

Verso un framework di competenze per l'uso inclusivo delle tecnologie: risultati di uno studio Delphi

Elisa Garieri¹, Ivan Traina²

Il presente studio, condotto nell'ambito di un progetto di interesse nazionale (PRIN), ha indagato le competenze necessarie per un efficace utilizzo delle tecnologie educative ai fini dell'inclusione scolastica attraverso il metodo Delphi. La ricerca ha coinvolto un panel di 30 esperti del settore educativo della scuola secondaria di I e II grado, analizzando più aree tematiche. Il metodo Delphi, caratterizzato da più fasi di somministrazione e feedback strutturati, ha permesso di raggiungere un consenso qualificato sulle competenze prioritarie. I risultati hanno evidenziato un elevato consenso sull'importanza delle competenze inclusive, confermando l'esistenza di un "DNA inclusivo" condiviso dalla comunità educativa, con particolare accordo su competenze quali la differenziazione didattica, la promozione dell'autonomia e dell'autodeterminazione degli studenti, e la collaborazione con famiglie e specialisti. Tuttavia, sono emersi significativi divari tra importanza percepita e possesso effettivo delle competenze, in particolare nelle discipline espressive, nell'educazione motoria, nella gestione di fenomeni complessi, e soprattutto nell'ambito delle tecnologie digitali (intelligenza artificiale, realtà aumentata/virtuale, metaverso) e degli strumenti assistivi. Lo studio ha tracciato una mappa delle priorità formative, identificando nelle competenze digitali per l'inclusione una frontiera critica che richiede interventi formativi mirati per colmare il divario tra consapevolezza teorica e competenze operative, trasformando così la formazione dei docenti in un processo di continua evoluzione verso una scuola inclusiva e tecnologicamente avanzata, capace di rispondere alle sfide contemporanee della diversità e dell'innovazione didattica.

Keywords: inclusione scolastica, tecnologie, competenze docenti, metodo Delphi, formazione insegnanti

1 Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona

2 Senior Researcher in Pedagogia Speciale presso il dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona

1. Introduzione

Nel contesto italiano il processo verso l'autentica inclusione è passato attraverso un lungo percorso che va dall'inserimento, all'integrazione fino all'inclusione. I processi di inclusione scolastica sono stati il fattore più importante nella prevenzione dell'esclusione sociale di alunne/i con barriere all'apprendimento e alla partecipazione, e sono stati un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione educativa e sociale, che ha anticipato di circa trent'anni l'adozione del paradigma inclusivo in ambito internazionale. Il modello italiano, nato con la Legge 517/1977 e consolidato attraverso successive normative fino alla Legge 104/1992, ha rappresentato una rivoluzione nel panorama educativo mondiale, trasformando la scuola da istituzione selettiva a comunità accogliente per tutti (Canevaro, 2007; Ianes, 2005). Questo percorso ha trovato ulteriore sviluppo con l'introduzione delle disposizioni normative relative agli studenti con Bisogni Educativi Speciali, la Direttiva Ministeriale del 2012 e la Circolare n. 8 del 2013, hanno infatti ampliato la prospettiva inclusiva, oltre la disabilità certificata (Dovigo, 2017). Recenti studi, che hanno coinvolto insegnanti curricolari e di sostegno, hanno dimostrato come una formazione mirata possa fare la differenza nella gestione delle complessità dell'aula, sottolineando come il docente specializzato nell'inclusione possa essere un valido riferimento nella scelta delle metodologie più adeguate per l'inclusione di tutti (Calidoni, Dettori, Manca, Pandolfi, 2021; Calvani et al. 2017; Cobb & Couch, 2022; Gariboldi et al. 2021). L'evoluzione verso approcci sempre più inclusivi ha evidenziato l'importanza di sviluppare competenze professionali che vadano oltre la conoscenza delle metodologie tradizionali, abbracciando una visione ecosistemica dell'educazione che coinvolga l'intera comunità scolastica (Booth & Ainscow, 2014; Mitchell, 2020). La ricerca internazionale conferma che l'efficacia dell'inclusione dipende significativamente dalla qualità della preparazione professionale dei docenti e dalla loro capacità di collaborare in team multidisciplinari (Florian & Black-Hawkins, 2011; Sharma et al., 2018).

Questo aspetto, seppur incoraggiante, lascia ancora molte aree di miglioramento che necessitano di essere ulteriormente approfondite. Come, ad esempio, quello di definire gli attuali fabbisogni formativi degli insegnanti, sia curricolari che di sostegno, con particolare riferimento all'utilizzo delle tecnologie dell'educazione nell'ottica dell'inclusione. L'avvento delle tecnologie digitali ha aperto nuove prospettive per l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi, offrendo strumenti inediti per rispondere alla diversità degli stili di apprendimento e alle specifiche necessità educative (Rose & Meyer, 2019). Tuttavia, l'integrazione efficace delle tecnologie assistive e dei dispositivi digitali richiede competenze specifiche che spesso non sono adeguatamente sviluppate nei percorsi formativi iniziali e in servizio degli insegnanti (Calvani & Menichetti, 2015). Infatti, negli ultimi anni, la sperimentazione nella pedagogia speciale ha consentito

di aumentare la consapevolezza di ricercatori, portatori di interesse e decisori politici sull'importanza della formazione continua degli insegnanti, affinché possano rispondere al meglio ai bisogni educativi speciali che quotidianamente si presentano in ogni classe. La complessità crescente delle classi, caratterizzate da una molteplicità di bisogni e background culturali diversi, richiede un aggiornamento costante delle competenze professionali e una riflessione critica sulle pratiche didattiche consolidate (Cottini, 2019; Vianello & Lanfranchi, 2015). In questo scenario, l'utilizzo consapevole e strategico delle tecnologie digitali emerge come una competenza chiave per garantire pari opportunità di accesso al curriculum e per promuovere la partecipazione attiva di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali (CAST, 2018; Edyburn, 2013).

2. Obiettivi della ricerca

La ricerca è stata realizzata nell'ambito del progetto TASCLE (Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary LEvel' school), finanziato dal programma PRIN PNRR, come parte necessaria per la definizione di un set di competenze. Nello specifico, quelle legate all'utilizzo in chiave inclusiva delle tecnologie dell'educazione, per la definizione di un curriculum formativo rivolto a insegnanti curricolari e di sostegno della scuola secondaria. L'obiettivo principale di questo studio è stato quindi quello di definire e validare un set di competenze necessarie per un efficace utilizzo delle tecnologie educative ai fini dell'inclusione. Per raggiungere questo obiettivo lo studio si è basato sul metodo di ricerca Delphi, al fine di definire un quadro delle competenze tramite il consenso di esperti coinvolti a livello nazionale. La metodologia applicata è stata di tipo quali-quantitativo tipica della ricerca sociale (Linstone et al., 1975; Campbell et al., 2001; Braun & Clarke, 2021), e la sua adozione ha permesso di intervistare un gruppo selezionato di professionisti (detto panel) chiamati a esprimere, in forma anonima, i propri pareri soggettivi e le valutazioni su un determinato argomento.

3. Il metodo Delphi

La scelta del metodo Delphi è stata motivata dalla sua capacità di favorire il raggiungimento di un consenso generale, o una convergenza di opinioni, su un argomento specifico. Per tale ragione, esso viene comunemente definito anche metodo di consenso: trova impiego nella ricerca scientifica per la risoluzione di problemi complessi, la generazione di idee e la definizione delle priorità (McMillan et al., 2016). Le modalità con cui il consenso viene concettualizzato e reso

operativo variano da studio a studio in funzione degli obiettivi della ricerca, e implicano un processo strutturato di interazione all'interno di un panel di esperti selezionati. Uno dei principali punti di forza del metodo, che ne ha giustificato l'adozione nel presente lavoro, risiede nella partecipazione equilibrata dei membri del panel. A differenza di quanto avviene in un focus group, infatti, il facilitatore non è tenuto a gestire attivamente il rischio che un partecipante con un profilo dominante possa orientare o condizionare le opinioni degli altri, poiché la struttura stessa del metodo Delphi, basata su round anonimi e iterativi, garantisce autonomia di giudizio a ciascun esperto coinvolto nella ricerca.

Il metodo Delphi adottato nel presente studio è stato caratterizzato da alcuni elementi fondamentali. Per quanto riguarda la composizione del panel, il gruppo di esperti coinvolti nelle interviste era composto da un numero di partecipanti pari a 30 unità, in linea con le indicazioni metodologiche della letteratura di riferimento.

Sul piano procedurale, la tecnica si è articolata in più fasi successive, nel corso delle quali sono stati alternati momenti di confronto, somministrazione di questionari e restituzione dei feedback raccolti. La costruzione degli strumenti di rilevazione ha seguito un processo progressivo: il questionario iniziale è stato elaborato a partire dall'analisi della letteratura scientifica, da focus group di approfondimento condotti tra i ricercatori coinvolti nel progetto e da contributi raccolti da professionisti individuati all'interno del panel di esperti. Nelle fasi successive è stato invece definito un questionario a risposte chiuse, finalizzato all'analisi e alla valutazione sistematica degli aspetti emersi.

I risultati di ciascuna fase hanno assolto una duplice funzione: da un lato, hanno orientato l'identificazione degli elementi da approfondire nei round successivi; dall'altro, sono stati restituiti agli esperti partecipanti, consentendo così di attivare un processo di mediazione tra le posizioni dei singoli intervistati e la prospettiva del gruppo nel suo complesso.

3.1 Fasi del processo di raccolta dati

La ricerca ha preso avvio attraverso una sistematica revisione della letteratura scientifica pertinente alla tematica oggetto di studio (Traina et. al, 2024). Dall'analisi critica dei contributi teorici ed empirici disponibili è scaturita una prima batteria di item, successivamente sottoposti a valutazione preliminare per l'elaborazione dello strumento di rilevazione destinato al primo ciclo dell'indagine Delphi. La selezione del panel di esperti è stata condotta secondo criteri di competenza disciplinare e professionale predefiniti, culminando nel reclutamento di 30 professionisti provenienti dalla rete delle istituzioni scolastiche secondarie di primo e secondo grado distribuite sull'intero territorio nazionale. Il coinvolgi-

mento dei partecipanti è stato formalizzato attraverso contatti diretti (telefonici ed elettronici) volti a verificarne la disponibilità alla partecipazione. Nel primo round, il team di ricerca ha somministrato a ciascun esperto l'informazione relativa al trattamento dei dati personali e il questionario strutturato, articolato in una sezione anagrafico-demografica e una sezione contenente item a risposta chiusa con scala Likert a 5 punti (1 = fortemente in disaccordo; 5 = fortemente d'accordo). È stata inoltre prevista la possibilità di inserire osservazioni qualitative al termine di ogni sezione.

L'analisi delle risposte è stata condotta mediante calcolo delle frequenze percentuali, applicando i seguenti criteri di convergenza:

- Consenso raggiunto: item con almeno l'85% di risposte favorevoli (punteggio da 4 a 5);
- Consenso parziale: item con percentuali di accordo comprese tra il 50% e l'84%, da sottoporre a rivalutazione nel secondo round;
- Esclusione: item che non soddisfavano i criteri precedenti;
- Integrazione: i contributi qualitativi forniti dagli esperti sono stati elaborati come nuovi item per il ciclo successivo.

Il tasso di risposta del primo round si è attestato al 63,3% (n=19 su 30 esperti contattati). Nel secondo round, l'analisi dei feedback ha consentito l'identificazione di specifiche aree tematiche da approfondire attraverso metodologie qualitative (interviste semi-strutturate e focus group) con un sottocampione di esperti selezionati.

3.2 Partecipanti

La popolazione interessata da uno studio Delphi è quella rappresentata da un panel di esperti su uno specifico argomento, ovvero professionisti riconosciuti in un ambito definito, di rilevanza nazionale e distribuiti sul territorio. Pertanto, sono stati individuati 30 esperti, tra cui insegnanti (di sostegno e curricolari), referenti per l'inclusione, esperti in formazione sulle nuove tecnologie e la didattica inclusiva e dirigenti scolastici.

Rispetto all'ampiezza campionaria, la natura del metodo Delphi non fornisce indicazioni precise per la dimensione del campione. Dai dati emersi dall'analisi della letteratura è emerso che il panel di esperti può variare da 5 a circa un migliaio di soggetti. Pertanto, si è deciso di coinvolgere 30 esperti. Tale numerosità ha consentito di bilanciare la capacità di generare una conclusione con la difficoltà di gestire un gruppo di più grande dimensione.

3.3 Criteri di inclusione

- Esperti in didattiche innovative, con qualifica di docenti formatori del personale scolastico.
- Esperti in tecnologie per l'inclusione, in possesso di competenze approfondite nelle tecnologie finalizzate alla promozione di processi inclusivi.
- Esperti con esperienza documentata di almeno cinque anni nel settore della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Gli esperti selezionati, in quanto rispondenti a uno o più dei criteri sopra elencati, possedevano un bagaglio esperienziale tale da consentire loro di fornire contributi significativi alla costruzione del presente studio.

4. Risultati

4.1 Aspetti chiave e elementi innovativi dell'indagine nella lettura dei risultati

L'indagine condotta attraverso il metodo Delphi sopra delineato, ha coinvolto un panel di 30 esperti, la cui esperienza e ruolo nella scuola varia: specializzandi come docenti di sostegno, tutor scolastici, docenti curricolari, ecc... Il questionario loro somministrato ha indagato la percezione dell'importanza e il grado di possesso delle competenze per circa 50 diverse aree tematiche legate all'inclusione scolastica. Le risposte sono state espresse secondo una scala Likert da 1 a 5. L'analisi dei dati raccolti ha rivelato diverse tendenze significative, con particolare attenzione agli elementi di innovatività e a quelli che rappresentano aree critiche di sviluppo.

4.1.1 Consenso Generale sull'importanza delle competenze inclusive

Un primo elemento significativo emerso dall'indagine è rappresentato dall'elevato consenso generale sull'importanza di quasi tutte le competenze inclusive analizzate. La maggior parte delle 49 aree tematiche esaminate ha ottenuto un punteggio medio di "importanza" superiore a 4 su 5. Tale risultato evidenzia una forte consapevolezza tra i docenti e i futuri docenti riguardo alla centralità di queste competenze per la realizzazione di una scuola realmente inclusiva. In particolare, le aree che mostrano un'importanza percepita molto alta (media superiore a 4.5, indicando quasi universalmente un punteggio di 5) includono:

- Conoscenze delle strategie e metodologie didattiche che favoriscono l'inclusione.
- Sviluppo dell'autonomia degli studenti.
- Sviluppo dell'autodeterminazione negli studenti.
- Promozione della partecipazione attiva degli studenti.
- Promozione dell'autostima degli studenti.
- Approccio inclusivo verso tutti gli studenti, non solo verso quelli che presentano Bisogni Educativi Speciali.
- Differenziazione didattica per le esigenze di singoli studenti.
- Lavoro in team e in co-teaching per garantire l'inclusione di tutti gli studenti.
- Attuazione delle azioni previste dal PEI e/o PDP.
- Collaborazione con la famiglie, gli enti locali e gli specialisti clinici, per garantire l'inclusione di tutti gli studenti.

I risultati emersi, delineano un quadro incoraggiante: emerge infatti un “DNA inclusivo” condiviso dalla comunità educativa, che va oltre la semplice adesione teorica per configurarsi come una mappa valoriale concreta e operativa, pronta a tradursi in pratiche didattiche trasformative.

4.1.2 Lacune significative tra importanza e possesso: aree prioritarie per la formazione

Un aspetto particolarmente rilevante emerso dall'indagine riguarda le aree caratterizzate da un'elevata importanza percepita a fronte di un grado di possesso delle competenze significativamente inferiore. Tali divari rappresentano zone critiche che richiedono interventi formativi mirati e costituiscono un riferimento essenziale per orientare le politiche di sviluppo professionale.

Le disparità più significative sono state rilevate nei seguenti ambiti.

Potenzialità inclusive delle discipline espressive (arti figurative, musica, teatro). Nonostante il loro valore inclusivo sia ampiamente riconosciuto, i docenti dichiarano una preparazione insufficiente nell'utilizzo efficace di questi linguaggi. Tale divario evidenzia come le metodologie didattiche più innovative, pur essendo teoricamente apprezzate, rimangano spesso inesplorate nella pratica quotidiana.

Potenzialità inclusive dell'educazione motoria. Si registra una dinamica analoga a quella descritta in precedenza, che suggerisce una difficoltà diffusa nel padroneggiare approcci inclusivi capaci di trascendere la dimensione puramente cognitiva dell'apprendimento.

Rilevazione e gestione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo correlati a studenti con BES. L'elevata rilevanza attribuita a questa competenza, a fronte di un possesso dichiarato limitato, riflette l'urgenza sociale di fenomeni in rapida

evoluzione, che richiedono strumenti interpretativi e operativi specifici e aggiornati.

Gestione delle correlazioni tra identità LGBTQ+ e BES e tra fenomeni migratori e BES. Entrambe le aree registrano il divario più ampio dell'intera indagine, configurandosi come frontiere emergenti dell'inclusione educativa. La scarsa padronanza in questi ambiti segnala come la formazione tradizionale non abbia ancora pienamente integrato le sfide poste dalla contemporaneità multiculturale e dalle nuove forme identitarie.

Gestione delle correlazioni tra plusdotazione e BES. Il riconoscimento relativamente recente della plusdotazione come area dei BES nel contesto italiano si riflette nella limitata competenza dichiarata dai docenti, sottolineando la necessità di aggiornare paradigmi consolidati e di sviluppare strumenti operativi adeguati.

Le evidenze delineate, tracciano una mappa delle priorità formative che non può essere ignorata: la scuola inclusiva del futuro richiede docenti capaci di navigare con complessità inedite e di attivare risorse didattiche diversificate.

4.1.3 Il Ruolo delle Tecnologie Digitali: tra riconoscimento del potenziale e sfide applicative.

Le sezioni conclusive del questionario hanno esplorato le competenze digitali per l'inclusione, rivelando dinamiche complesse nell'approccio tecnologico all'educazione inclusiva.

Integrazione tecnologica e progettazione universale. Gli item relativi all'integrazione delle tecnologie digitali nei processi educativi per favorire l'inclusione e alla progettazione di materiali digitali per un accesso equo ai contenuti didattici hanno evidenziato un paradosso significativo: l'elevata importanza attribuita a queste competenze non trova corrispondenza in un adeguato grado di possesso. Tale scostamento suggerisce che, nonostante la consapevolezza del potenziale inclusivo delle tecnologie, permangono importanti difficoltà nella loro traduzione operativa, segnalando un'area strategica per l'innovazione didattica.

Le tecnologie emergenti: una frontiera da esplorare. Particolarmente illuminante risulta l'analisi della *conoscenza delle potenzialità delle tecnologie emergenti - intelligenza artificiale, realtà aumentata, realtà virtuale e metaverso - per l'inclusione*. L'elevata importanza percepita, contrapposta a un grado di possesso decisamente limitato, configura questa competenza come una vera e propria frontiera pedagogica. I docenti intuono le potenzialità trasformative di queste tecnologie per l'inclusione, ma si trovano sprovvisti degli strumenti concettuali e operativi per una loro implementazione. Emerge così l'urgenza di percorsi formativi che accompagnino la comunità educativa verso l'inclusione digitale del futuro.

Strumenti specifici: il gap più critico. L'analisi degli strumenti tecnologici specializzati rivela le lacune più pronunciate. *L'utilizzo di strumenti di annotazione e*

modifica per studenti con DSA e la conoscenza di applicazioni per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa registrano i divari più ampi tra importanza percepita e competenza posseduta. In particolare, quest'ultima competenza presenta il grado di padronanza più basso dell'intera indagine, con un significativo numero di risposte incomplete, testimoniando una lacuna formativa critica nell'utilizzo di tecnologie assistive specializzate.

Implicazioni per la formazione. Questi dati delineano un quadro in cui il riconoscimento del valore inclusivo delle tecnologie digitali non si traduce ancora in competenze operative consolidate. La sfida per la formazione dei docenti consiste nel colmare questo divario, trasformando la consapevolezza teorica in capacità pratica di progettazione e implementazione di soluzioni tecnologiche inclusive.

4.1.4 La dimensione collaborativa all'interno della comunità scolastica: consapevolezza dei ruoli e sfide operative

L'analisi delle competenze collaborative all'interno della comunità scolastica rivela aspetti significativi per la costruzione di una cultura inclusiva condivisa.

Il riconoscimento dei ruoli: una base solida. Il riconoscimento dello specifico ruolo di ciascun attore della comunità scolastica nella costruzione di una cultura inclusiva emerge come uno dei punti di forza dell'indagine, registrando simultaneamente un'elevata importanza percepita e un grado di possesso relativamente alto. Questo dato suggerisce una maturità professionale diffusa nel concepire l'inclusione come un processo di natura ecosistemica, che coinvolge in modo sinergico insegnanti, studenti, famiglie, dirigenti e ulteriori figure educative. La convergenza tra consapevolezza teorica e competenza dichiarata indica l'esistenza di una base valoriale consolidata, prerequisito fondamentale per l'implementazione di pratiche inclusive efficaci e sostenibili nel tempo.

La formazione dei futuri docenti ed esperti: un nodo da rafforzare. Un quadro più articolato emerge, invece, in relazione al coinvolgimento e alla collaborazione con i docenti tirocinanti dei corsi di specializzazione sul sostegno. Nonostante l'importanza riconosciuta a questa competenza, il grado di possesso dichiarato risulta moderato, evidenziando un potenziale divario nell'integrazione tra esperienza consolidata e formazione emergente. Tale discrepanza segnala la necessità di ripensare i meccanismi di tutoraggio e di scambio professionale, trasformando la presenza dei tirocinanti da mero adempimento formale a concreta opportunità di arricchimento reciproco. L'investimento in questa direzione appare di rilevanza strategica: i docenti tirocinanti rappresentano infatti un ponte naturale tra le più recenti acquisizioni teorico-metodologiche e la pratica quotidiana, con la possibilità di fungere da catalizzatori di innovazione nel campo dell'inclusione educativa.

5. Conclusioni

I risultati dell'indagine restituiscono un quadro in cui la sfida principale non risiede nel riconoscimento teorico dell'importanza della collaborazione, quanto piuttosto nella sua traduzione operativa. La costruzione di comunità di pratica strutturate, capaci di favorire il dialogo intergenerazionale e lo scambio di competenze tra figure professionali diverse, emerge come una priorità ineludibile per consolidare la dimensione collaborativa dell'inclusione scolastica. Sul piano più generale, lo studio mette in luce una comunità educativa che riconosce con convinzione il valore dei principi e delle pratiche inclusive, dai fondamenti pedagogici alla collaborazione con le famiglie e gli specialisti. Un elemento di particolare rilievo è rappresentato dalla percezione diffusa delle lacune nelle competenze legate alle sfide più recenti dell'inclusione: l'indagine non si limita a confermare l'importanza delle competenze inclusive consolidate, ma rivela anche un forte orientamento verso le nuove frontiere del campo. Le aree che presentano il divario più ampio tra importanza percepita e competenza posseduta, in particolare quelle relative all'integrazione di tecnologie didattiche innovative, rappresentano al tempo stesso le sfide più urgenti e le opportunità più significative per lo sviluppo professionale e per l'innovazione della scuola. Tali evidenze definiscono con chiarezza le priorità su cui orientare future iniziative formative e politiche educative. I risultati dell'indagine Delphi delineano uno scenario evolutivo in cui l'inclusione non si configura più come ambito specialistico separato, ma come catalizzatore di una trasformazione sistemica dell'educazione nel suo complesso. Emerge ciò che si potrebbe definire un paradigma di "competenza fluida", che richiede ai docenti la capacità di muoversi consapevolmente in contesti educativi caratterizzati da complessità crescente. Le competenze richieste dall'educazione inclusiva, personalizzazione dell'insegnamento, utilizzo creativo delle tecnologie, approcci multisensoriali, collaborazione interdisciplinare, si rivelano essere le stesse necessarie per rispondere alle sfide educative contemporanee che coinvolgono la totalità degli studenti, dissolvendosi così ogni artificiale separazione tra didattica inclusiva e didattica ordinaria. Particolarmente significativo appare il valore predittivo dello studio: il riconoscimento dell'importanza di competenze ancora scarsamente possedute, dalle tecnologie immersive alle nuove forme di diversità sociale, rivela una comunità educativa capace di leggere i segnali del cambiamento e di orientarsi autonomamente verso le sfide pedagogiche emergenti. Ciò suggerisce la necessità di superare il modello tradizionale di formazione intesa come mero aggiornamento, per abbracciare una logica di co-evoluzione continua tra ricerca, formazione e innovazione didattica. Il successo metodologico dell'approccio Delphi evidenzia, infine, la maturità della comunità educativa interessata alla ricerca e la concreta possibilità di costruire percorsi di ricerca-azione in cui i docenti non siano semplici oggetti di studio, ma co-ricercatori attivi nella definizione dei pro-

blemi e nella costruzione delle soluzioni. La formazione docenti può così configurarsi come un processo dinamico e continuo, orientato verso una scuola inclusiva e capace di anticipare e rispondere con efficacia alle sfide future della diversità e dell'innovazione didattica.

Bibliografia

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. London: SAGE Publications.
- Calidoni, P; Dettori, G.F; Manca, G; Pandolfi, L. (2021). Special education teachers in training and ethical competences development. *Form@re*, 21(2), 64-77.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2015). How to make online learning activities more effective: the case of a training course for teachers. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 717-728.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 17(1), 18-48.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Campbell, S. M., & Cantrill, J. A. (2001). Consensus methods in prescribing research. *Journal of clinical pharmacy and therapeutics*, 26(1), 5-14.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cobb, D; Couch, D. (2022). Locating Inclusion within the OECD's Assessment of Global Competence: An Inclusive Future through PISA 2018? *Policy Futures in Education*, v20 n1, 56-72.
- Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F. (2017). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, 80(1), 7-24.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Gariboldi A., Antonietti M., Bertolini C., Pintus A., Pugnaghi A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 21, n. 1, 287-304.
- Gordon, D., Rose, D. H., Meyer, A. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Lanfranchi, S., e Vianello, R. (2015). DP-3. *Developmental Profile 3*. Adattamento italiano. Firenze: Hogrefe Editore.

- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The delphi method* (pp. 3-12). Reading, MA: Addison-Wesley.
- McMillan, S. S., King, M., & Tully, M. P. (2016). How to use the nominal group and Delphi techniques. *International journal of clinical pharmacy*, 38, 655-662.
- Mitchell, D., Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Yang, G. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia-Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3-16.
- Traina, I., Lascioli, A., Garieri, E., Ghirotto, L., (2024). Mappatura delle tecnologie inclusive utilizzate nella scuola secondaria di primo e secondo grado a favore di studentesse e studenti con disabilità: focus su strumenti tecnologici e sviluppo delle competenze. In *RicercaAzione*, Vol. 16, n. 2, 137-149.