

Didattica a distanza e *Online Learning*: rischi e opportunità d'innovazione

Michele Baldassarre, Valeria Tamborra ¹

Sommario

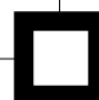
Il presente contributo discute gli esiti di una ricerca esplorativa condotta con lo scopo di indagare le pratiche dei docenti durante la sospensione delle attività scolastiche in presenza e l'erogazione della formazione online. Per erogare corsi online è necessario possedere *skills* specifiche rispetto alle quali la classe docente non era uniformemente preparata. Lungi dal considerare la Didattica a Distanza una parentesi priva di conseguenze a lungo termine, si ritiene, piuttosto, che essa possa porre le basi per un ripensamento consapevole dei modi di fare scuola da cui possano scaturire processi di innovazione.

Abstract

In this paper we discuss the results of an exploratory research conducted with the aim of investigating the practices of teachers during the interruption of face-to-face school activities and the provision of online training. To deliver online courses it is necessary to have specific skills for which teachers were not evenly prepared. Far from considering remote teaching a simple parenthesis with no long-term consequences on the educational institutions, it is rather believed that it can lay the foundations for a conscious rethinking of the ways of doing school from which innovation processes can arise.

Keywords: Remote Teaching, Digital Learning Environments, Teaching Mediation

¹ Sebbene gli autori abbiano condiviso l'impostazione complessiva del paper, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi: 1. Introduzione; 2. Processi Formativi nella Didattica Online; 4. Conclusioni. A Valeria Tamborra si attribuisce la scrittura del paragrafo: 3. L'indagine sulle prassi educative durante la DaD. Una sintesi della ricerca discussa in questo contributo è stata presentata al Convegno "Didamatica 2020 – Smarter School for Smart Cities" del 13.11.2020



1. Introduzione

La sospensione delle attività scolastiche in aula, avvenuta in Italia per effetto del DPCM del 4 marzo 2020, e la conseguente attivazione della così detta “Didattica a Distanza”, ha sollecitato la necessità di riflettere sulle modalità e sugli effetti a livello educativo che questo cambiamento comporta. La chiusura delle scuole ha coinvolto, il 4 marzo 2020, il 19,3% della popolazione studentesca mondiale. Il 2 aprile 2020, 172 paesi del mondo avevano disposto la chiusura degli istituti scolastici; la percentuale degli studenti coinvolti saliva, così, all’84,8%. Il 22 novembre 2020 la chiusura delle scuole coinvolge il 12,8% della popolazione studentesca mondiale, ossia 224.068.338 studenti [1].

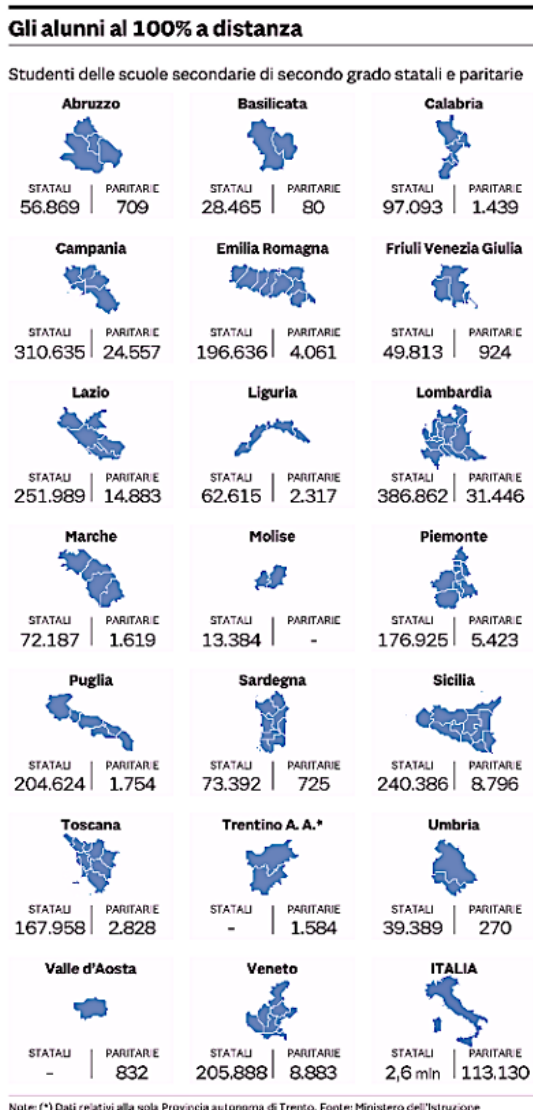


Figura 1

Numero di alunni delle Secondarie di II grado coinvolti dalla didattica a distanza [2]

Attualmente in Italia, la Didattica a Distanza coinvolge circa quattro milioni di studenti. Lo scenario italiano si presenta particolarmente complesso considerando le diversità territoriali determinate dalle zone rosse, le classi in quarantena e le ordinanze regionali più o meno restrittive che possono allargare lo spettro delle disposizioni nazionali. Per quanto pertiene gli insegnanti, invece, le lezioni da remoto riguardano circa 400 mila docenti con un'età media di 51 anni, di cui circa 70-80mila con contratto a tempo determinato [2]. La figura 1 sintetizza quanto sin qui esposto mostrando i dati relativi al numero di alunni che frequentano le lezioni completamente online nelle diverse regioni italiane.

All'interno di questo scenario, la scuola, nella prima fase, ha dovuto riorganizzare le modalità di erogazione della formazione senza che, tuttavia, ci fosse la possibilità di avviare un percorso di riflessione interna agli istituti e di ricognizione delle competenze necessarie affinché il corpo docenti fosse adeguatamente e uniformemente preparato per modificare le proprie prassi educative.

Se, infatti, la letteratura sull'e-learning contempla contributi consolidati in decenni di ricerche, è anche vero che il campo d'indagine privilegiato in questo ambito è la formazione superiore. La ricerca in ambito scolastico si è sviluppata in modo più discontinuo e ha assunto connotazioni maggiormente rivolte all'implementazione di sistemi di *Blended Learning*.

La specificità del contesto scolastico italiano non ha mai necessitato di sviluppare sistemi completamente in e-learning e la formazione del corpo docenti, di conseguenza, si è soffermata prevalentemente sui temi della *media education* e delle tecnologie didattiche. Si riscontrano, dunque, nello scenario nazionale, sperimentazioni limitate alla didattica mista attraverso l'implementazione di *Personal Learning Environments*, ossia introducendo i dispositivi mobili nelle classi, o progetti di formazione a distanza finalizzati a implementare la Didattica in Ospedale.

Gestire l'istruzione in modalità completamente online, invece, richiede infrastrutture informatiche, organizzazione amministrativa, progettazione didattica e metodologica specifiche e di natura differente.

La prima risposta emergenziale elaborata dalle istituzioni italiane alla sospensione delle attività in presenza è stata, dunque, quella di capitalizzare, da un lato, le risorse interne già presenti e di conservare, dall'altro, le prassi già consolidate senza modificare profondamente l'organizzazione scolastica. Per cui, la didattica a distanza è conseguita nella predisposizione di piattaforme utili, in prevalenza, a realizzare video-conferenze affinché i docenti potessero *continuare* le attività. Una continuazione, dunque, che, inevitabilmente, considerata la scarsità di tempi e risorse, ha cercato di mantenere l'impostazione metodologica della didattica in presenza.

La letteratura sull'e-learning, tuttavia, offre numerose evidenze empiriche che muovono in una differente direzione: spostando gli ambienti di apprendimento dalle aule scolastiche al digitale, l'organizzazione metodologica, strumentale, valutativa e dei contenuti deve essere ripensata affinché si possa continuare a garantire l'efficacia degli apprendimenti.

2. Processi Formativi nella Didattica Online

Il primo aspetto su cui si pone l'attenzione è proprio l'espressione "Didattica a Distanza" (d'ora in poi DaD) che richiama un implicito pedagogico e culturale maggiormente rivolto verso le modalità di erogazione della formazione da un punto di vista strumentale, più che verso gli aspetti legati alla significatività degli apprendimenti e la presenza sociale, quali elementi fondanti della progettazione di corsi online [3]. Erogare la formazione a distanza prevede che venga predisposto un ambiente di apprendimento digitale che si connoti in modo qualitativamente differente rispetto a quello in presenza. Un ambiente online, infatti, deve possedere quelle *affordances* che permettano all'utente di sviluppare apprendimenti significativi «attraverso la costruzione di artefatti simbolici e la promozione dell'interazione» [4]. La presenza sociale, dunque, è un elemento centrale del *design* della formazione online: la componente interattiva di un ambiente di apprendimento mediato dal computer, infatti, è fondamentale nel sostenere la motivazione e l'*engagement* nelle attività di apprendimento [5].

Anche i processi di mediazione didattica assumono connotazioni differenti:

«I mediatori didattici digitali, rispetto a quelli analogici, realizzano i principi dell'apprendimento multimediale [6; 7], presentando una sovrapposizione di linguaggi differenti che trasferiscono i contenuti in modo simultaneo, sfuggendo, di fatto, alla classificazione classica proposta da Damiano [8]. La diversa configurazione dell'ambiente di apprendimento determina anche un cambiamento nelle forme di interazione docente-studente-conoscenza. Non essendoci un'azione didattica *de visu* che permette di ricevere feedback immediati, nonché incoraggiare l'interazione tra pari, l'ambiente di apprendimento online deve prevedere specifiche *affordances* che permettano di sopperire a queste mancanze. Ne risulta la necessità di una progettazione sapiente dell'ambiente e dei mediatori al fine di promuovere maggiormente un apprendimento auto-regolato» [9].

Riflettere sulle modalità con cui la DaD è stata realizzata in Italia, dunque, è elemento di partenza per poter cogliere le prassi attuali dalle quali prendere le mosse per trasformare una situazione di emergenza, che per molti è stata fonte di disagio, in un'opportunità reale di innovazione.

Le disposizioni emanate con la Nota 388 del DPCM dell'8 marzo 2020 hanno parzialmente accolto le sollecitazioni già consolidate nella letteratura sul tema:

«Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. [...] Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici [...] con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza» [10].

Le scelte degli insegnanti

I settori prescelti per l'aggiornamento. *In percentuale*

			VAR. %
Alternanza scuola-lavoro	2018/19	0,74%	-0,31 ▼
	2019/20	0,43%	
Bisogni individuali e sociali dello studente	2018/19	5,40%	-0,72 ▼
	2019/20	4,68%	
Cittadinanza attiva e legalità	2018/19	2,94%	+0,52 ▲
	2019/20	3,45%	
Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale	2018/19	0,98%	+0,20 ▲
	2019/20	1,18%	
Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale	2018/19	0,98%	+0,20 ▲
	2019/20	1,18%	
Dialogo interculturale e interreligioso	2018/19	1,21%	-0,34 ▼
	2019/20	0,86%	
Didattica singole discipline previste dagli ordinamenti	2018/19	11,08%	-2,86 ▼
	2019/20	8,22%	
Educazione alla cultura economica	2018/19	0,38%	+0,01 ▲
	2019/20	0,39%	
Gestione della classe e problematiche relazionali	2018/19	4,11%	-0,23 ▼
	2019/20	3,89%	
Inclusione scolastica e sociale	2018/19	7,39%	-0,53 ▼
	2019/20	6,87%	
Orientamento e dispersione scolastica	2018/19	1,39%	-0,13 ▼
	2019/20	1,25%	
Problemi della valutazione individuale e di sistema	2018/19	2,68%	-0,29 ▼
	2019/20	2,40%	
Innovazione didattica e didattica digitale	2018/19	32,46%	+6,78 ▲
	2019/20	39,24%	
Tutela salute e sicurezza nei luoghi di lavoro	2018/19	0,46%	+0,45 ▲
	2019/20	0,91%	
Didattica per competenze e competenze trasversali	2018/19	11,68%	-0,77 ▼
	2019/20	10,91%	
Gli apprendimenti	2018/19	5,15%	-1,02 ▼
	2019/20	4,13%	
Metodologie e attività laboratoriali	2018/19	11,96%	-0,77 ▼
	2019/20	11,18%	

Fonte: Ministero dell'Istruzione

Figura 2
Settori prescelti dai docenti per l'aggiornamento professionale [2]

Le istituzioni scolastiche, tuttavia, considerata l'imminenza dell'adempimento a tali disposizioni, hanno fronteggiato in modo diversificato e non sempre efficiente tale cambiamento. La DaD, infatti ha imposto la necessità di una riorganizzazione in termini di metodi e formati da adoperare, in quanto non ci si può limitare a una trasposizione nelle aule virtuali dei metodi e delle modalità tipiche dell'insegnamento in presenza. In tal senso, bisogna considerare il ruolo delle tecnologie nella vita degli alunni, appartenendo queste, prima ancora che al mondo scolastico, alla loro vita sociale e familiare; per cui «la scuola diviene [...] un nodo all'interno di una rete, più che l'asse centrale su cui si fonda e si sostiene l'apprendimento» [4], generando una commistione tra ambienti formali, non formali e informali di apprendimento.

Nello specifico, quando le tecnologie vengono adoperate come strumenti di insegnamento e, dunque, veicolano conoscenza, questa è il frutto di una negoziazione di significati. Gli strumenti adoperati, infatti, intervengono sulle modalità di accesso ai contenuti, configurando un'intelligenza collettiva e distribuita [11]. Di qui l'esigenza di adeguare, per ogni azione educativa, il messaggio formativo al mezzo multimediale che lo veicola e lo rende possibile, qualsiasi esso sia.

Considerati questi aspetti, si evince come la classe docente non fosse preparata a un siffatto cambiamento metodologico. Con questa consapevolezza, il Ministero, con il decreto-legge 17 marzo 2020, n.18, ha stanziato 5 milioni di euro per l'aggiornamento professionale degli insegnanti, grazie ai quali 572.888 docenti (il 68% dell'organico italiano) hanno frequentato corsi sul tema da marzo a ottobre 2020. Più nel dettaglio, il 92,5% ha seguito un corso nella scuola organizzato dagli animatori digitali e dal team dell'innovazione, il 21,1% ha beneficiato delle attività delle équipe formative territoriali e il 12,3% si è rivolto all'Indire e alle avanguardie educative [2]. La Figura 2 mostra i dati relativi ai settori prescelti dagli insegnanti per l'aggiornamento professionale nell'anno scolastico 2019/2020 confrontati con quelli dell'anno 2018/2019.

Dalla lettura del grafico si evince come ci sia stato un incremento di quasi 7 punti percentuali nell'accesso a corsi sul tema dell'innovazione e della didattica digitale, mentre altri ambiti hanno subito un decremento fino a quasi 3 punti percentuali, come, ad esempio, i corsi sulle didattiche disciplinari.

3. L'indagine sulle prassi educative durante la DaD

Sulla base della letteratura considerata nel paragrafo precedente, è stata impostata un'indagine esplorativa condotta dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell'Università di Bari e dall'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC), il cui obiettivo è stato quello di cogliere le pratiche reali che si sono sviluppate attorno alla didattica a distanza, nonché le credenze dei docenti, ritenute alla base del buon esito delle stesse. La prassi educativa, infatti, risulta determinata da una molteplicità di fattori quali riflessioni personali, ideologie, atteggiamenti e teorie implicite, nonché di fattori di contesto legati ai valori propri del sistema culturale di appartenenza [12]. L'indagine, dunque,

coerentemente ai suoi scopi esplorativi, ha preso le mosse dalle seguenti domande di ricerca [13]:

- Quali sono state le prassi dei docenti durante la didattica a distanza?
- Quali strumenti e metodi sono stati adoperati?
- Quali sono gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della didattica a distanza?
- In che modo è stata condotta la valutazione durante le attività online?

È stato, dunque, costruito un questionario composto da 73 items e distribuito online tra i docenti della regione Puglia. L'adesione alla ricerca è avvenuta su base volontaria, andando, così, a costituire un campione auto-selezionato, composto da 1810 unità.

Di seguito verranno presentati i dati relativi alla descrizione del campione e le prassi didattiche durante le attività online, approfondendo, in particolare:

- Le credenze in merito alle finalità della DaD;
- Le modalità organizzative adoperate;
- Il rapporto con gli alunni.

Invece, per una lettura approfondita dei dati relativi alle modalità con cui è stata realizzata la valutazione, si rimanda al contributo degli autori dal titolo "Didattica a distanza, *continuité pédagogique* e valutazione. Un'indagine esplorativa sulle pratiche dei docenti" [3].

3.1 Descrizione del campione

Come accennato in precedenza, il campione, auto-selezionato, è composto da 1810 docenti di ogni ordine e grado che svolgono servizio in Puglia. Essi sono prevalentemente di età superiore a 40 anni (86,89%), di genere femminile (90,11%) e in possesso, per oltre il 50%, di una Laurea Magistrale.

I docenti sono distribuiti quasi uniformemente tra i quattro gradi scolastici (16% Scuola dell'Infanzia, 37% Primaria, 20% Secondaria di I Grado, 27% Secondaria di II Grado) e contano, per oltre la metà, più di 11 anni di servizio.

Per comprendere più dettagliatamente la composizione del campione, sono stati predisposti dei quesiti atti a sollecitare un'autovalutazione della competenza digitale dei rispondenti. In particolare, è stato approfondito il tipo di tecnologie generalmente adoperate nella vita privata e il livello di adozione delle stesse per scopi didattici precedente alla sospensione delle attività scolastiche in presenza; infine, è stato approfondito l'eventuale accesso a corsi di formazione in servizio sui temi della *media education* e delle tecnologie didattiche, il livello di utilità percepita di tali corsi e l'accesso a corsi e tutorial durante l'emergenza.

Per quanto pertiene la vita privata, quasi tutti utilizzano gli smartphone (90,57%) e i computer portatili (86,81%); poco più della metà utilizza un tablet (58,74%), mentre si rileva una minoranza che utilizza il computer fisso (34,95%). Per quanto pertiene, invece, l'utilizzo delle tecnologie a scuola prima della sospensione delle lezioni in presenza, emerge che il 45% dei rispondenti ha

affermato che utilizzava le tecnologie quotidianamente, il 30% di averle utilizzate qualche volta a settimana, il 25% di averle utilizzate meno di una volta al mese.

Relativamente alla formazione sul tema, circa l'80% dei rispondenti ha frequentato, durante la sua carriera, almeno un corso di formazione riguardante l'innovazione didattica, le tecnologie e la *media education*; circa il 60% di costoro ha ritenuto molto utili tali corsi. Nonostante ciò, quasi il 90% dei docenti ha seguito almeno un video-tutorial reperibile sul web per la realizzazione della DaD. In generale, il 64,32% dei rispondenti si ritiene abbastanza competente nell'utilizzo delle tecnologie e il 76,09% ritiene che la propria pratica professionale possa essere influenzata positivamente dalle tecnologie.

3.2 Prassi didattiche durante la DaD

Prima di approfondire dettagliatamente le modalità in cui la DaD è stata realizzata, è stata posta una prima domanda esplorativa volta a chiarire quelle che fossero le concezioni dei docenti in merito alle finalità della DaD. I dati raccolti mostrano che prevalentemente essa è ritenuta un sistema emergenziale che sostituisce la didattica in presenza in un momento in cui non può essere svolta, utile a mantenere attiva la relazione educativa docente-alunno. Solo per una minoranza la DaD può essere considerata una modalità valida in sé per scopi formativi, quali, ad esempio, lo sviluppo di competenze digitali, innovare le prassi e rendere più coinvolgenti le lezioni (vedi Figura 3).

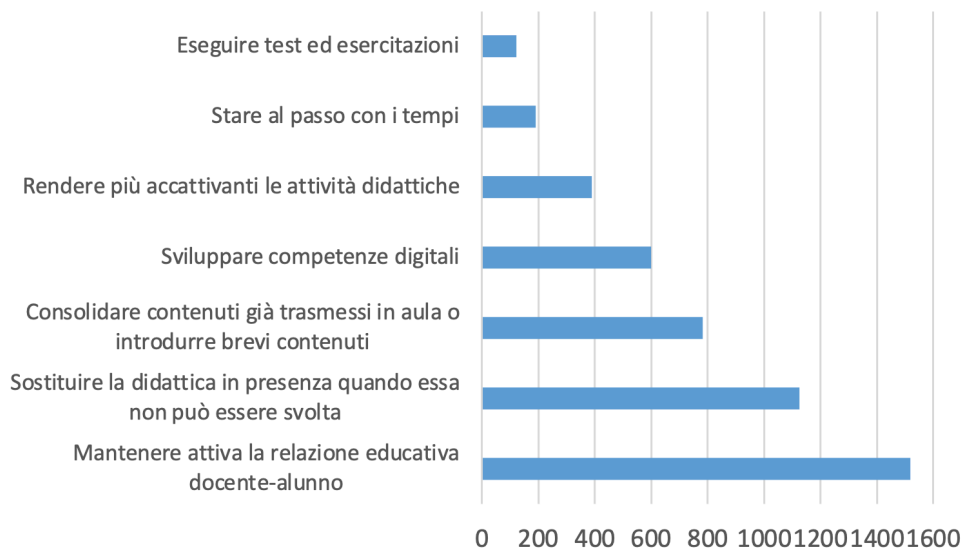


Figura 3
Finalità della didattica a distanza

La DaD è stata, per quasi il 73%, attivata per la prima volta durante l'emergenza sanitaria. Per il restante 27% le attività online erano state realizzate durante esperienze pregresse che riguardavano la condivisione di materiali e attività laboratoriali organizzate nell'ambito di progetti specifici.

Per comprendere meglio quali siano state le modalità di attivazione e conduzione delle attività a distanza, sono state poste tre domande volte a comprendere il livello di uniformità delle procedure adoperate.

- L'Istituto ha adottato un metodo di didattica a distanza uniforme? (vedi Fig. 4)

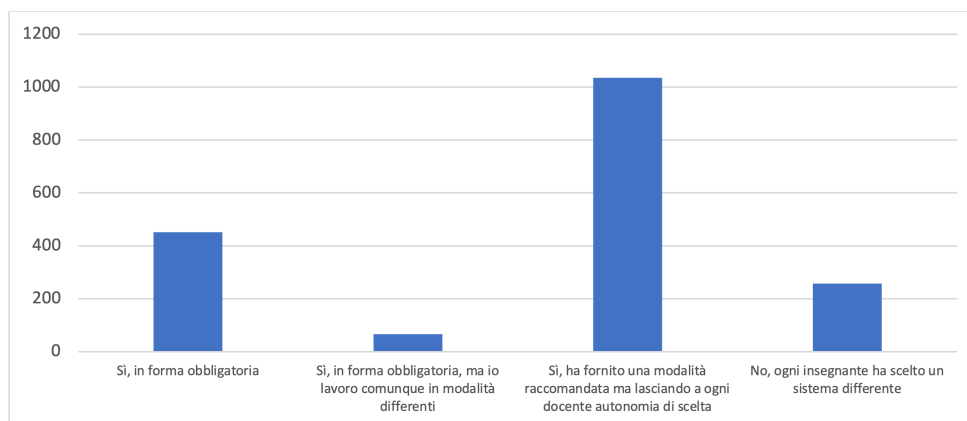


Figura 4
Modalità di attivazione della DaD

Dal grafico si osserva che per oltre il 70% dei docenti, nei propri istituti non sono state adottate modalità uniformi: il 57,16% riferisce che la propria scuola ha fornito delle linee guida nella forma di raccomandazioni la cui applicazione non era obbligatoria; il 14,2%, invece, ha riferito che nel proprio istituto ogni insegnante ha scelto una modalità differente senza che siano state raccomandate modalità specifiche. Si riscontra, comunque, un 25% dei docenti che ha riferito che nel proprio istituto sono state adoperate modalità uniformi introdotte in forma obbligatoria.

- Che tipo di ambienti utilizza per le sue lezioni a distanza? (domanda con possibilità di scegliere più di una opzione; vedi Figura 5)

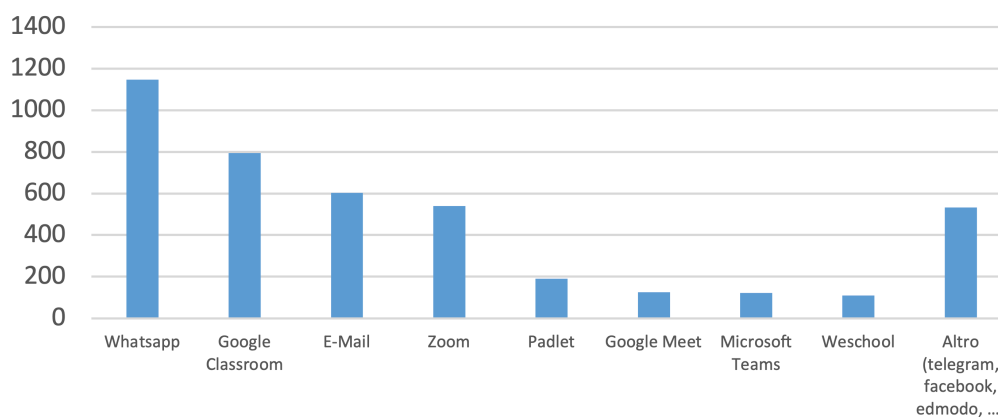


Figura 5
Ambienti digitali utilizzati per la realizzazione della DaD

Nella lettura del grafico, il primo dato che emerge con chiarezza è la disomogeneità di strumenti e ambienti. Si fa notare come gli strumenti adoperati siano classificabili in tre categorie:

1. Ambienti digitali di utilizzo comune non pensati direttamente per realizzare attività educative: Whatsapp (utilizzato dal 63% dei docenti), E-mail (33%), Telegram e Facebook;
2. Ambienti digitali per svolgere video-conferenze e riunioni a distanza: Zoom (30%), Google Meet (7%), Microsoft Teams (7%);
3. Ambienti digitali integrati pensati per lo svolgimento di attività formative a distanza: Google Classroom (44%), Weschool (6%) ed Edmodo.

Si riscontra, infine, che gli ambienti di apprendimento integrati, che dovrebbero essere quelli privilegiati per lo svolgimento di attività didattiche online, rientrano tra gli strumenti utilizzati di meno.

- In che modo sono stati progettati e condivisi i materiali didattici? (domanda con possibilità di scegliere più di una opzione; vedi Figura 6)

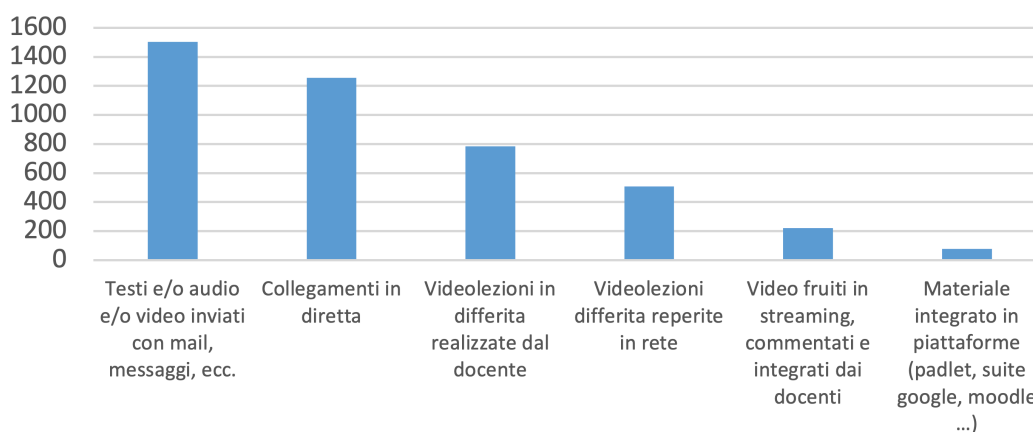


Figura 6
Materiali didattici e modalità di condivisione

Le evidenze emergenti dai dati mostrati in Figura 6 confermano, sostanzialmente, quanto rilevato sin ora: la maggior parte dei docenti si è avvalsa di materiale di tipo testuale condiviso con gli studenti tramite e-mail (83%); solo una minoranza, il 4%, ha utilizzato materiale integrato in piattaforme online quali Google Classroom o Moodle. Si richiama, infine, su questo, l'attenzione sul 69% dei docenti che ha effettuato collegamenti video in diretta, modalità che suggerisce la tendenza dei docenti a mantenere un'impostazione metodologica di tipo frontale.

Per riflettere sugli aspetti metodologici si propongono nella Figura 7 i dati specifici su questo tema.

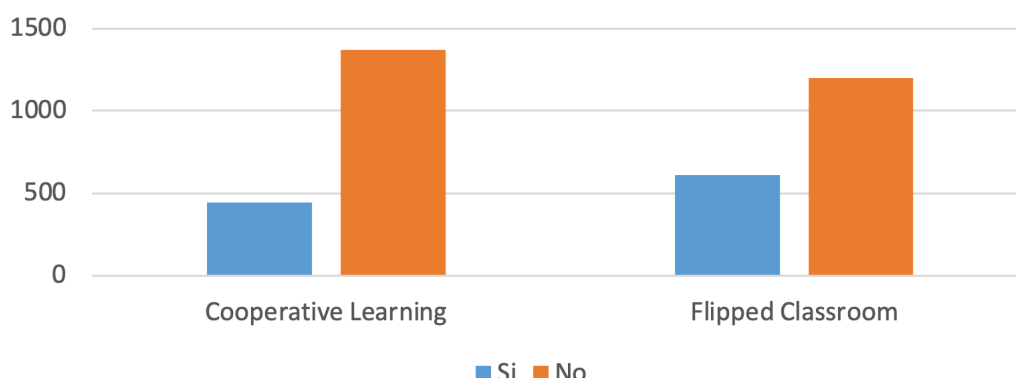


Figura 7
Utilizzo dei metodi del Cooperative Learning e della Flipped Classroom

I dati confermano quanto emerso dal quesito precedente, ossia che circa il 70% dei docenti ha mantenuto un'impostazione frontale per l'erogazione delle lezioni online. Il 25% ha, comunque, impostato le attività seguendo il metodo del *Cooperative Learning* (perché già sperimentato in presenza) e il 34% ha adoperato il metodo della *Flipped Classroom*.

3.3 Relazione educativa

Per introdurre il tema della relazione educativa durante la didattica a distanza, si propone il grafico in Figura 8 che rappresenta le principali difficoltà incontrate nell'implementazione delle attività online (quesito per il quale i docenti hanno potuto scegliere più di una opzione).

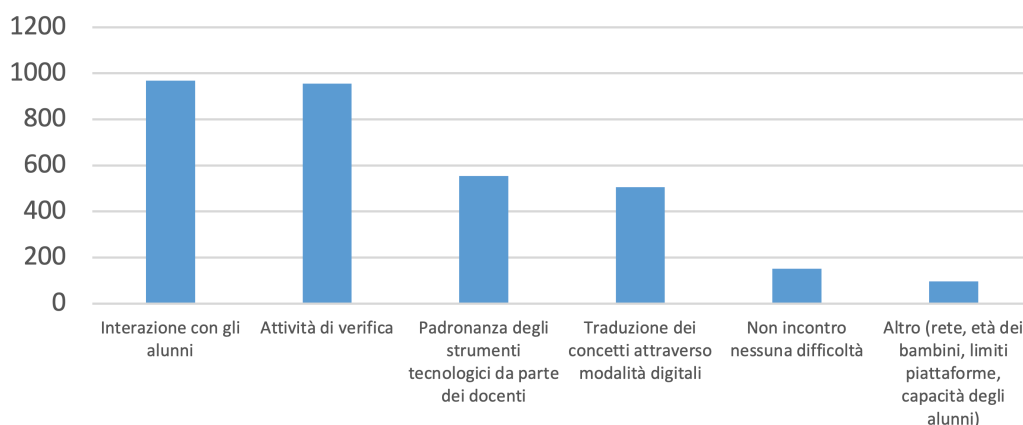


Figura 8
Difficoltà incontrate nell'implementazione della DaD

I dati mostrati nel grafico pongono in evidenza che oltre la metà dei partecipanti alla ricerca ha riferito di aver incontrato difficoltà nella relazione con gli alunni e nelle attività di valutazione. In seconda istanza si sono riscontrate difficoltà nel padroneggiare gli strumenti tecnologici e nella mediazione didattica all'interno dell'ambiente digitale.

Per approfondire il tema della relazione con gli alunni, è stato, innanzi tutto, indagato il livello di difficoltà di accesso alla rete, rispetto al quale il 58% dei docenti ha riferito che meno del 25% dei propri alunni aveva difficoltà di connessione, un ulteriore 15% ha riferito che meno del 50% degli alunni aveva difficoltà di accesso. I dati sono sintetizzati nel grafico seguente.

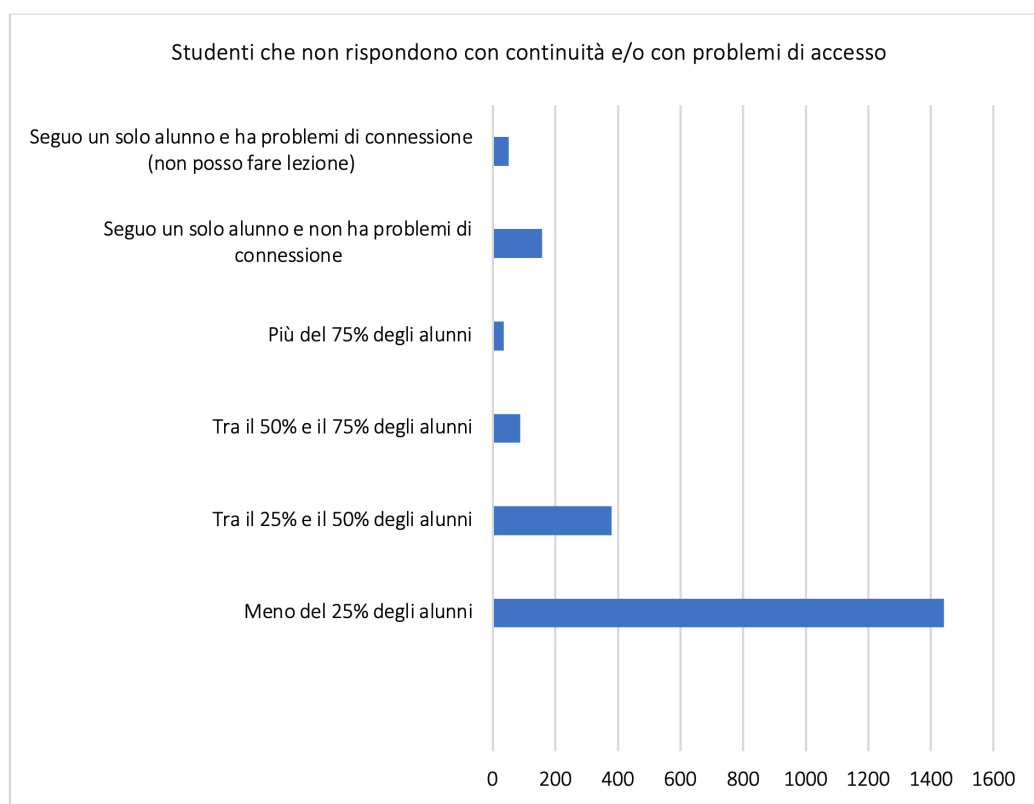


Figura 9
Difficoltà di connessione degli alunni

Sebbene i dati relativi alla connettività degli studenti non siano del tutto positivi, le difficoltà relazionali sembrano essere state imputate a una ridotta attenzione e partecipazione da parte degli alunni, come mostrato nei due grafici seguenti.

- Rispetto all'interesse degli alunni, ci sono differenze tra la didattica in presenza e quella a distanza?

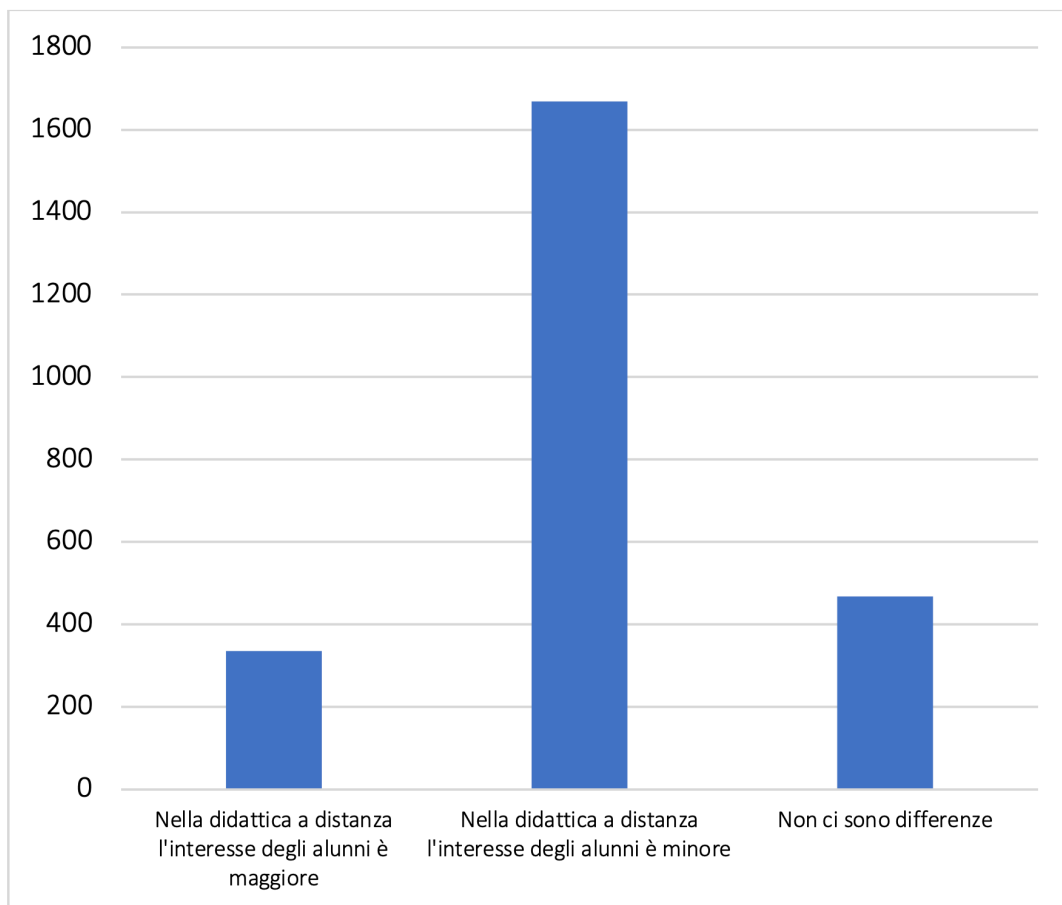


Figura 10
Interesse degli alunni percepito dagli insegnanti

- Rispetto alla partecipazione degli alunni, ci sono differenze tra la didattica in presenza e quella a distanza

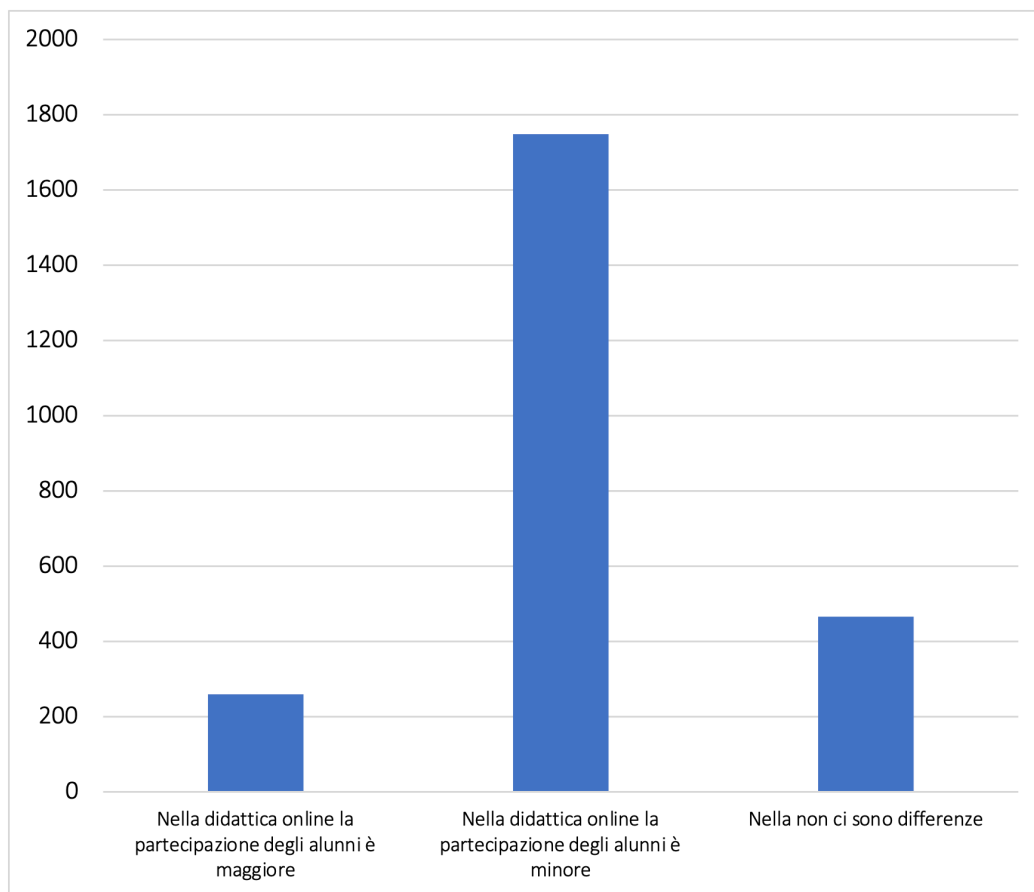


Figura 11
Partecipazione degli alunni percepita dagli insegnanti

Dalla lettura dei grafici si evince che il 68% dei docenti ha percepito una diminuzione dell'interesse da parte degli alunni durante le attività online; il 71%, invece, ha riscontrato anche una minore partecipazione.

4. Conclusioni

La DaD è stata avviata in modalità abbastanza diversificate all'interno delle scuole, in cui, per la maggior parte, sono state fornite delle raccomandazioni, senza obbligare i docenti ad adottare sistemi uniformi.

La maggior parte dei rispondenti non aveva mai sperimentato forme di DaD in passato; solo 27% ha riferito di avere un'esperienza pregressa in merito, maturata prevalentemente condividendo materiali e per attività laboratoriali e di

ricerca. Essa, dunque, sembra avere maggiormente la finalità di mantenere attiva la relazione educativa docente-alunno e sostituire la didattica in presenza in un periodo in cui essa non può essere svolta; solo una minoranza vede la DaD come un'opportunità per ripensare e innovare il modo di fare scuola.

La modalità di erogazione delle lezioni risulta essere di tipo misto: nonostante vi sia un 56% di docenti che utilizza ambienti specifici per la formazione a distanza (Google Classroom, Weschool, ...), si riscontra anche che la quasi totalità dei rispondenti utilizza anche altri strumenti per la condivisione di materiali di vario tipo, tra cui Whatsapp e le e-mail. Emerge, dunque, che si è realizzata una mescolanza di ambienti e strumenti tecnologici diversi.

I dati relativi alla tipologia di materiali adoperati confermano la tendenza appena riscontrata: l'83% dei rispondenti condivide file di testo, audio o video tramite messaggi e e-mail. Vi è inoltre il 69% di docenti che ha cercato di mantenere comunque un'impostazione frontale, facendo lezione in diretta. Il dato è confermato dal fatto che il 76% ha riportato di preservare attività didattiche individuali: la maggior parte dei docenti, infatti, non ha sperimentato forme di *flipped classroom* o *cooperative learning*, al fine di incrementare i livelli di partecipazione e rafforzare la relazione educativa.

Le maggiori difficoltà riscontrate hanno riguardato infatti l'interazione con gli alunni. Esse non sembrano essere imputabili a eventuali problemi di connessione; il 58% ha riferito che meno del 25% degli alunni ha problemi di connessione a Internet (sebbene, comunque, non sia trascurabile il 15,37% dei docenti che hanno riferito che tra il 25% e il 50% dei loro alunni ha problemi di rete).

Le difficoltà relazionali, piuttosto, sembrano maggiormente imputabili alla percezione di più bassi livelli di partecipazione e interesse da parte loro.

La mescolanza di ambienti e strumenti tecnologici differenti che è stata adoperata per la DaD, sollecita una duplice lettura:

1. Da un lato rivela una certa fluidità nell'utilizzo di tecnologie diverse da parte dei docenti;
2. Dall'altro ci si interroga sull'efficacia educativa di un siffatto sistema, in cui gli studenti non lavorano all'interno di un ambiente di apprendimento intenzionalmente predisposto, ma si ritrovano a doversi orientare all'interno di risorse e mezzi di condivisione diversi, con il rischio che si crei una certa frammentazione dell'offerta formativa e una conseguente percezione di confusione che non ottimizza certamente le opportunità di apprendimento.

A fronte di questa importante diversificazione degli strumenti che i docenti hanno utilizzato per adattarsi alla situazione contingente con i mezzi a propria disposizione, si riscontra, comunque, una tendenza a preservare metodi didattici cui si è più abituati, cercando di mantenere un'impostazione frontale di tipo individuale con attività di valutazione, laddove sono state condotte, classiche (test e interrogazioni).

Sarà interessante approfondire, in questo senso, l'efficacia che questo sistema abbia avuto in termini di apprendimenti e competenze per gli studenti.

La possibilità offerta dalla formazione a distanza di assicurare una continuità dei percorsi formativi nel periodo emergenziale ha posto le basi per un nuovo modo di fare scuola: una forma di didattica "aperta" che, superando i confini dell'aula fisica, si serve delle opportunità offerte dalle tecnologie per garantire la dimensione sociale e comunicativa alla base del successo dei processi formativi. Una forma di insegnamento a distanza che porta con sé opportunità e rischi, così come emerso dall'analisi delle pratiche e delle opinioni dei docenti, raccolte all'interno dell'indagine. Si pensi, in tal senso, alla mescolanza di ambienti e strumenti tecnologici e pratiche di valutazione differenti emersi dall'analisi dei dati e, al tempo stesso, alla confusione terminologica e di senso di stampo docimologico.

Più in generale, la situazione di disagio vissuta si è posta per i docenti e per la Scuola italiana quale occasione per ripensare al senso stesso dell'innovazione didattica, e soprattutto, al ruolo e all'influenza che gli strumenti hanno nel veicolare i contenuti, in termini di modalità e formati degli stessi. È necessaria dunque una stretta reciprocità tra le funzionalità tecnologiche e gli approcci pedagogici adoperati.

Bibliografia

- [1] <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (ultimo accesso 22/11/2020).
- [2] Tucci, C., Virli, L. (2020). Dad. Didattica a distanza. Istruzioni per l'uso della scuola online. *Il Sole 24 Ore. Le Guide*.
- [3] Baldassarre, M., Tamborra, V., Dicorato, M. (2020). "Didattica a distanza, *continuité pédagogique* e valutazione. Un'indagine esplorativa sulle pratiche dei docenti", *Q-Times Journal of Education, Technology and Social Studies*, XII, 3, 198-2015.
- [4] Baldassarre, M., Tamborra, V. (2020). "Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale", *Formazione, Lavoro, Persona*, V. 30: Marzo 2020 – *Pedagogia della scuola o pedagogia delle scuole? Sollecitazioni per un dibattito rinnovato*, 213.234.
- [5] Tung, F., Deng, Y. (2006). "Designing social presence in e-learning environments: testing the effect of interactivity on children", *Interactive Learning Environments*, 14:3, 251-264.
- [6] Mayer, R.E. (2008). *E-Learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*, Pfeiffer.
- [7] De Pascalis, L. (2016). "I mediatori didattici multimediali: metodologie innovative per il potenziamento dell'intelligenza", *Costellazione di pensieri*, 2-3, 47-62.
- [8] Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli.

[9] Baldassarre, M., Tamborra, V. (*in press*). "Dai Learning Analytics alla progettazione degli ambienti di apprendimento online nella didattica universitaria", *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*.

[10] https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/2001_475/sg (ultimo accesso 22/11/2020).

[11] Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*, New York University Press.

[12] Giovannini, M.L. (2017). "Lo sviluppo delle convinzioni dei futuri insegnanti. Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale" in Magnoler, P., Notti, A.M., Perla, L. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa MultiMedia.

[13] Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Laterza.

Biografie

Michele Baldassarre è Professore Associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Dirige il Laboratorio di *Pedagogia Sperimentale e Multimedia* dell'Università di Bari ed è Coordinatore del Corso di studi magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

È socio fondatore e membro della Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale. Dall'a.a. 2008/09 è componente del collegio di dottorato "*Dinamiche formative ed educazione alla politica*".

Email: michele.baldassarre@uniba.it

Valeria Tamborra è assegnista di ricerca M-PED/04 presso l'Università degli Studi di Foggia e collabora come ricercatrice con il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

I suoi interessi di ricerca riguardano la media education, la valutazione dei sistemi formativi, in particolar modo del sistema universitario, e l'e-learning nei contesti di lifelong learning, ambito rispetto al quale si sta specializzando nelle tecniche di Learning Analytics. È specializzata nelle analisi automatiche del contenuto mediante software T-LAB.

Email: valeria.tamborra@unifg.it