

Maria Ranieri, Cristina Gaggioli, Antonio Fini “Ho imparato a gestirmi da sola”. Lezioni inattese dalla DAD e dintorni¹

ABSTRACT

Con la pandemia da COVID-19, quasi la metà degli studenti del mondo è stata colpita dalla chiusura parziale o totale delle scuole. La necessità di sviluppare l'apprendimento online è diventata una priorità per le scuole primarie e secondarie a livello internazionale. Le ricerche condotte sull'impatto delle chiusure sui sistemi scolastici si sono soprattutto soffermate sui limiti di questa esperienza con particolare riferimento alle carenze relative agli aspetti metodologico-didattici, all'impreparazione di docenti e famiglie alle perdite di apprendimento da parte degli studenti. Questi studi mettono giustamente in luce aspetti critici importanti. Assumendo tuttavia una prospettiva centrata esclusivamente sulle perdite, si rischia di sottovalutare eventuali guadagni che questa esperienza ha potuto generare. Tenendo presente questa considerazione, questo studio riporta i risultati di un questionario somministrato a insegnanti, genitori e studenti di una scuola primaria e secondaria di primo grado con l'obiettivo di comprendere maggiormente le reazioni degli attori coinvolti, in particolare degli studenti. Al di là di un generale apprezzamento dell'attività svolta in DAD, i risultati indicano come attraverso questa esperienza gli studenti abbiano acquisito maggiori conoscenze tecno-

logiche e maturato una maggiore autonomia nella gestione del proprio processo di apprendimento.

Parole chiave: didattica a distanza, insegnanti, genitori, studenti, autonomia

With the COVID-19 pandemic, nearly half of the world's students have been affected by partial or total school closures. The need to develop online learning has become a priority for primary and secondary schools internationally. The research conducted on the impact of closures on school systems focused above all on the limits of this experience, with particular reference to the shortcomings relating to the methodological-didactic aspects, the unpreparedness of teachers and families and students' learning loss. These studies rightly highlight important critical aspects. However, by assuming a perspective focused exclusively on losses, there is the risk of underestimating any gains that this experience could have generated. With this in mind, this study reports the results of a questionnaire administered to teachers, parents and students of a primary and lower secondary school with the aim of better understanding the reactions of the actors involved, in particular the students. Beyond a general appreciation of the activity

¹ Anche se il presente articolo è stato congiuntamente ideato ed elaborato dagli autori, Maria Ranieri ha scritto *Introduzione, Studenti in pandemia: “learning gain” vs “learning loss”?*, DR3. *Quali sono stati i principali benefici e le principali criticità dell'esperienza della DAD dal punto di vista degli studenti?*, *Discussione e conclusioni*; Cristina Gaggioli ha redatto i paragrafi *Attività didattiche e strumenti digitali ai tempi della pandemia, Genitori, studenti e insegnanti: chi sono i veri protagonisti della didattica online?*, DR1. *Quali sono state le attività didattiche online maggiormente apprezzate da insegnanti, genitori e studenti durante la pandemia?*, DR2. *Quali sono gli strumenti tecnologici più utilizzati da insegnanti, genitori e studenti per la didattica online?*; Antonio Fini ha elaborato il paragrafo *Metodologia*.

carried out during remote teaching, the results indicate how through this experience the students have acquired greater technological knowledge and gained greater autonomy in managing their own learning process.

Keywords: distance learning, teachers, parents, students, autonomy

ANTONIO FINI

È dirigente dell'Istituto di Istruzione Superiore "G. Capellini - N. Sauro", La Spezia.

antonio.fini@capellinisauro.edu.it

MARIA RANIERI

Professoressa ordinaria di Didattica Generale e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze e Direttrice del Laboratorio di Tecnologie educative, si occupa di tecnologie, media e processi educativi, con particolare riferimento alla media *literacy education* e alle tecnologie dell'educazione.

maria.ranieri@unifi.it

CRISTINA GAGGIOLI

Ricercatrice (RtD/B) in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università per Stranieri di Perugia, svolge attività di ricerca nell'ambito delle Tecnologie Educative con particolare interesse verso i Bisogni Educativi Speciali (BES). È membro del comitato tecnico-scientifico del Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione dell'Università di Firenze e managing editor per la rivista scientifica "Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche".

cristina.gaggioli@unistrapg.it

Introduzione

Digitando nel motore di ricerca di Scopus i termini <K-12, *remote education*, *Covid-19*, *pandemic*>, risultano 73 pubblicazioni, distribuite tra il 2020 (N=10), 2021 (N=32) e 2022 (N=31). Se, invece, insieme alle stesse parole chiave, si digita l'espressione *higher education* al posto di *K-12*, risultano 1004 documenti per gli anni 2020 (N=96), 2021 (N=430), 2022 (N=471) e 2023 (N=7). Anche senza entrare nel merito dei contenuti specifici di queste pubblicazioni, analisi che ci porterebbe lontano dagli scopi del presente lavoro, è evidente che il contesto universitario sia stato oggetto di una maggiore attenzione. Eppure, la sospensione della didattica in presenza ha riguardato la quasi totalità della popolazione scolastica mondiale nel ciclo K-12 e, anche nel 2021, quasi la metà degli studenti nel mondo era ancora colpita dalla chiusura parziale o totale della scuola.¹ Questa disparità di attenzione meriterebbe un approfondimento. Una cosa, tuttavia, è abbastanza certa: mentre la scuola, in quasi tutti i paesi, è tornata completamente in aula appena ciò è stato possibile, segnatamente dall'anno scolastico 2022/23,² per l'università il ritorno in aula non è stato completo: in molti casi, a corsi tradizionali erogati in presenza sono stati affiancati corsi ibridi o blended integrando didattica in presenza e didattica a distanza.³ Tale dato stupisce solo parzialmente: mentre per la scuola la didattica online è stata una vera novità, per l'università i formati online o blended non sono affatto estranei, seppure non nella modalità massiccia che abbiamo conosciuto durante la pandemia. I dati indicano, infatti, che già nel periodo pre-Covid-19 il 75% delle università europee offriva corsi blended,⁴ rispondendo alla crescente diversificazione delle esigenze di una popolazione studentesca sempre più variegata. Tornando al contesto scolastico, però, pur ammettendo che una scuola primaria o secondaria a distanza non sarebbe uno scenario adatto per rispondere ai bisogni formativi del loro target di riferimento, il *reset* dell'esperienza DAD (didattica a distanza) o DDI (didattica digitale integrata) a cui abbiamo assistito nell'ultimo anno senza una approfondita riflessione su quanto avvenuto in questa "scuola da casa" rischia di indurci a "buttare il bambino con l'acqua sporca". In un precedente lavoro,⁵ abbiamo argomentato che la DAD sembra aver messo in luce non solo i limiti della scuola digitale – basti pensare alla mancanza di infrastrutture e ai processi di esclusione digitale che questo produce e ha prodotto durante la pandemia – ma anche quelli di un fare scuola centrato sulla figura

1 OECD, *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Parigi, OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.

2 OECD, *Education at a Glance 2022*, Parigi, OECD Publishing, 2022.

3 OECD, *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*, Parigi, OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>.

4 M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber & A. Morrisroe, *Digitally Enhanced Learning and Teaching In European Higher Education Institutions. Survey Report*, Bruxelles, EUA, 2021.

5 M. Ranieri, *La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*, in "Studi sulla formazione", 23(2), 2020, 69-76. DOI: <https://doi.org/10.13128/ssf-12316>.

del docente e sulla lezione frontale, indipendentemente dal canale di erogazione.⁶ Diversi studi hanno evidenziato come, accanto alle difficoltà di tipo infrastrutturale, sono emerse anche carenze di tipo metodologico-didattico,⁷ su cui hanno influito, in particolare, le competenze dei docenti⁸ e il ruolo svolto dai genitori.⁹ Ulteriori criticità riguardano le cosiddette perdite di apprendimento o *learning loss*, specie in aree come la matematica, la comprensione del testo e la scrittura, generate dalla sospensione della scuola tradizionale.¹⁰

Accanto agli studi sulle perdite, tuttavia, altre ricerche hanno spostato lo sguardo dalle mancanze alle opportunità, fino a mettere in discussione la narrazione della *learning loss*.¹¹ “Buttare il bambino con l’acqua sporca” significa non solo soffermarsi sui limiti di un’esperienza, ma rinunciare ad imparare dall’esperienza lezioni che possono essere apprese solo spingendosi oltre visioni polarizzate del digitale nella scuola e stereotipate sul ruolo della presenza fisica degli alunni nelle aule. Muovendo da questi presupposti, il presente lavoro si propone di contribuire ad una maggiore conoscenza dei processi formativi – intesi in senso lato – associati alla scuola del lockdown, con un focus specifico sulla scuola dell’obbligo. A partire da uno studio su un campione di 435 alunni di scuola primaria e secondaria, 812 genitori e 184 insegnanti, esso analizza le attività didattiche svolte in questo periodo e gli strumenti digitali utilizzati, da tre differenti punti di vista, al fine di comprendere le dinamiche emergenti. Approfondisce, poi, il punto di vista degli studenti da una prospettiva basata sui punti di forza (*strengths-based perspective*), tesa ad intercettare aspetti che forse insegnanti e genitori sottovalutano e finanche i ricercatori.

6 Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.

7 S. Carretero Gomez, J. Napierala, A. Bessios, E. Mägi, A. Pugacewicz, M. Ranieri, K. Triquet, K. Lombaerts, N. Robledo Bottcher, M. Montanari, & I. Gonzalez Vazquez, *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*, EUR 30559 EN. Lussemburgo, Publications Office of the European Union, 2021. DOI: <https://doi.org/10.2760/135208>; P. Ferri, “Digital school” was the only option during the lockdown: now it’s time to “digitally augment” Italian schools, in “Italian Journal of Educational Technology”, 29(2), 2021, 42-53; M. Ranieri, C. Gaggioli, A. Cinotti, & S. Ercoli, *La scuola va in tv. Una ricerca sulla qualità di un programma didattico al tempo del Covid 19*, in “Media Education”, 11(2), 2020, 15-26. DOI: <https://doi.org/10.36253/me-9975>.

8 J. A. Boivin, & K. Welby, *Teaching Future Educators during a Global Pandemic*. IAFOR, in “Journal of Education”, 9(2), 2021, 25-36. DOI: <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1192>; T. Trust, & J. Whalen, *K-12 teachers’ experiences and challenges with using technology for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic*, in “Italian Journal of Educational Technology”, 29(2), 2021, 10-25. doi: 10.17471/2499-4324/1192.

9 M. Santagati, & P. Barabanti, *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all’emergenza Covid-19*, in “Media Education”, 11(2), 2020, 109-125. DOI: <https://doi.org/10.36253/me-9646>.

10 R. Donnelly, & H. A. Patrinos, *Learning loss during Covid-19: An early systematic review*, in “Prospects”, 51, 2022, 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>.

11 J. J. Chen, & N. J. Krieger, *Learning gain rather than learning loss during COVID-19: A proposal for reframing the narrative*, in “Contemporary Issues in Early Childhood”, 2022. <https://doi.org/10.1177/14639491211073144>.

Uno sguardo alla letteratura

Attività didattiche e strumenti digitali ai tempi della pandemia

Le prime indagini condotte a livello internazionale durante la pandemia hanno da subito indicato una tendenza che è stata poi ampiamente documentata in letteratura, ossia che le misure per prevenire la diffusione del Covid-19 hanno reso l'istruzione remota e ibrida la nuova normalità (Arnett, 2021).¹² In questo contesto, gli insegnanti hanno fatto principalmente ricorso a materiali e tecnologie orientate all'istruzione sincrona. Solo il 22% degli insegnanti ha utilizzato materiali commerciali specificamente progettati per l'istruzione a distanza, funzionali all'apprendimento asincrono, mentre la maggior parte ha autoprodotta le proprie risorse, adattandole al curriculum, o ha riutilizzato materiali attingendo da varie fonti online. Inoltre, tra le tecnologie maggiormente utilizzate dagli insegnanti spiccano i sistemi di cloud computing per la gestione dell'apprendimento e dello streaming video. Molto meno comuni sono stati, invece, gli strumenti per facilitare pratiche didattiche centrate sugli studenti. Nel complesso, le ricerche rivelano uno schema sorprendente: molti insegnanti tendono a replicare la loro metodologia d'insegnamento tradizionalmente usata in aula nelle *videocall*.¹³

Uno studio condotto negli Stati Uniti¹⁴ riporta che insegnanti, genitori e studenti sono concordi sul fatto che l'insegnamento online in modalità sincrona sia più coinvolgente per la classe rispetto alle videoregistrazioni o ai compiti svolti senza un'interazione con l'insegnante. Ciononostante, per molti insegnanti la gestione dell'insegnamento in sincrono è apparsa tutt'altro che semplice e ha richiesto una formazione sugli strumenti di videoconferenza, che ha generato un ulteriore investimento di tempo ed energia in un periodo segnato da eventi traumatici e stressanti.

Nel corso delle lezioni sincrone, una delle esigenze più avvertite è stata senza dubbio quella del coinvolgimento degli studenti,¹⁵ a cui si è risposto con attività ispirate al modello *flipped classroom*¹⁶ e alla *gamification*,¹⁷ fino ad arrivare all'impiego

12 T. Arnett, *Breaking the Mold: How a Global Pandemic Unlocks Innovation in K-12 Instruction*, Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610663.pdf>.

13 S. Carretero Gomez, J. Napierala, A. Bessios, E. Mägi, A. Pugacewicz, M. Ranieri, K. Triquet, K. Lombaerts, N. Robledo Bottcher, M. Montanari, & I. Gonzalez Vazquez, *op. cit.*; M. Ranieri, C. Gaggioli, & M. Kaschny Borges, *La didattica alla prova del COVID-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria/ A Didática à prova pelo COVID-19 na Itália: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, in "Práxis Educativa", 15, 2020, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079>.

14 R. E. Slavin, & N. Storey, *The US educational response to the COVID-19 pandemic*, in "Best Evid Chin Edu", 5(2), 2020, 617-633.

15 A. Hira, & E. Anderson, *Motivating Online Learning through Project-Based Learning during the 2020 COVID-19 Pandemic*, in "IAFOR Journal of Education", 9(2), 2021, 93-110.

16 R. Smith, *Flipped Learning During a Global Pandemic: Empowering Students with Choice*, in "International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education", 5(1), 2020, 100-105.

17 D. M. Barry, & H. Kanematsu, *Teaching during the COVID-19 Pandemic*. Online Submission, 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606017.pdf>; P. J. Aguillar-Cruz, & D. L. Medina, *Pre-service English teachers' perceptions of their online teaching practice during pandemic times*, in "Propósitos y representaciones", 9(1), 2021, 85-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.925>.

dell'intelligenza artificiale.¹⁸

In generale, però, le pratiche d'insegnamento a distanza restano comunque legate all'impiego di programmi di web conference, video e audio conferenze in asincrono e televisione educativa.¹⁹ Anche in Italia le lezioni in videoconferenza sono state le attività maggiormente usate in ogni ordine di scuola, dalla Primaria alla Secondaria di primo grado (89,7% alla Primaria, 96,7% alla Secondaria di Primo grado e 95,8% alla Secondaria di Secondo grado).²⁰ Le attività di contatto e socializzazione hanno visto il loro picco alla scuola dell'Infanzia (60,5%) e un decremento con il crescere degli ordini di scuola e l'impegno disciplinare. L'assegnazione di risorse per lo studio ed esercizi è risultato trasversale agli ordini di scuola, dal 79,8% alla Primaria fino al 78,7% della Secondaria di Secondo grado e l'80% alla Secondaria di Primo grado. Le attività di ricerca e laboratoriali hanno rappresentato più del 50% delle attività in DaD, con una prevalenza per quelle mediate dalle tecnologie e già inserite nell'ambiente digitale.²¹ Tuttavia, anche la televisione ha giocato un ruolo importante in questa fase, trasmettendo programmi didattici sulla rete nazionale pubblica, per contrastare il fenomeno del *digital divide*, e raggiungere così il maggior numero di studenti di ogni grado.²²

In questo contesto è stato possibile comprendere più chiaramente che il successo o l'insuccesso della didattica a distanza è stato influenzato dall'intreccio di tre fattori: (1) competenze didattiche e tecnologiche dei docenti, (2) disponibilità di tecnologie ed ambienti e composizione familiare, (3) ruolo della valutazione nei processi di insegnamento e apprendimento.²³ Ciò sottolinea come in questa sfida posta dalla pandemia gli attori in gioco siano stati molteplici.

Genitori, studenti e insegnanti: chi sono i veri protagonisti della didattica online?

Durante il periodo della pandemia, che ha interessato in modo diverso tutti i membri della famiglia, i rapporti all'interno di essa sono mutati.²⁴ In particolare, si sono registrati cambiamenti positivi come maggiore tempo trascorso insieme,²⁵ maggiore

18 M. Seren, & Z. E. Özcan, *Post pandemic education: Distance education to artificial intelligence based education: Post pandemic education*, in "International Journal of Curriculum and Instruction", 13(1), 2021, 212-225; P. Feldman, Digital transformation in education: from vision to practice during the pandemic, in A. Plutino & E. Polisca (Eds), *Languages at work, competent multilinguals and the pedagogical challenges of COVID-19*, 2021, (pp. 39-45). Research-publishing.net. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.49.1216>.

19 M. Lynch, *E-Learning during a global pandemic*, in "Asian Journal of Distance Education", 15(1), 2020, 189-195. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881785>.

20 INDIRE, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown Report Preliminare*. Firenze, INDIRE, 2020. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf.

21 Ibid.

22 M. Ranieri, C. Gaggioli, A. Cinotti, & S. Ercoli, *op. cit.*

23 M. Ranieri, C. Gaggioli, & M. Kaschny Borges, *op. cit.*

24 S. Öngören, *The pandemic period and the parent-child relationship*, in "International Journal of Contemporary Educational Research", 8(1), 94-110. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.800990>.

25 N. Demirbaş-Kurt, & S. Koçak-Sevgili, S. (2020). Evaluation of the covid-19 pandemic period from the per-

condivisione²⁶ e maggiore comunicazione e interazione.²⁷ Le famiglie hanno dedicato molto tempo ai propri figli nella fase critica della sospensione della didattica in presenza, soprattutto in attività di tipo educativo, giochi, video didattici probabilmente per aiutarli a non rimanere indietro nella loro istruzione, anche a fronte di una reale preoccupazione dei genitori sul ritorno a scuola dei loro figli. Un sondaggio tra i genitori di Los Angeles²⁸ ha rivelato la paura del circa il 20% dei genitori nel far tornare i propri figli alla scuola in presenza.²⁹ Per questo, i genitori hanno dovuto prendere parte in modo più significativo al processo educativo dei loro figli, chiusi in casa, occupandosi del coordinamento di tutte le attività legate all'istruzione, precedentemente gestite da scuole e insegnanti: il superamento di problemi tecnici relativi alla formazione a distanza, la disponibilità della rete Internet, l'organizzazione dell'ambiente fisico a casa, l'accompagnamento dei figli nello sviluppo dei programmi di studio e dell'attività extrascolastiche, l'incoraggiamento per tenere alta la motivazione dei bambini e delle bambine a partecipare alle lezioni e ad altre attività educative.³⁰ I genitori hanno svolto, a tutti gli effetti, un ruolo chiave nel processo di apprendimento dei loro figli e anche nel seguire la scuola a distanza, in particolare nel contesto della scuola primaria o con bambini con bisogni educativi speciali. Occorre anche sottolineare come il livello di preparazione dei genitori nello svolgere il ruolo di mediatore e facilitatore si è rilevato molto disomogeneo, divenendo un ulteriore elemento di disuguaglianza nell'accesso all'istruzione, oltre alle differenze legate alla disponibilità di strumenti digitali in ambiente domestico.³¹ In aggiunta, il *digital divide*, che ha escluso molti studenti dalla didattica a distanza, non ha riguardato solo la mancanza di accesso fisico agli strumenti,³² ma anche la mancanza di competenze digitali.³³ Diversi studi realizzati nel periodo pre-pandemico³⁴ avevano già evidenziato le la-

spective of parents with children between the ages of 2-6. *Eurasian Journal of Social and Economic Research*, 7(6), 328-349. 2

26 M. Başaran, & A. B. Aksoy, *Parents' views on the family lives in the Corona-Virus (Covid-19) outbreak process*, in "The Journal of International Social Research", 13(71), 2020, 667-678.

27 S. J. Lee, & K. P. Ward, *Stress and parenting during the Coronavirus pandemic. Research Brief*, Ann Arbor, University of Michigan, School of Social Work, 2020. https://www.parentingincontext.org/uploads/8/1/3/1/81318622/research_brief_stress_and_parenting_during_the_coronavirus_pandemic_final.pdf.

28 R. E. Slavin, & N. Storey, *op. cit.*

29 H. Blume, L. A. *schools re-opening: Many parents, teachers are not ready*, in "The Los Angeles Times", 2020, June 29. <https://www.latimes.com/california/story/2020-06-29/school-reopening-los-angeles-campus-employees-parents>.

30 E. Demir, & C. G. Demir, *Investigation of parents' opinions about distance education during the covid-19 pandemic*, in "Turkish Online Journal of Distance Education", 22(2), 2021, 42-57.

31 S. Carretero Gomez, J. Napierala, A. Bessios, E. Mägi, A. Pugacewicz, M. Ranieri, K. Triquet, K. Lombaerts, N. Robledo Bottcher, M. Montanari, & I. Gonzalez Vazquez, *op. cit.*

32 Save the Children, *cit.*

33 M. Lynch, *op. cit.*; S. Carretero Gomez, J. Napierala, A. Bessios, E. Mägi, A. Pugacewicz, M. Ranieri, K. Triquet, K. Lombaerts, N. Robledo Bottcher, M. Montanari, & I. Gonzalez Vazquez, *op. cit.*

34 A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, & P. Picci, *Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers*, in "Computers & Education", 58, 2012, 797-807; R. Moore, D. Vitale, & N. Stawinoga,

cune nell'accesso alle TIC e nelle competenze degli studenti di scuola secondaria nell'uso del computer, nella gestione delle informazioni attraverso programmi per la loro elaborazione, nella comunicazione di informazioni e nella selezione e valutazione delle risorse online. Nello specifico, dalla ricerca realizzata da Lynch³⁵, emerge come il 59% del campione totale non fosse in grado di recuperare un file cancellato, il 68% non sapesse a cosa servono i fogli di calcolo e il 30% non riuscisse a spegnere correttamente un computer. Inoltre, il 74% degli studenti non sapeva cosa fosse un programma di elaborazione testi, mentre migliori prestazioni sono state riscontrate rispetto all'uso delle risorse online. Se, poi, quasi tutti sono in grado di identificare l'icona per Facebook (91%) e per YouTube (81%), solo il 62% è riuscito a riconoscere il simbolo dell'allegato e il 72% il simbolo per la ricerca.³⁶ Nonostante queste lacune, diversi studi riportano che gli studenti hanno apprezzato lo studio da casa o l'apprendimento online per una varietà di motivi.³⁷

Le ragioni più significative si legano al processo di apprendimento: gli studenti si sono sentiti più liberi di discutere con gli insegnanti (31,2%) e molti incarichi sono stati dati dall'insegnante (28,8%). Altri studenti hanno dichiarato di divertirsi a studiare da casa (47,5%) perché hanno più tempo libero (41,7%), possono rilassarsi (30,1%) e avere libertà di espressione e creazione (23%). Il punto più delicato resta, quindi, quello della progettazione didattica delle attività proposte online, aspetto che chiama in causa la necessità di una formazione adeguata degli insegnanti, non solo su aspetti di natura tecnologica, ma anche e soprattutto metodologico-didattica. Progettare un'attività cooperativa (online o blended) non è semplicemente una questione di applicazione delle tecnologie didattiche già esistenti, ma richiede un lavoro di progettazione didattica molto complesso.³⁸

Studenti in pandemia: "learning gain" vs "learning loss"?

Uno dei temi dominanti nella ricerca sull'impatto della pandemia sui sistemi istruttivi ha riguardato la questione delle perdite di apprendimento degli studenti (inglese *learning loss*), dovute all'interruzione della didattica in presenza.³⁹ Le perdite di apprendimento si riferiscono generalmente all'area cognitiva con rimando specifico

The Digital Divide and Educational Equity: A look at students with very limited access to electronic devices at home. Insights in Education and Work, ACT Center for Equity in Learning, 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593163.pdf>.

35 M. Lynch, cit.

36 Ibid.

37 H. Hermanto, N. G. M. Rai, & A. Fahmi, *Students' opinions about studying from home during the COVID-19 pandemic in Indonesia*, in "Cypriot Journal of Educational Sciences", 16(2), 2021, 499-510.

38 P. Ferri, "Digital school" was the only option during the lockdown: now it's time to "digitally augment" Italian schools, in "Italian Journal of Educational Technology", 29(2), 2021, 42-53.

39 R. Donnelly, & H. A. Patrinos, *Learning loss during Covid-19: An early systematic review*, cit.; D. W. Betebenner, & R. J. Wenning, *Understanding Pandemic Learning Loss and Learning Recovery: The Role of Student Growth & Statewide Testing*, National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611296.pdf>.

a discipline come, ad esempio, la matematica o l'italiano e determinate modalità valutative, tipicamente test standardizzati. Le ricerche realizzate a questo proposito documentano effettivamente risultati negativi. Negli Stati Uniti, analizzando i risultati delle valutazioni delle capacità di lettura e calcolo di oltre 1.6 milioni di studenti della Scuola Primaria di più di 40 stati per il periodo 2020/21, è emerso che gli studenti sono risultati quattro mesi indietro nella lettura e cinque mesi indietro in matematica rispetto all'anno scolastico precedente.⁴⁰

Altri studi condotti in Europa documentano risultati analoghi. Ad esempio, Maldonado & De Witte hanno riscontrato che gli studenti del sesto anno della scuola dell'obbligo in Belgio hanno accusato perdite di 0,19 SD in matematica e 0,29 SD in lettura/scrittura.⁴¹ Anche Engzell, Frey & Verhagen hanno riportato un calo medio di 0,08 SD in matematica, ortografia e lettura tra gli alunni della scuola primaria nei Paesi Bassi.⁴² O ancora Schult e colleghi (2021) hanno registrato in Germania una perdita di 0,07 SD nella comprensione del testo e 0,09 SD nelle operazioni di calcolo tra alunni di quinta elementare.⁴³ Inoltre, gli effetti della pandemia hanno ulteriormente ampliato le disuguaglianze nei risultati di apprendimento tra gruppi sociali favoriti e gruppi sociali o minoranze svantaggiate, sia sul piano socio-economico sia a livello culturale.⁴⁴

Davanti a questi dati, difficilmente si può mettere in dubbio il fatto che vi sia stato un peggioramento rispetto a ciò che normalmente si apprende a scuola in termini di conoscenze e capacità cognitive ma, come osservano Chen & Krieger, “non tutto è perso. I bambini hanno continuato ad apprendere e crescere. La principale differenza risiede nelle opportunità e negli ambienti in cui il loro apprendimento è avvenuto. Quindi, la natura e il tipo di apprendimenti dei bambini come pure le loro esperienze di apprendimento sono state diverse rispetto a ciò che ci si aspettava”.⁴⁵

Assumere una prospettiva tutta centrata sulle perdite rischia di non farci cogliere i potenziali guadagni formativi (*learning gains*) per i bambini in aree che non sono comunemente sottoposte a valutazione. Ad esempio, durante la pandemia, i bambini potrebbero aver imparato ad essere più resilienti sul piano socio-emotivo,

40 E. Dorn, B. Hancock, J. Sarakatsannis, et al., *COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning*, 2021. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>.

41 J. E. Maldonado, K. De Witte, (2021), *The effect of school closures on standardised student test outcomes*, in “British Educational Research Journal”, 48(1), 49-94. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>.

42 P. Engzell, A. Frey, & M. D. Verhagen, (2021), Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic, in “PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 118(17), 2021, Article e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.

43 J. Schult, N. Mahler, B. Fauth, & M. Lindner, *Did students learn less during the Covid-19 pandemic? Reading and math competencies before and after the first pandemic wave*, in “PsyArXiv”, 11, 2021. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf>.

44 UNESCO, *COVID-19 Impact on Education*, Parigi, UNESCO, 2020. <https://en.unesco.org/covid19/education-response>.

45 J. J. Chen, & N. J. Krieger, *op. cit.*, pp. 2-3.

potrebbero aver sviluppato maggiori competenze tecnologiche e maggiori capacità di problem-solving nella gestione di Internet e delle risorse digitali. Anche Zhao sottolinea l'importanza di evitare le trappole associate alla prospettiva della perdita dell'apprendimento, in quanto tali trappole possono condurre educatori e policymaker ad intraprendere la strada sbagliata nell'investimento di risorse economiche e temporali.⁴⁶ Ad esempio, investire soldi e tempo unicamente nella mitigazione degli effetti negativi attraverso piani di recupero degli apprendimenti in determinate aree disciplinari, in particolare lettura e calcolo, potrebbe non essere la strada migliore da seguire. Seguire questa strada significherebbe assumere una visione frammentata degli apprendimenti degli studenti. Al contrario, insegnanti ed educatori dovrebbero assumere una prospettiva olistica dell'apprendimento, tenendo in considerazione sia gli aspetti cognitivi che non cognitivi in termini di processi e risultati.

Metodologia

Contesto

Lo studio qui presentato è stato realizzato presso un istituto comprensivo della Liguria, con circa 1600 alunni. Qui, la sospensione delle attività didattiche in presenza è avvenuta molto precocemente, dal 24/2/2020. Altrettanto tempestivamente, l'istituto ha avviato la didattica a distanza già dalla prima settimana, andando poi a regime nelle settimane successive, attraverso la stesura di un progetto, denominato "Non restiamo isolati - Noi ci siamo", caratterizzato da un apposito "Vademecum", approvato dal Collegio dei Docenti e successivamente integrato. Tutto ciò è stato possibile a causa della preparazione preesistente e dell'organizzazione già in essere, con particolare riferimento all'utilizzo già ampiamente diffuso delle applicazioni Google e di Google Classroom nella scuola secondaria. Ciò ha consentito alle docenti componenti il team digitale una più agevole disseminazione e formazione verso le colleghe e i colleghi della scuola primaria e dell'infanzia che non avevano esperienza specifica. Un altro elemento caratterizzante il contesto va individuato nella rapida costituzione di un gruppo di supporto che costantemente ha offerto formazione e assistenza non solo ai colleghi ma, in molti casi, anche alle famiglie. Infine, va ricordato che si è proceduto all'individuazione meticolosa degli alunni con difficoltà di collegamento e necessità di fornitura di dispositivi in comodato. Sono state contattate le famiglie e si è provveduto alla fornitura di dispositivi (oltre 100 complessivamente, tra notebook e tablet) e sistemi di connessione (meno di 10 router 3G). In rari casi, il problema di difficoltà di connessione si è rivelato strutturale, a causa della conformazione del territorio (mancanza o forte carenza di connessione internet, anche mobile).

46 Y. Zhao, *Build back better: Avoid the learning loss trap*, in "Prospects", 2021. DOI:10.1007/s11125-021-09544-y.

Obiettivo dello studio e domande di ricerca

Nel contesto sopra descritto, lo scopo dello studio è comprendere, attraverso le valutazioni di insegnanti, genitori e studenti, quale tipologia di attività didattica è stata maggiormente apprezzata e quali strumenti digitali sono stati usati. L'analisi di queste valutazioni consente di definire con maggiore chiarezza i motivi del successo e degli insuccessi di alcune proposte didattiche che le scuole hanno realizzato durante la pandemia. Oltre a ciò, lo studio si propone di approfondire il punto di vista degli studenti per individuare opportunità e sfide dell'esperienza in DAD. L'indagine muove dalle seguenti domande di ricerca (DR):

DR1. Quali sono state le attività didattiche online maggiormente apprezzate da insegnanti, genitori e studenti durante la pandemia?

DR2. Quali sono gli strumenti digitali più utilizzati da insegnanti, genitori e studenti per la didattica online?

DR3. Quali sono stati i principali benefici e le principali criticità dell'esperienza della DAD dal punto di vista degli studenti?

Il campione

435 alunni hanno preso parte alla rilevazione di giugno 2020 sulle attività di DAD. Il 68% (n = 297) frequenta la scuola secondaria e il 32% (n = 138) la scuola primaria.

682 genitori hanno risposto alla rilevazione finale riguardante le attività di DAD nel giugno 2020. Il 51% (n = 349) dei rispondenti ha un figlio o figlia che frequenta la scuola primaria, il 35% (n = 237) la secondaria e il 14% (n = 96) la scuola dell'infanzia.

166 insegnanti hanno partecipato alla rilevazione nel giugno del 2020. Il 52% (n = 87) insegna nella scuola primaria, il 34% (n = 56) in quella secondaria e il 14% (n = 23) nella scuola dell'infanzia.

Lo strumento di rilevazione

Nel giugno 2020, a conclusione dell'anno scolastico, sono stati somministrati online dei questionari a risposta chiusa a genitori, docenti e alunni di un istituto comprensivo della Liguria, comprendente circa 1.600 alunni, di Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado. Il questionario è stato diffuso tramite bacheca del registro elettronico, sito web e canali social.

Nei questionari è stato chiesto di attribuire un punteggio su una scala Likert da 1 (Min) a 5 (Max) ad una serie di domande relative sia alla valutazione dell'esperienza di didattica a distanza, sia volte a indagare la frequenza d'uso di alcune tecnologie impiegate dalla scuola per le attività a distanza. Il questionario rivolto agli studenti prevedeva inoltre tre domande a risposta aperta, ossia "Puoi scrivere quello che pensi sia stato particolarmente POSITIVO, relativamente all'esperienza di DaD?", "Puoi scrivere quello che pensi sia stato particolarmente NEGATIVO, relativamente all'esperienza di DaD?" e, infine, "Se TU fossi il Ministro dell'Istruzione, pensando

al PROSSIMO ANNO SCOLASTICO, cosa consiglieresti di fare, relativamente alla DaD?”. Per l’analisi dei risultati quantitativi si è fatto ricorso a statistica descrittiva, mentre per l’esame delle risposte aperte è stata realizzata l’analisi tematica dei contenuti attraverso un approccio di tipo induttivo (Cohen et al., 2007).

Risultati

DR1. Quali sono state le attività didattiche online maggiormente apprezzate da insegnanti, genitori e studenti durante la pandemia?

I questionari sono stati indirizzati ai docenti e genitori di tutti gli ordini di scuola e agli alunni più grandi, ovvero quelli della scuola secondaria di primo grado e delle classi quinte della scuola primaria. La tabella 1 riporta schematicamente i risultati della rilevazione. Come si può osservare, gli alunni che hanno partecipato al sondaggio (N = 435) hanno valutato in modo migliore le attività didattiche a distanza avvenute tramite email (M = 3.98) e Google Classroom (M = 3.81) rispetto a quelle avvenute tramite messaggistica istantanea (e. g., gruppi di Whatsapp, Telegram, Hangouts, ecc.) (M = 3.72), Google Meet (M = 3.65), registro online (M = 3.65), mini-siti (M = 3.24) e lezioni registrate (M = 3.21).

I genitori che hanno partecipato alla rilevazione (N = 682) hanno valutato in modo migliore le attività didattiche a distanza avvenute tramite Google Meet (M = 3.17), email (M = 2.99) e registro online (M = 2.93) rispetto a quelle avvenute tramite messaggistica istantanea (e. g., gruppi di Whatsapp, Telegram, Hangouts, ecc.) (M = 2.75), mini-siti (M = 2.64), lezioni registrate (M = 2.61), Google Classroom (M = 2.39), l’utilizzo di materiale televisivo di produzione RAI (M = 0.86) e Luna tv (0.91) (Tabella 1).

Gli insegnanti (N = 166) riportano che gli strumenti maggiormente utilizzati sono Google Meet (M = 4.06), email (M = 3.91) e messaggistica istantanea (M = 3.08) rispetto al registro online (M = 3), mini-siti (M = 2.72), lezioni registrate (M = 2.57), Google Classroom (M = 2.16) e le trasmissioni di Luna TV (M = 1.09) e RAI (M = 0.53) (Tabella 1).

Tabella 1. Apprezzamento attività didattiche online

Valutazioni delle attività in DaD	Media punteggi assegnati		
	Studenti	Genitori	Insegnanti
Google Meet	3,65	3,17	4,06
Google Classroom	3,81	2,39	2,16
Lezioni registrate	3,21	2,61	2,57
Mini-siti	3,24	2,64	2,72
Messaggistica istantanea	3,72	2,75	3,08
Registro online	3,65	2,93	3,00
E-mail	3,98	2,99	3,91
Luna TV	-	0,91	1,09
TV RAI	-	0,86	0,53

Ad una prima comparazione, possiamo dire che mentre lo strumento più apprezzato da insegnanti e genitori è stato Google Meet, inaspettatamente gli studenti collocano al primo posto l'e-mail, seguito da Google Classroom e dalla messaggistica istantanea. Questo suggerisce una preferenza delle modalità in asincrono da parte degli studenti e del sincrono da parte di genitori e insegnanti.

Andando ad approfondire, 84 insegnanti riportano di aver prodotto videolezioni registrate per la DAD, 83 insegnanti hanno invece creato presentazioni, 69 insegnanti hanno scritto dispense e 69 insegnanti hanno usato testi. L'87% (n = 144) degli insegnanti che ha partecipato alla rilevazione ha dichiarato, inoltre, di non aver mai richiesto supporto all'assistente tecnico, mentre il 13% (n = 21) lo ha fatto.

Passando ai genitori, i partecipanti affermano che i propri figli o figlie hanno partecipato molto alle attività di DAD (M = 4. 6) e che sono stati prevalentemente autonomi nello svolgimento di esse (M = 3. 7). I genitori riportano che la famiglia è stata mediamente capace di supportare i bisogni degli alunni nello svolgimento delle attività (M = 3. 45). Complessivamente i genitori riportano l'esperienza di DAD come mediamente positiva (M = 3. 45) e ritengono che essa abbia influito in modo mediamente positivo sull'apprendimento (M = 3. 29).

La predilezione per le attività sincrone degli adulti di riferimento può essere collegata ad un maggiore controllo dello studente che è chiamato perlopiù a seguire passivamente dei contenuti erogati dall'insegnante, secondo una modalità centrata sul docente. È invece probabilmente nel lavoro in asincrono che lo studente può attivarsi operativamente.

DR2. Quali sono gli strumenti tecnologici più utilizzati da insegnanti, genitori e studenti per la didattica online?

Dalle risposte ottenute dagli alunni si osserva che il PC (M = 3. 33) è il dispositivo che è stato usato maggiormente per le attività di didattica a distanza seguito da smartphone (M = 2. 44) e tablet (M = 1. 79). Questo dato è coerente con le risposte dei genitori che hanno partecipato alla rilevazione finale, i quali riportano che il PC (M = 2. 94) è il dispositivo che è stato usato maggiormente per le attività di didattica a distanza seguito da smartphone (M = 2. 67) e tablet (M = 2. 04) (Tabella 2).

Tabella 2. Strumenti tecnologici utilizzati in DAD

Device	Studenti	Genitori
Smartphone	2,44	2,67
Tablet	1,79	2,04
Computer	3,33	2,94

Gli insegnanti che hanno partecipato al questionario hanno dichiarato di aver usato mediamente i libri di testo (M = 3. 02; Min = 1; Max = 5) e che la loro attività non è stata condizionata in modo eccessivo da problemi tecnici o di connessione (M = 2. 12; Min = 1; Max = 5). Gli insegnanti hanno riportato che secondo loro i propri alunni hanno partecipato alle attività in modo diffuso (M = 4. 46; Min = 1; Max = 5) e che sono stati mediamente autonomi (M = 3. 19; Min = 1; Max = 5). I partecipanti allo studio hanno affermato di ritenere che la DAD abbia influito mediamente in modo positivo all'apprendimento degli alunni (M = 3. 5; Min = 1; Max = 5).

Complessivamente gli insegnanti hanno valutato l'esperienza personale con la DAD in modo positivo (M = 3. 8; Min = 1; Max = 5), ritenendo che l'organizzazione dell'istituto (M = 4. 67; Min = 1; Max = 5) e l'attività del proprio gruppo di lavoro siano state buone (M = 4. 55; Min = 1; Max = 5).

DR3. Quali sono stati i principali benefici e le principali criticità dell'esperienza della DAD dal punto di vista degli studenti?

L'analisi qualitativa delle risposte aperte sui lati positivi della DAD ha condotto all'individuazione di sei principali temi così schematizzabili: 1) miglioramento delle competenze tecnologiche e digitali; 2) continuità relazionale e connessione con i compagni; 3) maggiore autonomia, responsabilità, organizzazione; 4) riduzione dell'ansia; 5) riduzione delle distrazioni; 6) accesso a risorse. Per quanto riguarda il primo tema, miglioramento delle competenze tecnologiche e digitali, molti studenti hanno sottolineato come attraverso l'esperienza della DAD hanno maturato una maggiore conoscenza della tecnologia e una migliore capacità di uso del computer e dei suoi programmi. Contrariamente al mito del nativo digitale, traspare l'immagine

di uno studente che ha scoperto il computer durante il periodo di chiusura delle aule scolastiche, acquisendo nuove conoscenze e sviluppando nuove abilità. La tabella 3 riporta, a titolo esemplificativo, alcuni commenti degli studenti.

Tabella 3. Miglioramento delle competenze tecnologiche e digitali (estratti dai commenti degli studenti)

Estratto 1	<i>Ho imparato a usare meglio il PC, classroom e ho imparato ad utilizzare google meet, hangouts, presentazioni PPT e geogebra.</i>
Estratto 2	<i>Nell'esperienza della didattica a distanza ho imparato a utilizzare internet in modo migliore e mi sono sentito come se fossi stato in classe.</i>
Estratto 3	<i>Ho migliorato la mia conoscenza informatica.</i>
Estratto 4	<i>Le mie competenze tecnologiche sono migliorate.</i>
Estratto 5	<i>Io durante la DaD ho imparato a scrivere più velocemente al computer e a navigare per siti che non conoscevo.</i>
Estratto 6	<i>Ho imparato a usare il computer anche per altri scopi.</i>

Passando al secondo tema, continuità relazionale e connessione con i compagni, benché in molti abbiano osservato come fare scuola in presenza incontrando i compagni di classe faccia a faccia, insieme agli insegnanti, sia un'esperienza insostituibile, alcuni commenti evidenziano la consapevolezza del ruolo svolto dalle tecnologie digitali nel consentire di mantenere una continuità relazionale con la classe e una connessione con i compagni. Addirittura, qualcuno si spinge a dichiarare di essere stato in contatto con i compagni in modo più intenso (tabella 4).

Tabella 4. Continuità relazionale e connessione con i compagni (estratti dai commenti degli studenti)

Estratto 1	<i>Il fatto di pur non essendo fisicamente vicini, già solo il fatto di sentire le voci e di guardare i volti dei miei compagni di classe mi faceva sentire come a scuola.</i>
Estratto 2	<i>Mi è piaciuto molto perché siamo riusciti tutti a rimanere in contatto.</i>
Estratto 3	<i>Una cosa positiva è che sono stato in contatto molto di più con i miei amici.</i>
Estratto 4	<i>Mi è piaciuto metterci in contatto tutti anche in questo periodo difficile.</i>
Estratto 5	<i>Mi è piaciuto perché fortunatamente sono riuscito a tenermi in contatto e vedere i miei compagni e le maestre durante l'isolamento...</i>

Il terzo tema, maggiore autonomia, responsabilità, organizzazione, ricorre molto spesso nei commenti. Gli studenti affermano a più riprese che, grazie all'esperienza della DAD, hanno imparato a gestire meglio lo studio e le attività ad esso connesse, indipendentemente dal supporto degli adulti (insegnanti o genitori). Questo senso di una maggiore autonomia sembra essere associato in alcuni casi ad una maggiore capacità di uso del computer, in altri casi si tratta di un discorso più generale legato ad una accresciuta responsabilità conseguente al periodo vissuto (tabella 5).

Tabella 5. Autonomia, responsabilità, organizzazione (estratti dai commenti degli studenti)

Estratto 1	<i>... ho imparato a organizzarmi con le cose da fare nella giornata.</i>
Estratto 2	<i>Ho imparato ad essere un po' più responsabile.</i>
Estratto 3	<i>Autonomia, lavorare al computer per imparare ad usarlo.</i>
Estratto 4	<i>Ho imparato molte cose da questa esperienza ma soprattutto mi sono reso indipendente.</i>
Estratto 5	<i>Ho imparato ad essere più autonoma e a utilizzare meglio la tecnologia.</i>
Estratto 6	<i>... ho imparato ad organizzarmi meglio anche se la quantità dei compiti è stata elevata</i>
Estratto 7	<i>Grazie a questa esperienza, ho imparato ad utilizzare al meglio i vari strumenti tecnologici e a gestire il mio lavoro scolastico in un modo differente e funzionale.</i>
Estratto 8	<i>Ho imparato a gestirmi da sola.</i>
Estratto 9	<i>... lo svolgimento dei compiti in autonomia sul PC</i>
Estratto 10	<i>Con questa esperienza ho imparato ad essere molto più autonoma.</i>
Estratto 11	<i>Ho imparato ad essere più bravo ad organizzarmi con lo studio e ad usare il computer.</i>

Venendo al quarto tema, riduzione dell'ansia, emerge l'immagine di una classe, quella in presenza, carica non solo del calore delle relazioni umane dirette ma anche di rituali che generano ansia e disagio, in particolare per quanto riguarda le interrogazioni. Diversi studenti hanno sottolineato come l'interrogazione svolta da un luogo familiare come l'ambiente domestico sia stata emotivamente più sostenibile, mentre qualcuno ha dichiarato che parlare "a volti coperti" sia meno stressante (tabella 6).

Tabella 6. Riduzione dell'ansia (estratti dai commenti degli studenti)

Estratto 1	<i>Durante le interrogazioni ero meno ansiosa.</i>
Estratto 2	<i>...mi è piaciuto molto anche il fatto di stare a casa durante le interrogazioni e non avere ansia come a scuola.</i>
Estratto 3	<i>Secondo me è stato anche bello perché stavi comunque a casa tua ti sentivi meglio diciamo tipo all'interrogazione eri più sicuro perché stavi in camera tua a casa tua. Poi avevi anche il sopporto dei tuoi genitori.</i>
Estratto 4	<i>Nelle interrogazioni mi sono sentito più tranquillo perché ero in uno spazio dove abitualmente studio.</i>
Estratto 5	<i>Più sicuro nelle interrogazioni...</i>
Estratto 6	<i>Tramite computer e videolezioni mi trovo meno a disagio a parlare.</i>
Estratto 7	<i>...le situazioni in cui mi sono sentita bene era il momento in cui si tenevano le fotocamere disattivate.</i>
Estratto 8	<i>Mi ha messo meno ansia.</i>
Estratto 9	<i>Poter svolgere i compiti e studiare con più calma.</i>

Il quinto tema, riduzione delle distrazioni, sembra indicare che a volte la classe può diventare una fonte di disturbo: distrazioni, confusione, elementi estranei alla spiegazione possono assorbire l'attenzione a discapito della concentrazione nel seguire la lezione del docente. Nell'isolamento della videolezione, si perde molto in termini di socializzazione, ma - sorprendentemente - per alcuni ci sono anche dei guadagni per la maggiore concentrazione consentita dal formato erogativo (tabella 7).

Tabella 7. Riduzione delle distrazioni (estratti dai commenti degli studenti)

Estratto 1	<i>Il maggior vantaggio è il fatto che si senta bene cosa dice l'insegnare, e che la confusione è assente.</i>
Estratto 2	<i>... spiegazioni chiare senza distrazioni.</i>
Estratto 3	<i>Ho imparato ad usare sempre meglio i dispositivi elettronici e durante le lezioni, non avendo nessuno, sono riuscita a concentrarmi di più.</i>
Estratto 4	<i>Le lezioni online sono comode e si riesce a stare più attenti.</i>
Estratto 5	<i>...a volte con tutti i microfoni spenti si capiva meglio la lezione rispetto a quella in classe perché non c'era casino, ho seguito le spiegazioni con più attenzione e ho potuto prendere appunti in modo più accurato.</i>

Estratto 6	<i>In questo tempo ho imparato a non distrarmi nelle lezioni ed ascoltare di più.</i>
-------------------	---

Infine, per il sesto tema, accesso a risorse, gli studenti esprimono apprezzamenti rispetto alla possibilità di fruire delle videolezioni a necessità, elemento positivo riconducibile alla maggiore autonomia consentita dalla disponibilità di risorse accessibili indipendentemente dalla lezione sincrona, che genera ovviamente un vincolo tra gli interlocutori della comunicazione. Inoltre, si sottolinea la ricchezza delle risorse messe a disposizione, frutto del lavoro incessante degli insegnanti (*“ho imparato che le maestre sono disposte a far di tutto pur di farci imparare!”*) (tabella 8).

Tabella 8. Accesso a risorse (estratti dai commenti degli studenti)

Estratto 1	<i>Mi sono piaciute le lezioni registrate tramite video tipo youtube perché potevo riascoltarle ogni volta che volevo.</i>
Estratto 2	<i>Una caratteristica positiva è la possibilità di riguardare le lezioni registrate...</i>
Estratto 3	<i>Mi è piaciuto l'esperienza delle video lezioni registrate, così potevo visualizzarle quando volevo.</i>
Estratto 4	<i>Il lato positivo della DaD sono stati: il fatto che potevo, in caso di dubbio, rivedere le spiegazioni...</i>
Estratto 5	<i>Avere ogni genere di materiali sempre a portata di mano è molto conveniente.</i>
Estratto 6	<i>Ci hanno dato molto materiale quindi ho capito più facilmente le cose.</i>

Per quanto riguarda le criticità, molto brevemente, non essendo il focus primario di questo lavoro, ricorrono tra gli aspetti più menzionati, in ordine di occorrenza, i seguenti temi: 1) problemi tecnici di connessione a Internet che hanno inficiato la qualità della fruizione e la possibilità di una maggiore comprensione; 2) in alcuni casi, la difficoltà a comprendere le consegne di lavoro per la diversità di app utilizzate per l'erogazione del compito (si parla a volte di disorganizzazione dell'insegnante); 3) la mancata socializzazione diretta con i compagni di classe; 4) elementi di distrazione presenti nel contesto domestico.

Discussione e conclusioni

L'anno scolastico della pandemia è stato caratterizzato dall'improvvisa necessità di garantire il servizio scolastico con modalità diverse dalla normale "presenza". La

letteratura sull'impatto della sospensione della didattica presenziale e il passaggio ad una qualche forma di educazione a distanza ha messo soprattutto in luce i limiti di questa esperienza,⁴⁷ dall'impreparazione del corpo docente⁴⁸ e delle famiglie⁴⁹ alle perdite di apprendimenti da parte degli studenti.⁵⁰ Questa narrazione dominante trova riscontri in molteplici dati ed evidenze, che però non devono impedirci di andare a fondo per comprendere maggiormente in che modo gli attori della scuola hanno reagito, con particolare riguardo agli studenti. Nel caso specifico dell'istituto ligure, in cui è stato realizzato il presente studio, si registra un gradimento globale mediamente positivo dell'esperienza della DAD da parte di insegnanti, genitori e studenti. Il contesto caratterizzato da una certa preparazione digitale antecedente alla DAD e dalla pronta reazione all'emergenza in termini di supporto tra docenti e alle famiglie, specie quelle in difficoltà, può aver influito su questa percezione mediamente positiva. Al di là di questa considerazione generale, tre elementi interessanti sembrano emergere dalle risposte dei partecipanti.

In primo luogo, rispetto alla tipologia di attività svolta nel corso della DAD, si profila una preferenza da parte degli studenti verso le attività asincrone in contrasto con le preferenze di insegnanti e genitori verso le attività sincrone. Esaminando le risposte degli studenti, la preferenza per il formato asincrono può essere spiegata in relazione al maggior grado di autonomia che lo studio in asincrono consente; al contrario, la compresenza degli attori della comunicazione per lo svolgimento del processo di insegnamento-apprendimento riduce gli spazi di autogestione degli studenti e accresce le possibilità di controllo da parte degli adulti nei riguardi dei più piccoli. Il tema della riduzione del controllo, per alcuni studenti, non si lega solo all'ampliamento delle opportunità di autoorganizzazione ma anche alla riduzione dell'ansia, con particolare riferimento alle interrogazioni. Gli studenti, infatti, chiamano esplicitamente in causa, nei loro commenti, la questione dell'interrogazione in un contesto meno ospitale dell'ambiente domestico, associando il momento valutativo su cui si incardina il sistema scolastico ad una esperienza che genera stress e ansia. Ciò dovrebbe indurci a riflettere sul fatto che la valutazione, nella scuola tradizionale, lungi dall'essere percepita come formativa, viene vissuta come una esperienza negativa, frutto di una cultura scolastica centrata del controllo e la valutazione sommativa.⁵¹

47 S. Carretero Gomez, J. Napierala, A. Bessios, E. Mägi, A. Pugacewicz, M. Ranieri, K. Triquet, K. Lombaerts, N. Robledo Botcher, M. Montanari, & I. Gonzalez Vazquez, *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*, cit.; P. Ferri, "Digital school" was the only option during the lockdown: now it's time to "digitally augment" Italian schools, cit.; M. Ranieri, C. Gaggioli, A. Cinotti, & S. Ercoli, *La scuola va in tv*, cit.

48 J. A. Boivin, & K. Welby, *Teaching Future Educators during a Global Pandemic*, in "IAFOR. Journal of Education", 9(2), 2021, 25-36. DOI: <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1192>; T. Trust, & J. Whalen, *K-12 teachers' experiences and challenges with using technology for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic*, in "Italian Journal of Educational Technology", 29(2), 2021, 10-25. doi:10.17471/2499-4324/1192.

49 M. Santagati, & P. Barabanti, *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, in "Media Education", 11(2), 2020, 109-125. DOI: <https://doi.org/10.36253/me-9646>.

50 R. Donnelly, & H. A. Patrinos, *Learning loss during Covid-19*, cit.; D. W. Betebenner, & R. J. Wenning, *Understanding Pandemic Learning Loss and Learning Recovery*, cit.

51 M. Ranieri, *La Scuola dopo la DaD*, cit.

In secondo luogo, studenti e genitori convergono nell'asserire che lo strumento tecnologico più utilizzato per le attività didattiche online sia stato il computer. Questa risposta appare particolarmente interessante se combinata con due commenti ricorrenti nelle risposte aperte relative ai benefici della DAD, ossia aver maturato una maggiore conoscenza tecnologica e aver imparato a studiare in autonomia. Se, da un lato, le misurazioni sugli apprendimenti acquisiti negli anni della pandemia rivelano un quadro sconcertante rispetto alle conoscenze linguistiche e matematiche, dall'altro, molti degli studenti coinvolti nel presente studio parlano di un deciso miglioramento delle capacità d'uso di Internet e del computer, soprattutto dell'uso del computer per studiare. Gli studenti sembrano consapevoli di questo *learning gain*, come evidenziato anche da Zhao.⁵² Ovviamente, non si possono generalizzare i commenti di un gruppo di studenti come quello coinvolto in questa ricerca. Ciononostante, questa chiave di lettura dell'esperienza andrebbe approfondita con ulteriori studi, perché, come osservano Chen & Krieger,⁵³ "Non tutto è perso", ma per poter cogliere i guadagni, oltre alle perdite, occorre saper ascoltare e osservare l'esperienza, scendendo nel concreto delle voci dei suoi protagonisti, in particolare gli studenti

In terzo luogo, gli studenti hanno decisamente apprezzato la possibilità di fruire delle risorse didattiche in modo flessibile e indipendente. Le videolezioni sono state percepite in molti casi come materiali didattici da rivedere e riascoltare in base ai propri bisogni in modo funzionale alla propria organizzazione. "Ho imparato a gestirmi da sola" - afferma una studentessa. Il maggior livello di autonomia percepito dagli studenti può essere legato all'opportunità offerta dal digitale di accedere alle risorse formative in modo indipendente, con il proprio computer, secondo il proprio ritmo, i propri tempi e le proprie necessità. Imparare a gestire il proprio processo di apprendimento, concetto noto in letteratura come *self-regulated learning* (Zimmermann, 2000),⁵⁴ apprendimento autoregolato, è forse uno dei risultati più importanti che la scuola dovrebbe favorire. Nelle misurazioni post-pandemiche, sono stati presi in considerazione gli apprendimenti nelle aree della literacy e della matematica, come abbiamo più volte ricordato. Forse, però, andrebbero considerate anche altre dimensioni che riguardano aspetti importanti del processo formativo di studenti e studentesse.⁵⁵ Senza nulla togliere alla rilevanza delle conoscenze fondamentali relative al saper leggere, scrivere e far di conto, maggiore attenzione andrebbe data da parte della ricerca a competenze trasversali come la capacità di autogestire il proprio processo di apprendimento, che in situazioni come quella della pandemia potrebbe aver trovato spazi e occasioni per una maggiore o più repentina maturazione.

52 Y. Zhao, *Build back better*, cit.

53 J. J. Chen, & N. J. Krieger, *Learning gain rather than learning loss during COVID-19*, cit., p. 2.

54 B. J. Zimmerman, *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*, in M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13-40. doi: 10.1016/b978-012109890-2/50031-7.

55 J. J. Chen, & N. J. Krieger, *op. cit.*