

1.

Didattica inclusiva a distanza: scuola e università insieme per affrontare l'emergenza COVID-19

Amalia Lavinia Rizzo, Federica Pilotti, Marianna Traversetti

1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza: una trasformazione emergenziale

L'ambito della didattica inclusiva rappresenta un terreno fertile per interpretare e praticare un reale passo avanti verso la scuola delle differenze, laddove non vengono negate le disabilità e/o le difficoltà degli allievi, bensì si accolgono queste stesse in una dimensione sociale e plurale, che persegue come obiettivo prioritario non quello “di includere gli allievi nella classe, ma (di) rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti” (Cottini, 2020, p. 9). Una scuola in cui, in buona sostanza, si pongono in essere le condizioni ottimali affinché ciascun allievo, con le sue caratteristiche peculiari, venga pienamente e vivacemente coinvolto nelle attività di vita quotidiana e di apprendimento (Unesco, 2017).

La realizzazione di tale dimensione prospettica e valoriale ha incontrato particolari difficoltà nel periodo marzo-giugno 2020, in cui, a causa dall'emergenza sanitaria del Covid-19, la scuola è stata repentinamente posta nelle condizioni di trasformare la didattica in presenza nella didattica a distanza¹. Tale urgenza ha comportato, da parte dei docenti, la responsabilità di ripensare molto velocemente l'organizzazione della didattica, le metodologie di insegnamento e il ruolo delle tecnologie, aspetti che, nella situazione di emergenza, avrebbero dovuto rappresentare il substrato per attivare quotidianamente processi inclusivi (Cottini, 2020). Nel marzo 2020, quindi, a seguito della chiusura delle scuole su tutto il territorio nazionale, l'azione degli insegnanti si è svolta in una situazione completamente nuova, complessa, di grande incertezza e densa di criticità.

Una prima criticità ha sicuramente riguardato il ruolo delle famiglie, poiché la didattica a distanza, soprattutto per gli allievi con disabilità, esigerebbe che queste stesse costituissero, a loro volta, un “sostegno” alla didattica medesima. È ciò che parimenti valido per gli altri allievi, per i quali è diffusa la credenza che possano lavorare autonomamente da casa con la didattica a distanza, grazie

¹ L'ambito normativo di riferimento di questa nuova condizione di contesto formativo a distanza è dato sostanzialmente dalla Nota MIUR 8 marzo 2020 “Chiarimenti didattica a distanza e valutazione degli apprendimenti e dal Decreto legge 22/2020 recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato”.

alle consuetudini familiari di uso delle tecnologie (SApIE, 2020). Ma tale credenza si attesta su una visione, in qualche misura, inadeguata delle tecnologie, in quanto alcune sono ritenute di facile uso, ma non sempre ciò corrisponde a verità. Se questo vale per tutti gli allievi, vale ancor di più per coloro i quali presentano una disabilità; talune tecnologie di apprendimento, infatti, non si caratterizzano per la loro facilità e fruibilità di uso da parte degli allievi con disabilità, se si pensa anche ad eventuali difficoltà dovute a carenze nell'uso della coordinazione oculo-manuale, e ciò comporta la presenza e l'aiuto da parte dei genitori. Ciononostante, bisogna considerare che questi ultimi potrebbero non essere in grado di aiutare i figli nell'avvalersi di dispositivi telematici, oppure, non essere presenti durante il collegamento per impegni di lavoro (ISTAT, 2020). Inoltre, va ricordato che i dispositivi usati in famiglia (smartphone e tablet) non costituiscono tecnologie a fine educativo di per sé stesse (ibid.).

Una seconda criticità riguarda gli insegnanti e, in particolar modo, l'inadeguata stima del tempo che occorre per convertire in linguaggio didattico quanto espresso attraverso l'uso delle tecnologie. Si tratta, di fatto, dell'aspetto più problematico percepito dagli insegnanti stessi in questo preciso momento storico. A ciò si aggiunge che non sempre questi ultimi possiedono competenze digitali tali da essere utili alla progettazione didattica degli interventi individualizzati/personalizzati con programmi didattici che prevedono l'integrazione sistemica e sostenibile delle tecnologie. La mera introduzione in classe di queste ultime, infatti, non si traduce necessariamente in un accrescimento della qualità dei processi didattici, se gli insegnanti non possiedono specifiche competenze metodologiche.

Una terza criticità riguarda più squisitamente gli allievi ed è quella relativa al "distanziamento" necessitato dalla lezione a distanza, che rappresenta un ostacolo all'attività e alla partecipazione degli allievi con disabilità. È indubbia, del resto, la rilevanza che ricoprono il contatto fisico e la vicinanza che caratterizzano le lezioni in presenza e che rappresentano efficaci opportunità di apprendimento e di socialità, in casi di allievi con disabilità.

2. Come rendere inclusiva la didattica a distanza: l'importanza della progettazione individualizzata/personalizzata

In relazione alle considerazioni fin qui fatte, una possibile soluzione per rendere inclusiva la didattica a distanza potrebbe essere rappresentata dalla riorganizzazione del contesto scolastico, in modo diversificato, attraverso la costituzione di classi numericamente ridotte, con un maggior numero di aule virtuali che agiscono in parallelo e l'uso calibrato delle tecnologie dell'apprendimento (SApIE, 2020), tenendo conto delle possibilità, ma anche delle non possibilità degli allievi con disabilità e dimostrando la sensibilità della scuola verso le differenze individuali (Chiappetta Cajola, 2020).

Il cuore pulsante della didattica inclusiva a distanza è allora nell'esigenza di arricchire il repertorio di strategie didattiche degli insegnanti e di porre questi stessi nelle condizioni di diffondere, al massimo grado possibile, la promozione della didattica metacognitiva, applicata anche attraverso l'uso delle tecnologie e nell'ambito della didattica a distanza, in grado di condurre gli allievi con disabilità al perseguimento delle abilità scolastiche di base e di quelle più complesse, nonché ad accrescere la loro autonomia e capacità di comunicazione. Si rileva, dunque, come l'auspicato cambiamento dell'organizzazione della didattica si rifletta, nel contempo, in un cambiamento del quadro culturale e metodologico della prassi scolastica dei nuovi contesti formativi a distanza, che può essere sostenuto da una pluralità di approcci, di tipo etico, sistemico, mediale (SAPIE, 2020).

L'approccio etico tiene conto della specificità del momento storico attuale, del tutto eccezionale, di grande emergenza, che richiede alla scuola, nell'ambito della didattica a distanza, di prediligere i bisogni educativi speciali degli allievi più piccoli e degli allievi che presentano disabilità, difficoltà o svantaggio linguistico e socioculturale. La didattica a distanza riguarda infatti anche l'etica in ragione: dell'utilizzo degli spazi virtuali e delle tecnologie; della definizione di accordi espliciti nei rapporti interni alla scuola, con le famiglie, con gli insegnanti, con gli allievi stessi; della ri-contestualizzazione dei ruoli, nonché delle funzioni e dei compiti di ciascuno; del richiamo al senso di responsabilità e alla consapevolezza delle possibilità e difficoltà che possono derivare. L'approccio sistemico caratterizza la scuola come un organismo flessibile e dinamico, che si organizza in modo articolato e coerente, in relazione alle scelte educative, didattiche e valutative, e alle prassi che porta a compimento.

La didattica a distanza, in tal guisa, esige una rigorosa organizzazione della didattica e della valutazione, una chiara e condivisa definizione degli obiettivi della classe, e individualizzati/personalizzati, tra insegnanti su posto comune e di sostegno, insegnanti e allievi e, in particolar modo, richiede una definizione dei tempi di lavoro individuale, in classe virtuale e di studio a casa. L'approccio mediale, che sollecita ad una riflessione sull'opportunità dell'integrazione mediale a cui gli allievi con disabilità sono sottoposti, in relazione sia all'età anagrafica e alla tipologia di disabilità/disturbo, sia all'esigenza dell'impiego di strumenti compensativi, che si deve continuare a prevedere a distanza, così come in presenza.

L'obiettivo di rendere inclusiva la didattica a distanza, per essere felicemente perseguito, deve dunque prendere le mosse da una riflessione che si fa multifattoriale, in quanto si inserisce nell'ambito di ulteriori riflessioni che riguardano: la varietà e le caratteristiche delle esperienze di apprendimento presentate a distanza, la qualità delle relazioni che vengono a costituirsi nell'aula virtuale, la natura delle emozioni che scaturiscono nella dimensione "ibrida", così come viene attualmente definita quella reale della lezione in presenza e virtuale. Affinchè si possa garantire l'inclusione e ridurre

al minimo il rischio di fenomeni di sovrabbondanza mediale rispetto alle esperienze di apprendimento in presenza, è pertanto fondamentale che le tecnologie che caratterizzano l'esplicitarsi delle attività didattiche a distanza vengano utilizzate in modo coerente alle esigenze peculiari degli allievi, in ordine all'età, alle necessità di apprendimento e partecipazione, alle peculiarità e alle specifiche disabilità.

La didattica a distanza, dunque, non può essere ritenuta estranea dal considerare la persona-allievo in tutti i suoi aspetti (cognitivi, emotivi, relazionali, sociali, ecc.), nonché dal considerare le caratteristiche peculiari della disabilità, ma altresì tutte le implicazioni che tali aspetti e tali caratteristiche comportano in relazione alle tecnologie utilizzate e al contesto sociale e relazionale proprio dell'ambiente formativo di riferimento.

La realizzazione della didattica a distanza per gli allievi con disabilità, infatti, non è condizionata esclusivamente dall'impiego delle tecnologie, ma anche dalla contestualizzazione e riflessione sugli aspetti complessivi e peculiari che comporta il loro utilizzo. Contestualizzare e riflettere su questi aspetti significa, innanzitutto, orientare gli insegnanti nelle scelte educativo-didattiche più opportune e mirate, sia in relazione alla tipologia di disabilità e alle caratteristiche dell'allievo con disabilità (non solo l'età e la classe frequentata, ma le sue potenzialità di apprendimento, le sue modalità di comportamento), sia rispetto alle tecnologie stesse, in vista di una progettazione (Laurillard, 2012) individualizzata/personalizzata degli apprendimenti. In tale progettazione è evidentemente prioritario analizzare anche criticamente le opportunità formative offerte dai diversi oggetti tecnologici, in ordine alla loro tipologia e funzione, al momento dell'anno scolastico o della giornata in cui vengono proposti, alle metodologie didattiche che ne accompagnano l'uso da parte degli allievi con disabilità.

3. Finalità, obiettivi e metodologia di ricerca

La ricerca è stata realizzata nel periodo marzo-giugno 2020, al fine di sostenere gli insegnanti della scuola del primo ciclo di istruzione, in servizio su posto comune e su posto di sostegno, per consentire loro di svolgere le attività didattiche resi indispensabili nella prima emergenza sanitaria dovuta al Covid-19. In particolare, la ricerca ha inteso contribuire al potenziamento della dimensione inclusiva della didattica a distanza ponendo gli insegnanti nelle condizioni di:

- ri-progettare il Piano Educativo Individualizzato (PEI) durante la didattica a distanza;
- individuare un raccordo educativo-didattico tra la programmazione di classe proposta a distanza e le attività del PEI;
- conoscere, utilizzare e costruire oggetti tecnologici efficaci per l'apprendimento e sostenibili dal punto di vista tecnologico, da impiegare nella didattica a distanza a fini inclusivi.

Si è pertanto utilizzata la metodologia della ricerca-formazione (Asquini, 2018) che ha previsto una modalità di formazione degli insegnanti in cui è stato presentato un repertorio di *learning object* finalizzato a favorire nella didattica a distanza la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con disabilità insieme ai compagni di classe.

La formazione (che verrà descritta nel paragrafo sesto del presente contributo) si è svolta da fine marzo a inizio giugno 2020 ed ha previsto la condivisione di materiali didattici on line appositamente predisposti (webinar sulla piattaforma Teams, video tutorial, ecc.), discussioni aperte e condivisioni in sotto-gruppi in interazione costante con i formatori.

Inoltre, sono stati attivati anche contatti individuali, telefonici e via mail, tra gli insegnanti e le formatrici finalizzati ad organizzare l'ambiente di apprendimento on line tenendo conto del necessario raccordo tra la programmazione di classe e gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

4. Strumenti di ricerca

Per la rilevazione dei dati e per sostenere le attività di riprogettazione della didattica inclusiva sono stati predisposti i seguenti strumenti: un questionario on line iniziale implementato su google moduli, una scheda per la progettazione individualizzata/personalizzata delle attività da svolgere durante la didattica a distanza e un questionario on line finale.

Oltre alle caratteristiche del campione, il questionario iniziale era finalizzato a rilevare i fattori contestuali di ciascuna classe in merito alla possibilità di utilizzare i *learning object* in relazione sia alla presenza di adeguati dispositivi in dotazione degli allievi e degli insegnanti, sia alle competenze in ingresso di questi ultimi. Ciò risultava necessario per calibrare le attività di formazione per coloro che avrebbero partecipato alla ricerca.

La scheda di progettazione individualizzata/personalizzata, redatta a cura delle ricercatrici, consentiva agli insegnanti di indicare: la tipologia di disabilità dell'allievo a cui è rivolta la progettazione; la disciplina; il Traguardo di competenza disciplinare di riferimento (MIUR, 2012); gli Obiettivi di apprendimento per la classe (tratti dalla Programmazione annuale di classe); gli Obiettivi individualizzati/personalizzati per l'allievo/a con disabilità (tratti dal PEI); i contenuti della disciplina relativi ai predetti Obiettivi; il facilitatore tecnologico utilizzato tra quelli proposti nell'ambito della formazione.

Il questionario finale chiedeva di indicare se le attività progettate fossero state realizzate; se fossero state realizzate con l'intera classe e/o solo con l'allievo con disabilità; se avessero consentito di raggiungere gli obiettivi della classe e del PEI.

5. Campione

Alla ricerca-formazione hanno partecipato le scuole di tre regioni italiane, e precisamente: Abruzzo, Lazio e Lombardia².

Il numero complessivo di insegnanti partecipanti è stato di n. 93, di cui n. 52 su posto comune e n. 41 su posto di sostegno, così suddivisi sulla base degli ordini di scuola: n. 39 insegnanti di scuola primaria e n. 11 di scuola secondaria di primo grado su posto comune; n. 32 di scuola primaria e n. 9 di scuola secondaria di primo grado su posto di sostegno, per un totale di 52 classi (36 di scuola primaria e 6 di scuola secondaria di primo grado). Il numero complessivo di allievi con disabilità coinvolti nel progetto è stato di n. 61. Questi ultimi presentavano le seguenti disabilità: n. 4 disabilità motoria; n. 2 disabilità sensoriale (sordità); n. 5 Sindrome di Down. 19 disabilità intellettiva; n. 12 disturbo dello spettro dell'autismo; n. 9 disturbo del linguaggio, disprassia verbale e non verbale; n. 2 disabilità intellettiva e disturbo della regolazione delle emozioni; n. 3 disturbo oppositivo-provocatorio e deficit di attenzione; n. 5 disturbo generalizzato dello sviluppo.

Le competenze digitali dei docenti sono risultate molto eterogenee: 12 si sono definiti esperti, 51 di media competenza, 30 di bassa competenza.

6. Le caratteristiche delle attività di formazione

Durante la formazione, è stata condivisa una modalità di progettazione che aiutasse i docenti nella costruzione di lezioni sostenibili ed inclusive, tenendo conto di tre parametri che nella didattica a distanza devono essere rimodulati: il linguaggio, lo spazio e il tempo³. Inoltre, sono stati offerti strumenti operativi funzionali a tale progettazione.

Le indicazioni progettuali che i docenti avrebbero impiegato per il controllo di una corretta costruzione della lezione sono state inserite nella seguente check-list:

1. definire un obiettivo chiaro, osservabile e misurabile;
2. scegliere un'attività collegata all'obiettivo definito e offrire un feedback corretto agli allievi;
3. costruire un *object learning* sostenibile, ovvero facilmente raggiungibile e fruibile anche dagli allievi con disabilità;

² Nello specifico, gli insegnanti coinvolti afferivano agli istituti comprensivi seguenti. Lazio: I.C. Bruno Munari di Roma; I.C. Piazza Filattiera di Roma; I.C. Via Cassia, Km 8,7 di Roma; I.C. Viale Adriatico di Roma; I.C. Madre Teresa di Calcutta; I.C. Pierluigi di Palestrina. Abruzzo: IC "De Panfilis-Di Rocco" di Roccaraso; IC di Navelli e Barisciano de L'Aquila; IC Mazzini-Capograssi di Sulmona; IC Serafini Di Stefano di Sulmona; IC Giuseppe Di Girolamo di Magliano de Marsi (AQ); IC Torre dei Passeri di Pescara. Lombardia: I.C. Manzoni di Varese.

³ Per un approfondimento sui presupposti epistemologici della formazione proposta, si vedano: Ardicione, Rivoltella, 2019; Berthoz, 2019; Laurillard, 2012; Rivoltella, Rossi, 2019; Rivoltella, 2020; McTighe, Wiggins, 2004.

4. è un'attività breve che affronta un problema specifico (microlearning);
5. curare la motivazione degli allievi, mettendoli nelle condizioni di sviluppare le proposte iniziali dell'insegnante;
6. collocare i *learning object* in una "piazza" virtuale, ovvero in un luogo condiviso.

In particolar modo, nel primo webinar, la formazione è iniziata a partire dal punto 6. Tale punto è stato contestualizzato proponendo il link ad una "piazza", cioè ad una pagina costruita proprio per l'incontro, un luogo in cui si è interagito, ma anche una bacheca per la raccolta dei lavori della giornata e delle emozioni (fig. 1).

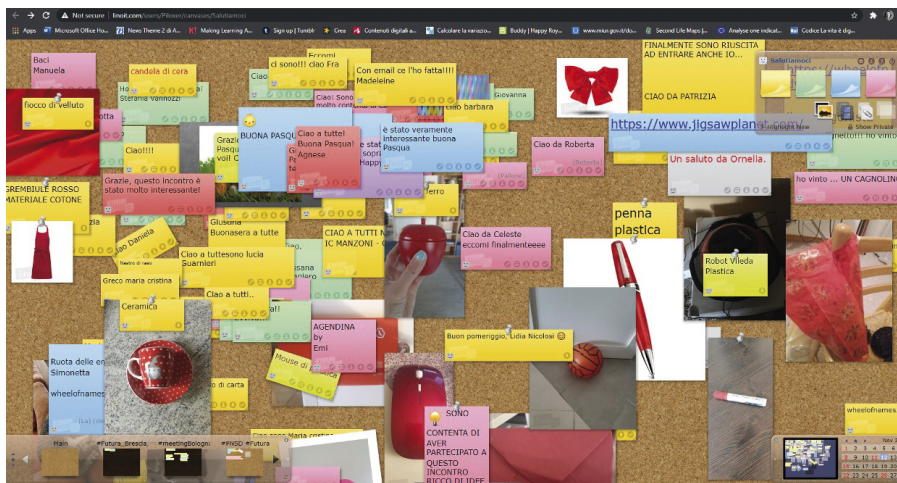


Figura 1. Prima bacheca costruita con LINOIT (<https://en.linoit.com/>).

Il luogo dell'incontro è stato, dunque, proposto a partire dal seguente link <http://linoit.com/users/Piloxer/canvases/Salutiamoci> che ha dato l'accesso a un luogo in cui i docenti hanno iniziato a prendere dimestichezza con l'applicativo tecnologico, scambiandosi saluti, messaggi, immagini, audio e video. Linoit, infatti, è una bacheca on line che consente di costruire spazi di condivisione di materiali di testo, file, link a video, file audio o video. Questo strumento risponde al punto 3 della suddetta check-list, in quanto permette di essere facilmente raggiunto on line ed è fruibile da tutti i dispositivi. La progettazione di tale spazio, inoltre, può essere realizzata in base all'obiettivo che l'insegnante decide di raggiungere (punto1 della check-list)⁴. Dopo aver compreso il funzionamento dello strumento, i docenti hanno avuto accesso ad una nuova ba-

⁴ Ad esempio, la bacheca può essere un luogo di scambio di messaggi e saluti, ma anche trasformarsi in una agenda condivisa di azioni da compiere, una raccolta di compiti, un'arena per un debate, o il punto di partenza di una caccia al tesoro.

chea di informazione (http://linoit.com/users/Piloxer/canvases/Tic_DaD, fig. 2), in cui sono stati presentati gli altri applicativi (punto 2 della check-list).

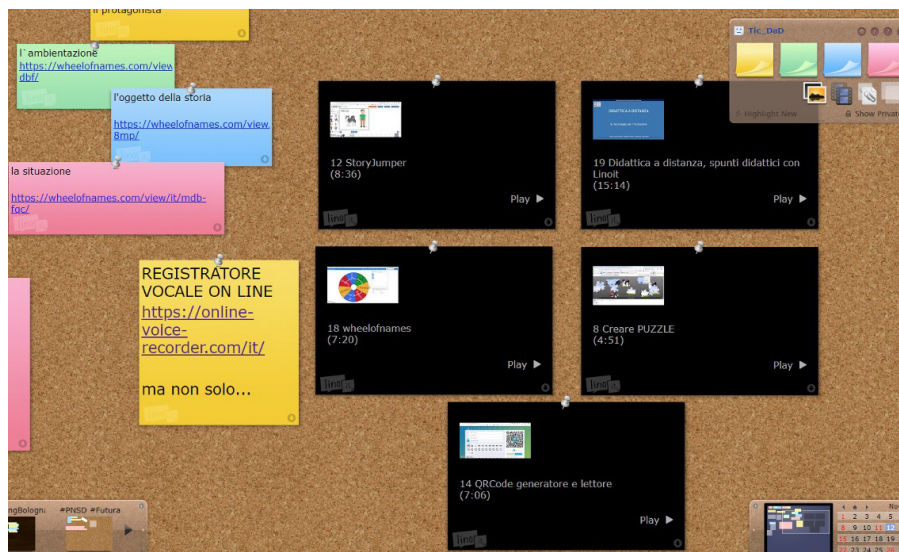


Figura 2. Seconda bacheca costruita con LINOIT.

In questa seconda fase, sono state presentate delle App on line di difficoltà diverse ed adeguate ai diversi livelli di competenza dei docenti partecipanti. Tutte le App sono state anche accompagnate da un tutorial dedicato (tab. 1).

Storyjumper (ebook)	https://www.youtube.com/watch?v=i17JNGZfFJ4&feature=emb_title
Wheelofnames (ruota casuale)	https://www.youtube.com/watch?v=VBHR4mEHQXg&feature=emb_title
Jigsawplanet (creare puzzle)	https://www.youtube.com/watch?v=trMefQLh8qI&feature=emb_title
QRCode generatore e lettore (comunicare accorciando le distanze)	https://www.youtube.com/watch?v=Rd_VrOw19YI&feature=emb_title
Didattica a distanza, spunti didattici con Linoit	https://www.youtube.com/watch?v=0AMThSfmLJE&feature=emb_title

Tabella 1. Elenco dei tutorial proposti con relativi indirizzi.

In particolar modo, si sono presentati i seguenti applicativi on line, tutti nella versione free:

- <https://www.storyjumper.com/>
- <https://wheelofnames.com/>
- <https://www.jigsawplanet.com/>

Nello specifico, Storyjumper e Wheelofnames rappresentano strumenti da utilizzare per moltissimi ambienti di apprendimento e, durante la formazione, sono stati presentati in combinazione, fornendo un esempio di utilizzo di scrittura creativa, realizzata partendo dalla scelta casuale, avvenuta attraverso Wheelofnames, degli elementi principali di una storia (punti 4 e 5 della check-list) ovvero:

- il protagonista (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467487/italiano/protagonista>)
- l'ambientazione (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467505/italiano/lambientazione>)
- l'oggetto della storia (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467501/italiano/loggetto-della-storia>)
- la situazione (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467505/italiano/lambientazione>).

Infine, è stato presentato, l'applicativo Storyjumper (<https://www.storyjumper.com/book/read/79478215>).

Per stimolare situazioni più ludiche, utili anche a potenziare i processi cognitivi degli allievi con disabilità, è stato presentato *Jigsawplanet* (<https://www.jigsawplanet.com/?lang=it>), uno strumento per realizzare facilmente i puzzle, che può aiutare, ad esempio, ad associare forme-colori, quantità-numero e a ricostruire un'opera d'arte o un'informazione.



Figura 3. I puzzle di Jigsawplanet.

7. Principali risultati

Dai risultati è emerso che gli oggetti tecnologici presentati nell'ambito del corso di formazione sono stati utilizzati da tutti gli insegnanti nell'ambito della didattica a distanza rivolta agli allievi con disabilità, con buoni esiti di parte-

cipazione generalizzati. Le discipline che sono state oggetto di maggiore applicazione dei facilitatori tecnologici presentati sono state Italiano e Matematica (n. 35 schede di progettazione individualizzata/personalizzata), con particolare riferimento ai principali Traguardi di competenza (MIUR, 2012) relativi alle suddette discipline. Altre schede di progettazione si sono riferite alle altre discipline: Tecnologia (n. 4); Storia (n. 2). Tutti gli insegnanti hanno allineato gli Obiettivi della programmazione di classe con quelli del PEI, inserendo tra le attività e gli strumenti, quelle/i presentati nel corso di formazione. In modo particolare, riguardo al facilitatore tecnologico utilizzato per favorire l'apprendimento e la partecipazione dell'allievo/a con disabilità, sono stati impiegati i seguenti: Linoit (per 28 allievi con disabilità); StoryJumper (per 37 allievi con disabilità); Wheelofnames (per 34 allievi con disabilità); Jigsawplanet (per 36 allievi con disabilità). Alcuni *learning object*, come si evince dai dati, sono stati impiegati unitamente ad altri per uno stesso allievo, in riferimento alla medesima disciplina. In 27 classi, i *learning object* sono stati impiegati dall'intera classe.

8. Osservazioni conclusive

L'impostazione della ricerca e le scelte metodologiche e didattiche condivise con i docenti hanno consentito, in un momento storico molto complesso e difficile, una formazione funzionale a modificare le prassi didattiche e a riprogettare, se pur in parte, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) definendo, in più della metà delle classi partecipanti, i raccordi con la programmazione di classe proposta a distanza. L'azione dell'università, svolta a fianco delle scuole coniugando ricerca e didattica, si è quindi rivelata opportuna per consentire ai docenti di conoscere, utilizzare e costruire *learning object* efficaci per l'apprendimento e sostenibili dal punto di vista tecnologico, da impiegare nella didattica a distanza a fini inclusivi. Ciò ha consentito di realizzare l'impegno sociale proprio della Terza missione dell'università, secondo un modello di intervento sostenibile e utile da replicare in altre situazioni.

Riferimenti bibliografici

- ARDIZZONE, P., P.C. Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- ASQUINI, G. (2018) (cura di). *La ricerca-formazione: temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BERTHOZ, A. (2019). *La semplicità*. Torino: Ed. Codice.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2020). *Come fare sostegno a scuola*. Roma: Anicia.
- COTTINI, L. (2020). Prefazione. In A. Calvani (a cura di). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Serie: "Statistiche Today". Roma: ISTAT. Disponibile su: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>. Ultimo accesso il 02 maggio 2020.
- LAURILLARD, D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- MCTIGHE, J., WIGGINS, G. (2004). *Fare Progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.c
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- RIVOLTELLA, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti*. Brescia: Scholé.
- RIVOLTELLA, P.C., ROSSI, P.G. (2019) (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- SAPIE (2020). *RIORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E TECNOLOGIE. PROGRAMMA E.S.S.E.E. Il Quadro pedagogico*. Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.