



Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**PIETRO LUCISANO**

## **Direttore**

**Pietro Lucisano**

*(Sapienza Università di Roma)*

## **Comitato scientifico**

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Filippo Gomez Paloma *(Università degli Studi di Macerata)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Marco Lazzari *(Università degli Studi di Bergamo)*

Roberto Trincherò *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Valentina Grion *(Università degli Studi di Padova)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Massimo Margottini *(Università degli Studi di Roma Tre)*

## **Comitato di Redazione**

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

**Collana soggetta a peer review**

---

# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

---



ISBN volume 978-88-6760-985-7  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: <b>Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello</b> di <i>Alessandra La Marca</i>	19
<b>Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello</b> di <i>Cosimo Laneve</i>	27
<b>Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione</b> di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
<b>Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale</b> di <i>Agostino Portera</i>	77

**Sessione 1: Competenze digitali e communities**

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole   <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR   <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti   <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria   <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale   <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153  
**Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo**
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167  
**Mara Valente**
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180  
**Elena Pacetti, Alessandro Soriani**
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195  
**Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches**
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206  
**Silvia Fioretti**
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217  
**Andrea Zini**
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233  
**Susanne Schumacher**
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244  
**Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva**
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259  
**Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro**
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272  
**Oriana D'Anna**

## Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285  
**Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano**
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298  
**Daniele Agostini, Corrado Petrucco**
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309  
**Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese**
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324  
**Ada Manfreda**
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336  
**Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone**
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347  
**Alessandra La Marca, Federica Martino**
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367  
**Maria Rosaria Re**
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378  
**Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci**
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391  
**Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi**
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402  
**Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco**

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416  
**Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto**
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431  
**Leonarda Longo, Ylenia Falzone**
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444  
**Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino**
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458  
**Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli**
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472  
**Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca**
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483  
**Federica Baroni, Ilaria Folci**

### Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495  
**Sara Marini**
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506  
**Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua**
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519  
**Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione**
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*



- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531  
**Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro**
5. Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | *Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545  
**Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini**
6. Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | *Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558  
**Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi**
7. Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | *Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568  
**Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo**
8. Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | *The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582  
**Marianna Piccioli**
9. L'Adapted Physical Education e l'inclusione | *Adapted Physical Education and inclusion* 594  
**Gabriella Ferrara**
10. Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | *Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606  
**Maria Moscato, Francesca Pedone**
11. "Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | *«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621  
**Francesca Berti**

#### Sessione 4: Valutazione

1. Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | *Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633  
**Andrea Ciani, Alessandra Rosa**
2. Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | *What soft skills for education professionals* 647  
**Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro**

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658  
**Aurora Ricci, Elena Luppi**
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673  
**Daniele Morselli, Giovanna Andreotti**
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685  
**Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola**
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697  
**Beatrice Doria, Valentina Grior**
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710  
**Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli**
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722  
**Agnese Vezzani**
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734  
**Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani**
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747  
**Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi**
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759  
**Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci**
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774  
**Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio**
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789  
**Ilaria Salvadori**
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

### Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817  
**Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque**
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831  
**Massimo Marcuccio**
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853  
**Federica De Carlo**
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867  
**Alessandro di Vita**
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879  
**Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti**
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891  
**Simona Pizzimenti**
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901  
**Livia Romano**
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910  
**Emanuela Botta, Irene Stanzione**
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-

- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922  
**Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re**
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938  
**Fabio Alba**
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947  
**Jessica Pasca**
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956  
**Marta Cecalupo**

### Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971  
**Giuseppe Zanniello**
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982  
**Paola Cortiana**
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997  
**Lucia Scipione**
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010  
**Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio**
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022  
**Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca**
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032  
**Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori**
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046  
**Laura Landi**

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059  
**Maria Vinciguerra**
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069  
**Monica Bertolo**
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081  
**Federica Caccioppola**
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095  
**Alessandro Gelmi**
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111  
**Silvana Nicolosi**
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121  
**Daniela Canfarotta**
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136  
**Annamaria Gentile**
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148  
**Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini**
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163  
**Martina Albanese**
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177  
**Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi**

## XI.

---

### The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching

---

#### L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria – prima, durante e dopo la DaD

---

Andrea Zini – *Libera Università di Bolzano*

#### Abstract

Nel febbraio del 2021 circa trecento insegnanti di scuola primaria appartenenti a due comunità professionali costituite come gruppi Facebook hanno risposto a un questionario somministrato attraverso la rete e hanno fornito informazioni riguardo la loro esperienza di insegnamento e i diversi usi della rete Internet nel loro lavoro prima, durante e dopo la chiusura delle scuole nella primavera del 2020. Il contributo studia in quale misura e in quale direzione si sono modificati, in particolare, gli usi funzionali all'attività didattica, collegando l'analisi dei dati con il panorama delle indagini che hanno colto il fenomeno durante la fase dell'emergenza. Fra i principali risultati, si evidenzia la diffusione e la permanenza dell'uso di applicazioni e risorse digitali precostituite, di sistemi per la gestione della didattica, di strumenti per produrre materiali didattici e, in minore misura, di spazi di lavoro online, tentando di mettere in luce le potenzialità e gli aspetti critici che essi hanno mostrato durante la DaD e quelli che possono presentare al di là dell'emergenza, in un contesto in cui prevale l'interazione diretta, cioè a scuola.

In February 2021, about three hundred primary school teachers belonging to two professional communities set up as Facebook groups answered a questionnaire administered through the network, providing information about their teaching experiences and the different uses of the Internet in their work, before, during and after the closure of schools in spring 2020. The study examines to what extent and in what direction the use of the Internet for teaching has changed, linking the analysis of the data to the panorama

of surveys that recorded the phenomenon during the emergency period. Key findings include the prevalence and durability of the use of ready-made digital applications and resources, learning management systems, tools for creating teaching materials and, to a lesser extent, online workspaces. An attempt is made to highlight the potential and critical aspects that they have shown during distance learning and that they can show beyond the emergency in a context where face-to-face interaction prevails, i.e. in school.

**Parole chiave:** Didattica a distanza; Covid-19; Scuola primaria; Insegnamento e apprendimento.

**Keywords:** Distance learning; Covid-19; Primary School; Teaching and learning.

## 1. L'impatto della crisi

Studi e ricerche tempestive hanno messo in luce gli effetti del ricorso emergenziale alla didattica a distanza nella primavera del 2020 con riferimento a tre grandi temi, in reciproca relazione: accesso all'istruzione, povertà educativa digitale e inclusione di tutti gli allievi; progettazione, modalità di interazione e strategie didattiche; cambiamento professionale dei docenti. Sono noti gli effetti discriminatori che il ricorso alla DaD ha mostrato, durante l'emergenza, presso una parte consistente dei portatori del diritto all'istruzione su scala planetaria (OECD, 2021; UNESCO, 2020). Le difficoltà degli studenti, rilevate da numerosi studi (tra i quali, per l'Italia, SIREM, 2020; Batini, Sposetti, Szpunar, 2021) hanno riguardato in primo luogo l'accesso alla DaD, ma non si sono limitate a questo aspetto: l'autonomia degli studenti e la guida da parte dei genitori hanno contribuito in modo decisivo all'efficacia dell'esperienza. In altre parole, la DaD ha messo in risalto le "disuguaglianze digitali" dovute al *digital divide* di primo e di secondo livello (Hargittai, Hsieh, 2013), ciò che in campo educativo è stato precisato nel nuovo costrutto di «digital educational poverty» (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021; Save the Children, 2021). Sulle difficoltà sperimentate dagli alunni in condizioni di fragilità educativa hanno gettato luce altri studi recenti (Zecca, Cotza, 2020; Bellacicco, Ianes, Parisi, 2022; Save the Children, 2020). Anche in campo economico sono state prodotte stime delle diseguali conseguenze in termini di *learning loss* (Hanushek, Woessmann, 2020) e proposte di misure *school-based* (non *home-based*) adatte a limitarne le ricadute cumulative, come il piano di interventi fon-

dato sull'uso del tutoring in piccolo gruppo proposto in Gran Bretagna da Burgess (2020). D'altronde, la didattica d'emergenza ha rappresentato un'opzione preferibile rispetto all'assenza di istruzione, che avrebbe causato più gravi conseguenze a lungo termine per le coorti interessate. Per questo la fase acuta della crisi e il suo lungo seguito hanno lasciato in eredità ai sistemi di istruzione l'esigenza di trovarsi meglio preparati di fronte ad eventuali simili circostanze d'emergenza e di essere in grado di «fornire un'infrastruttura di apprendimento a distanza progettata per raggiungere tutti gli studenti» (OECD-Education International, 2021). L'esigenza di mettere la scuola al riparo da nuovi, possibili shock esterni e di offrire agli alunni la possibilità di prendere parte, anche a distanza, alle attività didattiche è stata avvertita dalle istituzioni scolastiche, che nell'a.s. 2020-2021 hanno adottato un Piano di Istituto per la Didattica Digitale Integrata,<sup>1</sup> almeno fino all'anno scolastico 2021-2022.

Per quanto riguarda l'impatto dell'emergenza sull'attività didattica, per limitarsi agli studi italiani, la Ricerca nazionale SIRD 2020 (i cui risultati sono stati gradualmente analizzati e discussi in varie pubblicazioni, fra cui SIRD, 2021; Lucisano, 2020; Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Cardarello, Vannini, 2021; Dalledonne Vandini, Scipione, 2021) ha rilevato che i docenti si sono «trovati a dover rivedere molteplici aspetti della loro programmazione, dai tempi richiesti per il lavoro alle strategie didattiche e alle modalità di valutazione» e che, in particolare, «gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di primaria sono dovuti intervenire in misura maggiore su obiettivi e strategie didattiche e hanno dovuto esprimere un maggiore impegno collegiale» (Lucisano, De Luca, Zanazzi, in SIRD, 2021, pp. 21-22). La Ricerca SIRD ha studiato, fra l'altro, le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona e le strategie didattiche, notando come l'improvviso passaggio dall'interazione in presenza a quella mediata dalle tecnologie abbia determinato una diffusa «regressione verso le forme tradizionali o trasmissive» (Lucisano, 2020, p. 12) con un «impatto più forte proprio negli ordini di scuola in cui è maggiormente presente la didattica interattiva» (Lucisano, De Luca, Zanazzi, in SIRD, 2021, p. 29). A simili

- 1 In ottemperanza a quanto previsto dalle apposite Linee Guida (Decreto Ministeriale 7 agosto 2020, n. 89) che prevede, appunto, la disponibilità di strumenti adatti alla realizzazione di attività didattiche a distanza e alla condivisione di materiali e contenuti. Il fatto che la scelta delle istituzioni scolastiche si sia concentrata, quasi di necessità, su piattaforme e servizi offerti da grandi provider privati, è un aspetto secondario rispetto al tema del presente contributo, per quanto in sè problematico sotto diversi riguardi (Hillman et al., 2020; Williamson et al., 2020; Gleason, Heath, 2021).



risultati è giunta anche l'indagine condotta nello stesso periodo dall'INDIRE (INDIRE, 2020a; Cicognini, Taddeo in INDIRE, 2020b). Questi aspetti appaiono connaturati alla stessa condizione emergenziale dell'esperienza. Diversi studiosi hanno avvertito l'esigenza di differenziare, anche nei termini, l'istruzione a distanza propriamente detta dal "Emergency Remote Teaching", che ha carattere provvisorio e non programmato: «un passaggio temporaneo dell'erogazione dell'istruzione a una modalità alternativa a causa di circostanze di crisi» (Hodges *et al.*, 2020). Per larga parte del corpo docente al livello pre-accademico, non solo in Italia (School Education Gateway, 2020), si è trattato della prima esperienza di insegnamento a distanza, non preceduta da una formazione specifica (Lucisano, 2020, p. 13). Uno dei risultati ricorrenti negli studi sulla DaD, quello che riguarda la percezione d'inefficacia di questa esperienza per l'apprendimento e per l'inclusione di tutti gli alunni (Lucisano, 2020, p. 24; Batini *et al.*, 2020, p. 67), diffusa fra i docenti anche a fronte di alti livelli di soddisfazione espressi dai genitori per il loro impegno (Castellana, Rossi, 2021), è stato oggetto di approfondimenti che hanno considerato diverse condizioni di padronanza della didattica a distanza legate alla specifica formazione ricevuta e all'esperienza pregressa sul campo (Ciani, Ricci, Vanini, 2021), trovando una significativa relazione tra i più alti livelli di competenza, i minori livelli di criticità e la positiva percezione delle potenziali risorse da essa offerte. Fra i punti di forza che gli insegnanti hanno individuato nell'esperienza DaD durante il lockdown, la collaborazione con i colleghi e lo sviluppo di apprendimenti professionali ritenuti utili anche per il futuro sono due elementi che ricorrono in più studi (Nigris, Passalacqua, Balconi, 2020; Di Donato, De Santis, 2021; Pagani, Passalacqua, 2020; SIRD, 2021). La metà del campione raggiunto dall'indagine SIRD, e al suo interno il 55,4% degli insegnanti di scuola primaria, si è dichiarato disponibile «ad integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo l'emergenza» (Lucisano, 2020, p. 14). Dunque, la crisi del 2020 ha senz'altro impresso «una accelerazione all'esperienza di uso di nuove tecnologie che potranno integrare e certamente non sostituire la formazione in presenza essenziale per il ruolo educativo che la nostra Costituzione assegna alla scuola» (Lucisano, 2020, p. 25) e in questa prospettiva, che va oltre le risposte all'emergenza, è utile continuare a studiare l'uso effettivo delle tecnologie di rete. I dati raccolti attraverso il questionario di cui si dirà nel seguito<sup>2</sup>, per il momento in cui sono

2 L'occasione in cui sono stati raccolti i dati di cui questo studio fornisce un'analisi "seconda", piuttosto che secondaria, è un lavoro di tesi dedicato al tema de *Le tecnologie nella didattica e l'emergenza coronavirus* (Ciccarelli, 2021; relatore Roberta

stati rilevati – il febbraio del 2021 – e per la particolare scelta dei referenti dell’indagine – due comunità professionali di insegnanti di scuola primaria costituite come gruppi Facebook – non consentono alcuna generalizzazione, ma possono forse contribuire al tentativo di mettere a fuoco alcuni elementi che le ricerche precedenti – cogliendo il fenomeno in emergenza – hanno segnalato e di studiarli nel loro sviluppo. In particolare, i risultati a cui sarà dedicata attenzione in questa sede riguardano l’uso della rete Internet nel lavoro delle insegnanti per determinati scopi con riferimento a tre periodi – prima, durante e dopo il lockdown della primavera del 2020 – con l’obiettivo di fornire una risposta alla seguente domanda di ricerca: in quale misura e in quale direzione si sono modificati, durante la DaD e in seguito, sia gli usi strumentali alla comunicazione organizzativa, alla collaborazione e alla crescita professionale, sia quelli funzionali all’attività didattica?

## 2. Campionamento, referenti dell’indagine, strumento di rilevazione

Lo strumento di rilevazione utilizzato nell’inchiesta è un questionario autocompilato, messo a punto con il contributo di otto insegnanti che si sono resi disponibili alla compilazione nella fase pilota, quindi somministrato attraverso l’applicazione online Google Moduli alle insegnanti iscritte a due comunità professionali di insegnanti di scuola primaria, costituite come gruppi privati (ad accesso riservato agli iscritti) in seno al social network Facebook, denominati “Referenti valutazione scuola primaria” e “Sostegno scuola primaria”<sup>3</sup>. Dunque, i rispondenti si sono autoselezio-

Cardarello, correlatore Andrea Zini). Si deve all’iniziativa della dottoressa Ciccarelli l’idea di introdurre la piccola sonda di questa indagine non nel (sovraccarico) circuito istituzionale ma all’interno di una entità sfuggente e, al tempo stesso, rilevata, effettiva e radicata nell’esperienza di tante insegnanti, quale è appunto quella delle aggregazioni che hanno luogo nei social network. L’autore di questo contributo ha costruito il set di item di cui consta il quesito a cui si fa principalmente riferimento nella sezione dedicata ai risultati. Il questionario è stato somministrato in forma completamente anonima; gli intervistati sono stati informati che i dati raccolti sarebbero stati utilizzati a fini di ricerca anche nell’ambito di ulteriori studi e a tale utilizzo è stato esplicitamente richiesto il consenso dei rispondenti.

- 3 Il primo gruppo è stato costituito il 9 novembre 2020, conta più di ventimila membri e si presenta come luogo di confronto fra insegnanti incaricati di una funzione strumentale all’attuazione del PTOF attinente alla valutazione. Il secondo, creato il 19 dicembre 2020, ha più di tremila iscritti e si descrive come un «Gruppo nato

nati all'interno di una popolazione di insegnanti di cui si può presupporre l'uso della rete, in particolare dei social network, per scopi attinenti al lavoro e, probabilmente, un livello medio o alto di motivazione. Il campione di convenienza, composto da poco più di trecento insegnanti, è stato raccolto in massima parte in soli due giorni, il 23 e il 24 febbraio 2021, cioè nel giorno stesso in cui l'invito è stato inviato ai membri dei due gruppi e in quello successivo. Per selezionare, fra i soggetti raggiunti, i soli testimoni effettivamente informati dei fenomeni oggetto di rilevazione, l'invito a compilare il questionario è stato esplicitamente rivolto alle sole insegnanti di scuola primaria che svolgevano al momento della somministrazione almeno il loro secondo anno di servizio. I contenuti del questionario, che in questa sede saranno utilizzati in parte e di cui non è possibile dar conto in modo completo, sono articolati in quattro sezioni principali: la prima raccoglie alcune informazioni sul profilo professionale dei rispondenti; le successive due sezioni presentano domande in merito a diversi aspetti della loro esperienza con particolare riferimento all'uso delle tecnologie durante il periodo della DaD (seconda sezione) oppure considerando anche al periodo precedente e quello successivo (terza sezione); la quarta sezione studia la percezione di efficacia della formazione ricevuta in relazione all'uso delle tecnologie in presenza e a distanza.

### 3. Risultati

#### 3.1 *Descrizione del campione secondo le variabili di sfondo*

In questa sede si prendono in esame 287 casi validi su 303, in seguito all'esclusione dei sette soggetti che non hanno acconsentito all'uso dei dati e dei nove questionari compilati da insegnanti che nell'anno scolastico 2019-2020 erano in servizio nella scuola dell'infanzia.

I rispondenti, 283 donne e quattro uomini (sottorappresentati rispetto al dato di benchmark nazionale<sup>4</sup>, 4%), sono distribuiti secondo le variabili e le relative modalità proposte dal questionario come esposto in Fig. 1.

per la condivisione di idee e materiali per il recupero e il potenziamento nella scuola primaria».

4 I dati di benchmark, riferiti alla scuola primaria e aggiornati al 31 agosto 2020, sono estratti dal Portale Unico dei Dati della Scuola, <https://dati.istruzione.it>.



Fig. 1. Descrizione del campione secondo le variabili di sfondo

In sintesi, è possibile tracciare il seguente profilo dei rispondenti in base ai valori modali: di età superiore ai 45 anni (68,7% - benchmark 68%), con un incarico a tempo indeterminato (92% - benchmark 83%) su posto comune (91,7% - benchmark 78%) e un'anzianità di servizio superiore ai 15 anni (64,5%).

### 3.2 *L'uso della rete nel lavoro delle insegnanti, prima, durante e dopo la DaD*

La Fig. 2 riporta i dati raccolti per ogni item del primo quesito della terza sezione del questionario («In che modo hai utilizzato la rete Internet nel tuo lavoro prima, durante e dopo la DaD? Selezionare tutte le alternative applicabili al proprio caso») registrando le frequenze relative di occorrenza delle tre modalità proposte («Prima», «Durante» e «Dopo») riferite al totale dei casi in esame (287). Alcuni altri risultati dell'indagine sono puntualmente intercalati nel testo di questo paragrafo.

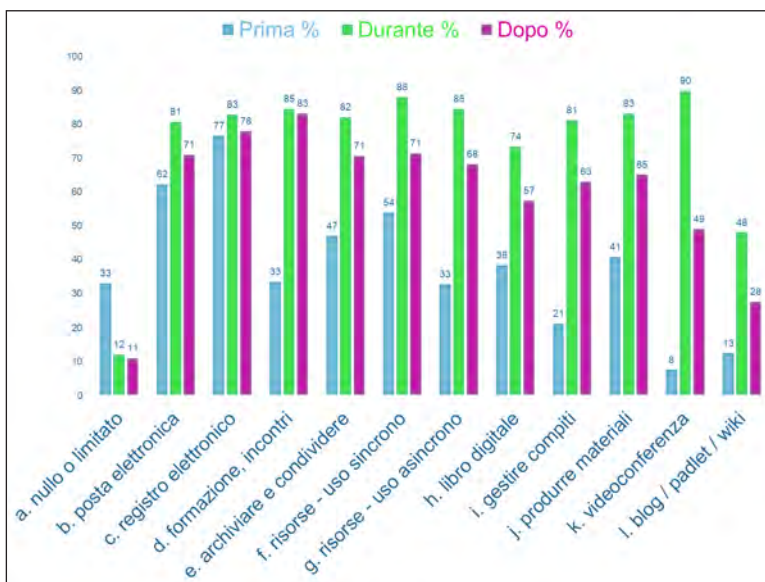


Fig. 2: Sezione 3, quesito 1: «In che modo hai utilizzato la rete Internet nel tuo lavoro prima, durante e dopo la DaD? Selezionare tutte le alternative applicabili al proprio caso»

L'ampia maggioranza dei rispondenti al questionario ha assegnato almeno un valore a ciascuno degli item, con l'eccezione del primo (a) e dell'ultimo (l) ai quali ha associato una modalità rispettivamente il 42% e il 56% dei casi totali. Il primo item (a), l'unico a polarità invertita, può essere brevemente esaminato a parte. I rispondenti che affermano di aver fatto un uso nullo, o molto limitato, della rete nel proprio lavoro prima della primavera del 2020 sono 95, solo 32 dopo quel periodo. Se non si è verificato un effetto di desiderabilità sociale della risposta, si tratta di un gruppo che appare esposto alla concreta prospettiva dell'estinzione in un ambiente segnato dalla nuova "minaccia" recata dalla DaD e dalla DDI. Di converso, una generale diffusione degli usi della rete nel lavoro delle insegnanti durante la fase della didattica d'emergenza, come era prevedibile, risulta chiara a intendersi al primo sguardo d'insieme, con rilevanti differenze fra i diversi usi e nella loro evoluzione.

### 3.2.1 Usi strumentali alla comunicazione organizzativa, alla collaborazione e alla crescita professionale

Possiamo riunire in un gruppo i tre usi (b; c; d) che ricadono, in buona sostanza, nell'Area 1 "Coinvolgimento e valorizzazione professionale" del

DigCompEdu, il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti (EC, JRC, Redecker, 2017; Bocconi, Earp, Panesi, 2018). Alcuni degli usi connessi a funzioni amministrative, in particolare quelli che si sono resi da tempo necessari e quindi erano già diffusi e consolidati, non mostrano un pronunciato incremento. È questo il caso della posta elettronica istituzionale (b) – necessaria anche per l'accesso ai servizi online del Ministero – e del Registro online (c), la cui adozione da parte delle istituzioni scolastiche e dei docenti risale all'anno scolastico 2012-2013 (D.L. 95/2012) e ha gradualmente affiancato, generalmente non sostituito, il registro di classe su supporto cartaceo e le vie brevi per l'invio delle comunicazioni agli alunni e alle famiglie. Non era estraneo all'uso pregresso, come emerge dalle risposte di un terzo circa dei rispondenti, ma ha senz'altro conosciuto un incremento particolarmente sensibile l'uso della Rete per partecipare a corsi di formazione, riunioni degli organi collegiali, incontri di lavoro (d), che risulta essere, fra quelli proposti, il più diffuso dopo la DaD e l'unico ad aver mantenuto livelli sostanzialmente pari a quelli del periodo emergenziale.

### *3.2.2 Usi funzionali all'attività didattica*

L'uso della rete «come risorsa tecnica per archiviare e condividere materiali didattici (es. in una sezione apposita del Registro elettronico, o in una cartella Drive)» (e), già esperito dalla metà circa dei rispondenti (47%), si è esteso fino all'81% durante la DaD per attestarsi poco al di sopra dei due terzi nel periodo successivo (71%). Un andamento simile (54% prima; 88% durante; 71% dopo) si può osservare nell'uso della rete come supporto per le attività sincrone con gli alunni (f) per utilizzare giochi e altri programmi fruibili online, o presentare immagini, audiovisivi, documenti – sia in aula, servendosi di un computer connesso a Internet e di eventuali periferiche (LIM), sia in videoconferenza. L'uso della rete per fornire agli alunni collegamenti a risorse in formato digitale da fruire autonomamente (g) – quali audiovisivi o programmi che si offrono all'applicazione didattica – era invece presente nelle abitudini di un terzo dei rispondenti prima dell'emergenza, ma ha raggiunto durante (85%) e dopo la DaD (68%) livelli analoghi all'uso sincrone dello stesso tipo di risorse. L'uso della rete per utilizzare alcune funzioni della versione digitale del libro di testo adottato (h), lievemente più diffuso del precedente prima dell'emergenza (38%) si è diffuso in modo meno marcato durante la crisi (74%) e permane nella maggior parte dei casi (57%).

Piuttosto raro prima della crisi (21%), l'uso di sistemi online (fra i più diffusi, Google Classroom) per gestire alcuni aspetti della didattica legati alle attività degli alunni a casa (i) – quali assegnare compiti, gestire le rela-

tive scadenze e valutazioni, somministrare prove, ricevere elaborati dagli alunni – risulta essere stato diffusamente esplorato dai rispondenti durante la DaD (81%) e adottato anche in seguito (63%), per ragioni che possiamo supporre siano, almeno in parte, legate ai provvedimenti per la DDI. È utile in questo caso fare riferimento ai dati raccolti con due quesiti inclusi nella seconda sezione del questionario. La larga maggioranza dei rispondenti dichiara di avere fatto ricorso “spesso” (19,5%) o “sempre” (65,9%) ad un sistema online di gestione della didattica durante il lockdown. Né l’una, né l’altra modalità della variabile mostrano una significativa attrazione (o repulsione) verso nessuna delle modalità delle variabili “età” e “anzianità di servizio”. Peraltro, il quesito successivo permette di osservare che le valutazioni espresse da quanti hanno utilizzato tali sistemi indicano un livello di soddisfazione sufficiente, non elevato: le medie dei punteggi assegnati su una scala da 1 a 5 con riferimento a quattro aspetti dell’esperienza («validità dello strumento per la mia didattica»; accessibilità; usabilità; completezza delle funzioni) variano fra i 3,0 e i 3,2 punti.

L’uso della rete per svolgere lezioni o incontri in videoconferenza con gli allievi (k) era ancor più inconsueto, quasi inedito, prima dell’emergenza (8%), ma ha raggiunto l’apice durante la DaD (90%) e permane nel 49% dei casi, presumibilmente collegato all’occorrenza di misure sanitarie di isolamento. Anche su questo punto è opportuno richiamare i dati raccolti attraverso alcuni quesiti della seconda sezione del questionario, dedicata all’esperienza della DaD. Le videochiamate di gruppo rientrano fra le tre principali modalità di comunicazione didattica a distanza utilizzate dai rispondenti, insieme all’invio di audio o video registrati e allo scambio di materiali digitali. Le insegnanti hanno attribuito una notevole importanza, considerando l’insieme delle attività didattiche che hanno realizzato a distanza, a quelle in videoconferenza (media dei punteggi assegnati su una scala da 1 a 5: 4,1). D’altro canto, la carenza, o mancanza, di connessione alla rete – ed è evidente che la partecipazione a una videoconferenza esige una connessione efficiente – risulta essere, fra i motivi di difficoltà nella partecipazione degli alunni alla DaD, quello riscontrato con maggiore frequenza (50,5%), insieme alla condivisione dello stesso device con altri componenti del nucleo familiare (47,7%), alla mancanza di device adatti (34,5%) e alla carenza, o assenza, di competenze digitali di base dei familiari (30,3%), mentre soltanto il 18,5% dei rispondenti non ha rilevato particolari problemi. Tra i fattori di disturbo “ambientale” che con maggiore frequenza hanno ostacolato l’attenzione degli alunni durante le attività in videoconferenza, i rispondenti hanno indicato l’interazione dell’alunno con altre persone presenti nell’ambiente domestico (56,1%), la rumorosità di quest’ultimo (43,9%) e l’intrusione di altri membri della famiglia nella comunicazione in corso (39%), mentre il 16% dei rispon-

dendi non ha riscontrato alcun problema. Secondo le stime fornite dai rispondenti riguardo alla quota degli alunni della classe di cui erano insegnanti durante la DaD che ha seguito con regolare assiduità (equiparabile alle condizioni ordinarie) le attività proposte, nel 53% dei casi tutti gli alunni hanno partecipato regolarmente, nel 37% dei casi lo hanno fatto oltre i due terzi degli alunni (ma non tutti), nell'8% dei casi tra la metà e i due terzi, nel 2% dei casi meno della metà. Il dato non è direttamente comparabile, ma la stima fornita dai rispondenti sembra compatibile con quella rilevata dalla Ricerca nazionale SIRD con riferimento alla scuola primaria (78% di alunni pienamente raggiunti, 16% parzialmente raggiunti, 6% non raggiunti). Inoltre, l'uso sistematico della forma di comunicazione sincrona mediata dalle tecnologie non sembra essere valso a surrogare l'interazione diretta, dal momento che proprio l'interazione è fortemente implicata nelle attività che i rispondenti hanno più frequentemente indicato come le più penalizzate (o del tutto impedito) nelle risposte a una specifica domanda aperta: in primo luogo le attività in piccolo gruppo (o in coppia), di tipo collaborativo o cooperativo; quindi l'interazione sociale, intesa sia come contatto, relazione, rapporto personale che si realizza attraverso il linguaggio verbale e l'espressione non verbale, sia come conversazione, confronto, discussione in classe intorno a concetti disciplinari, compiti, o temi di altra natura; segue l'attività pratica, laboratoriale, manipolativa (con frequenti riferimenti alla scrittura, all'educazione motoria, all'educazione artistica e musicale).

Tornando agli usi della rete, quello di programmi online come strumenti per produrre i propri materiali didattici (j), quali mappe mentali, immagini, video, animazioni, era diffuso presso 41% dei rispondenti prima della DaD, si è diffuso oltre il doppio di questa misura durante il lockdown (83%) e risulta presente anche in seguito nel 65% dei casi. Il dato può essere messo in relazione con quelle che i rispondenti hanno indicato come le principali modalità comunicative asincrone adottate durante la DaD: l'invio di audio o video registrati e lo scambio di materiali digitali. L'uso della rete «per creare un sito da usare con/per i miei alunni (blog, wiki, padlet, o simili)» – prima assai raro (13%) – era presente nel repertorio del 48% dei rispondenti durante il lockdown e vi è rimasto nel 28% dei casi.

È stato calcolato l'indice di correlazione tau-b di Kendall per valutare la relazione tra alcune variabili misurate su scala ordinale che presentavano una relazione monotona. Dall'analisi risulta che l'importanza assegnata agli incontri in videoconferenza appare moderatamente correlata (e significativa al livello 0,01, due code) con un aumento delle misure stimate della collaborazione delle famiglie ( $\tau\text{-}b=0,31$ ), del numero di alunni che hanno frequentato regolarmente ( $\tau\text{-}b=0,29$ ) e dell'utilità per la didattica a distanza della formazione ricevuta sulle tecnologie ( $\tau\text{-}b=0,23$ ). Una



correlazione positiva di forza moderata lega anche la frequenza d'uso dei sistemi di gestione della didattica con l'aumento dei punteggi assegnati per la valutazione dei loro diversi aspetti. Appare più forte la relazione fra la collaborazione delle famiglie e l'aumento della quota stimata di alunni che hanno frequentato assiduamente a distanza ( $\tau\text{-}b=0,45$ ).

#### 4. Discussione

I dati presentati sembrano suggerire che quasi tutti gli usi della rete che hanno consentito durante l'emergenza diverse forme di interazione asincrona e sincrona fra gli allievi, l'insegnante e i materiali da lui predisposti, tendono a regredire ma rimangono diffusi anche in seguito in misura sensibilmente maggiore rispetto al periodo precedente. La riduzione più marcata riguarda l'uso dei sistemi di videoconferenza (k), il cui impiego, nei modi prescritti dal Piano di Istituto per la DDI, sembra ancora strettamente collegato alla necessità di garantire la continuità didattica a singoli alunni o intere classi sottoposte per periodi più o meno brevi a misure di sorveglianza sanitaria. Oltre a presentare la più alta soglia d'accesso in termini di disponibilità di apparecchi e connettività, le videolezioni sincrone offrono problemi di natura progettuale che sono stati frequentemente affrontati ricorrendo al modello della lezione espositiva (Calvani, 2020, p. 41) e che appaiono ancor più ostici nella condizione "ibrida" del collegamento fra una classe in presenza e uno o più alunni a distanza. L'uso di sistemi online per la gestione della didattica (i) tende a permanere in misura maggiore, appare più trasferibile al di fuori del contesto emergenziale e richiede all'insegnante un intervento progettuale che riduca il rischio di porre gli alunni nella necessità di mettere in atto comportamenti funzionali di una complessità eccedente le loro autonome competenze (e quelle presenti nel nucleo familiare). L'uso sincrono (f) o asincrono (g) di applicazioni e risorse digitali precostituite, che risulta presenti, dopo la DaD, nelle abitudini dei due terzi circa dei rispondenti, può offrire (come prima dell'emergenza) utili apporti anche nel contesto di un pieno ritorno alla normalità. Il campo così descritto è piuttosto ampio e comprende la semplice fruizione di immagini e audiovisivi, quanto l'uso di giochi o altre applicazioni interattive, o la conduzione di esperimenti per verificare ipotesi in ambienti di simulazione, poniamo, in aula attraverso la smartboard o a casa utilizzando un device personale. Questi usi sollecitano la capacità del docente di progettare esperienze di apprendimento significative per tutti gli alunni, selezionando le risorse digitali più adatte, evitando rischi di sovraccarico e offrendo una guida istruttiva che eviti effetti di dispersione. Sono probabilmente associati al maggior grado di competenza tecnica,

oltre che progettuale, dell'insegnante i restanti due usi della rete studiati dal questionario, l'uso di programmi online come strumenti per produrre i propri materiali didattici (j) e la costruzione di spazi di lavoro potenzialmente collaborativi quali blog, wiki, padlet, o simili (l), che risultano rispettivamente presenti nel repertorio dei due terzi e di un terzo circa dei rispondenti dopo il lockdown e che presentano potenzialità forse non ancora diffusamente esplorate nel contesto dell'interazione diretta, cioè a scuola. Questi usi possono offrire apporti rilevanti proprio perché sono direttamente «connessi all'editing del materiale didattico, indispensabile per procedere nella direzione della individualizzazione degli apprendimenti» in ottica inclusiva (Calvani, 2013, p. 574).

## 5. Conclusioni

I dati che sono stati qui discussi confermano che nell'arco di un breve periodo l'uso della rete Internet nel lavoro delle insegnanti ha raggiunto una diffusione tale da definire un nuovo scenario “dopo la DaD” (con incrementi variabili fra il 15% e il 42% del campione, secondo i diversi item, per quanto riguarda gli usi funzionali all'attività didattica), rispetto a quello descritto da indagini che risalgono al periodo immediatamente precedente la crisi (OECD, 2020, su dati PISA 2018; AGCOM, 2019, su dati MIUR a.s 2016-17). Dal punto di vista della qualità del cambiamento, la crisi ha messo in luce i limiti entro i quali le scuole e gli insegnanti possiedono oggi i riferimenti teorici e i metodi adatti a progettare, regolare, moderare e valutare la didattica a distanza, in modalità sincrona e asincrona (Means et al., 2014; Clark, Mayer, 2016; Rivoltella, 2021), ma ha anche dato luogo ad apprendimenti professionali che possono favorire ulteriori cambiamenti oltre l'emergenza e la distanza.

## Riferimenti bibliografici

- Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni – AGCOM (2019). *Educare digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*. <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, L. Morini, A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza du-

- rante l'emergenza Covid-19. *Ricerca-Azione*, 12(2), 47-73. DOI: 10.32076/RA12211
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In SIRD, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bellacicco R., Ianes, D., & Parisi, T. (2022). Challenges and Opportunities of the COVID 19 Lockdown on the ItalianSchool System: Teachers' Perceptions of Distance Teaching for Students with Disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 319-336 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-25>
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). DOI: <https://doi.org/10.17471/54008> - European Commission, Joint Research Centre, Redecker, C., *European framework for the digital competence of educators : DigCompEdu*, Punie, Y.(editor), Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>.
- Burgess, S. (2020). *How should we help the Covid19 cohorts make up the learning loss from lockdown?*, VoxEU.org.
- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, n. 2, pp. 567-584 DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-14592>.
- Calvani, A. (2020). Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica «blended». Quale strada percorrere? *Nuova Secondaria Ricerche*, 2, 36-55.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22. DOI: 10.13128/ssf-12309
- Cardarello, R., & Vannini, I. (2021). La scuola in Emilia-Romagna al tempo della DAD. *Il Mulino*. URL: <https://www.rivistailmulino.it/a/la-scuola-in-emilia-romagna-al-tempo-della-dad>
- Ciani, A., Ricci, A., & Vannini, I. (2021). Mastery in distance learning, effectiveness and equity. The point of view of teachers in the SIRD survey in Emilia-Romagna. *Italian Journal Of Educational Research*, 122-137. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p122>
- Ciccarelli, B. (2021). *Didattica a Distanza ed emergenza Coronavirus*. Corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Relatore: prof.ssa Roberta Cardarello. Correlatore: dott. Andrea Zini. A.A. 2020-2021.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Castellana, G., & Rossi, L. (2021). Distance learning as seen by teachers, pupils and families: a self-evaluation process in an elementary school . *Italian Journal Of Educational Research*, 203-222. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p203>

- Dalledonne Vandini, C. & Scipione, L. (2021). Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna. In AA.VV. (Eds.), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 71-85). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercaAzione*, 13, 1, 213-233, DOI: 10.32076/RA13103
- Gleason, B., & Heath, M. K. (2021). Injustice embedded in Google Classroom and Google Meet: A techno-ethical audit of remote educational technologies. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 26-41. doi: 10.17471/2499-4324/1209
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- Hanushek, E. & L. Woessmann (2020). The Economics Impacts of Learning Losses. *Education Working Papers*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/21908d74-e>.
- Hargittai, E. & Hsieh, Y.P. (2013). Digital Inequality. In William H. Dutton (ed.), *Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 129-150). Oxford University Press.
- Hillman T., Bergviken Rensfeldt A., & Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 7-16. DOI: 10.1080/17439884.2020.1683748.
- INDIRE (2020a). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. 20 luglio 2020. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (consultato il 22 novembre 2021).
- INDIRE (2020b). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo. Dicembre 2020. [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf) (consultato il 22 novembre 2021).
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Life-wide Learning*, 17, 36.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19, in SIRD, cit.: 13-51.
- Martini, B. (2017). Insegnare e apprendere al digitale. Basi psicopedagogiche per la mediazione didattica, *Pedagogia più Didattica*, 3, 1.
- Means B., Bakia M., & Murphy R. (2014). *Learning online, what research tell us about whether, when and how*, Routledge. New York.
- Nigris, E., Passalacqua, F., & Balconi, B. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 73-9, DOI: 10.32076/RA12209

- OECD (2020). L'apprendimento a distanza quando le scuole sono chiuse: in che misura gli studenti e le scuole sono preparati? Spunti dall'indagine PISA. Trad. it. a cura di INVALSI, <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>.
- OECD-Education International (2021), *Principles for an Effective and Equitable Educational Recovery*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201d8e84-en>.
- Pagani, V., & Passalacqua, F. (2020). Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro. L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12, 2, 101-116.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2021). *Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", vol. 1, Citizenship, Work and The Global Age, Rome: Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 697-709.
- Rivoltella, P. C. (ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Save the Children (2020). L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)
- Save the Children (2021). Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf)
- School Education Gateway (2020). Sondaggio sull'apprendimento online e a distanza: risultati. <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching>
- SIREM (2020). *La SIREM per la didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. <https://www.sirem.org/la-sirem-per-la-didattica-a-distanza-ai-tempi-del-covid-19/>
- Società Italiana di Ricerca Didattica – SIRD. (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*, Lecce: Pensa Multimedia.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media, Technology*, 45(2), 107-114.
- Zecca, L., & Cotza, V. (2020). Distance relationships and educational fragilities: A Student Voice research in digital third spaces. *Research on Education and Media*, 12, 1, 34-41.