



21
June 2020

Gaetano Domenici
Editoriale / *Editorial*
Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: 11
una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus
(*Politics, Human Sciences, Natural Sciences and Technology:
a New Alliance for a Rebirth During and After the Coronavirus*)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Saiful Prayogi - Ni Nyoman Sri Putu Verawati
The Effect of Conflict Cognitive Strategy in Inquiry-based 27
Learning on Preservice Teachers' Critical Thinking Ability
(*L'effetto della strategia cognitiva del conflitto sull'apprendimento
centrato sull'abilità di pensiero critico degli insegnanti in formazione*)

Anna Serbati - Debora Aquario - Lorenza Da Re
Omar Paccagnella - Ettore Felisatti
Exploring Good Teaching Practices and Needs 43
for Improvement: Implications for Staff Development
(*Esplorare le buone pratiche didattiche all'università e i bisogni
di miglioramento: implicazioni per lo sviluppo della formazione dei docenti*)

- Patrizia Ghislandi - Juliana Raffaghelli - Albert Sangrà
Giuseppe Ritella*
The Street Lamp Paradox: Analysing Students' Evaluation of Teaching through Qualitative and Quantitative Approaches 65
(Il paradosso del lampione: analizzare, attraverso approcci qualitativi e quantitativi, la valutazione di un insegnamento accademico da parte degli studenti)
- Islam M. Farag*
Perfectionism and English Learners' Self-efficacy 87
(Perfezionismo e autoefficacia degli studenti nell'apprendimento dell'inglese)
- Leena Holopainen - Doris Kofler - Arno Koch - Airi Hakkarainen
Kristin Bauer - Livia Taverna*
Ci sono differenti predittori della lettura nelle lingue che hanno un'ortografia trasparente? Evidenze da uno studio longitudinale 111
(Do Predictors of Reading Differ among Transparent Orthographies? Evidence from a Longitudinal Study)
- Mohammad Tahan - Masume Kalantari - Tabereh Sajedi Rad
Mohammad Javad Aghel - Maryam Afshari - Azam Sabri*
The Impact of Communication Skills Training on Social Empowerment and Social Adjustment of Slow-paced Adolescents 131
(L'impatto della formazione delle abilità comunicative sull'empowerment e l'adattamento sociale degli adolescenti «a ritmo lento»)
- Cristina Coggi - Paola Ricchiardi*
L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione 149
(Empowerment in Higher Education: Training in Teaching and Assessment)
- Irene Dora Maria Scierri - Federico Batini*
Misurare l'omonegatività: validazione italiana della Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men 169
(Measuring Homonegativity: Italian Validation of the Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men)
-

PARTE MONOGRAFICA

E-learning per l'istruzione superiore: nuove indagini empiriche

MONOGRAPHIC SECTION

E-learning for higher education: new empirical investigations

- Massimo Margottini - Francesca Rossi*
Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online 193
(*Self-regulation Processes and Feedback in Online Learning*)
- Valeria Biasi - Anna Maria Ciraci - Daniela Marella*
Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali 211
di apprendimento e della didattica online nella formazione
terziaria: una indagine esplorativa
(*Innovations for the Qualification of Virtual Learning Environments
and Online Didactic in Tertiary Education: An Exploratory Survey*)
- Giovanni Moretti - Arianna Lodovica Morini*
L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria 233
(*The Use of Podcasting in the University Teaching*)
- Antonella Poce*
A Massive Open Online Course Designed to Support 255
the Development of Virtual Mobility Transversal Skills:
Preliminary Evaluation Results from European Participants
(*Un MOOC progettato per sostenere lo sviluppo delle abilità trasversali
di mobilità virtuale: risultati preliminari di valutazione
dai partecipanti europei*)
- Gabriella Aleandri - Emanuele Consoli*
Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo 275
dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali
(*Autobiographical Methods and Coding for Increasing Self-awareness
and Transversal Skills*)
- Lucia Chiappetta Cajola*
E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati 301
di ricerca e prospettive di sviluppo
(*Inclusive E-learning and Student with Specific Learning Disorders
at Roma Tre University: Research Data and Development Perspective*)
-

<i>Fabio Bocci - Gianmarco Bonavolontà</i> Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa <i>(Develop Inclusive Environments in Online University Education: Results of an Exploratory Research)</i>	325
--	-----

NOTE DI RICERCA
RESEARCH NOTES

<i>Concetta La Rocca</i> Open Badge a scopo formativo: resoconto di una esperienza didattica in ambito universitario <i>(Open Badge for Educational Goals: Relationship of a Teaching Experience at University)</i>	343
--	-----

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE
COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

<i>Barbara De Angelis</i> E-learning e strategie inclusive: uno studio per rilevare le opinioni dei docenti dell'Università Roma Tre <i>(E-learning and Inclusive Strategies: A Study Designed to Detect Teachers' Opinions of the Roma Tre University)</i>	357
--	-----

<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	367
--	-----

Author Guidelines	371
-------------------	-----

Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa

Fabio Bocci - Gianmarco Bonavolontà *

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-bocci>

fabio.bocci@uniroma3.it

gianmarco.bonavolonta@uniroma3.it

DEVELOP INCLUSIVE ENVIRONMENTS IN ONLINE UNIVERSITY EDUCATION: RESULTS OF AN EXPLORATORY RESEARCH

ABSTRACT

This paper refers to the «Interdisciplinary Research Project» of the Department of Education at Roma Tre University. The title of the project is «E-learning for higher education: setting up an integrated model for the qualification of learning and educational relationships in online courses» and represents a development of a previous research (Bocci, 2019a), which was aimed at outlining some dimensions and issues of inclusive online education. Taking as a background the different theoretical perspectives that study inclusion and inclusive processes (such as the Bio-Psycho-Social Model, the Social Model, the Capability Approach and the Universal Design) in the present paper the authors show the results of an exploratory survey aimed at verifying the validity of a new search tool – an analysis form developed starting from the work of Gráinne Conole (2013)

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto tra i due autori. Al solo fine di identificare le parti nell'ambito delle sedi e delle procedure dove è richiesto, si specifica che sono da attribuire a F. Bocci i paragrafi 1 e 2, mentre sono da assegnare a G. Bonavolontà il paragrafo 3 e il sottoparagrafo 3.1. La premessa e le conclusioni sono invece comuni. Lo studio è stato finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre (Progetto PRID 2016-19, «E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line»).

on MOOCs – used to analyze the level of inclusion of some university online courses of the EduOpen platform. The aim of the work is to provide a self-analysis tool to better guide in an inclusive perspective those who design and deliver e-learning courses. The first results are encouraging and lead to further investment of resources in this direction.

Keywords: EduOpen; E-learning; Inclusion; MOOC; Online inclusive environment.

PREMESSA

In un nostro recente contributo (Bocci, 2019a) che ha preso forma a partire dal PRID («Progetto di Ricerca Interdisciplinare di Dipartimento»), nello specifico quello di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dal titolo «E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line», dopo aver delineato i tre modelli che hanno caratterizzato il sistema formativo negli ultimi cinquant'anni (quello *tradizionale*, quello centrato sull'*individualizzazione*, ovvero sull'*integrazione* e, infine, quello finalizzato all'*inclusione*) abbiamo anche cercato di evidenziare – riprendendo il lavoro della studiosa Gráinne Conole (2013) – quelle che possono essere identificate come le dimensioni peculiari che dovrebbero caratterizzare l'allestimento di un ambiente formativo online.

In questa sede, dopo una breve riflessione su alcuni presupposti di sfondo che hanno a che vedere con l'allestimento di un ambiente di apprendimento inclusivo (nel nostro caso online ma ciò vale in generale), in grado di garantire il *successo formativo diffuso* (Domenici, Coggi, & Zanniello, 2017), e a seguito della presentazione delle dimensioni studiate dalla Conole, presenteremo gli esiti di una indagine esplorativa mirata a verificare la validità di una griglia di analisi per rilevare l'inclusività di alcuni corsi universitari online sviluppati nell'ambito delle scienze umane.

Scopo del nostro lavoro, infatti, è quello di raccogliere dei dati preliminari per mettere a punto uno strumento capace di fornire ai docenti che sono interessati a progettare e avviare corsi online informazioni utili a rendere tali percorsi formativi quanto più inclusivi possibili, sia nell'ottica dell'accessibilità, sia della fruibilità, sia anche del livello di partecipazione attiva (e quindi di personalizzazione) da parte di chi ne fruisce.

1. ALCUNI PRESUPPOSTI DI SFONDO PER PENSARE UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO (ONLINE) INCLUSIVO

Prima di illustrare struttura e primi esiti della nostra indagine, focalizziamo brevemente l'attenzione su alcuni presupposti che sono alla base dell'elaborazione della griglia da noi ideata per l'analisi dell'inclusività dei corsi di formazione universitari online¹, rimandando il lettore alla vasta letteratura esistente sull'inclusione e sui processi inclusivi (Canevaro, 2006; Ianes, 2006; Pavone, 2010; D'Alessio, 2011; Medeghini & Fornasa, 2011; Medeghini & Al, 2013; Chiappetta Cajola, 2013 e 2019a; Lascioli, 2014; Gardou, 2015; Vianello & Di Nuovo, 2015; Bocci, 2016 e 2019b; AA.VV., 2018; d'Alonzo, 2019; De Angelis, 2019).

Il primo presupposto riguarda il modo in cui si sta interpretando il concetto di inclusione. Come rileva Medeghini (2019) quando si afferma che *l'inclusione è indirizzata a tutti*, con *tutti* in realtà si tende a fare riferimento *solo* a specifiche categorie di studenti con Bisogni Educativi Speciali, locuzione da intendersi nella sua accezione più ampia (che include disabilità, difficoltà/disturbi di apprendimento, svantaggio socio-culturale, ecc.) che divengono così *soggetti-oggetto* di interventi didattici speciali *per l'inclusione* (Bocci, 2015, 2016, 2018, 2019b).

Il secondo presupposto, di conseguenza, concerne il fatto che se desideriamo allestire un ambiente di apprendimento realmente inclusivo non è sufficiente garantire solo *l'accessibilità*, ma anche la *fruibilità* e la *flessibilità* del sistema – in ottica modulare (Domenici, 2009) –, così come, e non da ultimo, la *partecipazione attiva* (concetto già noto al gruppo di studiosi del Mastery Learning) di tutti gli studenti. In effetti, come rileva Lucia Chiappetta Cajola: «gli studenti devono non soltanto poter accedere ad applicazioni software, siti Web, servizi online, app e documenti elettronici, ma anche partecipare pienamente alle attività proposte, ad esempio, scambiando idee e opinioni sul forum, collaborando in gruppi di lavoro, condividendo informazioni, partecipando a forme di scrittura collaborativa sul wiki e comunicando in modalità sincrona con chat e messaggeria immediata [...] indipendentemente dalla presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento, ciascuno studente o ciascuna studentessa non deve essere discriminato/a e deve poter fruire di tutte le possibilità formative offerte nel contesto tecnologico» (Chiappetta Cajola, 2019a, p. 133).

Tutto ciò in linea di continuità con la peculiarità dell'e-learning, ossia l'elevata flessibilità del sistema che garantisce la «reperibilità sempre e

¹ Tale griglia si basa sul lavoro della Conole che illustreremo nella sua essenzialità più avanti.

ovunque dei contenuti formativi che permette l'autogestione e l'autoapprendimento» (Pinnelli, 2015, p. 209). Un approccio all'e-learning che Maragliano (2013) definisce di tipo P (produttivo, cioè attivo da parte di chi apprende) da contrapporre a un modello interpretativo più classico (di tipo T), centrato più sulla trasmissione e la fruizione passiva (un ambiente online che riproduce gli spazi e i tempi della didattica tradizionale).

Tutto questo porta al terzo e ultimo presupposto, ossia all'adozione di un approccio multiprospettico, nel quale devono convergere (dinamicamente, anche se in modo dialettico) i diversi modelli teorici che studiano e indagano la prospettiva inclusiva. Difficilmente, infatti, un solo modello o un solo paradigma interpretativo è in grado di corrispondere alla complessità e all'eterogeneità dei funzionamenti umani. Pertanto il modello Bio-Psico-Sociale (WHO, 2001 e 2007; Ianes & Cramerotti, 2011; Chiappetta Cajola, 2019b), quello Sociale (Oliver, 1990; Barnes, 2008; Booth & Ainscow, 2014), quello della Capacitazione (Nussbaum & Sen, 1993; Chiappero Martinetti, 2011; Biggeri & Santi, 2012; Alessandrini, 2014) e quello dello Universal Design for Learning (Savia, 2016; CAST, 2018) dovrebbero divenire sinergici nell'impegno di allestire un ambiente di apprendimento (nel nostro caso online) realmente inclusivo.

La confluenza dialogica di queste prospettive, tutte con le loro specifiche caratteristiche indirizzate a migliorare i processi inclusivi nei sistemi formativi e nella società, esalta quelle che sono le peculiarità dell'inclusività: l'infinita eterogeneità (biodiversità) dei funzionamenti umani; la fondamentale capacità dei contesti di apprendere (al pari degli individui) all'interno di una relazione incessante tra sistemi (sistema persona e sistema ambiente) tra loro interagenti. Occorre, dunque, considerare questi sistemi come *erranti* (Fornasa & Medeghini, 2003) non nel senso comune di errati (sbagliati) ma nella dimensione dell'esplorazione e della sperimentazione, azioni per mezzo delle quali «soggettività e contesti si co-costruiscono come espressione di infinite soggettività e contesti possibili» (Bocci, 2016, p. 62).

2. LE DIMENSIONI DELL'AMBIENTE FORMATIVO ONLINE INCLUSIVO: UNA GRIGLIA DI LAVORO

Come anticipato, la griglia di analisi qui utilizzata per indagare il grado di inclusività di una serie di corsi universitari online, fa riferimento al lavoro di Gráinne Conole (2013) della University of Leicester e, successivamente, a quello di Gianmarco Bonavolontà (n.p.) per descrivere le prerogative strutturali dei MOOCs (Massive Open Online Courses).

Prima di illustrare la griglia sembra opportuno introdurre, nella sua essenzialità, lo studio della Conole (2013), la quale propone un quadro teorico di riferimento basato su quelle che la studiosa definisce le *7Cs of Learning Design*:

- *Conceptualize* (Concettualizzare), cioè le considerazioni riguardanti gli studenti e la definizione degli obiettivi educativi.
- *Capture* (Catturare), ovvero la selezione delle risorse educative per sostenere gli obiettivi educativi previsti (con un focus particolare sulle Risorse Educative Aperte).
- *Communicate* (Comunicare), cioè la definizione di strumenti e metodi per favorire la comunicazione asincrona e sincrona.
- *Collaborate* (Collaborare), ovvero la definizione di strumenti e metodi per favorire la collaborazione.
- *Consider* (Riflettere), cioè la definizione di strumenti e metodi per promuovere la riflessione e le diverse forme di valutazione.
- *Combine* (Combinare), ovvero il processo di sintesi di tutto ciò in un percorso di apprendimento consolidato e strutturato.
- *Consolidate* (Consolidare), il processo di valutazione, affinamento e chiusura del progetto/progettazione.

Partendo da queste premesse, la Conole ha creato una classificazione più complessa che tiene conto delle seguenti 12 dimensioni utilizzabili nella progettazione e nella valutazione del design educativo dei MOOCs: *grado di apertura; scala di partecipazione; quantità di utilizzo della multimedialità; quantità di comunicazione; la misura in cui la collaborazione è inclusa; il tipo di percorso del discente; il livello di garanzia della qualità; la misura in cui la discussione è incoraggiata; il livello di valutazione; quanto il sistema è informale o formale; il grado di autonomia; la diversità.*

Ci è sembrato interessante prendere spunto da queste dodici dimensioni per il fatto che molte di esse sono applicabili per identificare e analizzare l'inclusività di un ambiente/sistema formativo che aspira a garantire – a tutti e a ciascuno – il massimo di accessibilità, di partecipazione e reale coinvolgimento, di benessere nelle interazioni sociali agite, di individualizzazione, personalizzazione e facilitazione nella gestione dei processi di insegnamento-apprendimento agiti e, non certo da ultimo, di successo formativo.

In tal senso nel nostro lavoro ne abbiamo selezionate otto (*Tab. 1*), riformulando la loro descrizione o accorpandole in ragione della loro corrispondenza alle finalità del nostro interesse di ricerca, ossia l'inclusività dei corsi universitari².

² Sui criteri di scelta, come detto questi fanno riferimento all'oggetto della nostra indagine, ma desideriamo chiarire anche quanto segue: non abbiamo tenuto conto della

Tabella 1. – Griglia di analisi sulle dimensioni inclusive
(adattamento da G. Conole).

DIMENSIONI	DESCRIZIONE
Grado di apertura	Presenza di strumenti Open Source. Sia chi insegna sia chi apprende può utilizzare e condividere quanto svolge in termini di attività e quanto produce in termini di materiali avvalendosi di licenze aperte.
Uso dei multimedia / multimedialità	Presenza di molteplici linguaggi e codici nell'interazione di insegnamento apprendimento. Attenzione alla possibilità di adottare modalità differenti di elaborare le informazioni. Eterogeneità e differenziazione delle fonti, dei materiali e dei livelli di interattività.
Grado di comunicazione	Messa a disposizione di diverse e articolate forme di comunicazione sincrona e asincrona (chat, forum, rilevazioni, ecc.). Partecipazione attiva da parte di chi apprende con spazi di intervento a dibattiti, redazione di blog, produzione e condivisione di video, ecc. Struttura della comunicazione prevalentemente orizzontale o dal basso.
Grado di collaborazione	Elevato grado di collaborazione e cooperazione da parte dei diversi attori coinvolti. Non solo gli studenti pertanto. Presenza di forme di ricerca (in) azione, basata sulla definizione di problemi (<i>problem posing</i>) e sulla loro soluzione (<i>problem solving</i>) attraverso la socializzazione (<i>social learning</i>) e la reticolarizzazione (<i>networking</i>) delle interazioni in atto. Allestimento dell'ambiente formativo come comunità di pratica.
Percorso di apprendimento Grado di strutturazione / personalizzazione	Equilibrio tra strutturazione (esplicitazione del percorso, scansione dei tempi, definizione degli obiettivi, suddivisione in moduli, ecc.) e personalizzazione (possibilità di seguire un proprio percorso di apprendimento personalizzato, decidendo i tempi, i livelli di approfondimento, ecc.). Presenza di un <i>setting</i> formativo comune in cui gli studenti possono svolgere percorsi diversi con modalità e tempi differenziati.

scala di partecipazione (ossia della *massificazione*) perché da un lato, se si fa riferimento ai MOOCs, questa dimensione dovrebbe essere intrinseca e, dall'altro, per il fatto che noi siamo interessati ai corsi online in generale (anche quelli non massificati) e quindi questo aspetto avrebbe potuto generare fraintendimenti. Per quel che concerne il *livello di garanzia della qualità* e il *livello di valutazione*, che fanno riferimento anche a questioni come la *certificazione*, abbiamo ritenuto che fossero del tutto fuori dalla nostra zona di interesse e rientrassero più nelle dimensioni dell'*accountability* che nulla hanno a che vedere con i processi inclusivi (almeno nell'ottica in cui noi li intendiamo). Abbiamo infine deciso, anche per evitare ridondanze eccessive, di accoppiare *grado di riflessione* (la misura in cui la discussione è incoraggiata) e il *grado di autonomia*.

Grado di riflessione - autonomia	Offerta agli studenti di spazi e tempi per agire riflessivamente e in modo autonomo non solo <i>ex post</i> ma in itinere. Spazi per l'auto-monitoraggio e l'autoregolazione individuale e collettiva (nell'ottica della comunità di pratica).
Formalità/informalità	Messa a disposizione da parte del sistema/contesto formativo agli studenti di attingere anche da repertori non formali e informali (esempio i mediatori artistici) e fare riferimento al proprio patrimonio esperienziale. Spazi per l'esplicitazione delle conoscenze e delle competenze tacite. Presenza di una contaminazione positiva tra formale, non formale e informale.
Diversità	Attenzione all'eterogeneità dei profili degli studenti coinvolti. Elevato grado di flessibilità e modularità per garantire l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi.

Questa griglia di analisi, almeno nelle nostre intenzioni, dovrebbe risultare funzionale a fornire informazioni e indicazioni in merito al grado di inclusività di un corso online o, quantomeno, sul piano qualitativo consentire – nell'ottica dei modelli teorici precedentemente citati – una autovalutazione ricorsiva finalizzata all'automiglioramento di chi progetta ed eroga il corso. Infatti, riprendendo quanto affermato nel paragrafo precedente, un ambiente formativo inclusivo online si dovrebbe caratterizzare per la capacità di fronteggiare le barriere o gli ostacoli all'apprendimento e assicurare la partecipazione effettiva degli studenti perseguendo come sua finalità ultima il successo formativo di tutti e di ciascuno.

3. L'INDAGINE ESPLORATIVA

Con l'intento esplorativo di verificare la capacità/validità della nostra griglia di analisi di rilevare il grado di inclusività emergente dai descrittori da noi elaborati a partire dal lavoro della Conole, abbiamo identificato 10 corsi online universitari erogati nella piattaforma *EduOpen*.

Com'è noto la Commissione Europea il 25 settembre 2013 ha lanciato il piano di azione *Opening up education* con l'intento di incentivare l'innovazione e le competenze digitali nelle scuole e nelle università. Nel documento che descrive tale piano di azione i MOOCs, insieme alle altre risorse didattiche aperte, sono considerati *un'opportunità per aprire maggiormente i contesti di apprendimento*. In tal senso è proposta l'adozione di alcune linee strategiche per incoraggiare a sperimentare nuovi modelli didattici attraverso l'utilizzo di fondi strutturali e programmi come *Erasmus+* e *Orizzonte 2020*. Il documento, ampio e articolato, si sofferma anche sulla

necessità di ricorrere a licenze aperte per la produzione di materiali didattici e sull'opportunità di adottare software aperti e piattaforme interoperabili che non compromettano la possibilità, per ogni studente, di utilizzare il proprio dispositivo per la fruizione dei contenuti.

La prima concreta tappa del progetto è stata rappresentata dall'apertura di un *European MOOC scoreboard*, un portale che aggrega tutti i MOOCs prodotti in Europa proponendosi come *gateway* e punto di accesso unitario alle differenti risorse.

Sulla scia di questo impulso, e da una sollecitazione del MIUR, in ambito italiano è cresciuto il fenomeno di *EduOpen* (Limone, 2016), un network lanciato ufficialmente il 30 dicembre 2014 su iniziativa di sette atenei in collaborazione con EDUNOVA (un centro interuniversitario per il sostegno dell'innovazione nell'educazione e nella comunicazione). Nato con lo scopo di promuovere la cultura e l'uso dei MOOCs, ogni corso di *EduOpen* mantiene una sua peculiarità specifica, ma al contempo risponde a delle logiche comuni, sia nel layout grafico sia nell'impostazione del corso (una precisa scelta voluta fin dall'inizio per evitare di trasformare la piattaforma in un semplice aggregatore *patchwork* di esperienze troppo dissimili).

All'interno della piattaforma – che accoglie 290 corsi, con il coinvolgimento di 25 istituzioni (delle quali 20 universitarie), di 260 tra docenti e tutor e di circa 64.000 studenti³ – abbiamo concentrato l'attenzione su quelli riconducibili all'area delle scienze umane e delle scienze sociali in lingua italiana (circa un centinaio). Questo sia per sovrapposizione o vicinanza di campo a quello dell'educazione e della formazione, sia per ragioni inerenti alla probabilità di riscontrare – dato l'ambito – una maggiore attenzione alle procedure inclusive. Di concerto, i dieci corsi da noi scelti – nell'ottica del campionamento non probabilistico di convenienza – per l'analisi più approfondita hanno come oggetto: la pedagogia e la didattica (anche in riferimento all'inclusione), le tecnologie, il cinema e la comunicazione, la formazione degli operatori socio-educativi, le pratiche di intervento in ambito socio-economico. La ricerca per l'identificazione dei corsi è avvenuta per mezzo di parole chiave e l'analisi è stata condotta mediante una attenta lettura delle modalità di erogazione, dei contenuti, delle metodologie didattiche, della flessibilità, del grado di partecipazione, ecc.

Nell'analizzare ciascun corso per ogni dimensione si è deciso di assegnare un punteggio da 0 (nessuna rispondenza) a 4 (massima rispondenza) in modo da poter avere un quadro maggiormente puntuale degli aspetti da sottoporre ad analisi.

³ Dati dichiarati nella stessa piattaforma *EduOpen* (ultimo accesso: 18/02/2020).

In questa sede, però, è bene precisare che nella nostra discussione abbiamo concentrato l'attenzione più che sui singoli corsi su una visione di insieme, sia in riferimento alla finalità del nostro lavoro esplorativo di verificare la validità della nostra griglia, sia per ragionare in ottica molare sull'oggetto di indagine e non sui singoli aspetti. Ciò anche in ragione del fatto che immaginiamo questa griglia come uno strumento di autoanalisi per un'azione di miglioramento autodiretto da parte di chi progetta ed eroga i corsi e non di rilevazione esterna per un intervento eterodiretto.

3.1. *Analisi e commento dei dati*

Sulla base di quanto appena detto, anche al fine di salvaguardare la privacy e, soprattutto, come forma di rispetto ai colleghi direttori dei corsi che abbiamo analizzato, si è deciso di evitare di fornire (anche a livello macro) qualsiasi indicazione che possa far risalire a uno specifico corso il numero corrispondente da noi assegnato.

Procedendo in tal senso, dall'analisi compiuta avvalendoci dei descrittori della nostra griglia emerge quanto riportato nella *Tabella 2*.

Tabella 2. – Descrizione del grado di inclusività dei corsi analizzati.

DIMENSIONI	CORSI										Med.	C.d.V.	DS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Grado di apertura	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0
Uso dei multimedia	3	1	3	3	2	1	3	1	3	1	2,1	2	0,99
Grado di comunicazione	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1,6	1	0,51
Grado di collaborazione	1	1	1	1	0	0	1	0	1	2	0,8	2	0,63
Percorso di apprendimento	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1,7	1	0,48
Grado di riflessione - autonomia	1	1	1	1	2	0	1	0	1	1	0,9	2	0,56
Formalità/informalità	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2,1	1	0,31
Diversità	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1,6	2	0,96

Dall'analisi di questi primi esiti, che naturalmente risentono sia del metodo di scelta del campione sia della soggettività della nostra lettura, possiamo osservare alcuni spunti di riflessione interessanti.

Per quanto concerne le caratteristiche di *apertura* tutti e 10 i corsi analizzati raggiungono il massimo grado di rispondenza con le caratteristiche da noi evidenziate nel descrittore. In parte ciò è anche dovuto alle

caratteristiche stesse della piattaforma *EduOpen* che le richiede come elementi strutturali.

Per quel che riguarda l'uso dei/della *multimedialità*, 5 su 10 raggiungono un grado di rispondenza medio alto (3) mentre gli altri 5 si collocano in una fascia medio-bassa. Ciò significa che è opportuno, in questi casi, implementare la differenziazione nell'uso delle fonti, dei materiali e dei livelli di interattività (ad esempio si rileva un uso predominante di video lezioni anche se generalmente non è possibile usufruirne in modalità offline, ossia scaricando i video).

Rispetto al *grado di comunicazione* emerge un quadro discreto, caratterizzato prevalentemente da una struttura docente-discente. Si riscontra una scarsa presenza di modalità di comunicazione sincrona e una bassa (quasi nulla) interazione nei forum (dove, ad esempio, la funzione dei tutor diviene cruciale).

Ne consegue che risulta anche basso il *grado di collaborazione*. Nove corsi sono nella fascia medio-bassa (3 corsi = 0; 6 corsi = 1) e solo un corso in una posizione intermedia (2). Ciò significa che occorre investire maggiormente su una idea di formazione come ricerca (in) azione, che si sviluppa a partire dall'identificazioni di problemi che vanno analizzati in vista di possibili proposte di soluzione (significatività e contestualizzazione dell'apprendimento).

Riguardo al rapporto *strutturazione/personalizzazione* del percorso di apprendimento, questo sembra ancora propendere verso la strutturazione, benché 7 corsi su 10 si collochino nella fascia intermedia lasciando intravedere una buona attenzione a questa dimensione.

In linea di coerenza con la precedente dimensione (e anche con quella della *collaborazione*) si rileva anche un basso grado di *riflessione-autonomia*. Questo dato, probabilmente, è anche ascrivibile al modello adottato che è prevalentemente di natura *xMOOC* che si contrappone al modello *cMOOC*. Il primo, infatti, ha caratteristiche di riproduzione di ambienti maggiormente strutturati (di tipo tradizionale anche di *Formazione a Distanza*) mentre il secondo è meno strutturato e consente elevati gradi di personalizzazione, anche nella scelta e nel reperimento di materiali (Kennedy, 2014).

Sul piano del rapporto tra *formalità* e *informalità*, anche in questo caso la collocazione generale è nella fascia intermedia, con un corso che si colloca in quella medio alta. Si tratta di un dato a nostro avviso da leggere positivamente, ossia come un impegno verso un sistema che tende sempre di più a tenere conto e a valorizzare la necessità di una contaminazione positiva tra apprendimento informale, non formale e formale soprattutto per modificare quest'ultimo (Galliani, 2012).

Infine, rispetto al *grado di diversità*, ossia in merito all'attenzione posta all'eterogeneità dei profili degli studenti coinvolti, emerge un quadro non del tutto rispondente a quanto ci si attende in un ambiente di apprendimento inclusivo. Solo tre corsi su dieci, infatti, si collocano nella fascia medio-alta (3), mentre i restanti sette in quella medio-bassa (1). Dal nostro punto di vista, ciò non induce certo a scoraggiarsi, quanto a investire ulteriori risorse nell'ottica di una progettualità universale capace di tenere insieme e in conto le innumerevoli variabili che interagiscono nel momento in cui ci si prefigge l'obiettivo di attivare processi inclusivi nei contesti formativi.

CONCLUSIONI

Sulla base di quanto fin qui delineato, possiamo affermare che questa indagine esplorativa, con tutti i limiti del caso, suggerisce quantomeno l'opportunità di proseguire ad indagare in che misura i percorsi formativi universitari online (nella nostra fattispecie, ma non solo) possano essere progettati ed erogati in modo inclusivo (ovvero essere inclusivi)⁴. Questo, lo ribadiamo ancora una volta, nell'ottica dell'autovalutazione e dell'auto-miglioramento e non dell'etero-direttività.

Come detto le prospettive teoriche che sono oggi dei chiari punti di riferimento per chi pensa a un sistema formativo e sociale inclusivo – modello Bio-Psico-Sociale, Capability Approach, Social Model, Universal Design of Learning – offrono (soprattutto se approximate sinergicamente e non in modo antinomico) uno sfondo estremamente fecondo per riflettere sulle modalità che ciascuno di noi mette in atto nel momento in cui attiva processi di insegnamento-apprendimento (in qualsiasi contesto).

Da tale punto di vista, l'idea (insita proprio nel discorso sull'inclusività dei sistemi formativi e sociali) che i contesti possano apprendere al pari delle persone è particolarmente suggestiva e apre la strada a sicuri miglioramenti nella nostra capacità di intendere e di attuare le pratiche formative, in modo da abbattere intenzionalmente e sistematicamente le barriere o gli ostacoli all'apprendimento e assicurare la partecipazione effettiva di tutti e di ciascuno offrendo a ciascuno e a tutti l'opportunità di autorealizzarsi nell'autodeterminazione del proprio percorso di crescita.

⁴ La pandemia da Covid-19 che sta colpendo l'intera umanità nel momento in cui questo contributo sta per essere congedato avvalorla la necessità di questa attenzione, con particolare riferimento al sistema formativo a tutti i livelli.

La griglia di analisi qui presentata vuole porsi, nelle nostre intenzioni, come uno stimolo, con l'auspicio che possa essere non solo adottata ma progressivamente migliorata in un'ottica *open*, di *networking* e di condivisione.

Del resto, riteniamo che sia questa la via maestra per rispondere alla complessità delle eterogeneità che abitano il nostro Mondo. Uno sguardo/approccio non lineare ma altrettanto complesso, che tenga conto sia delle caratteristiche individuali dei soggetti coinvolti sia delle peculiarità del sistema stesso, partendo dal presupposto della co-educazione (tra persone) e della co-evoluzione (tra sistemi).

Ci sembra che la vera sfida dell'inclusione risieda proprio in questa sollecitazione, che non dovrebbe essere disattesa, pena il correre un duplice rischio. Rispetto alle persone, quello di generare (ulteriormente ci verrebbe da dire) forme di marginalizzazione e di esclusione. Rispetto al sistema, quello di non essere più in grado di corrispondere alla propria vocazione e missione. In fin dei conti, e lo sappiamo molto bene per averlo appreso da Edgar Morin, ciò che non si rigenera ha buone probabilità di degenerare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Alessandrini, G. (a cura di). (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes, C. (2008). Capire il modello sociale della disabilità. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(1), 87-96. <http://www.intersticios.es>
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395;
- Bocci, F. (2015). Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2019a). Dimensioni (e questioni) di sfondo della formazione on line inclusiva. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.

- Bocci, F. (2019b). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M. V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonavolontà, G. (n.p.). *Il fenomeno MOOC. Uno studio quali-quantitativo mediante un approccio «data mining»*. Tesi di Dottorato di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa, XXX Ciclo, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chiappero Martinetti, E. (2011). *Debating global society: Reach and limits of the capability approach*. Milano: Feltrinelli.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci, *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (2019a). Studenti universitari con dislessia ed e-learning inclusivo. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2019b). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Conole, G. (2013). Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 39. <http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf>
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense.
- D'Alonzo, L. (a cura di). (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- De Angelis, B. (2019). Per una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti on line. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Domenici, G. Coggi, C., & Zanniello, G. (a cura di). (2017). *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, Vol. 1. Roma: Armando.
- Fornasa, W., & Medeghini, E. (2003). *Abilità differenti: processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.

- Galliani, L. (2012). Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*. Bari: Progedit.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Kennedy, J. (2014). Characteristics of massive open online courses (MOOCS): A research review, 2009-2012. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(1), 1-16.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Limone, P. (2016). EduOpen network in Italy. *EADTU: MOOCs in Europe*.
- Maragliano, R. (2013). *Adottare l'E-learning a scuola* (e-book).
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C., & Sen, A. K. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: The Mcmillan Press.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pinnelli, S. (2015). Tecnologie didattiche e apprendimento. In L. d'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Savia, G. (a cura di). (2016). *Universal Design for learning*. Trento: Erickson.
- Vianello, R., & Di Nuovo, S. (a cura di). (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.
- WHO – World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Genève: WHO.
- WHO – World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*. Genève: WHO.

RIASSUNTO

Il presente contributo fa riferimento al «Progetto di Ricerca Interdisciplinare del Dipartimento» di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre intitolato «E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line» e rappresenta uno sviluppo di un precedente lavoro (Bocci, 2019a) finalizzato a delineare, sul piano teorico, alcune dimensioni e questioni della formazione online inclusiva. Assumendo come sfondo le diverse prospettive teoriche che hanno come oggetto di studio l'inclusione e i processi inclusivi (come il modello Bio-Psico-Sociale, il modello Sociale, il Capability Approach e lo Universal Design), in questo articolo gli autori presentano gli esiti di una indagine esplorativa mirata a verificare la validità di uno strumento costruito ad hoc – una griglia di analisi elaborata a partire dal lavoro di Gráinne Conole (2013) sui MOOCs – utilizzato per analizzare l'inclusività di alcuni corsi online universitari presenti nella piattaforma «EduOpen». Finalità ultima del lavoro è quella di fornire a chi progetta e eroga corsi di formazione in modalità online uno strumento di autoanalisi per indirizzare meglio la propria proposta in ottica inclusiva. I primi esiti sono incoraggianti e inducono a investire ulteriormente risorse in questa direzione.

Parole chiave: Contesto online inclusivo; EduOpen; E-learning; Inclusione; MOOC.

How to cite this Paper: Bocci, F., & Bonavolontà, G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa [Develop inclusive environments in online university education: Results of an exploratory research]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 325-339. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-bocci>