



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

School on the Screen. Didactic Contract and Hidden Curriculum during Distance and Hybrid Learning

La scuola sullo schermo. Il contratto didattico e il curriculum nascosto durante la DaD e la DDI

di

Alessandro Iannella

Università degli Studi di Torino

alessandro.iannella@gmail.com

Valentina Pagani

Università "Ca' Foscari" di Venezia

valentina.pgn@gmail.com

Abstract:

Due to the increasing SARS-CoV-2 infections, teaching activities in Italian schools were suspended on 5 March 2020. Since then, ministerial decrees promoted a teaching-learning process, totally or partially computer-mediated, leading to significant changes in the relational and content dimension of the learning event. The mutual expectations between students and teachers (*didactic contract*) have changed, and the ideological and cultural messages that come with disciplinary teaching (*hidden curriculum*) have been enriched with new meanings, bringing different beliefs regarding technological innovations in education to the students. This paper presents the results of a survey conducted in a Northern Italy high school aimed at observing these phenomena to understand the context surrounding distance and hybrid learning events.

Keywords: Computer-mediated Communication, Didactic Contract, Hidden Curriculum, Educational Technology, COVID-19.

Abstract:

A causa dei crescenti contagi da SARS-CoV-2, il 5 marzo 2020 l'attività didattica nelle scuole italiane è stata sospesa. In seguito, i decreti ministeriali hanno promosso un processo di insegnamento-apprendimento, totalmente o in parte mediato dal digitale, che ha determinato profondi cambiamenti nella dimensione relazionale e contenutistica dell'evento didattico. Se da una parte sono mutate le reciproche aspettative che intercorrono tra studenti e docenti (*contratto didattico*), dall'altra i messaggi ideologici e culturali che accompagnano l'insegnamento disciplinare (*curriculum nascosto*) si sono arricchiti di nuovi significati, portando in aula differenti credenze rispetto al tema dell'innovazione didattica. Il contributo illustra i risultati di un'indagine svoltasi in una scuola superiore del nord Italia e tesa a osservare tali fenomeni con l'obiettivo di delineare il quadro che caratterizza le nuove forme dell'evento didattico: quello a distanza e quello in forma integrata.

Parole chiave: comunicazione mediata dal computer, contratto didattico, curriculum nascosto, tecnologie didattiche, COVID-19.

1. Introduzione

L'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia di COVID-19 ha determinato un forte impatto sull'evento didattico. Con scarso preavviso, il mondo dell'istruzione si è trovato a fare i conti con una sperimentazione di *smart education* che ha coinvolto oltre 1,5 miliardi di studenti a livello globale (The World Bank, UNESCO & UNICEF, 2021).

Il 5 marzo 2020 l'attività didattica delle scuole italiane è stata sospesa a causa dei crescenti contagi. Il decreto-legge n. 19 del 25 marzo 2020¹, già anticipato dalla nota dipartimentale del 17 marzo 2020², ha riconosciuto la possibilità di svolgere a distanza le lezioni (*distance learning*), offrendo un primo quadro di riferimento operativo. Lo spostamento dell'evento didattico sincrono dallo spazio fisico a quello digitale ha evidenziato enormi criticità in termini di *digital divide*: infrastrutture e dotazioni tecnologiche inadeguate, piattaforme digitali assenti o non correttamente implementate, limiti e carenze nelle competenze digitali di studenti, docenti, personale amministrativo e genitori³. La scuola ha dovuto raccogliere nuove sfide, in primo luogo in termini di democratizzazione dell'istruzione. A questo proposito, i decreti-legge n. 22 dell'8 aprile 2020⁴ e n. 34 del 19 maggio 2020 hanno stabilito in che modo sopperire alle difficoltà di famiglie e docenti privi di sufficiente connettività, favorendo inoltre l'inclusione scolastica e l'adozione di misure di contrasto alla dispersione. Se la Didattica a Distanza

¹ Decreto-legge del 25 marzo 2020, n. 19, articolo 1, comma 2, lettera p).

² Nota dipartimentale del 17 marzo 2020, n. 388, recante per oggetto "Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza".

³ L'espressione *digital divide* può essere analizzata su più livelli. Il primo livello fa riferimento al divario che separa coloro che possono da coloro che non possono accedere alla rete (*first-level digital divide*); il secondo riguarda le disuguaglianze in termini di capacità di usufruire delle potenzialità informative, relazionali e partecipative offerte dal web (*second-level digital divide*); il terzo indica le disparità nei vantaggi tangibili di ritorno (*third-level digital divide*). Si vedano in proposito: Hargittai, 2002; van Deursen & Helsper, 2015; Ragnedda & Kreitem, 2018; van Deursen & van Dijk, 2018.

⁴ Decreto-legge dell'8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, dalla legge del 6 giugno 2020, n. 41.

(DaD) ha ridefinito lo scenario nel quale realizzare l'attività didattica, rendendola sostanzialmente mediata da strumenti di *call conferencing* e da ambienti di apprendimento virtuali, la successiva Didattica Digitale Integrata (DDI), proposta dal Ministero dell'Istruzione con il decreto-legge n. 39 del 26 giugno 2020, ha invece agito non solo sul piano comunicativo e spaziale, prevedendo lezioni fruibili contemporaneamente sia in presenza che a distanza, ma anche su quello metodologico, delineando percorsi di apprendimento interdisciplinari e favorendo il ricorso a metodologie centrate sul confronto, sulla rielaborazione condivisa, sulla costruzione attiva e collettiva del sapere, come per esempio la didattica breve, l'apprendimento collaborativo, la *flipped classroom* e il *debate*⁵.

La DaD e la DDI hanno ristrutturato l'evento didattico, tanto sul piano relazionale quanto su quello contenutistico (Iannella, 2021). Considerando questi due aspetti, il presente contributo offre una riflessione, supportata dai dati, sul sistema di norme implicite che ha regolato il rapporto tra studenti e docenti (*contratto didattico*) e sulle credenze rispetto all'innovazione didattica che questi ultimi potrebbero aver trasferito ai primi (*curriculum nascosto*).

2. La dimensione relazionale e quella contenutistica dell'evento didattico

Se analizzato quale evento comunicativo⁶ (Moore, 1989), l'evento didattico ha luogo nell'interazione ternaria tra docente, studenti e sapere, e può essere scomposto in due dimensioni interdipendenti, quella relazionale e quella contenutistica (Sensevy & Mercier, 2007).

La dimensione relazionale fa riferimento al rapporto che docenti e studenti intrattengono tra di loro e con il sapere. Prevede una considerevole componente emotiva (Hargreaves, 1998; Heidemann, 2007). In particolare, i numerosi aspetti del linguaggio non verbale — come la prosodia, il contatto visivo, le espressioni del viso, la gestualità, la postura e la prossemica (Bonaiuto & Maricchiolo, 2009) — costituiscono fattori fondamentali per la riuscita del processo di insegnamento-apprendimento. Le emozioni trasmesse più o meno intenzionalmente dal docente contribuiscono alla strutturazione del *concetto di sé* da parte dello studente e possono essere determinanti per il suo successo o insuccesso scolastico⁷ (Rosenthal & Jacobson, 1968; Pekrun et al., 2002; Bambaeroo & Shokrpour, 2017). Inoltre, la relazione che il docente instaura con uno specifico gruppo classe può minare l'autostima o la fiducia che egli ripone nella propria attività professionale (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015). Fatta eccezione per l'aleatorietà delle emozioni che possono emergere nel contesto classe e per la mutevolezza degli stati d'animo dei soggetti coinvolti, la dimensione relazionale dell'evento didattico è altamente normata. Il comportamento nello spazio educativo è regolato da norme esplicite, di ordine giuridico e sociale, alle quali si affianca un sistema di norme implicite, un repertorio di comportamenti accettabili che si realizza nelle aspettative che il docente e gli studenti costruiscono reciprocamente. Il cosiddetto *contratto didattico* (Brousseau, 1980)⁸ è un tacito accordo che si struttura e si modifica nel tempo, a partire dalla

⁵ Allegato A al decreto recante “Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione del 26 giugno 2020, n. 39”.

⁶ Il riferimento è a una visione della didattica quale *scienza della comunicazione e della relazione educativa, istruttiva e/o formativa*. Sul tema dell'evento didattico si veda: Cerri, 2015.

⁷ A questo proposito, Rosenthal e Jacobson (1968) hanno dimostrato che le prestazioni dello studente possono essere influenzate, anche inconsciamente, dalle aspettative del docente, dando luogo a un circolo vizioso che rafforza la convinzione di quest'ultimo di aver saputo predire i risultati del processo di apprendimento (*effetto Pigmalione*).

⁸ Il *contratto didattico* è erede di costrutti teorici come il *contratto sociale* rousseauiano (1762) e il *contratto pedagogico* (Filloux, 1973).

ripetizione di pratiche comportamentali⁹ che consentono a tutti gli attori coinvolti di interpretare una data *situazione didattica*¹⁰.

La dimensione contenutistica fa riferimento all'oggetto della comunicazione tra docenti e studenti, ossia il sapere, la conoscenza. Durante l'attività didattica, il docente impartisce il cosiddetto *sapere insegnato*, che consiste nella rielaborazione di un *sapere sapiente*, ossia un insieme di conoscenze formalizzate e validate da una specifica comunità scientifica, sulla base di un *sapere da insegnare*, precisato nelle linee guida adottate dall'istituzione nella quale insegna, per esempio le *Indicazioni Nazionali* (Ghibaudi, Roletto & Regis, 2016). Tale *curriculum manifesto* è, però, continuamente ridefinito da un ulteriore *curriculum*, detto *nascosto* o *latente*, che coincide con il processo di socializzazione sotteso all'evento didattico (Snyder, 1970; Margolis, 2001). Il *curriculum nascosto* è un'educazione al comportamento attraverso la quale il docente veicola implicitamente i propri valori culturali e i propri sentimenti, inclusi stereotipi e pregiudizi (Cinque, 2016). Se il *contratto didattico* fa riferimento a ciò che accade nella relazione tra il docente e un determinato gruppo classe, il *curriculum nascosto* agisce sulla crescita personale dello studente, indirizzandolo a divenire un *certo tipo* di cittadino (Casey, 2017; Öhman, 2017). È interessante a questo proposito la riflessione di Biesta (2019), il quale propone di svincolare il concetto di insegnamento da quello di apprendimento, ritenendo che il compito educativo agito dal docente consista in "arousing the desire for wanting to exist in and with the world in a grown-up way, that is, as *subject*" (*ibi*, p. 53). In quest'ottica, l'insegnamento non sarebbe parte di un'occasione didattica finalizzata a un processo di apprendimento di valori (*educazione*), saperi disciplinari (*istruzioni*) o tecniche e competenze (*formazione*), quanto un processo in cui un soggetto rende spontaneo da parte di un altro l'abbandono di comportamenti infantili, *egologici* (Levinas, 1969, p. 35), invitando a un continuo dialogo con la realtà che lo circonda.

3. L'evento didattico a distanza e in forma ibrida

La natura comunicativa dell'evento didattico può assumere forma sincrona o asincrona, fisica e/o virtuale. La tecnologia digitale ha infatti attribuito nuovi significati alle dimensioni del *tempo* e dello *spazio* del fare didattica, affiancando al tradizionale *face-to-face learning*, sincrono e fisico, quattro ulteriori occasioni (Fig. 1):

- l'*online learning*, o *e-learning*, principalmente asincrono e virtuale, nel quale la responsabilità dell'apprendimento è ampiamente delegata al discente, autonomo nel rapporto con un sapere preorganizzato ed erogato attraverso un ambiente di apprendimento digitale;
- il *blended learning*, che prevede l'alternanza dei già citati *face-to-face* e *online learning*, dando luogo tanto a momenti sincroni e fisici quanto a momenti asincroni e virtuali con l'obiettivo di ridurre i costi e favorire approcci d'aula esperienziali;
- il *distance learning*, sincrono e virtuale, che riprende le dinamiche dell'evento *face-to-face* ma in forma mediata;
- l'*hybrid learning*, sincrono e al contempo fisico e virtuale, la cui interdimensionalità richiede un particolare sforzo ai soggetti coinvolti, non abituati alla coesistenza di ambienti caratterizzati da differenti coordinate spaziali.

⁹ Tra queste ricorrono, per esempio, abitudini, reazioni, linguaggi, strategie di insegnamento e di apprendimento, modalità di gestione del tempo. Si veda in proposito: Bagni, 1997.

¹⁰ Si veda in proposito: Brousseau, 1980, p. 127.

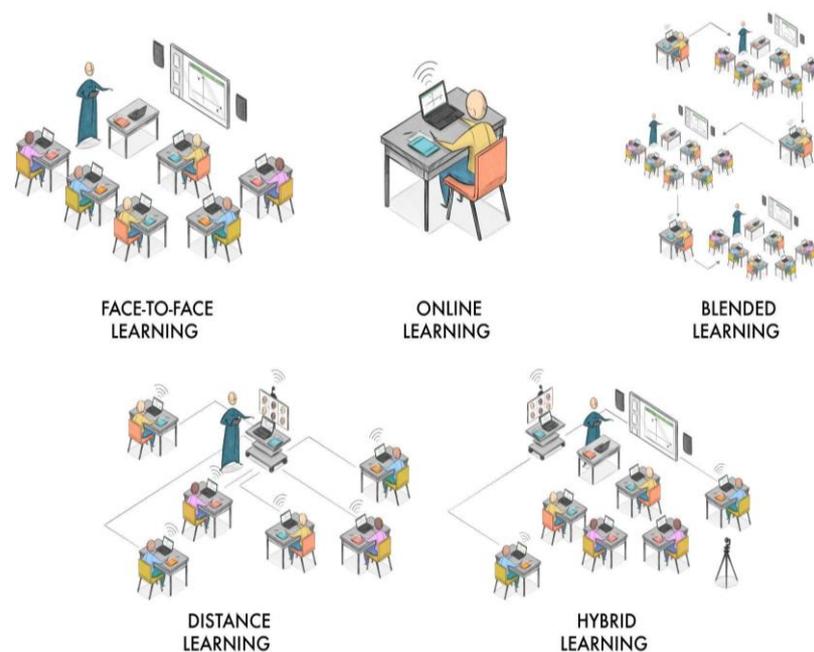


Figura 1 — Le forme dell'evento didattico.

La DaD, ossia il *distance learning*, ha imposto a docenti e studenti l'abbandono “del loro *habitus* routinario in favore di uno orientato all'esplorazione e alla sperimentazione” (Iannella, 2021, p. 188). L'interazione in un contesto mediato da strumenti di *call conferencing* per la comunicazione sincrona e da ambienti di apprendimento virtuali per lo svolgimento di attività asincrone ha ridefinito la dimensione relazionale dell'evento didattico, abitualmente *face-to-face*¹¹. Il *contratto didattico* è stato revisionato sotto molteplici punti di vista:

- le modalità attraverso le quali *si fa lezione*, per esempio in termini di:
 - *fasi e tempi di svolgimento*;
 - *metodologie didattiche*;
 - *strumenti*;
 - *strategie di verifica e valutazione*.
- le modalità attraverso le quali *si partecipa o si è coinvolti nella lezione*, per esempio in termini di:
 - *linguaggio*, poiché la comunicazione mediata — dall'uso della webcam, del microfono e della chat — può risultare incompleta, frammentata, principalmente verbale e caratterizzata dall'impiego di una serie di convenzioni linguistiche, come emoticon, reazioni e GIF, che si propongono di sopperire alla mancanza dei segnali paralinguistici propri della comunicazione faccia a faccia (Stella et al., 2018; Iannella, 2021);
 - *atteggiamento*, poiché la comunicazione mediata può indurre a nuove forme di gestione dell'identità, nella sua componente individuale e in quella sociale. Possono verificarsi

¹¹ La Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) si distingue tra *sincrona* e *asincrona* a seconda che il o i software impiegati mettano in relazione gli utenti nello stesso momento o meno. Il contributo considera l'evento didattico a distanza e in forma ibrida quale evento comunicativo di carattere sincrono.

tanto condizioni di timidezza, ansia, disinteresse o addirittura deindividuazione, con il rischio di comportamenti devianti come il *flaming*, quanto effetti di equalizzazione, garanti di una maggiore partecipazione e apertura o persino di una più forte adesione alle norme (Kiesler, Siegal & McGuire, 1984; Lea & Spears, 1991; Walther, 1992; Gherheş, Şimon & Para, 2021). Questo aspetto è strettamente legato ad alcuni strumenti dei quali si fa uso durante la lezione. Per esempio, l'anonimato offerto dagli Audience Response Systems (ARS), adottati per favorire il coinvolgimento e l'apprendimento attivo e interattivo anche nella didattica in presenza (Beauchamp & Kennewell, 2010), genera un ambiente sicuro e non giudicante (Vallely & Gibson, 2018) e riduce lo stress e la timidezza (Rudolph, 2017; Licorish et al., 2018; Bawa, 2019; Pichardo et al., 2021), ma può anche rafforzare abitudini immature come il rifiuto del dialogo (Turkle, 2015);

- *feedback*, poiché le reazioni e le repliche non sono sempre immediate, i rischi di incomprensioni ed equivoci aumentano e i processi decisionali tendono a rallentare (Ranieri, 2020).
- il *contesto della lezione*, che comprende una serie di fattori, tra i quali:
 - le possibili carenze infrastrutturali, in termini di connettività e dispositivi impiegati;
 - l'intensità mediatica delle piattaforme adottate per la comunicazione sincrona (Kaplan & Haenlein, 2010);
 - le non sempre adeguate competenze digitali dei soggetti coinvolti¹²;
 - le peculiarità degli ambienti domestici dai quali studenti e docenti partecipano alle lezioni e la possibile sovrapposizione dell'ambiente privato della famiglia e dell'ambiente pubblico della scuola.

Anche la dimensione contenutistica dell'evento didattico ha subito una profonda metamorfosi. Non solo perché gli argomenti curricolari sono stati riformulati per far fronte ai nuovi *contratti didattici* stipulati, ma anche perché il *curriculum nascosto* si è arricchito di nuovi messaggi ideologici e culturali, in particolare dell'opinione dei docenti e, più in generale, del gruppo dominante rispetto all'innovazione didattica. Non è assolutamente improbabile che la stessa DaD sia diventata, esplicitamente o implicitamente, oggetto di discussione. Docenti entusiasti, non per forza competenti e capaci, avranno riconsiderato il proprio modo di *fare lezione* e avranno incoraggiato gli studenti a partecipare attivamente, rendendo gli ostacoli opportunità. Chi, al contrario, non ha creduto nel *per aspera ad astra*, avrà con molta probabilità impiegato espressioni a prima vista leggere ma eloquenti, come “Questa DaD non funziona”, “Così non si riesce a far niente”, “Ragazze, mi dispiace ma dobbiamo adeguarci”, “Se vi faccio tradurre la versione a distanza, sicuramente copierete tutto”, esponendo gli studenti al malcontento e all'insoddisfazione.

Con il passaggio alla DDI, ossia all'*hybrid learning*, il *contratto didattico* è stato ulteriormente ridefinito. Il docente si è trovato immerso in un *setting* d'aula nuovo, insolito, caratterizzato dalla coesistenza di due spazi, uno fisico e uno virtuale, e di altrettanti canali comunicativi: uno analogico, tradizionale, sia verbale che non verbale, e uno mediato, principalmente verbale (vd. *sopra*). L'assetto didattico flessibile, interdisciplinare e inclusivo della DDI è stato quindi accompagnato da evidenti complessità sul piano della dimensione relazionale. Ne è un esempio “il possibile sbilanciamento nel coinvolgimento degli studenti a beneficio di coloro che sono presenti fisicamente, i quali, innocenti

¹² Chi scrive non crede nella metafora del *nativo digitale* e ritiene che la sua diffusione abbia contribuito a privare bambini e adolescenti di politiche educative orientate all'acquisizione di competenze utili per muoversi opportunamente nell'infosfera (Livingstone & Haddon, 2009; Mascheroni, 2012; Denholm, 2014; ECDL Foundation, 2015).

restauratori dell'evento didattico abitudinale, sono presumibilmente avvantaggiati nell'interazione con il docente dall'impiego di un linguaggio non verbale immediato e non mediato" (Iannella, 2021, p. 189). Dal punto di vista della dimensione contenutistica, il *curriculum nascosto* si potrebbe esser fatto portavoce di ulteriori frustrazioni, in primo luogo relative alla difficoltà di gestire contemporaneamente entrambe le forme di pubblico.

4. L'indagine

A partire dalle considerazioni sin qui esposte, il presente contributo si propone di offrire un'analisi sul campo della dimensione relazionale e della dimensione contenutistica dell'evento didattico a distanza e in forma integrata. Si individuano, pertanto, quattro domande di ricerca, due relative alla prima dimensione e due alla seconda:

- RQ1. Quali sono le caratteristiche del *contratto didattico* stipulato tra docenti e studenti durante la DaD?
- RQ2. Quali sono le caratteristiche del *contratto didattico* stipulato tra docenti e studenti durante la DDI?
- RQ3. L'opinione dei docenti rispetto alla DaD coincide con quella dei loro studenti? È ipotizzabile che il giudizio dei docenti abbia influenzato quello degli studenti?
- RQ4. L'opinione dei docenti rispetto alla DDI coincide con quella dei loro studenti? È ipotizzabile che il giudizio dei docenti abbia influenzato quello degli studenti?

4.1 Metodologia

Per rispondere alle domande di ricerca è stato formulato un questionario contenente item a risposta chiusa e a risposta aperta. Il questionario è stato somministrato online nel giugno 2021 a un gruppo di studenti ($n = 142$) e di docenti ($n = 25$) di una scuola secondaria di II grado del territorio veronese, i quali hanno partecipato volontariamente accettando al momento della compilazione l'analisi e la condivisione dei risultati. I dati quantitativi sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, mentre quelli qualitativi sono stati codificati impiegando il software ATLAS.ti.

La Tabella 1 riporta le variabili prese in esame per rispondere a ciascuna domanda di ricerca e le rispettive tipologie di item impiegate nel questionario.

	Unità statistiche	Variabile	Tipologia di item
RQ1	Docenti	Grado di adozione di nuove metodologie didattiche in termini di attività, strumenti e strategie di verifica e valutazione durante la DaD	<i>Domanda a scelta multipla</i> <i>Domanda a risposta libera</i>
		Grado di coinvolgimento offerto agli studenti durante le lezioni a distanza e rispetto a quelle in presenza	<i>Scala Likert 1-5</i>
		Grado di libertà d'espressione concessa agli studenti durante le lezioni a distanza e rispetto a quelle in presenza	<i>Scala Likert 1-5</i>
		Opinione rispetto alle motivazioni che in determinate situazioni potrebbero aver portato gli studenti a non impiegare la webcam per interagire a distanza	<i>Domanda a risposta libera</i>
		Opinione rispetto alle motivazioni che in determinate situazioni potrebbero aver portato gli studenti a preferire la chat al microfono per interagire a distanza	<i>Domanda a risposta libera</i>
		Aspettativa circa l'assenza fisica del docente esperita degli studenti	<i>Scala Likert 1-5</i>

		Aspettativa circa l'assenza fisica dei compagni esperita dagli studenti	<i>Scala Likert 1-5</i>
	Studenti	Riconoscimento dell'adozione da parte del docente di nuove metodologie didattiche in termini di attività, strumenti e strategie di verifica e valutazione durante la Dad	<i>Domanda a scelta multipla</i>
		Coinvolgimento da parte del docente esperito durante le lezioni a distanza e rispetto a quelle in presenza	<i>Scala Likert 1-5</i>
		Grado di libertà d'espressione concesso dal docente durante le lezioni a distanza e rispetto a quelle in presenza	<i>Scala Likert 1-5</i>
		Motivazioni per le quali in determinate situazioni non è stata impiegata la webcam per interagire a distanza	<i>Domanda a risposta libera</i>
		Motivazioni per le quali in determinate situazioni è stato preferito l'impiego della chat a quello del microfono per interagire a distanza	<i>Domanda a risposta libera</i>
		Percezione dell'assenza fisica del docente	<i>Scala Likert 1-5</i>
		Percezione dell'assenza fisica dei compagni	<i>Scala Likert 1-5</i>
RQ2	Docenti Studenti	Livello di coinvolgimento e partecipazione dei presenti in aula e di quelli collegati a distanza	<i>Scala Likert 1-5</i> <i>Domanda a risposta libera</i>
RQ3	Docenti Studenti	Opinione rispetto alla DaD	<i>Domanda a risposta libera</i>
RQ4	Docenti Studenti	Opinione rispetto alla DDI	<i>Domanda a risposta libera</i>

Tabella 1 — *Domande di ricerca e variabili prese in esame.*

Con l'obiettivo di offrire una comprensione più ampia dei fenomeni della DaD e della DDI, nel questionario sono state integrate ulteriori domande volte a indagare quali attività, strumenti e strategie di verifica e valutazione sono state introdotte dai docenti durante la DaD e quali sono state impiegate anche in seguito, durante la DDI e/o al definitivo ritorno in presenza.

4.2 Limiti dell'indagine

L'indagine presenta alcuni limiti, dovuti non solo all'assenza di un campione casuale e al ristretto numero di docenti rispondenti, ma anche alla generale difficoltà di analizzare l'evento didattico, fenomeno sul quale interviene un gran numero di fattori individuali e sociali, non sempre prevedibili. A tutela della *privacy* dei singoli individui, i dati sono stati analizzati in forma aggregata prendendo come riferimento l'intera comunità scolastica. Solamente in casi notevoli sono stati osservati i singoli gruppi-classe o sono stati definiti *cluster* basati su specifiche variabili, come il genere e l'età. Pertanto, lo studio ha carattere descrittivo-esplorativo e si propone unicamente di indirizzare la ricerca verso una più ampia riflessione sui temi proposti.

4.3 Analisi dei risultati e discussione

Si offrono di seguito i risultati relativi all'analisi dei dati per ciascuna domanda di ricerca.

4.3.1 RQ1. Quali sono le caratteristiche del contratto didattico stipulato tra docenti e studenti durante la DaD?

L'84% dei docenti afferma di aver proposto nuove attività didattiche, il 79% di aver impiegato nuovi strumenti e il 72% di aver adottato nuove strategie di verifica e valutazione durante la DaD. I valori sono in linea con i giudizi espressi dagli studenti. Se gli studenti sostengono che le nuove strategie di verifica e valutazione si propongono unicamente di evitare fenomeni quali il *cheating*, i docenti affermano invece la necessità di una valutazione olistica, costante e autentica.

I docenti dichiarano di aver coinvolto abbastanza gli studenti ($Me = 3; G_I = 0,3$)¹³, ma in misura minore rispetto alla tradizionale attività didattica in presenza ($Me = 4; G_I = -0,7$). Gli studenti affermano di essersi sentiti poco coinvolti ($Me = 2; Mo = 2; G_I = 0,7$) e in misura molto minore rispetto all'attività didattica in presenza ($Me = 5; Mo = 5; G_I = -1,7$). Allo stesso modo, i docenti sostengono di aver lasciato i propri studenti abbastanza liberi di esprimere pensieri, dubbi e/o riflessioni ($Me = 3; Mo = 2; G_I = 0,3$), ma molto meno rispetto alla tradizionale attività didattica in presenza ($Me = 4; G_I = -1,2$). Gli studenti affermano di essersi sentiti poco liberi di esprimere pensieri, dubbi e/o riflessioni ($Me = 3; Mo = 2; G_I = 0,3$) e in misura molto minore rispetto all'attività didattica in presenza ($Me = 4; Mo = 5; G_I = -0,9$);

Nella maggior parte dei casi gli studenti sono stati obbligati a tenere accesa la webcam, perlomeno al momento dell'appello e durante le attività di confronto diretto o verifica. I docenti ritengono che le (poche) situazioni nelle quali gli studenti hanno scelto di non mostrarsi siano dovute a pigrizia o timidezza. Gli studenti riconoscono tale motivazione; due aggiungono che l'uso della webcam ha generato ansia. Per interagire con il docente e con i compagni gli studenti hanno fatto uso o unicamente del microfono o sia del microfono che della chat. Degli studenti che sono ricorsi a entrambe le modalità, l'83% ha preferito l'uso del microfono perché più immediato e realistico, mentre il 17% ha preferito l'uso della chat perché garante di minore inibizione. I docenti confermano il quadro descritto dagli studenti.

Tutti i docenti sostengono che agli studenti è mancata la loro presenza fisica. Il 52% lo afferma con decisione ($Me = 4; Mo = 5; G_I = -0,4$). Il 68% degli studenti concorda, seppur con giudizi più timidi ($Me = 3; G_I = 0$). Soffrono maggiormente l'assenza fisica del docente le studentesse dell'ultimo biennio e gli studenti maschi delle classi prime. Tutti i docenti sostengono che agli studenti è mancata la presenza fisica dei loro compagni. L'80% lo afferma con decisione ($Me = 5; Mo = 5; G_I = -1,4$). L'80% degli studenti concorda ($Me = 4; Mo = 5; G_I = -0,4$). Soffrono maggiormente l'assenza fisica dei propri compagni gli studenti maschi del primo biennio.

4.3.2 RQ2. Quali sono le caratteristiche del contratto didattico stipulato tra docenti e studenti durante la DDI?

La dimensione relazionale dell'evento didattico ibrido evidenzia un maggiore coinvolgimento e una maggiore partecipazione degli studenti presenti in aula rispetto a quelli collegati a distanza. Tutti i docenti riconoscono di aver coinvolto maggiormente i primi, aumentando di fatto le loro occasioni di partecipazione. L'86% degli studenti conferma tale atteggiamento. Il 14% di questi ultimi si distribuisce, invece, tra coloro che evidenziano un'interazione equa con gli studenti presenti in aula e con quelli collegati a distanza (9%), opinione che emerge soprattutto nelle classi quarte e quinte, e coloro che affermano un maggior coinvolgimento dei secondi (5%).

¹³ Si specifica che Me indica la mediana, Mo la moda e G_I l'asimmetria campionaria.

4.3.3 RQ3. L'opinione dei docenti rispetto alla DaD coincide con quella dei loro studenti? È ipotizzabile che il giudizio dei docenti abbia influenzato quello degli studenti?

Sì. L'opinione dei docenti e degli studenti rispetto alla DaD è polarizzata verso un *sentiment* negativo.

Nonostante l'impegno profuso nella progettazione di nuove attività didattiche (88%), nell'impiego di nuovi strumenti (79%) e nell'adozione di nuove strategie di valutazione (75%), la maggior parte dei docenti (60%) reputa le proprie discipline totalmente (64%) o in parte (76%) inadatte alla pratica didattica a distanza. Tale giudizio riguarda le attività di sostegno, le discipline di natura tecnico-pratica e quelle che richiedono lo svolgimento di esercizi scritti, siano esse scientifiche o umanistiche. Il discrimine adottato dai docenti pare relativamente semplice: la disciplina è adatta alla DaD quando l'attività didattica può essere ricondotta unicamente alla spiegazione, in forma frontale o attraverso la discussione guidata, mentre è inadatta se prevede l'esercitazione — consista essa nella risoluzione di un quesito matematico o nella traduzione di una frase dal latino —, e quindi la conseguente restituzione di un feedback. I docenti sostengono *a priori* l'importanza del confronto, della correzione e della loro azione di sostegno in presenza, senza riportare specifiche motivazioni. Anche materie tradizionalmente orali, come Religione, rientrano in quelle giudicate non adatte alla DaD. È interessante notare che solamente un docente — il più anziano del campione (classe 1959) — sostiene che la capacità di declinare e orientare il lavoro nel nuovo contesto non riguarda la disciplina in sé quanto, piuttosto, la competenza didattica dell'insegnante.

Oltre il 50% degli studenti sostiene che tutte le materie sono inadatte alla pratica didattica a distanza. In accordo con i docenti, gli studenti fanno riferimento in particolare alle discipline tecnico-pratiche, come quelle sportive, e a quelle che richiedono lo svolgimento di esercitazioni. Sorprende, tuttavia, che anche le discipline perlopiù teoriche, come Storia e Geografia, tradizionalmente orali (vd. *supra*), siano ritenute da alcuni inadatte, perlopiù perché “difficili da seguire”. Sempre in accordo con i docenti, gli studenti affermano l'esigenza del “rapporto diretto”, della “relazione”, del “contatto umano”, dinamiche ritenute adeguate unicamente nello spazio fisico. La DaD è ritenuta “pesante”, “sfiancante”, portatrice di “disattenzione e distrazione”. Anche in questo caso non sono specificate motivazioni a sostegno dei giudizi espressi. Opinioni maggiormente negative emergono nelle classi quinte, nelle quali alcuni studenti si dichiarano preoccupati per l'Esame di Stato.

In conclusione, è ipotizzabile che la dimensione contenutistica dell'evento didattico sia stata portatrice del malcontento generale dei docenti rispetto alla DaD, influenzando di conseguenza il giudizio degli studenti (vd. 2).

4.3.4 RQ4. L'opinione dei docenti rispetto alla DDI coincide con quella dei loro studenti? È ipotizzabile che il giudizio dei docenti abbia influenzato quello degli studenti?

Sì. L'opinione dei docenti e degli studenti rispetto alla DDI è polarizzata verso un *sentiment* decisamente negativo.

A conferma di quanto descritto in precedenza (vd. 4.3.2), la maggior parte dei docenti (60%) riconosce di aver avuto forti difficoltà nel coinvolgimento degli studenti e nella gestione della classe durante l'evento didattico ibrido. Sono particolarmente rappresentativi commenti del tipo “Esperienza da dimenticare”, “Speriamo di tornare alla normalità!” o “Non penso sia scuola, [...] la scuola vera si fa in presenza, guardandosi negli occhi”. Alcuni docenti lamentano l'assenza di una strumentazione tecnica adeguata alla gestione dell'interdimensionalità. Un docente di Scienze Motorie sottolinea come la DDI possa consentire agli studenti impegnati in competizioni sportive di prendere parte alle attività didattiche.

Non emergono particolari divergenze per genere o disciplina. Le opinioni maggiormente sfavorevoli sono espresse dalle generazioni di docenti più giovani (1985-1995; 56%).

Anche il giudizio degli studenti è particolarmente negativo. Alcuni sottolineano la mancanza di attenzione, interazione e feedback da parte dei docenti nei confronti di chi è collegato a distanza. Altri lamentano una certa difficoltà nel prestare attenzione continuativa alla lezione o dichiarano di essersi distratti molto facilmente. I pochi commenti positivi riguardano l'organizzazione dell'attività didattica da parte del corpo docente e la speranza di poter ripetere l'esperienza nei casi in cui non è possibile recarsi a scuola, per esempio a causa di impegni di carattere sportivo o difficoltà logistiche relative ai trasporti.

In conclusione, è ipotizzabile che la dimensione contenutistica dell'evento didattico sia stata portatrice del malcontento generale dei docenti rispetto alla DDI, influenzando di conseguenza il giudizio degli studenti.

4.4 Ulteriori osservazioni

L'84% dei docenti afferma di aver progettato e proposto nuove attività didattiche durante la DaD, tutte riconducibili a specifici approcci o metodologie. Si tratta di attività ludico-didattiche (19%), attività di produzione multimediale (33%), attività a carattere autentico-esperienziale (19%) e attività di *collaborative e cooperative learning* (43%). Un docente afferma di aver adottato l'approccio rovesciato (*flipped classroom*), mentre un altro di aver sfruttato gli strumenti di *call conferencing* per coinvolgere esperti esterni. Dalle risposte dei docenti emerge una notevole confusione tra il concetto di *strumento didattico* e quello di *attività didattica*: 14 docenti su 21 considerano quale "nuova attività" la semplice adozione di una specifica tecnologia digitale. Solamente il 29% dei rispondenti ha riproposto le attività formulate per la DaD durante la DDI o al ritorno alla didattica in presenza. Nello specifico si tratta di quelle di produzione multimediale (3) e di quelle di *collaborative e cooperative learning* (3).

Il 79% dei docenti afferma di aver impiegato nuovi strumenti durante la DaD. Si tratta di *tool* per la verifica e la valutazione come Google Moduli (56%), ARS volti a favorire l'*engagement* come Kahoot!, Socrative e Mentimeter (32%), ambienti collaborativi come Google Jamboard, Google Docs e i gruppi di lavoro di Google Meet (20%), e risorse multimediali disponibili online come enciclopedie, video, simulazioni interattive e podcast (16%). Sebbene tutti gli strumenti elencati possano essere adottati durante l'evento didattico in presenza, ricorrendo all'uso della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) o all'approccio Bring Your Own Device (BYOD), la maggior parte dei docenti (64%) ha scelto di non riproporli al termine della DaD. Il 24% ha continuato a impiegare gli ARS, in particolare Kahoot!, mentre il 32% è ricorso ad alcune risorse multimediali.

Il 72% dei docenti afferma di aver adottato nuove strategie di verifica e valutazione durante la DaD. Tuttavia, il 44% di questi confonde il concetto di *strategia* con quello di *strumento*. Per esempio, alcuni ritengono Google Moduli non tanto un surrogato della tradizionale prova scritta individuale, semi-strutturata o meno, quanto una vera e propria innovazione in termini docimologici. Il 44% dei docenti è ricorso alla valutazione formativa periodica, il 39% all'autovalutazione basata su rubriche, mentre il 33% alla valutazione autentica, incentrata o sulla produzione di elaborati o su problemi di realtà. Un docente ha proposto colloqui a coppie di studenti, in linea con il *think-aloud-pair-problem solving* (Barkley, Cross & Mayer, 2005). Le nuove strategie di verifica e valutazione paiono essere state abbandonate al ritorno in presenza, fatta eccezione per l'impiego di Google Moduli (33%). Al contrario, sono state alternate a quelle tradizionali durante la DDI.

4.5 Discussione

La dimensione relazionale dell'evento didattico durante la DaD appare caratterizzata da un notevole impegno da parte dei docenti nella progettazione di nuove attività didattiche, nell'impiego di nuovi strumenti e nell'adozione di nuove strategie di verifica e valutazione. Tale atteggiamento è riconosciuto e apprezzato dagli studenti. Emergono, tuttavia, alcune criticità nella partecipazione attiva di questi ultimi, i quali dichiarano di essersi sentiti molto meno coinvolti da parte dei docenti e meno liberi di esprimersi rispetto alla tradizionale attività didattica in presenza. I docenti riconoscono la propria responsabilità, in alcuni casi un po' timidamente. Inoltre, dimostrano di comprendere le scelte comunicative degli studenti, per esempio le motivazioni per le quali preferiscono in certi casi non mostrarsi attraverso la webcam o far uso del microfono piuttosto che della chat. Docenti e studenti concordano nel ritenere che a questi ultimi sia mancata la presenza fisica dei compagni. Inoltre, a differenza degli studenti, i docenti ritengono che i primi abbiano particolarmente sofferto anche la loro assenza fisica. Nel complesso, i *contratti didattici* stipulati rispettivamente durante la DaD e durante la DDI lasciano intendere un effettivo funzionamento del sistema di aspettative reciproche, perlomeno relativamente alle variabili prese in esame. Nel caso della DDI, il *contratto didattico* è contraddistinto da un forte sbilanciamento nel coinvolgimento degli studenti a favore di quelli presenti in aula, comportamento riconducibile all'abitudine, percepita come *normalità*, dell'evento didattico in presenza.

Considerando l'opinione rispetto alla DaD e alla DDI, il quadro che emerge dall'analisi delle risposte dà evidenza di una presunta superiorità, interiorizzata tanto dagli studenti quanto dai docenti, della didattica in presenza. Tale superiorità parrebbe riconducibile alla tendenza a porre sullo stesso piano le tre forme dell'evento didattico, quasi a dover attribuire la "palma del vincitore" a una di esse. A sostegno delle proprie tesi, studenti e docenti affermano (tautologicamente) che la scuola a distanza non è come quella in presenza, e che quest'ultima è "migliore", in quanto garante di interazione e contatto fisico. Come evidenziato in precedenza (vd. 2), DaD e DDI non sono semplici riproduzioni delle pratiche tradizionali con strumenti digitali ma richiedono, piuttosto, approcci nuovi, sia in termini di progettazione didattica che di *management* socio-emotivo della classe. Considerando la demonizzazione della DaD e della DDI emersa nelle risposte offerte dai docenti e dagli studenti, è presumibile che il *curriculum nascosto* si sia fatto portavoce di un pregiudizio diffuso nella comunità educante e, più in generale, nella società italiana¹⁴, influenzando di conseguenza il giudizio degli studenti.

Conclusioni

Il contributo ha presentato l'evento didattico quale evento comunicativo basato sull'interazione tra docente, studenti e sapere, costituito da una dimensione relazionale e da una contenutistica. In particolare, sono state delineate ed esaminate le caratteristiche assunte dal *contratto didattico* e dal *curriculum nascosto* durante l'evento didattico in presenza (*face-to-face learning*), a distanza (*distance learning*) e in forma ibrida (*hybrid learning*).

Distance learning e *hybrid learning* coincidono con le modalità di gestione della pratica didattica adottate in Italia durante l'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia di COVID-19, rispettivamente la Didattica a Distanza (DaD) e la Didattica Digitale Integrata (DDI). Con l'obiettivo di offrire un'analisi sul campo delle dinamiche che hanno regolato tali esperienze, gli autori hanno condotto uno studio di carattere descrittivo-esplorativo in una scuola secondaria di II grado del territorio veronese.

¹⁴ Sulla responsabilità della comunicazione istituzionale nella demonizzazione della DaD si veda: Alotto, 2022.

L'analisi della dimensione relazionale delle due forme di evento didattico ha mostrato un effettivo funzionamento del sistema di aspettative reciproche che regola il comportamento nello spazio educativo. Docenti e studenti lamentano la carenza di contatto diretto e interazione fisica e concordano nel ritenere complessa soprattutto la pratica didattica di quelle discipline che richiedono lo svolgimento di esercitazioni e la restituzione di feedback. In particolare, il *contratto didattico* stipulato durante la DaD è contraddistinto da uno scarso coinvolgimento degli studenti da parte dei docenti, di gran lunga inferiore rispetto alla tradizionale attività didattica in presenza, mentre quello stipulato durante la DDI è caratterizzato da un forte sbilanciamento nel coinvolgimento degli studenti a scapito di quelli collegati a distanza. Tale atteggiamento, riconosciuto dai docenti, ha inciso in entrambi i casi sulla partecipazione e sul benessere emotivo degli studenti. Le motivazioni che hanno portato al suo verificarsi sono rintracciabili da una parte nell'improvviso passaggio alla comunicazione mediata, e dall'altra nella novità dell'interdimensionalità, ossia la coesistenza di ambienti caratterizzati da differenti coordinate spaziali, tra l'altro fortemente criticata da tutti i soggetti coinvolti nell'indagine. Dall'analisi della dimensione contenutistica, incentrata sull'osservazione del *curriculum nascosto*, è infatti emerso che docenti e studenti concordano nel ritenere la DaD e la DDI una "non scuola", forme di didattica succedanee a quella in presenza. Tuttavia, non riportano argomentazioni concrete a sostegno di tale tesi. I dati suggeriscono che il giudizio dei docenti, sempre negativo, abbia influenzato quello degli studenti.

Da un punto di vista squisitamente didattico, l'indagine ha consentito di evidenziare un forte impegno da parte della comunità dei docenti in termini di ridefinizione del processo di insegnamento durante la DaD, riconosciuto dagli studenti, accompagnato però da una carenza di conoscenze in materia di didattica, anche dal punto di vista del lessico settoriale, e da una scarsa abilità a ri-adattare attività, strumenti e strategie di verifica e valutazione in funzione delle diverse forme di lezione. La maggior parte delle innovazioni proposte, spendibili anche nell'aula fisica, sono state infatti abbandonate al passaggio alla DDI e/o al definitivo ritorno in presenza.

In conclusione, il quadro che emerge indirizza verso l'esigenza di continuare a dialogare con l'innovazione, aprendo a nuovi percorsi euristici che possano osservare in che modo valorizzare tanto la comunicazione mediata che produce l'evento didattico a distanza quanto — e soprattutto — l'interdimensionalità che caratterizza quello ibrido. È in questa direzione che può rivelarsi utile una formazione dei docenti orientata non solo alla progettazione e alla pratica didattica, per esempio in riferimento all'adozione di strumenti digitali per lo svolgimento di esercizi e la restituzione di feedback, ma soprattutto alle strategie di *management* socio-emotivo della classe, al momento fin troppo dipendente dall'evento didattico *face-to-face*. L'obiettivo dovrebbe essere quello di favorire una critica proattiva dei processi innovativi in ambito didattico. Considerando che la letteratura concorda nel sostenere che emozioni positive producono effetti positivi, mentre emozioni negative effetti negativi (Rodrigo-Ruiz, 2016; Lagreca, 2017), un atteggiamento propositivo da parte dei docenti potrebbe avere buoni effetti anche sulla motivazione e sulla partecipazione degli studenti durante l'evento didattico.

Riferimenti bibliografici:

- Alotto, P. (2022, 8 gennaio). Tutto fuorché la DAD!. *La scuola che non c'è*. Da <https://medium.com/la-scuola-che-non-c%C3%A8/tutto-fuorch%C3%A9-la-dad-2d7c5526a20c>.
- Bagni, G. T. (1997). *Appunti di didattica della matematica*. Syllogismos.
- Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The Impact of the Teachers' Non-Verbal Communication on Success in Teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51–59. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5346168>.

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bawa, P. (2019). Using Kahoot! to Inspire. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(3), 373–390. <https://doi.org/10.1177/0047239518804173>.
- Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the Classroom and its Impact on Learning. *Computers & Education*, 54(3), 759–766. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.033>.
- Biesta, G. (2019). What is the Educational Task? Arousing the Desire for Wanting to Exist in the World in a Grown-up Way. *Pedagogía y Saberes*, 50, 51–61.
- Bonaiuto, F., & Maricchiolo, M. (2009). *La comunicazione non verbale*. Roma: Carocci.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de Laryngologie, Otologie et Rhinologie*, 101(3-4), 107–131. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582614>.
- Casey, A. (2017). Student Interactions in the Hidden Curriculum. *European Physical Education Review*, 23(3), 366–371. <https://doi.org/10.1177/1356336X16642189>.
- Cerri, R. (2015). *L'evento didattico*. Roma: Carocci.
- Cinque, M. (2016). Il curriculum nascosto: quale definizione?. *Medic*, 24(1), 14–19.
- Denholm, A. (2014, 24 ottobre). Great Internet Age Divide is a Myth. *The Herald*. Da <https://www.heraldsotland.com/news/13186113.great-internet-age-divide-myth>.
- ECDL Foundation (2015). *ECDL Foundation: The Fallacy of the 'Digital Native': Why Young People Need to Develop their Digital Skills*. European Commission.
- Filloux, J. (1973). Des positions de l'enseignant et de l'enseigné dans le champ pédagogique. In R. Kiaes, D. Anzieu, L. V. Thomas, N. Le Guerinel, & J. Filloux (ed.), *Fantasme et formation* (pp. 150–192). Paris: Dunod.
- Gherheș, V., Șimon, S., & Para, I. (2021). Analysing Students' Reasons for Keeping Their Webcams On or Off during Online Classes. *Sustainability*, 13(6), 3203. <https://doi.org/10.3390/su13063203>.
- Ghibaudi, E., Roletto, E., & Regis, A. (2016). Didattica della chimica e trasposizione didattica. Parte prima – I fondamenti teorici di una prassi. *Perspectives in Science*, 10, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.pisc.2016.03.010>.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher Emotions in the Classroom: Associations with Students' Engagement, Classroom Discipline and the Interpersonal Teacher-Student Relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).
- Heidemann, R. (2007). *Körpersprache im Unterricht: Ein Ratgeber für Lehrend*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Iannella, A. (2021). Introduzione. Come un Giano Bifronte: la didattica nell'era della pandemia. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX(3), 188–190.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>.
- Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. W. (1984). Social Psychological Aspects of Computer-mediated Communication. *American Psychologist*, 39(10), 1123–1134.

- Lagrecia, I. (2017). Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento. *Educazione & Scuola*, 1. <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89955>.
- Lea, M., & Spears, R. (1991). Computer-mediated Communication, De-individuation and Group Decision-making. *International Journal of Man-Machine Studies*, 34(2), 283–301. [https://doi.org/10.1016/0020-7373\(91\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0020-7373(91)90045-9).
- Levinas, E. (1969). *Totality and Infinity. An Essay on Exteriority*. Pittsburgh, PA & The Hague: Duquesne University Press & Martinus Nijhoff.
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' Perception of Kahoot!'s Influence on Teaching and Learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU Kids Online. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 236–239.
- Margolis, E. (ed.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Mascheroni, G. (ed.). (2012). *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*. Brescia: La Scuola.
- Moore, K. (1989). *Classroom Teaching Skills: a Primer*. New York: Random House.
- Öhman, M. (2017). Losing Touch – Teachers' Self-regulation in Physical Education. *European Physical Education Review*, 23(3), 297–310. <https://doi.org/10.1177/1356336X15622159>.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Journal of Educational Psychology*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.
- Pichardo, J. I., López-Medina, E. F., Mancha-Cáceres, O., González-Enríquez, I., Hernández-Melián, A., Blázquez-Rodríguez, M., & Borrás-Gené, O. (2021). Students and Teachers Using Mentimeter: Technological Innovation to Face the Challenges of the COVID-19 Pandemic and Post-Pandemic in Higher Education. *Education Sciences*, 11(11), 667. <https://doi.org/10.3390/educsci11110667>.
- Ragnedda, M., & Kreitem, H. (2018). The Three Levels of Digital Divide in East EU Countries. *World of Media Journal of Russian Media and Journalism Studies*, 1(4), 5–26. <https://doi.org/10.30547/worldofmedia.4.2018.1>.
- Ranieri, M. (2020, 8 aprile). *Didattica a distanza: aspetti comunicativi e relazionali* [Slide]. eTwinning Italia. Disponibile da <https://etwinning.indire.it/webinar/didattica-a-distanza-aspetti-comunicativi-e-relazionali>.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73–79. <https://jespnet.com/journals/Vol 3 No 4 October 2016/8.pdf>.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Du contrat social: ou principes du droit politique*. Amsterdam: Marc Michel Rey.
- Rudolph, J. (2017). A Brief Review of Mentimeter – A Student Response System. *Journal of Applied Learning Teaching*, 1(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2018.1.1.5>.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Snyder, B. R. (1970). *The Hidden Curriculum*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Stella, R., Riva, C., Scarcelli C.M., & Drusian, M. (2018). *Sociologia dei New Media*. Torino: UTET.

- The World Bank, UNESCO, & UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation*. New York, NY: Penguin.
- Vallely, K. S. A., & Gibson, P. (2018). Engaging Students on their Devices with Mentimeter. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2). <https://doi.org/10.21100/compass.v11i2.843>.
- van Deursen, A. J., & Helsper, E. J. (2015). The Third-level Digital Divide: Who Benefits most from Being Online?. In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (ed.), *Studies in Media and Communications* (pp. 29–52). Bingley: Emerald Group.
- van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2018). The First-level Digital Divide Shifts from Inequalities in Physical Access to Inequalities in Material Access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective. *Communication Research*, 19(1), 52–90. <https://doi.org/10.1177/009365092019001003>.