	Attenzione ai sentimenti e alle opinioni degli altri membri del gruppo.	Dimostrata	Buona
Adattabilità	Capacità di affrontare difficoltà legate alla modalità a distanza.	Dimostrata	Elevata
Pensiero critico e riflessivo	Analisi dei punti di forza/debolezza e proposta di miglioramenti.	Dimostrata	Buona
Leadership collaborativa	Guida del gruppo verso obiettivi comuni, incoraggiamento alla partecipazione.	Dimostrata	Elevata
Capacità di apprendimento	Apprendimento tramite pratica e attività asincrone.	Dimostrata	Elevata
Problem solving	Identificazione delle criticità e suggerimenti per migliorare l'attività.	Dimostrata	Buona

Tabella 4: Competenze emergenti

8. Discussione

I risultati ci consentono di attribuire un significato alla domanda: Quali elementi configurano la progettazione didattica per la formazione a distanza come buona pratica?

La fase di pre-implementazione, collegando la disamina dei tre nodi concettuali e le prospettive emergenti, circoscrive il significato di vincolo, requisito e necessità progettuali che si ritrovano nel binomio *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mishra, Koehler, 2006) e UDL (Universal Design for Learning) (CAST, 2011/2015, 2024) e che costituiscono il framework teorico-strutturale della progettazione didattica.

Il TPACK può fungere da guida nella formazione a distanza perché riconosce che è necessario da parte del docente riconoscere l'integrazione fra tre unità fondamentali:

1. Conoscenza del contenuto (*Content Knowledge - CK*): sapere disciplinare.
2. Conoscenza pedagogica (*Pedagogical Knowledge - PK*): metodi e strategie di insegnamento.
3. Conoscenza tecnologica (*Technological Knowledge - TK*): competenze nell'uso delle tecnologie.

Il modello considera questi saperi interconnessi perché l'integrazione tecnologica nella didattica non può avvenire separatamente dalla scelta dei contenuti ritenuti utili per l'ambito disciplinare e dalla pedagogia che raffigura "la parte metodologico-didattica della disciplina insegnata, le conoscenze degli studenti e le loro caratteristiche, la pianificazione delle lezioni, i metodi di valutazione e le strategie di organizzazione e gestione della classe che trascendono le materie d'insegnamento" (Ruggeri, 2018, p.140). Considerando l'integrazione fra i tre aspetti



pedagogico, tecnologico e contenutistico che qualificano il processo di insegnamento-inclusivo sia dal punto di vista teorico che pratico significa “da un punto di vista operativo, progettare attività didattiche e percorsi di apprendimento avendo come riferimento il *TPCAK* significa scegliere le tecnologie più adeguate per l'apprendimento di determinati contenuti, con determinati approcci didattici e tenendo in considerazione il contesto” (Ruggeri, 2018, p.142). Le linee guida ci riferiscono sull'importanza del modello che è pedagogicamente impostato a sostegno dell'apprendimento dinamico e attivo (Rago, 2016) e che considera lo studio teorico solo come una delle modalità per la comprensione del mondo circostante. Infatti per giungere meglio ad interpretare la realtà è indispensabile per studenti e studentesse divenire esperti nell'utilizzare il connubio teoria-pratica. Questa visione chiama in causa direttamente i docenti, che devono impegnarsi nella promozione di esperienze formative capaci di valorizzare entrambi gli aspetti. La conoscenza, infatti, è il prodotto dell'integrazione fra la dimensione teorica e quella operativa (Xodo, 2016). In questo modo è possibile sostenere lo studente come “individuo-lavoratore [...] agentivo, capace di comprendere i nuovi percorsi e ripensare criticamente alle sue attività e ai suoi comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico” (Marcone, 2018, p. 252). È necessario, pertanto, attribuire nuove funzioni alla formazione legate all'uso strategico della didattica anche nella formazione a distanza che come scienza ha un oggetto specifico di indagine rappresentato dall'organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Essa indaga le variabili che vi intervengono; studia le azioni di insegnamento dei docenti che impattano sull'apprendimento dei discenti per implementare contesti che lo favoriscano (Zanniello, 2020). Questo punto di vista è correlato alla necessità di coltivare il processo di insegnamento-apprendimento inclusivo che viene valorizzato nell'altro modello progettuale: l'*UDL*. Tale framework non considera gli individui in condizione di svantaggio ma i curricula (obiettivi, metodi, materiali e valutazione) perché si rivolgono al modello di studente capace, rappresentato nei contesti di formazione formale. Interpreta le principali difficoltà nella formazione di studenti esperti in contesti educativo-formativi caratterizzati da curricula che prevedono “un unico livello per tutti” (CAST, 2011/2015, p. 4) e che per questo motivo creano barriere all'apprendimento. Riferirsi ad entrambi i modelli ha permesso di progettare tenendo sotto controllo il vincolo emerso durante l'azione di studio e legato al paradigma dell'inclusione. L'*UDL*, supportato dagli studi neuroscientifici che “forniscono una solida base per comprendere come il cervello interagisce con un insegnamento efficace” (CAST, 2011/2015, p. 12), valorizza l'importanza dell'approccio didattico attivo e consente a docenti e studenti di condividere il percorso di costruzione della conoscenza, garantendo flessibilità di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni (García-Aracil, Monteiro, Almeida, 2021), soddisfacendo la necessità metodologica. I suoi principi e linee guida sono trasferibili in qualsiasi contesto formativo, validi per tutte le esperienze di apprendimento e a supporto di tutti gli stili di insegna-



mento anche nella formazione a distanza. Come evidenziato nel paragrafo dedicato ai risultati dello studio, l'identificazione dei qualificanti per la formazione ha avuto un impatto tangibile sugli apprendimenti dei partecipanti. Questo si è manifestato chiaramente nei prodotti-artefatti finali (Vygotskij, 1931/2014) realizzati sotto forma di simulazioni personalizzate (project work). Tali elaborati sono stati sviluppati in modo collaborativo all'interno dei gruppi di lavoro grazie all'uso della didattica attiva in ambiente virtuale. Ciò ha permesso di implementare metacognizione, riflessione critica, autonomia di pensiero, empatia con la possibilità di trasferimento in ambito professionale e personale.

9. Conclusioni

Anche se la natura della progettazione è essenzialmente ipotetica perché non contiene previsioni assolute e certe, non corrisponde a una serie di indicazioni normative che non lasciano spazio alla flessibilità, essa rappresenta una guida: è la concezione di ciò che si intende realizzare ed indica sia l'attività di pianificazione, sia il risultato come ideazione, individuazione di ipotesi di soluzione e risposte ipotetiche alle domande guida (Coggi, Ricchiardi, 2020).

I due quadri progettuali, individuati con l'analisi di contesto, come strutture di riferimento hanno dato la possibilità di realizzare l'idea, risolvendo il problema legato alle esigenze della progettazione rappresentandone le categorie (vincolo, requisito e necessità progettuali) come buona pratica da soddisfare e trasferirla in maniera concreta nel Syllabus. Questo modo di procedere è stato importante per personalizzare la progettazione e conferirle una forte identità, oltre a superare le condizioni astratte che ne avrebbero impedito la realizzazione. Le ricadute sull'apprendimento sono state positive come dimostrato dalla valutazione che ha certificato il grado di coinvolgimento di studenti e studentesse che hanno dimostrato capacità di ascolto, adattamento e leadership collaborativa attraverso atteggiamenti propositivi, orientati alla risoluzione dei problemi (Beach *et alii.* 2016; Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022; Trevisan, 2023).

Bibliografia

- Aquario D. (2019). Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII: 29-43.
- Arconzo G., Bissaro S. in collaborazione con il Centro Antidiscriminazione Franco Bompreszi LEDHA (eds.) (2024). *La giurisprudenza sui diritti delle persone con disabilità. Anno 2023. Primo rapporto annuale*. Osservatorio giuridico permanente Human Hall sui diritti delle persone con disabilità. Vicenza: TgBook. In www.osservatoriodisabilitahumanhall.unimi.it (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Basham J. D., Blackorby J., Marino M. T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of



- Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1): 71-91.
- Beach A., Sorcinelli M. D., Austin A., Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. U.K: Routledge Taylor & Francis Group.
- Boffo V., Fedeli M. (2018). *Employability e Competences: innovative Curricula for New Professions*. Firenze: University Press.
- Boffo V., Iavarone M. L., Nuzzaci A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re*, 22(3): 1-8.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Brown A.L., Campione J.C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In MC Gilly K. (ed.), *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge: MIT Press, Bradford Book.
- Bruni F. (2023). Capitalismo della sorveglianza, diritti e competenze digitali. In P. C. Rivoltella, A. Villa, F. Bruni (eds.), *Curricoli digitali Nuove intelligenze, nuovi diritti* (pp. 17-23). Milano: Franco Angeli.
- Buccini F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1): 70-78.
- Calvani A., Rotta M. (1999). *Comunicazione ed apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson.
- CAST. (2011). Universal Design for Learning (UDL). Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA). *Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA, Author (trad.it. Versione 2.0, 2015, a cura di G. Savia e P. Mulè). In <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v10> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author (trad. it. L. D. Sasanelli). In <https://udlguidelines> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8, prot. 561. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Indicazioni operative. MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). In <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/bisogni-educativi-speciali-indicazioni-operative> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Castoldi, M. (2022). *Didattica Generale*. Nuova Edizione riveduta e ampliata. Milano: Mondadori Education.
- Circolare Ministeriale (del 6 marzo 2013, n. 8, prot. 561). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Indicazioni operative. MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/bisogni-educativi-speciali-indicazioni-operative> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Coggi C., Ricchiardi P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2020). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (2022). *Una nuova agenda europea per l'innovazione*



- (COM/2022/332 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0332> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Costa M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learning. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 63-78. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1832>
- Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 11-19.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In B. A. Ferri *et alii*, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuo spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14: 83-105.
- De Anna L., Covelli A. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1): 81-101.
- Decreto ministeriale n. 115 del 9 luglio 2024. In <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/pagine/dd-115-del-09072024> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Del Gobbo, G. Pellegrini, M., De Maria F. (2020). Distance education based on learning outcomes: designing a course in higher education. *Form@re*, 20(3): 176-195.
- Della Sala S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Firenze: Giunti.
- Di Blas N., Fabbri M., Ferrari L. (2021). Before and during the pandemic: teaching practices and teacher training in different school levels and grades. *Italian Journal of Educational Research*, 1: 51-61.
- Engeström Y. (1999). Activity Theory and Individual and social Transformation. In Y. Engeström *et alii* (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- EUA. (2019). *Learning & Teaching Paper #5. Promoting active learning in universities. Thematic Peer Group*. In <https://eua.eu/resources/publications/814:promoting-active-learning-in-universities-thematic-peer-group-report.html> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fedeli D., Munaro C. (2022). ICF as a space for inclusive codesign at school: critical issues and strengths from teachers perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2: 2031.
- Fedeli M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning. *Educational Reflective Practices*, 1: 95-113. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison. D. (eds.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- García-Aracil A., Monteiro S., Almeida L. S. (2021). Students' perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 22(1): 49-62.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22*



- maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (C 189 del 4.6.2018), 1-13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&qid=1714658357932> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Gomez Paloma F., Raiola C. G., Tafuri D. (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. *L'integrazione scolastica sociale*, 14(2): 158-169.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lotti A. et alii (eds.) (2023). *Faculty Development la via italiana*. Genova: Genova University Press.
- Maggi D. (2020). The body in action: mediate, understand, learn. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4: 149-156.
- Mangiatordi A., (2022). Progettazione accessibile e Universal Design for Learning per la Didattica Digitale Integrata: sfide e opportunità. In *Didattica e inclusione Scolastica. Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative. Neue Horizonte* (pp. 117-132). Bolzano: bu,press.
- Mannese E., Lombardi M.G., Marigliano R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL*, 20 (43): 101-110.
- Marchisio C. M, Curto N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia (eds.). *Didattica e inclusione Scolastica. Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative. Neue Horizonte* (pp.203-215). Bolzano: bu press.
- Marcone V. M. (2018). Formazione duale e talento: il ruolo "agente" del tutor. *Formazione & Insegnamento*, 16(2 Suppl.): 249-264.
- Medeghini R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): pp. 110-118.
- Mingardo L. (2021). Dieci Principi Europei per la didattica in Università. Riflessioni a margine della proposta dello European Forum for Enhanced Collaboration. *Teaching. Amministrazione in Cammino*, 1: 1-12. Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche Vittorio Bachelet.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6): 1017-1054.
- Mishra P., Koehler M. J., Henriksen D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology*, 51(2): 22-28.
- Mosca G. (2023). FAD, LMS, e-learning: cosa sono e perché la formazione a distanza interessa anche le aziende. In <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/fad-lms-piattaforme-e-learning-formazione/> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Nota Ministeriale (3 aprile 2019, n. 562). *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiariamenti*. MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). In <https://www.normativainclusione.it/norme/nota-562-del-3-4-2019/> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Novak J. D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Pellerey M. (2023). On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work. *Form@re*, 23(1): 5-20.



- Peluso Cassese F. (2017). Corporeity and Movement Education. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(3): 7-8.
- Piceci L., Barbieri U. (2022). La motivazione nell'apprendimento in ambiente digitale attraverso l'Intelligenza Artificiale - Ubiquità Presenza Distanza. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 1(1): 1-7.
- PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) (2021). Dossier. *Documentazione di finanza pubblica* n. 28/1. In <https://temi.camera.it/leg19/pnrr/pnrrItalia.html> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Poletti F. (2021). Approches et méthodologies d'inspiration vygotskiennes auprès de l'Haute École spécialisée de la Suisse italienne. *Revue internationale du CRIRES-CRI_SAS*, 5(2): 36-62.
- Rago G. (2016). Il modello TPACK: idee per un approccio misto tra i social media for teaching e la flipped classroom. © *Educare.it*, 16(3): 29-31.
- Regolamento (UE) 2018/1725 del Parlamento europeo e del Consiglio sulla tutela delle persone fisiche in relazione al trattamento dei dati personali da parte delle istituzioni, degli organi e degli organismi dell'Unione e sulla libera circolazione di tali dati, e che abroga il regolamento (CE) n. 45/2001 e la decisione n. 1247/2002/CE (del 23 ottobre 2018). In <http://data.europa.eu/eli/reg/2018/1725/oj> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Rivoltella P. C., Villa A., Bruni F. (eds.) (2023). *Curricoli digitali, Nuove intelligenze, nuovi diritti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P.G. (2013). Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi pratica, le tecnologie. In E. Corbi. S. Oliverio (eds.), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 91-109). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ruggeri F. (2018). Il TPACK come framework concettuale per l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento dell'Italiano LS/L2 in ambito universitario. *Italiano LinguaDue*, 2: 138-158.
- Sannipoli M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (2): 44-57.
- Tao D, Zhang J. (2021). Agency to transform: How did a grade 5 community co-configure dynamic knowledge building practices in a yearlong science inquiry? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16(3): 403-434.
- Tino C. (2024). Sviluppare la cultura per lo sviluppo sostenibile nelle scuole: Pratiche e funzione dei leader educativi. *Formazione & Insegnamento*, 22(2): 94-102.
- Tirotti S. (2024). Digital education: dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale. *DigiCult, Scientific Journal on Digital Cultures*, 8 (2), 75-89.
- Trevisan O. (2023). *Ri-pensare la didattica nell'era digitale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Varela F. J., Rosch E., Thompson E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Venet M., Correa Molina E., Saussez F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1): 1-10.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. EUR 31006 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> (ultima consultazione: 30/06/2025).



- Vygotskij L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotskij L. S. (1934/2012). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (eds.) *Vygotskij, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 223-249). Moscou: MGU.
- Vygotskij L. S. (1934). Pensée et langage. Paris: La Dispute (trad. fr. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2019).
- Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Xodo C. (2016). Teorie della formazione, lavoro e pedagogia del lavoro. *Studium Educationis*, 3: 11-122.
- Xodo C. (2024). Educare il corpo, educare la persona. In A. Carapella, D. Lombello, C. Xodo (eds.), *La pratica sportiva come processo educativo* (pp. 19-30). Lecce: PensaMultiMedia.
- Yang T., Luo H., Sun D. (2022). Investigating the combined effects of group size and group composition in online discussion. *Active Learning in Higher Education*, 23(2): 115-128.
- Zambianchi E., Ferrarese G. (2021). Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale Integrata. *Formazione & Insegnamento*, 1: 522-532.
- Zambianchi E., Scarpa S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & Insegnamento*, 2:128-143.
- Zanniello G. (2020). La qualità della ricerca didattica. *Studi sulla Formazione*, 23(2): 77-85.

