

a cura di
PIER GIUSEPPE ROSSI E CATIA GIACONI

MICRO-PROGETTAZIONE: PRATICHE A CONFRONTO

PROFIT, EAS,
Flipped Classroom



TRAIETT**ORIE**
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAJETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),

Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),

Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo, Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno),

Vinicio Albanesi (Presidente Comunità di Capodarco di Fermo),

Fabio Bocci (Università Roma3),

Stefano Bonometti (Università di Campobasso),

Elena Bortolotti (Università di Trieste),

Roberta Caldin (Università di Bologna),

Lucio Cottini (Università di Udine),

Filippo Dettori (Università di Sassari),

Alain Goussot (Università di Bologna),

Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile),

Loredana Perla (Università di Bari),

Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico),

Annalisa Morganti (Università di Perugia),

Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile),

Maurizio Sibilio (Università di Salerno),

Andrea Traverso (Università di Genova),

Tamara Zappaterra (Università di Firenze).

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

a cura di
PIER GIUSEPPE ROSSI E CATIA GIACONI

MICRO-PROGETTAZIONE: PRATICHE A CONFRONTO

PROFIT, EAS,
Flipped Classroom



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Stampa: Digital Print Service srl - sede legale: via dell'Annunciata 27, 20121 Milano;
sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (MI) e via Merano 18, 20127 Milano

Indice

Introduzione , di <i>Pier Giuseppe Rossi, Catia Giaconi</i>	pag. 7
--	--------

PROPIT

Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico , di <i>Pier Giuseppe Rossi</i>	» 13
Una via per l'inclusione: il Progetto PROPIT tra allineamento e sostenibilità , di <i>Catia Giaconi</i>	» 39
Progettare con PROPIT. L'esperienza dell'I.C. Torre-Pordenone , di <i>Patrizia Balbi, Annalisa Barbariol, Federica Deganutti, Claudia Del Mastro, Annarita Ortu, Flora Pessot</i>	» 50
Nuove frontiere nella didattica. L'esperienza della didattica PROPIT a Sassoferrato , di <i>Gabriella Patregnani</i>	» 58
Progettare per mappe: dai docenti ai discenti... e ritorno. La sperimentazione PROPIT presso l'I.C. Sulmona-Leone di Pomigliano d'Arco , di <i>Fernando Sarracino</i>	» 68

EAS

Microprogettare nel metodo EAS , di <i>Alessandra Carenzio</i>	» 79
La funzione dell'artefatto progettuale digitale nella didattica con gli EAS: una ricerca sperimentale , di <i>Daniele Valenti</i>	» 90

Flipped Classroom

<i>Flipped Classroom: riflessioni per la ricerca educativa</i> , di <i>Graziano Cecchinato</i>	pag. 105
Ambienti di apprendimento e Flip Teaching: l'esperienza del Bosso Monti di Torino , di <i>Francesca Alloatti, Federica Viscusi</i>	» 113
Didattica inclusiva, <i>Flipped Classroom</i> e Open Educational Resources , di <i>Filippo Bruni</i>	» 121

Microprogettazione. Riflessioni

Interno classe. Raccontare la lezione con la sceneggiatura , di <i>Daniele Barca</i>	» 133
Progettare per imparare ad imparare. L'esperienza dell'I.C. di Filottrano , di <i>Teresa Magnaterra</i>	» 144

La progettazione e gli strumenti multimediali

Il video come mediatore nella prassi didattica , di <i>Maila Pentucci</i>	» 157
Didattica multimediale e obiettivi di apprendimento in Latino e Greco , di <i>Luca Giancarli</i>	» 168
Progettare l'inclusione. L'esperienza dell'IPSIA di San Benedetto del Tronto , di <i>Serafina Olmo</i>	» 176

Didattica multimediale e obiettivi di apprendimento in Latino e Greco

di *Luca Giancarli*

Abstract

Nella didattica multimediale è opportuno non ridurre gli strumenti multimediali ad una semplice aggiunta di contenuti, ma sperimentare quanto essi contribuiscano al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, indicati in modo dettagliato in un Piano di lavoro articolato e fondato. L'esperienza di Latino e Greco nella 3C del Liceo Classico "Vittorio Emanuele II" di Jesi ha visto lo svolgimento di varie modalità (Google Drive e le sue applicazioni in presenza e a distanza, in modo condiviso e in modo autonomo, mappe mentali, linee del tempo, Wikipedia in fruizione passiva e attiva, YouTube, ecc.) e l'arricchimento di vari obiettivi: le conoscenze, l'organizzazione dei concetti, il metodo di studio, la ricostruzione di quadri letterari, la capacità di sostenere una tesi, la collaborazione tra pari e con il docente. In conclusione si è giunti alla stesura di un libro digitale dal titolo: "Il pensiero politico di Cicerone".

Parole chiave: obiettivi, piattaforma didattica, latino, greco, libro digitale.

Introduzione

Spesso il problema di una programmazione che si ispiri alla didattica informatica o multimediale è quello di affaticarsi alla ricerca di qualche novità stimolante, di qualche materiale tratto da YouTube o dai vari CD-Rom. Questo in sé non è sbagliato, ma mi pare che perda di vista il senso della questione: le nuove tecnologie non possono essere semplicemente un'appendice alla didattica ordinaria, una mera aggiunta (a volte un po' posticcia) di filmati o App, ma devono integrarsi nella trama della programmazione, devono mirare al raggiungimento degli obiettivi didattici, per quanto concerne la loro specificità. Per questo, nella stesura del piano di

lavoro, non ho formulato un mero elenco di strumentazione multimediale (hardware o software) ma ho cercato di costruire il progetto partendo dagli obiettivi didattici e immaginando gli strumenti più adatti per raggiungerli, ivi compresi quelli multimediali.

È emersa una progettazione educativa (una sorta di «Instructional Design», Ranieri, 2005, 18) capace di inquadrare la Cl@sse 2.0 in un progetto più ampio (sebbene molto snello e privo di qualunque pretesa scientifica), dal momento che «nell'ambito della psicologia, e già nell'antica

nell'ambito della psicologia, e già nell'antica «mnemotéchne», è un dato acquisito che i fattori di rendimento – oltre all'esercizio, specialmente attivo – sono appunto: la posizione dell'oggetto nella sequenza di apprendimento, la categorizzazione cognitiva, l'inquadramento strutturale, la coerenza dell'insieme (Ghiselli, 1990, 56).

Dopo aver considerato la situazione iniziale della classe e la dotazione informatica (Lim MimioTeach, il mio iPad e i molteplici dispositivi di proprietà degli studenti), la macrotipologia didattica (Ranieri, 2005, 58) ritenuta più idonea mi è sembrata quella dell'insegnamento misto (*Ibidem*, 39): principalmente in presenza nelle ore scolastiche mattutine (per ovvi motivi, dato che la scuola non è un sistema di e-learning del tipo, per esempio, dei corsi a distanza) e con attività a distanza ordinarie e complementari (cioè non episodiche e non semplicemente giustapposte, in ordine sia al sostegno in eventuali casi di difficoltà sia all'approfondimento).

In particolare ho deciso di sfruttare la suddivisione dell'anno scolastico in due quadrimestri per condurre gli studenti attraverso un coinvolgimento crescente su due schemi diversi di progettazione educativa.

Nel I quadrimestre la tipologia di progettazione fa riferimento alla comprensione dei contenuti nella modalità di «contenuto e supporto», cioè «materiale prestrutturato prevalentemente testuale, scarsa interattività, tutorship/counselor» (*Ibidem*, 58); può essere quello che Marconato definisce «l'e-learning del passato» che ha il suo focus nella «costruzione, organizzazione e distribuzione di informazioni/contenuti», si svolge «in ambienti centralizzati e gerarchici» e ha come «sede del “potere” l'insegnante» (Marconato, 2009, 18). I motivi di questa scelta sono due: anzitutto mantenere una continuità con la prassi della scuola italiana che ha nell'apprendimento trasmissivo delle nozioni la sua principale metodologia (gestione di informazioni, comprensione teorica e applicazione strutturata), in secondo luogo non appesantire eccessivamente il lavoro della classe nella prima parte dell'anno scolastico.

Ho collegato questa tipologia al modello didattico delle «competenze di base»: «un modello ideale le cui coordinate teleologiche sono caratterizzate dalla predominanza del “prodotto” e da quella dell’“oggetto” culturale»

(Baldacci, 2004, 31), a cui si adattano le tradizionali metodologie di genere individualizzato, come la lezione classica, la discussione, il tutoring.

Nel II quadrimestre ho previsto uno sviluppo dell'apprendimento cooperativo e della partecipazione degli studenti, mettendo a frutto l'utilizzo delle tecnologie informatiche, per questo la tipologia di progettazione educativa fa riferimento alla collaborazione e soluzione dei problemi secondo la modalità «wrap around» (avvolgente), cioè «materiali parzialmente strutturati in un contesto globalmente strutturato» e «materiali parzialmente strutturati in un contesto aperto» (Ranieri, 2005, 58); questa tipologia può essere «l'e-learning del presente: collaborative & networked learning» che ha il suo focus nella «comunicazione, collaborazione e costruzione di artefatti», si svolge ancora «in ambienti centralizzati e gerarchici» – d'altronde stiamo parlando pur sempre di un'aula scolastica – e il «potere» è «condiviso tra insegnante e studenti» (Marconato, 2009, 18).

Questa seconda tipologia prevede, nel mio piano di lavoro, la prevalenza del modello didattico dei «processi cognitivi superiori»: «le sue coordinate teleologiche sono definite dalla prevalenza del “processo” formativo e da quella del “soggetto” in formazione», con particolare riferimento a quello delle «facoltà mentali superiori», che «privilegia lo sviluppo di capacità cognitive ritenute in sé più elevate e degne di essere coltivate, quali la capacità di analisi, di sintesi, di intuizione, di invenzione, di scoperta, ecc.» (Baldacci, 2004, 33-34), che rappresentato gli obiettivi didattici generalmente formulati per il triennio del Liceo nella letteratura di argomento (con metodologie didattiche più costruttiviste, come le mappe, la soluzione di problemi, il lavoro di gruppo).

Al volume curato da Baldacci mi sono ispirato anche nella stesura della seconda parte del Piano di lavoro, quella comprendente la programmazione vera e propria di obiettivi e contenuti.

Il modello centrato sulle competenze di base appare sintonizzato prevalentemente sulla programmazione per obiettivi. Infatti, le “competenze” possono essere considerate come gli “obiettivi” da far raggiungere agli alunni, mentre la loro “basilarità” sembra reclamare forme puntuali di controllo docimologico circa il loro effettivo grado di conseguimento, che sono proprie di questo modello di programmazione (*Ibidem*, 43).

La tassonomia degli obiettivi specifici (affidente alle discipline di Latino e Greco, dunque conoscenze morfosintattiche, padronanza lessicale, traduzione corretta, ecc.) si è ispirata gerarchicamente ai documenti nazionali (Indicazioni nazionali) e di Istituto (Piano Offerta Formativa, Area disciplinare, Programmazione di classe), in cui ho inserito gli obiettivi della educazione alla Cittadinanza digitale, così come viene richiesta dalle Com-

petenze chiave, 2006. Per la definizione dei risultati di apprendimento (conoscenze-abilità-competenze) faccio riferimento, invece, all'Allegato I del Quadro europeo, 2008.

Nella stesura effettiva ho seguito lo schema di Baldacci, 2004.

Poiché nel II quadrimestre cambia la tipologia di progettazione educativa e si passa da quella centrata sulla comprensione dei contenuti a quella sulla collaborazione e soluzione dei problemi, nel piano di lavoro ho previsto una programmazione per principi procedurali e una per sfondi integratori, anche se entrambi convergono nel quadro di quella per obiettivi, e così dovrebbe essere evitato (o almeno ridotto) il rischio di conflitto tra istanze pedagogiche.

Nella programmazione per principi procedurali, la progettazione si pone come una specificazione dei "criteri" che guideranno l'insegnamento nell'ambito della trattazione di contenuti culturali dotati di valore intrinseco. [...] In qualche modo si mira a raggiungere mete formative, ma queste sono centrate sui processi messi in essere, piuttosto che sui risultati (*Ibidem*, 41),

dove i processi richiamano gli obiettivi più profondi, quali analisi e sintesi, consapevolezza del valore formativo della civiltà classica, ecc.

In ultimo ho previsto la programmazione per sfondi integratori, che consiste «nella scelta di un "contesto" di significato [...] che dà unità di senso alle attività che insegnanti e alunni svolgeranno in relazione ad esso» (*Ibidem*, 42). Nel nostro caso il «contesto» si è concretizzato nello svolgimento di moduli di generi letterari, in particolare uno sull'epica greca e latina, uno sul teatro latino, un altro – più tradizionale – sulla poesia greca arcaica, oltre al «laboratorio della traduzione» (analisi testuale, traduzione e approfondimento dell'autore in Latino e in Greco).

Alla luce di questo Piano di lavoro, ho deciso anzitutto di avvalermi di una piattaforma digitale, strumento essenziale per qualunque e-learning. Essa consente di produrre, conservare e far circolare documenti di vario tipo (i «contenuti» della tipologia del I quadrimestre: testi, esercizi, filmati, ecc.), ma risponde perfettamente anche alla tipologia del II quadrimestre («Collaborazione e soluzione dei problemi»). Tra le numerose e valide piattaforme esistenti, ho scelto quella del tutto gratuita, di facile utilizzo e che non richiedesse un investimento di tempo nella gestione da parte della scuola, cioè le Google Apps comuni (comprendono un indirizzo email, dello spazio di archiviazione online, vari programmi condivisi: principalmente videoscrittura, foglio elettronico, chat, presentazione multimediale, oltre a molti altri, spesso molto interessanti). Così, nelle prime settimane è stato necessario dotarsi dell'elemento principale: tutti gli studenti hanno aperto un indirizzo di Gmail (che permette l'accesso a tutte le altre applicazio-

ni e l'accesso registrato a YouTube). Già questa fase iniziale è stata molto istruttiva, sia perché ho potuto constatare che non è così vero che i ragazzi di oggi sanno di informatica molto più di tutti gli adulti (non pochi studenti hanno avuto delle difficoltà nella registrazione e hanno dichiarato di essere inesperti), sia perché è stata l'occasione per puntualizzare alcuni fondamenti di cittadinanza digitale, quali per esempio la scelta di una password sicura e la necessità della riservatezza dei propri dati (a cui i ragazzi non sono per nulla educati).

Non mi soffermo sull'elenco di pratiche didattiche concretamente utilizzate, sia perché esse sono quelle tradizionalmente note a chi opera in questo settore, sia perché ritengo più interessante analizzare la ricaduta della didattica multimediale dal punto di vista degli obiettivi didattici veri e propri. In seguito a colloqui con la classe e ai risultati scolastici si può dire che molte delle attività multimediali svolte abbiano avuto effetti diretti sulle conoscenze, tra le quali possiamo includere la creazione di tabelle a partire dal libro di testo su un foglio di lavoro di Google Drive (e la sua condivisione con l'insegnante, su cui torneremo), il controllo e la manipolazione di appunti e schemi creati sul momento da me (in pratica, lo stesso documento Google era condiviso e manipolabile da tutti sui tablet e smartphone con la proiezione contestuale sulla LIM, dunque le modifiche apportate da ciascuno – nel corso della spiegazione e del dibattito – si riversavano in tempo reale sul documento comune), l'utilizzo di una linea del tempo online condivisa (nel nostro caso abbiamo utilizzato Whenintime¹), inoltre gli studenti hanno preso appunti con i programmi di videoscrittura sui loro smartphone (e li hanno condivisi per l'attività pomeridiana), hanno svolto ricerche su Wikipedia, hanno visto documentari da YouTube o da altri siti, assegnati da me o cercati da loro.

Alcune di queste attività (la creazione di una tabella, la manipolazione di testi sui tablet, gli appunti condivisi) hanno contribuito anche ad un altro obiettivo, non più del «Sapere» ma del «Saper pensare» (per usare la terminologia da me adottata), visto che la richiesta di organizzare i concetti nello stesso tempo aiuta a fissarli ma anche a rielaborarli; ai fini del «Saper pensare» aggiungerei anche i brainstorming sui temi studiati con il portale di MindMeister², successivamente rielaborati dagli studenti, e un elenco numerato di concetti (prodotto a partire delle spiegazioni del libro di testo) condiviso anch'esso in tempo reale con tutta la classe.

Queste stesse attività hanno giovato anche ad un altro obiettivo didattico, quello di «Ricostruire la complessità di un quadro storico, un autore, un'opera» (cioè esercitare le competenze di analisi, collegamento e rielabo-

1. <http://whenintime.com>.

2. www.mindmeister.com.

razione), visto che al termine della produzione di una mappa o di un elenco gli studenti avevano automaticamente anche costruito un quadro storico; allo stesso scopo è servito anche il lavoro per gruppi su un documento condiviso svolto a distanza nell'attività pomeridiana.

Il brainstorming e il lavoro per gruppi a distanza hanno contribuito anche ad un altro obiettivo, quello di «Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui» che fa parte del «Saper inventare», come «padronanze intellettuali divergenti»; allo stesso scopo hanno giovato anche la valutazione e la scelta dei siti di linee del tempo (che ho affidato ad alcuni studenti e che poi la classe ha utilizzato).

Rimanendo ancora nella programmazione per obiettivi, ci sarebbero da sottolineare altre due attività. Anzitutto l'utilizzo del dizionario digitale su CD-Rom (fornito dai dizionari cartacei acquistati dagli studenti) o su tablet che ha indubbiamente favorito l'utilizzo del vocabolario in generale e il lavoro sul lessico, soprattutto al fine di immagazzinare un adeguato vocabolario personale, anche ragionato per termini notevoli; in secondo luogo, soprattutto, la creazione di schemi sintattici dei testi latini e greci (favorita dal software di mappe mentali) i quali hanno contribuito a conoscere le strutture sintagmatiche e sintattiche, gli elementi della linguistica testuale (coesione, coerenza, enfasi) e gli elementi della pragmalinguistica («Sapere»), ma anche ad analizzare un testo dal punto di vista della costruzione e della morfosintassi («Comprendere»).

Se ci spostiamo alla programmazione per principi procedurali, notiamo che praticamente tutti i principi sono stati arricchiti dalle attività multimediali svolte. Solo per fare un esempio, hanno giovato non poco all'abitudine al dibattito e al confronto l'esperienza di prendere appunti con i programmi di videoscrittura degli smartphone e di condividerli in un secondo momento, nonché il lavoro per gruppi a distanza su un documento condiviso in tempo reale.

Altre attività possono aver contribuito ad una crescita dal punto di vista metacognitivo: per esempio la somministrazione di un questionario online sulle competenze digitali e la successiva discussione in classe, oppure il testing di una App iOS che abbiamo svolto (su richiesta della Pinacoteca civica di Jesi) e magari anche il brainstorming già accennato.

Da non sottovalutare, inoltre, l'impatto di alcune esperienze sulle operazioni di recupero e rinforzo (centrali nella pratica scolastica) in caso di difficoltà generiche di apprendimento: la creazione di tabelle e la condivisione con l'insegnante hanno permesso una correzione continua e un indirizzamento in tempo reale verso gli obiettivi previsti, così come la condivisione degli appunti, la visione personale di documentari, il lavoro per gruppi a distanza con comunicazione sincrona (praticamente in chat, anche con la

presenza e l'intervento del professore) e, non ultimo, la correzione a distanza di versioni depositate su Google Drive (con un indubbio risparmio di tempo sia per me che per loro).

Conformemente alla programmazione iniziale, l'ultima parte dell'anno scolastico è stata dedicata alla produzione di materiali didattici digitali, con lo scopo di fare sintesi mettendo a frutto le abilità acquisite durante l'anno e soprattutto di mettere alla prova gli studenti rispetto a ciò che le Raccomandazioni europee definiscono come «Competenze».

Dunque ci siamo concentrati sulla produzione di due elaborati che riassumessero tutte le competenze acquisite durante l'anno: la produzione di un testo da caricare sull'enciclopedia online Wikipedia (che ritengo un validissimo strumento di insegnamento/apprendimento da diversi punti di vista) e la produzione di un libro digitale (ebook). È chiaro che queste due consegne, in cui gli studenti sono stati seguiti passo passo, andavano proprio nel senso di mettere alla prova la loro autonomia organizzativa e contenutistica non tanto per un fine limitato alla lezione o allo studio di un capitolo del libro di testo quanto per la creazione di un'opera culturale (dal loro punto di vista, s'intende) in tutti i suoi aspetti. Il testo caricato su Wikipedia altro non è che il riassunto dei 6 libri del *De rerum natura* del poeta latino Lucrezio: tutti gli studenti hanno letto un libro a scelta, successivamente ho chiesto a sei di loro di preparare un riassunto (che ho corretto) e ho preparato un breve tutorial per spiegare come caricarlo sul portale di Wikipedia. Gli studenti sono apparsi inizialmente impauriti dalla proposta (in fondo si trattava di scrivere qualcosa a disposizione di tutto il mondo), poi sono stati progressivamente coinvolti (alcuni sono riusciti anche a caricarlo autonomamente) e hanno ottenuto una vera soddisfazione nel vedere il loro lavoro pubblicato sulla rete³. Il secondo prodotto è un libro digitale dal titolo "Il pensiero politico di Cicerone". In pratica abbiamo raccolto tutto il lavoro scolastico degli ultimi mesi (le spiegazioni sulle versioni e la loro traduzione, lo studio sui libri, gli schemi sintattici) e, dopo un periodo di rielaborazione, l'abbiamo fatto confluire in un libro digitale, per dare credibilità a sostanza a quanto già compiuto. Il libro digitale è stato preparato con un normale programma di videoscrittura ed è stato esportato in formato EPUB. La redazione finale è stata curata da me e questo mi pare che abbia un po' limitato la portata dell'iniziativa, visto che avrei preferito che fossero stati gli studenti a compilare tutto, ma esigenze legate alla conclusione dell'anno scolastico hanno prevalso.

Anche in questo caso gli studenti sono stati affascinati dal lavoro e hanno sperimentato come lo studio e l'acquisizione di conoscenze e compe-

3. it.wikipedia.org/wiki/De_rerum_natura.

tenze non sono finalizzati tanto a soddisfare le aspettative del professore o dell'istituzione scolastica, quanto a produrre oggetti culturali autonomi.

In conclusione, come si può immaginare, nulla è stato radicalmente innovativo, ma gli effetti positivi sono stati indubbiamente numerosi: la maturazione nella cittadinanza digitale (ottenuta trasversalmente in tutte le attività), la sollecitazione di diverse capacità intellettuali, la maggiore velocità e rapidità di effetti, l'ampliamento di conoscenze, l'esplorazione e la sperimentazione di strumenti vicini agli studenti e propri della loro vita quotidiana, la collaborazione e la condivisione tra pari e con il docente.

Bibliografia

- Baldacci M. (a cura di) (2004), *I modelli della didattica*, Carocci. Roma.
- Ghiselli A. (1990), *Nuove metodologie didattiche per l'apprendimento delle strutture morfosintattiche fondamentali del latino*, in Lana I. (ed.), *Il latino nella scuola secondaria*, La Scuola, Brescia, 55-74.
- Marconato G. (2009), *Le tecnologie nella didattica*, Erickson, Trento.
- Ranieri M. (2005), *E-Learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento.
- Competenze Chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo* (2006). Allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.
- QUADRO EUROPEO delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008). Allegato I, contenuto nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

Presentazione dell'autore

Luca Giancarli, attualmente docente di Latino e Greco al Liceo Classico di Jesi (AN), insegna dal 2000 e ha svolto un dottorato all'Università degli Studi di Macerata. È co-autore di vari testi scolastici (grammatica e autori) e di alcuni articoli di letteratura editi dalle principali riviste di settore. Nella sua attività didattica ha approfondito soprattutto due aspetti: la linguistica testuale nelle lingue e letterature classiche, la didattica con gli strumenti multimediali (attuata sia con alcune piattaforme didattiche, sia con la LIM, sia con l'iPad).

luca.giancarli@istruzione.it

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

MARIA VITTORIA ISIDORI, *Bisogni educativi speciali (Bes)*. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa.

CATIA GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*.

SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI, *Conoscere per includere*. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione.

FABRIZIO RAVICCHIO, MANUELA REPETTO, GUGLIELMO TRENTIN, *Formazione in rete, teleworking e inclusione lavorativa* (disponibile anche in e-book).

FILIPPO DETTORI, *Né asino, né pigro: sono dislessico*. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA.

VAI SU: www.francoangeli.it

**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing
Psicologia e psicoterapia
Didattica, scienze della formazione
Architettura, design, territorio
Economia
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Sociologia
Comunicazione e media
Politica, diritto
Antropologia
Politiche e servizi sociali
Medicina
Psicologia, benessere, auto aiuto
Efficacia personale, nuovi lavori



FrancoAngeli

L'attuale complessità della scuola richiede una cura particolare per la progettazione. Questo libro concentra l'attenzione sulla micro-progettazione, ovvero sui processi messi in atto dal docente per predisporre la sessione di lavoro del giorno dopo.

La micro-progettazione dovrà essere connessa al curriculum, che fornisce la cornice di senso, ed essere di supporto al fare quotidiano, rendendo sostenibili strategie di personalizzazione e inclusione; dovrà inoltre parlare un linguaggio comprensibile anche agli studenti per favorire quell'allineamento degli obiettivi e tra le diverse attività che è alla base della loro motivazione e della loro partecipazione.

I temi della micro-progettazione e dell'inclusione vengono sviluppati analizzando e confrontando tre proposte: **PROPIT**, **EAS** e **Flipped Classroom**. Benché ciascuno abbia caratteristiche proprie, tali modelli condividono l'attenzione alla micro-progettazione, la focalizzazione sull'azione e l'interesse a favorire un atteggiamento attivo e consapevole da parte degli studenti.

A descrivere le varie proposte sono stati chiamati ricercatori che operano, in diverse sedi, nella scuola o nell'università italiane, dove hanno sperimentato i modelli e hanno anche – spesso collettivamente – riflettuto sulle esperienze vissute cogliendone gli aspetti più significativi, replicabili e generalizzabili.

Oltre a Rossi e Giaconi, si occupano di PROPIT Balbi, Barbariol, Deganutti, Del Mastro, Ortu, Pessot (Pordenone), Patregnani (Ancona) e Sarracino (Napoli); Carenzio (Milano) descrive EAS, mentre il contributo di Valenti (Roma) ripercorre un'esperienza di progettazione in cui EAS e PROPIT sono connessi; Cecchinato e Papa (Padova), Alloatti e Viscusi (Torino) e Bruni (Campobasso) illustrano la Flipped Classroom; infine Barca (Piacenza) e Magnaterra (Ancona) riprendono il ruolo della micro-progettazione con riferimento alle pratiche didattiche mentre Pentucci (Macerata), Giancarli (Ancona) e Olmo (Ascoli Piceno) riflettono sul rapporto tra micro-progettazione e dispositivi multimediali.

Pier Giuseppe Rossi e Catia Giaconi sono docenti dell'Università degli Studi di Macerata. Pier Giuseppe Rossi si occupa di didattica da una prospettiva enattiva concentrando la ricerca principalmente sulla progettazione e le tecnologie didattiche. Catia Giaconi lavora sui temi dell'inclusione e delle disabilità con una particolare attenzione alla presa in carico della persona con disabilità in età adulta e alla formazione di educatori e pedagogisti, temi che affronta attraverso la lente della Qualità della Vita. Operano entrambi nel Research Center of Teaching and Learning, Inclusion, Disability and Educational Technology (<http://TincTec.it>).