

Amanda Di Ferdinando*

Un esempio di ricerca azione: osservare, progettare e valutare la comunicazione in classe

La Ricerca-Azione è una metodologia che tende a integrare teoria e prassi, rendendo la ricerca direttamente finalizzata a un'azione mirata ad un cambiamento in contesti educativi e sociali. L'intento di una Ricerca-Azione è quello di eliminare la frattura che si crea tra la definizione dei risultati di una ricerca e il loro utilizzo "a posteriori" per l'elaborazione di una strategia didattica, in quanto prevede riflessioni in corso d'opera e correzioni di percorso, che permettono un cambiamento nello stesso ambiente di ricerca¹. Si tratta di un metodo flessibile che implica interventi progressivi e una maggiore partecipazione del ricercatore coinvolto nel contesto e nelle azioni². Il processo della Ricerca-Azione prevede diverse fasi: inizia con l'individuazione del problema; prosegue con una rapida diagnosi intuitiva della natura del problema stesso; verifica la diagnosi mediante la raccolta di dati; sulla base dei dati rivede la diagnosi; genera delle ipotesi di azione, che si realizzano come strategie d'azione; al termine raccoglie e valuta i dati sugli effetti che tali strategie hanno sul processo di insegnamento-apprendimento³.

Per avviare quindi una ricerca azione, si deve in primo luogo studiare la composizione del gruppo classe nel quale si conducono le attività e definire, descrivendolo, il problema. Capita spesso che i docenti si trovino a dover fronteggiare un problema, ma non riescano ad individuarne i termini su cui poi poter agire. L'osservazione, la raccolta dei dati divengono quindi uno stru-

* Docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado. Socio OPPI.

¹ Questo articolo prende spunto dall'attività di ricerca azione da me svolta nel corso dell'a.s. 2018-19 nell'ambito del terzo anno del FIT (Formazione Iniziale Tirocinio); Decreto Ministeriale n° 984 del 14 dicembre 2017. Le attività proposte sono state da me realmente realizzate in una classe con caratteristiche simili a quelle descritte in questo articolo e qui generalizzate al fine di offrire spunti di lavoro e riflessione.

² G. ZANNIELLO, *Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione*, in C. SCURATI e G. ZANNIELLO (a cura di), *La ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli 1993, p. 16. Cfr. tutto il contributo, pp. 7-24.

³ J. ELLIOT, A. GIORDAN, C. SCURATI, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, p. 22.

mento imprescindibile che bisogna acquisire come *modus operandi* abituale per dare maggiore concretezza e per calare nella realtà le proprie ipotesi.

Occorre poi predisporre diversi strumenti di osservazione e svolgere attività mirate⁴ e, attraverso una serie di griglie di osservazione, predisposte dal docente e costruite sulla base degli aspetti che si desidera considerare, si possono evincere dei dati che forniscono una buona base di partenza per le prime riflessioni. È importante prendere in considerazione aspetti sia di relazione, tra pari e con l'adulto, che aspetti inerenti alla disciplina, quindi osservare le modalità di interazione del gruppo, la capacità di ascolto, la frequenza degli interventi di ogni singolo alunno, la predisposizione ad accogliere e accettare le opinioni di tutti, ma anche la comprensione del messaggio scritto e orale, i registri comunicativi e gli stili di apprendimento.

I dati, raccolti, tabulati e interpretati, permetteranno di valutare il funzionamento generale del gruppo classe, di stabilire i punti di forza e le criticità. Sulla base di questa valutazione si stabilirà un obiettivo di miglioramento da perseguire, ipotizzando una serie di strategie didattiche finalizzate al cambiamento, ma tali azioni non condurranno a una valutazione sommativa, infatti qualora le strategie messe in atto non producessero benefici, si ripianificheranno le attività modificando il percorso. Attraverso la Ricerca-Azione sarà dunque possibile riprogettare la didattica in itinere valutando, di volta in volta, l'efficacia delle metodologie e degli strumenti utilizzati.

Un problema e la ricerca di una soluzione: la comunicazione in classe

Sempre più spesso, all'inizio della scuola secondaria di primo grado, i docenti si trovano ad affrontare problemi inerenti la comunicazione. Infatti nelle classi, con crescente frequenza, si trovano a convivere alunni non italofofoni che necessitano di una prima alfabetizzazione, alunni con DSA, alcuni dei quali magari di grado severo, alunni DVA con bisogni comunicativi anche complessi. Tutte categorie di studenti, queste, che faticano ad accedere agli apprendimenti di base perché hanno dei deficit, fisiologici e non, nelle abilità di scrittura, lettura, comprensione ed esposizione. Ne consegue che l'acquisizione dei saperi e delle abilità, necessarie allo sviluppo delle competenze previste, sia ostacolata da fattori che esulano dall'impegno e dal metodo di studio dell'alunno. A questo problema se ne aggiunge poi un altro: presupposto fondamentale alla piena inclusione è la partecipazione attiva alla vita di classe, ma se i processi comunicativi risultano difficoltosi è impossibile che l'alunno possa vivere in maniera significativa l'esperienza scolastica, anzi, è più facile che accumuli frustrazione e sentimenti di inadeguatezza.

⁴ Per la scelta delle attività da condurre in classe si consiglia il libro di M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalla cornice di cui siamo parte*, Pearson Paravia Bruno Mondadori S.p.A., Milano, 2003.

La comunicazione e il linguaggio sono un punto di arrivo importante nello sviluppo del bambino: la presenza di un disturbo della comunicazione, di qualunque tipo esso sia, interrompe e deforma la continua costruzione e condivisione di significati e va a influire a sua volta sul complessivo sviluppo della crescita individuale. Si tratta quindi di un processo altamente interattivo e ricorsivo, nel quale è fondamentale il continuo rispecchiamento reciproco tra almeno due partner comunicativi, che si influenzano a vicenda nel corso dell'interazione. La presenza di un disturbo della comunicazione influisce profondamente anche sulla capacità naturale dell'altro di sintonizzarsi e di interagire, sostituendo il circolo virtuoso naturale con un circolo vizioso⁵.

In presenza di un gruppo classe eterogeneo, ogni docente predispone attività graduate in modo che siano accessibili a tutti, ma se il problema di fondo è la comunicazione in tutte le sue sfaccettature, frequentemente non si ottengono i risultati attesi, perché gli alunni non hanno solo bisogno di attività a diversi livelli di difficoltà, ma hanno bisogno di specifici strumenti di comunicazione. Un alunno con DSA, per esempio, comprende benissimo il messaggio orale, ma ha difficoltà a decodificare quello scritto; un alunno non italofono di recente immigrazione, invece, non riesce ad accedere né ai contenuti scritti, né tantomeno a quelli orali; un alunno con un bisogno comunicativo complesso (autismo, sindrome di Down, sindromi genetiche) richiede canali e registri comunicativi ancora differenti. Di fronte a così tante variabili e senza aver intercettato un canale comunicativo comune, viene compromessa anche l'opportunità per gli alunni di fornirsi aiuto a vicenda (attività di tutoraggio tra pari, cooperative learning ecc...) generando all'interno del gruppo classe microesclusioni non percepibili se non con una capillare e sistematica attività di osservazione. Quando i bambini con problemi linguistici vengono esclusi dalle attività sociali ne consegue una minore esposizione al linguaggio e si riducono le possibilità di fare esperienza con script e convenzioni sociali, con l'effetto di aumentare i problemi esistenti e di crearne di nuovi⁶.

Gruppi classe della scuola secondaria di primo grado che riuniscono in sé tutte queste problematiche sono molto più frequenti di quanto si possa immaginare e richiedono quindi un'analisi attenta per poter avanzare ipotesi di azione che cerchino di rispondere ad esigenze così diversificate e complesse.

Dall'osservazione alla progettazione

L'avvio della progettualità deve dunque essere preceduto da una osservazione/riflessione su questa difficoltà del gruppo classe. Se nella tabulazione del materiale si nota una caduta della performance del gruppo classe nelle abilità

⁵ M.A. COSTANTINO, *Costruire libri e storie con la CAA; Gli In-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Erikson, 2011, p. 54.

⁶ M. ZANOBINI, P. VITERBORI, A. SCOPESI, *Le difficoltà e i disturbi del linguaggio attraverso le lenti dell'ICF*, FrancoAngeli, Milano, 2015, p. 23.

comunicative, sia quando esse sono funzionali all'esposizione di argomenti di studio, sia quando si tratta di esprimere bisogni personali, occorre trovare strategie mirate per affrontare il problema.

Una volta definito il problema, seguendo lo schema della ricerca azione sopracitato, si devono stabilire una serie di obiettivi didattici e formativi che implicino la messa in atto di strategie finalizzate al miglioramento e si deve fissare una verifica dei risultati di medio termine, in modo da poter valutare in itinere se i risultati attesi vengano soddisfatti o meno. Individuato il problema e stabilita una prima ipotesi migliorativa, si prendono in considerazione le risorse, materiali e non, e gli strumenti che si hanno a disposizione, cercando di ottimizzarli attraverso l'utilizzo delle metodologie attive, in particolare il lavoro collaborativo. Nel caso della comunicazione, tra gli approcci che si possono usare, vi è ad esempio, quello della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA)⁷. La CAA non è utilizzata solo da categorie definite di individui (persone con autismo per esempio), ma da tutti coloro che richiedono un'assistenza particolare per parlare e scrivere, perché la loro comunicazione gestuale, verbale e/o scritta, e/o la comprensione delle comunicazioni altrui, sono temporaneamente o permanentemente inadeguate ad esprimere i loro molteplici bisogni comunicativi⁸. La CAA è ancora poco diffusa nel nostro paese, ma è ricca di potenzialità. Si tratta di un insieme di strategie, strumenti e tecniche messe in atto per garantire la comunicazione. Non si propone di sostituire il linguaggio verbale, al contrario prevede la simultanea presenza del linguaggio verbale standard con simboli di varia natura. Si tratta di una modalità di intervento, non di una tecnica, e, come tale, può utilizzare tante strategie diverse. L'aggettivo *aumentativa* sta a indicare la continua attenzione non a sostituire, ma ad accrescere la comunicazione naturale, utilizzando tutte le competenze dell'individuo. Si può dire che un sistema di CAA è una specie di decodificatore immediato continuo tra il sistema di comunicazione dell'altro e il nostro, e viceversa⁹. Se si è rilevato, nella raccolta di dati, che il problema di fondo è la difficoltà ad utilizzare nell'immediato uno stesso codice verbale, la CAA può costituire una buona modalità di intervento.

La CAA si avvale¹⁰ di vari programmi di videoscrittura. Fra questi Symwiter

⁷ La 12^a Divisione di speciale interesse sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa dell'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) ha definito la CAA come segue: la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) si riferisce a un'area di pratica clinica ed educativa. La CAA studia, e quando necessario, tenta di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disordini nella produzione del linguaggio (language) e/o della parola (speech), e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale e scritta (ASHA, 2005).

⁸ D.R. BEUKELMAN, P. MIRENDA, *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa; Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*, Erikson, Trento 2017, p. 27.

⁹ M.A. COSTANTINO, *Costruire libri e storie con la CAA*; cit., p. 54.

¹⁰ Numerosi i software didattici che affiancano e facilitano l'acquisizione di abilità scolastiche: "The Grid", "Comunica", "Boardmaker", "Clikler 4/5", "Mind Express".

è uno dei più diffusi e la sua conoscenza può fornire spunti anche a chi intenda utilizzare strumenti diversi¹¹ o ricorrere al “fai da te”¹². Si tratta infatti di un programma che fornisce l'immediato accoppiamento dei simboli¹³ alle parole tenendo conto dei plurali dei nomi, della persona, dei tempi verbali, degli articoli e delle preposizioni; è un sistema avanzato di simbolizzazione che accresce il livello di accuratezza nell'associazione dei simboli alla scrittura e consente di scegliere, di conseguenza, il simbolo che meglio illustra la parte specifica del testo; questo programma consente inoltre la ripetizione in voce dei testi e il controllo ortografico. È uno strumento compensativo che può trovare impiego, oltre che per gli utenti specifici di sistemi di CAA, in una grande varietà di situazioni: come strumento compensativo per alunni con DSA, come strumento di insegnamento della lingua per alunni non italofoni, come strumento per comprendere concetti linguistici nelle situazioni di sordità, come sistema di accesso all'informazione per tutti coloro che sono lettori deboli per una serie di molteplici fattori. Affinché un intervento di CAA sia realmente efficace è necessario però che l'ambiente che affianca la persona con bisogni comunicativi complessi familiarizzi con tale tipo di linguaggio, quindi sarà necessario che in classe si sostenga e si promuova l'utilizzo della CAA attraverso attività strutturate. Si può quindi chiedere agli alunni di riscrivere semplici brani tratti dall'antologia: le favole, per esempio, si prestano molto bene a questo tipo di esercizio. Sono un archetipo in letteratura perché permettono di comprendere la struttura narrativa, il sistema dei personaggi e offrono spunti di riflessione sui comportamenti dell'uomo.

I risultati intermedi della ricerca-azione e la successiva progettazione

Individuato quindi il problema attraverso l'osservazione e messi in atto metodi, strumenti e strategie che sembrano essere i più adatti, si passa ad osservare i primi risultati.

Nel nostro caso, se osservazione e prime azioni hanno colto nel segno, è possibile che già dopo i primi esercizi di riscrittura, come l'esposizione al doppio codice (scrittura e simbolo) rinforzi i processi di apprendimento della lettura e della comprensione del testo per gli alunni più fragili, permettendo loro di memorizzare più facilmente contenuti consentendogli di utilizzare in autonomia materiale scritto per la lettura e lo studio. Si consideri il caso di un alunno straniero di recente immigrazione: come potrebbe fruire di un testo,

¹¹ <<http://symwriter.auxilia.it/index.php#>> (ultimo accesso aprile 2019). Per il programma: <<http://www.auxilia.it/site/lang/it/HT/page/18/product/194>> (ultimo accesso aprile 2019). Il programma viene offerto gratuitamente in prova per 21 giorni.

¹² In alcuni casi può essere utile, anche se più complesso, far realizzare o scegliere agli alunni stessi immagini, simboli, segnali per indicare concetti, azioni, elementi grammaticali e sintattici e così via.

¹³ Un simbolo grafico rappresenta in modo essenziale e sintetico un singolo concetto per trasmetterlo in modo semplice e immediato. Per questo i simboli possono, per esempio, essere messi in sequenza per costruire una frase o un concetto preciso.

anche breve quale la favola, se non è in grado di leggerlo? Permettergli di accedere ai contenuti della narrazione attraverso simboli e immagini che i compagni di classe produrranno per lui, offrirà la possibilità di interagire con i pari, stimolare l'interesse e la motivazione per argomenti altrimenti non fruibili in autonomia. Allo stesso modo un alunno con DSA, anche di grado severo, non avrebbe difficoltà a trascrivere un testo, sentito magari dalla voce dell'insegnante, avendo a disposizione uno dei programmi dedicati di videoscrittura sopra menzionati, potrebbe addirittura produrre lui il testo per l'alunno straniero. Questo diventerebbe un'occasione per accrescere il senso di autoefficacia che generalmente negli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento è carente se non del tutto assente.

Si tratta, a questo punto, di valutare quali e quanti benefici può trarre un gruppo classe dall'utilizzo di uno strumento che magari, all'inizio dell'osservazione, era usato da un solo alunno della classe, e su questa base iniziare a progettare una serie di attività via via più complesse che possano essere svolte da tutti, non perdendo mai di vista, ovviamente, le specificità e le caratteristiche di ogni alunno del gruppo. Questo non vuol dire, ad esempio, che l'alunno straniero potrà leggere in breve tempo un romanzo in autonomia, ma che potrà accedere ad una trascrizione della trama o delle vicende più significative della narrazione che gli permetta, per esempio, di non essere escluso dalla conversazione in intergruppo o dal dibattito che di solito si intraprende dopo che la classe ha concluso la lettura del romanzo assegnato.

In gruppi classe eterogenei, dove le abilità comunicative sono da consolidare e potenziare, è sempre meglio chiedere, al termine delle singole unità di apprendimento, un prodotto, cartaceo o digitale, che oltre alla scrittura in simboli contenga anche immagini o disegni, didascalie e sintesi del lavoro svolto. In questo modo si potrà creare un capitale di materiale riutilizzabile dagli alunni sulla base del personale stile di apprendimento e del canale comunicativo che meglio si adatta a quello stile.

La prosecuzione delle attività

Verificata la funzionalità della strategia adottata, si tratta di proseguire il lavoro tenendo conto dei risultati ottenuti per calibrare gli interventi successivi che a loro volta permetteranno di continuare a monitorare il procedere del percorso.

A questo proposito vi sono alcuni punti da tenere sempre presenti.

Quando si progettano le attività in classe sulla base di alcune problematiche osservate con l'intento di produrre un cambiamento migliorativo, è infatti sempre opportuno prevederne alcune da svolgere individualmente e altre in modalità cooperativa, in modo da avere la possibilità di riflettere sui diversi aspetti che caratterizzano generalmente un gruppo classe. Le attività individuali sono quelle che ci permettono di valutare i progressi del singolo alunno e

gli effetti che determinate strategie hanno sul rendimento, mentre le attività di gruppo permettono all'insegnante di valutare, oltre agli apprendimenti, anche il livello di inclusione, la capacità di relazionarsi e di apprendere con l'aiuto dei pari attraverso la co-costruzione di significati e la loro condivisione.

Si propongono di seguito due attività, a titolo esemplificativo, che potrebbero essere svolte per monitorare i progressi degli alunni nell'acquisizione di abilità comunicative¹⁴. Per ogni attività è buona prassi scrivere sempre la consegna, dettagliando le varie fasi del lavoro, e consegnarne a ogni alunno una copia cartacea condividendo la stessa anche su un'aula virtuale¹⁵ o un'altra applicazione in cloud¹⁶, in modo che sia sempre accessibile a tutti. Il docente dovrà avere cura di spiegare cosa ci si aspetta dagli studenti e in che modo essi verranno valutati; prima dell'inizio delle attività è opportuno condividere la rubrica di valutazione e discuterla in gruppo accogliendo le proposte degli allievi e sistematizzandole in criteri valutativi.

Un'attività individuale che offre anche la possibilità di essere discussa e quindi introiettata dall'intero gruppo classe è la lettura e presentazione di un romanzo. Il livello è alto, ma si può operare in modo che ciascuno possa accedere all'attività. Non si devono perdere mai di vista i bisogni di ogni alunno, quindi si applicano le necessarie misure dispensative e compensative. Si predispongono, perciò, una lista di romanzi e di raccolte di racconti (chiedendo ai più fragili la lettura di alcuni o anche di un solo racconto) all'interno della quale non solo siano presenti testi di diversa difficoltà e lunghezza, ma anche editi con caratteri ad alta leggibilità, con versioni audio, e/o ben illustrati. Agli alunni non italofofoni si propone, come detto poc'anzi, una sintesi adeguata al loro livello di conoscenza della lingua e si adattano, di conseguenza, le richieste. Ogni alunno sceglie un libro, con la guida del docente, e ne prepara una presentazione per la classe individuando anche il supporto che preferisce, cartaceo o digitale. Gli elaborati devono presentare elementi utili alla comunicazione agli altri. Possono essere una sintesi della trama, la descrizione dei personaggi, le mappe o le carte dei luoghi dove si svolge la vicenda, i momenti significativi della storia, le tematiche affrontate dall'autore, un commento personale sul messaggio del libro. Il prodotto deve necessariamente essere corredato da immagini accompagnate da brevi didascalie, fatte adottando lo strumento scelto per favorire la comunicazione aumentativa. Potrebbe succedere

¹⁴ Le attività proposte sono state da me realmente realizzate in una classe con caratteristiche simili a quelle descritte in questo articolo e qui generalizzate al fine di offrire spunti di lavoro e riflessione.

¹⁵ Ormai vi è solo l'imbarazzo della scelta. Se ne indicano due a semplice scopo esemplificativo: Classroom è un servizio gratuito per le scuole, le organizzazioni non profit e tutte le persone che dispongono di un account Google personale. Edmodo offre un'aula virtuale anch'essa gratuita, dove i ragazzi più piccoli si possono iscrivere senza bisogno di avere un indirizzo mail. E si potrebbe proseguire ad indicarne molte altre. Tutte permettono a studenti e insegnanti di rimanere in contatto più facilmente, dentro e fuori dalla scuola. Inoltre, consentono di risparmiare tempo e carta e di semplificare la creazione di corsi, la distribuzione di compiti, la comunicazione e l'organizzazione.

¹⁶ Fra i più conosciuti ed usati: Dropbox.

che uno stesso romanzo venga scelto e presentato da più di un alunno, ma il prodotto esposto alla classe risulterà sempre originale rispetto agli altri, perché condiviso secondo un filtro personale espresso dalle immagini scelte e dai contenuti messi in evidenza. Una semplice scheda di lettura non permetterebbe una tale varietà e la varietà consente di approfondire aspetti diversi di uno stesso libro. I contenuti dei romanzi resi fruibili dal gruppo classe, permetteranno a tutti di accedere alla discussione che generalmente si propone dopo: il libro è piaciuto? Quali aspetti suscitano maggiore interesse? Qual è il personaggio preferito e perché? Dopo ogni presentazione gli alunni, divisi in piccoli gruppi, prepareranno delle domande da porre al relatore di turno, esse di volta in volta verranno trascritte con Symwriter o altri strumenti individuati e proiettate sulla LIM. Ogni sessione di lavoro permetterà di focalizzarsi, quindi, su due aspetti della comunicazione: da un lato si rinforzeranno e consolideranno le abilità comunicative finalizzate allo studio e all'esposizione, dall'altro si incoraggerà a usare la discussione come strumento per apprendere o per approfondire argomenti. Quando i contenuti di un dibattito sono chiari e accessibili a tutti, quando si ha la possibilità di esprimersi perché i presenti decodificano più linguaggi, si abbattano una serie di barriere che spesso limitano la partecipazione attiva al dialogo educativo.

Se i risultati corrispondono a quanto ipotizzato si può proseguire, altrimenti occorrerà riproporre l'attività con strumenti diversi, o dal punto di vista del supporto comunicativo, o dal punto dei contenuti. Anche in questo caso l'osservazione della classe e l'analisi dei risultati ottenuti funge da guida ai docenti.

Se invece i risultati fanno pensare ad un discreto livello di comunicazione e comprensione, si può tentare un lavoro più complesso: l'attività di gruppo in cui assume rilevanza il peer tutoring.

La metodologia prevista per questa attività è il Cooperative Learning. L'obiettivo didattico è quello di migliorare le prestazioni di alcuni alunni, in particolare quelli che ancora non hanno autonomia nella lettura e nella comprensione del testo scritto, attraverso l'aiuto e il sostegno dei pari. L'apprendimento collaborativo infatti sottolinea l'importanza dell'apprendimento individuale, e per tale scopo il gruppo svolge una funzione di mediazione: esso predisporre, crea e promuove le condizioni che consentono all'individuo di acquisire abilità e livelli di rendimento difficili da raggiungere da soli con le proprie forze¹⁷. L'argomento per svolgere l'attività di gruppo potrebbe essere, per esempio, un episodio dell'Iliade: il duello fra Patroclo ed Ettore (reperibile in tutti i manuali di epica classica per la scuola secondaria di I grado). La mitologia, e in particolare l'Iliade, suscita sempre grande interesse negli alunni, inoltre spesso conoscono i personaggi e parte della trama grazie alla versione cinematografica e ciò è un vantaggio, in particolare per gli alunni in difficoltà

¹⁷ M. COMOGLIO, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 2013, p. 67.

con la lettura, in quanto le informazioni aggiunte vanno a completare un contenuto già in parte introiettato e rielaborato. In una lezione dialogata, propeudeica all'avvio delle attività di gruppo si spiega l'episodio presentando i personaggi e parafrasando il testo, sempre affiancando la spiegazione con filmati e immagini, evitando così di predisporre del materiale semplificato solo per gli alunni con bisogni educativi speciali. Questo permette a tutti gli studenti una più ampia accessibilità ai contenuti e una più facile memorizzazione di questi. Una seconda fase prevede la divisione della classe in gruppi eterogenei. Una volta divisi in gruppi, i ragazzi rappresentano su un cartellone una sequenza di immagini che riproducono l'episodio. Dopo aver diviso il brano in sequenze, ogni gruppo sceglie quelle che ritiene più significative e più funzionali alla rappresentazione che si è progettata in gruppo, compilando una storyboard. Ogni immagine, ovviamente, deve essere accompagnata da una didascalia prodotta con lo strumento di videoscrittura finalizzato alla CAA scelto. Segue una fase di esposizione nella quale ogni gruppo presenta il proprio prodotto. In seguito la classe elabora un questionario per verificare se i contenuti esposti siano stati accessibili a tutti o se ci sia ancora bisogno di consolidare alcune informazioni. Un contenuto ripetuto più volte dai compagni facilita l'acquisizione dello stesso in particolar modo per tutti quegli alunni che hanno difficoltà con il messaggio scritto e che ancora non hanno raggiunto autonomia nello studio.

Una volta verificato che tutti in classe abbiano acquisito i momenti fondamentali dell'episodio, si prosegue con la fase di riscrittura dell'episodio in chiave moderna. I gruppi riscrivono, seguendo le sequenze scelte nel lavoro precedente, l'episodio in oggetto, sostituendo gli eroi dell'epica classica con i supereroi della narrativa contemporanea. Anche la scelta dei supereroi contemporanei è dettata dall'esigenza di proporre argomenti in parte già noti per le stesse ragioni di cui sopra. Nel gruppo si deve necessariamente discutere per arrivare a un'unica soluzione che soddisfi tutti i membri. Ogni componente deve fare almeno una proposta, in questo modo tutti partecipano al dialogo in piccolo gruppo e tutte le proposte devono essere raccolte e discusse e le scelte motivate. Una volta selezionati i personaggi, i gruppi reperiscono le immagini in rete, o sulle riviste, o direttamente dai fumetti, inventano un antefatto valido e coerente con le immagini che hanno selezionato e infine assemblano il prodotto. Anche in questo caso le didascalie sono corredate dai simboli e, qualora si renda necessario, si può utilizzare anche la sintesi vocale. Conclusa l'attività di gruppo si conduce un debriefing durante il quale la classe ha modo di riflettere sulle tappe fondamentali del lavoro. Il docente sollecita la classe a riconoscere quanto ha appreso e in che modo, ma anche a esporre le criticità incontrate e le strategie utilizzate per superare le difficoltà. Si incoraggiano gli alunni, infine, a proporre soluzioni alternative relative alle problematiche emerse, da attivare durante le attività future. Il docente inoltre trascrive i punti essen-

ziali della discussione con lo strumento di videoscrittura scelto e li proietta sulla LIM. Questo è un momento essenziale in quanto gli alunni hanno la possibilità di sviluppare abilità metacognitive e l'insegnante può verificare dagli stessi studenti la validità delle strategie messe in atto. Si tratta in pratica di un'ulteriore raccolta di dati utili alla valutazione del progetto. Se si verificano dei cambiamenti, nella qualità dei prodotti, nell'esposizione e nella presa di coscienza degli alunni del proprio modo di apprendere si proseguirà sulla stessa traiettoria altrimenti sarà necessario individuare ulteriori azioni, modificando magari il tipo di attività o le metodologie applicate.

Conclusioni

Le buone prassi didattiche non possono prescindere da un'attenta, e quanto più precisa possibile, analisi dei bisogni formativi ed educativi della classe. Ogni gruppo classe è differente e presenta una quantità di variabili che il docente ha il dovere di prendere in considerazione per allestire l'ambiente di apprendimento più adatto allo sviluppo delle competenze di quella particolare classe. Nell'accingersi, quindi, a pianificare le attività da svolgere durante l'anno scolastico, per raccogliere dati utili alla riflessione richiesta di una Ricerca-Azione, il docente deve considerare prioritario intercettare le necessità del gruppo classe per mettere in atto processi, attraverso attività didattiche, finalizzati al cambiamento e al miglioramento. Questa attività propedeutica alla stesura di qualunque progetto richiede un tempo considerevole, ma permette di selezionare argomenti propri della disciplina, metodologie e strumenti, tradizionali e innovativi, che rispondano in maniera il più possibile adeguata alle esigenze del sistema classe nel quale si agisce. Nei contesti classe attuali è altamente probabile che emerga come bisogno formativo l'educazione al dialogo e la creazione di spazi virtuali dedicati alla comunicazione in ogni sua forma. Utilizzare le risorse già presenti in classe, magari per aiutare un alunno DVA in grave difficoltà, può permettere di rendere inclusivo l'ambiente e facilitare l'interdipendenza positiva tra gli alunni. Ogni alunno poi utilizzerà lo strumento a seconda delle proprie esigenze: il ragazzino con DSA lo sfrutterà per raggiungere più autonomia nello studio, mentre un altro alunno potrebbe utilizzare i simboli per prendere appunti (simboli che ormai tutta la classe decodifica).

La Ricerca-Azione è particolarmente utile per valutare in itinere se le metodologie e gli strumenti utilizzati siano effettivamente efficaci e quali cambiamenti/miglioramenti producano a breve e a lungo termine. Stabilire un focus formativo, inoltre, permette di lavorare con più coerenza rispetto agli obiettivi stabiliti in fase di progettazione, e la possibilità di ripianificare il percorso consente di mirare le azioni didattiche con più precisione e auspicare significativi margini di miglioramento. Queste riflessioni conclusive si evincono dalla documentazione raccolta durante la Ricerca-Azione in quanto questo modello di

ricerca produce due significativi risultati: di ricerca in quanto permette una maggiore comprensione del problema individuato; di azione perché permette di modificare le pratiche correlate a quel problema. Rispetto ad altri modelli di ricerca si distingue non solo perché i risultati informeranno e cambieranno le azioni future, ma anche perché applicare un tale modello implica un continuo aggiornamento e sviluppo professionale.