



ISSN: 2038-3282

Pubblicato 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

**Distance Learning and ICT as driving forces for change: what social impacts
in secondary schools in Rome**

**Didattica a Distanza e ICT come fattori propulsivi di cambiamento: quali
impatti sociali nelle scuole secondarie di II grado di Roma**

di

Veronica Lo Presti

Sapienza Università di Roma

veronica.lopresti@uniroma1.it

Abstract:

After the spread of Covid-19 in Italy, digital technologies have made it possible to carry on the ordinary activities of the various educational agencies, through the main tool of Distance Learning (DaD). This paper focuses attention on the social impact (OEC-DAC in Stern, 2016) of the DaD to evaluate: the extent and intensity of the methodological-didactic innovation required of teachers for the organization and conduct of lessons distance; the increase - in students - of transversal and digital literacy skills (team working, problem solving, etc.) potentially associated with the use of ICT; the involvement and collaboration of families in the process of evaluating and verifying learning. The reflection returns the first results of the background research conducted as part of the University

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

www.qtimes.it

Codice doi: 10.14668/QTimes_14423

project (Sapienza, University of Rome) on "The Social Impact Assessment of DaD after Covid 19"; addressed to a typological sample of upper secondary schools in Rome, in an evaluation oriented by the Positive Thinking Evaluation framework (Lo Presti, 2020).

Keywords: didactic innovation; positive thinking; evaluation; social impact.

Abstract:

Di fronte all'emergenza nazionale legata alla diffusione del Covid-19 in Italia, le tecnologie digitali hanno consentito di portare avanti le attività ordinarie delle varie agenzie educative, attraverso lo strumento principale della Didattica a Distanza (DaD). Partendo da queste premesse, il presente contributo focalizza l'attenzione sull'impatto sociale (OEC-DAC in Stern, 2016) della DaD per valutare: la portata e l'intensità dell'innovazione metodologico-didattica richiesta ai docenti per l'organizzazione e lo svolgimento delle lezioni a distanza; l'accrescimento – negli studenti – delle competenze trasversali e di digital literacy (team working, problem solving, ecc..) potenzialmente associabili all'utilizzo delle ICT; il coinvolgimento e la collaborazione delle famiglie nel processo di valutazione e verifica degli apprendimenti. all'interno del framework della Positive Thinking Evaluation (Lo Presti, 2020).

Parole chiave: innovazione didattica; positive thinking; valutazione; impatto sociale.

1. Introduzione

Il presente contributo focalizza l'attenzione sull'*impatto sociale* (OEC-DAC in Stern, 2016) della DaD per valutare: la portata e l'intensità dell'innovazione metodologico-didattica richiesta ai docenti per l'organizzazione e lo svolgimento delle lezioni a distanza; l'accrescimento – negli studenti – delle competenze trasversali e di *digital literacy* (team working, problem solving, ecc..) potenzialmente associabili all'utilizzo delle ICT; il coinvolgimento e la collaborazione delle famiglie nel processo di valutazione e verifica degli apprendimenti. La riflessione restituisce i primi risultati della ricerca di sfondo condotta nell'ambito del progetto di Ateneo (Sapienza, Università di Roma) su "*La Valutazione dell'impatto sociale della DaD dopo il Covid 19*"; rivolta ad un campione tipologico di scuole secondarie di secondo grado di Roma. La necessità di mutuare dall'esperienza della DaD delle indicazioni di policy che siano utili a ri-progettare la strategia di intervento della scuola nelle fasi successive alla pandemia - hanno orientato la valutazione verso l'adozione di una prospettiva di analisi che consentisse di valorizzare gli aspetti positivi e di maggior successo (Stame, Lo Presti, 2015), rintracciabili nelle testimonianze dei docenti e degli studenti coinvolti nella prima fase della ricerca (condotta nei mesi di maggio-giugno 2021).

All'interno del framework della *Positive Thinking Evaluation* (Lo Presti, 2020), le evidenze empiriche - raccolte attraverso la somministrazione/conduzione di interviste, focus group, osservazione *netno-grafica* delle lezioni in DaD - hanno consentito di riflettere su alcune dimensioni di successo e di particolare *innovazione sociale* per le pratiche didattiche dei docenti e i processi di apprendimento degli studenti in DaD. È utile precisare che la Didattica a Distanza (DaD) non è una pratica del tutto nuova nei contesti formativi italiani.

Per trasformare le potenzialità didattiche e formative di Internet in buone pratiche di *net-education* - quest'ultima definita come l'insieme delle attività didattiche e dei processi di apprendimento che utilizzano massivamente internet come infrastruttura tecnologica, e il web come giacimento culturale - altri studi hanno concentrato la loro attenzione sul ruolo dominante che spetta agli insegnanti, in quanto practitioners delle politiche educative e degli ambienti tecnologico-didattici (Grimaldi, 2006) destinati ai bisogni di una generazione di studenti - i nativi digitali - nata entro il contesto del cambiamento in atto, abituata a socializzare con l'ambiente scolastico attraverso le tecnologie digitali (Prensky 2001, Ferri 2011). Centrale, all'interno di queste ricerche, è la capacità dei nuovi ambienti di apprendimento di stimolare l'interazione degli studenti, valorizzando la componente cognitiva e assieme emotiva dell'apprendimento, al fine di garantire il concreto sviluppo di competenze trasversali (sociali, di cittadinanza, dell'*imparare ad imparare*) e di *digital literacy* - che appaiono sempre più centrali all'interno del curriculum scolastico.

2. Evaluative Thinking e impatto sociale del digitale nella scuola

La consapevolezza del carattere multi-dimensionale e mutevole di un programma formativo come quello della DaD ha richiesto la costruzione di un piano di valutazione che tenesse conto degli elementi di complessità e di incertezza, legati ai cambiamenti che hanno subito e potrebbero subire le politiche formative a seconda dell'andamento della pandemia e della connessione con le altre politiche economiche e sociali, che stanno avendo - e si presume continueranno ad avere - un impatto molto significativo sui mondi vitali degli studenti e delle loro famiglie.

L'adozione di un «evaluative thinking» (Vo e Archibald, 2018), utile per provare a capitalizzare quello che si sta sperimentando e imparando dall'esperienza della DaD a partire da questa situazione di crisi, e l'adozione di un approccio di pensiero positivo, aperto a ricostruire le storie di maggior successo (Lo Presti, 2020) rintracciabili nelle testimonianze dei docenti, degli studenti e delle famiglie coinvolte nei processi di osservazione, ha potuto offrire, fin da questa prima fase della ricerca di sfondo, un contributo rilevante alla comprensione e all'analisi critica di programmi complessi - nel nostro caso, la didattica a distanza - sulla base della ricostruzione delle azioni e delle strategie operative attuate dagli insegnanti per garantire: *i.* il funzionamento della didattica a distanza; *ii.* il miglioramento dell'interazione e della comprensione degli studenti nei nuovi ambienti di apprendimento digitale; *iii.* la conciliazione dei mondi vitali che ruotano intorno allo studente (scuola e famiglia). Al fine di fotografare i primi effetti della DaD/DDI sulle scuole, gli studenti e le famiglie, è stata prevista una prima fase della ricerca che ha permesso di riflettere su come siano evolute/stiano evolvendo le interazioni tra docenti, famiglie e studenti coinvolti nei nuovi ambienti di apprendimento in DaD.

Partendo da questo framework teorico, la ricerca di sfondo, condotta nei mesi di febbraio-giugno 2021, ha coinvolto 7 scuole secondarie di secondo grado¹ di Roma, classificate in base ad un indicatore tipologico che ha tenuto conto: a) del livello (alto, medio, basso) di dotazione infrastrutturale e tecnologica delle scuole (RAV, 2019-2021) e b) dell'*effetto scuola* (positivo o negativo) sul rendimento scolastico degli studenti delle classi 2^e alle prove Invalsi nelle discipline di base (italiano e matematica) (RAV, 2019-2021/Fonte INVALSI).

¹ Le scuole sono state agganciate a partire da una più estesa lista composta da 203 scuole secondarie di secondo grado, da coinvolgere durante la fase della rilevazione estensiva (Ottobre 2021).

Gli indicatori utilizzati per la classificazione delle scuole riflettono l'importanza di valorizzare i fattori infrastrutturali e di contesto - come la disponibilità di una buona connessione internet e il background sociale e culturale degli studenti - da cui si presume dipendano i principali effetti della didattica digitale in termini di ricadute sul rafforzamento/indebolimento dei processi di apprendimento.

Le attività di aggancio per il reclutamento delle scuole si sono svolte durante i mesi di marzo-giugno 2021; con i referenti scolastici² delle scuole raggiunte è stato concordato il coinvolgimento di due sezioni (una più virtuosa e l'altra meno virtuosa, rispetto al rendimento scolastico degli studenti) da cui estrarre due classi³ da includere nelle attività di analisi e osservazione. Più da vicino, sono state realizzate 26 interviste con i docenti coordinatori delle classi selezionate; 17 ore di osservazione netno-grafica (1 h per ciascuna classe) delle lezioni tenute in modalità DaD/DDI e 3 focus groups con le classi che, dopo il decreto scuola adottato nel mese di maggio, sono rientrate in presenza al 100%⁴.

Durante le interviste, si è prestata particolare attenzione alla ricostruzione delle pratiche didattico-educative messe a punto dai docenti al fine di rintracciare i primi effetti della DaD/DDI:

- sull'innovazione tecnologica e metodologico-didattica delle comunità scolastiche;
- sul livello di apprendimento degli studenti in termini di accrescimento di competenze trasversali e di *digital literacy*;
- sul rafforzamento della relazione 'docente-studente' 'studente-studente' e della comunicazione 'scuola-famiglia'.

3. Gli effetti sociali della DaD sulle pratiche didattiche

L'indagine di sfondo ha consentito di comprendere quanto le condizioni di partenza delle scuole, in termini di dotazione tecnologica ed infrastrutturale, rappresentassero delle variabili dirimenti per ricostruire i primi effetti della DaD/DDI sulle pratiche didattico/educative seguite dai docenti - includendo nell'analisi il germogliare di nuove geometrie di collaborazione scuola-famiglia e tra studenti. I tre profili di didattica⁵ emersi dall'analisi, si articolano, e si differenziano, in relazioni ad aspetti: *i.* organizzativi, concernenti le modalità di erogazione della didattica; *ii.* di costruzione del percorso didattico, ponendo in rilievo le diverse declinazioni della valutazione degli apprendimenti nei nuovi ambienti di apprendimento digitale e *iii.* relazionali, portando in risalto le risposte, ambivalenti, degli studenti alla didattica digitale.

3.1. Didattica innovativa

I contesti ricompresi in questa prima configurazione presentano le seguenti caratteristiche: *i.* classi virtuose, che afferiscono a sezioni sperimentali; *ii.* inserite in I.I.S. con una dotazione tecnologica sia

² Sono state raggiunte 7 scuole. Nel dettaglio, si tratta di Istituti di Istruzione Superiore che ricomprendono al loro interno diversi indirizzi formativi (liceali, tecnici e professionali).

³ Complessivamente, sono state coinvolte 4 classi per scuola.

⁴ La conduzione delle attività di ricerca ha richiesto l'impegno di un folto team di ricercatori, masterizzandi e studenti; le attività di ricerca concordate con le scuole sono state organizzate e realizzate interamente a distanza, in modalità telematica.

⁵ Da un punto di vista analitico, l'organizzazione del materiale testuale, raccolto mediante la trascrizione delle interviste/focus group, è stata ottenuta mediante l'applicazione di una scheda di meta-analisi, che ha consentito di interrogare i testi a partire dalle dimensioni/indicatori di impatto sociale inseriti nel piano di valutazione. Ai testi di intervista/focus groups si sono aggiunti anche i resoconti stilati durante l'osservazione netno-grafica delle ore di lezione in DaD/DDI.

bassa che *alta*, collocati in municipi centrali e più periferici di Roma - ma con un effetto scuola sia *medio* che *positivo* sul rendimento scolastico degli studenti. Per quanto ciascun contesto scuola/classe si presenti eterogeneo al suo interno (per dinamiche sociali e di background familiare da cui, si presume, dipenda anche l'efficacia della partecipazione alla didattica digitale, ai tempi del Covid) - all'interno di questa prima configurazione alcuni fattori strutturali appaiono dirimenti per una analisi che voglia ricostruire meccanismi e indicatori di cambiamento legati all'interazione tra caratteristiche dell'offerta didattica e esigenze di docenti, studenti e loro famiglie. Nel dettaglio, le classi coinvolte nei processi di osservazione/focus group riproducono esempi virtuosi di didattica che, anche in periodi pre-Covid, si distinguevano per: *i.* un uso integrato della didattica tradizionale e laboratoriale; *ii.* un impiego intenso - sia da parte dei docenti che degli studenti - degli applicativi digitali; *iii.* un coinvolgimento assiduo degli studenti in *project based learning* e *iv.* un'apertura alla valutazione *peer to peer*. Sull'altro fronte della dotazione infrastrutturale, invece, l'accelerazione della digitalizzazione della scuola sembrerebbe essere stata agevolata dai molteplici finanziamenti previsti dai decreti ministeriali, emanati in periodo Covid, unitamente alle altre risorse provenienti dal Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Mettendo a fuoco le caratteristiche dei setting, appare evidente la coerenza interna di questo primo profilo di didattica, considerando la forza dell'associazione fra innovazione delle pratiche didattiche e immediata ricettività degli apprendimenti. Una dimensione dirimente che, senz'altro, contribuisce alla caratterizzazione del presente profilo è rappresentata dall'utilizzo intensivo di metodologie didattiche innovative, a cui è associata una partecipazione attenta, attiva e propositiva da parte degli studenti⁶. Con riferimento al processo di valutazione e verifica degli apprendimenti, la riflessione dei docenti intorno all'uso di metodologie didattiche innovative, come quelle che ricorrono alla valutazione *peer to peer* che responsabilizzano e impegnano lo studente più sul processo di apprendimento che sulla prestazione, si concentra sui significati del *valutare a distanza*. In condizioni d'emergenza, il ripensamento della strategia didattica ha implicato una revisione dei criteri di valutazione dell'apprendimento, unitamente allo spostamento del focus dalla *prestazione* al *processo*, in vista di una rielaborazione e valorizzazione profonda del rapporto docente/studente.

Le funzionalità degli applicativi digitali (lettore ottico, speaker) e le novità dell'offerta didattica (disponibilità di file audio, video..) hanno aumentato il coinvolgimento degli studenti con certificazioni BES, ai quali, in tempi di «normalità» non sempre è stata offerta la possibilità di beneficiare delle funzionalità propedeutiche della didattica digitale:

Dalle caratteristiche ricavate da questa prima configurazione di DaD/DDI, emergono con nitidezza condizioni non sempre facilitanti lo sviluppo della socialità e della interazione. La didattica digitale, per quanto sia stata consentita da condizioni materiali favorevoli (adeguatezza della connessione e

⁶ Le pratiche didattico/educative seguite dai docenti sono particolarmente interattive grazie all'applicazione di metodologie innovative come la valutazione *peer to peer*; il cooperative learning; la flipped classroom, la challenge, il debate approach; la mindfulness. Nei docenti è viva la consapevolezza della necessità di adeguare l'uso di queste metodologie allo spazio virtuale della DaD/DDI, organizzando attività stimolanti, rendendo interattiva la lezione e coinvolgendo gli studenti in attività di gruppo interne ed esterne alla scuola. L'utilizzo di metodi e applicativi digitali rappresenta un'opportunità e risponde alla duplice esigenza di animare la partecipazione alle lezioni e migliorare l'apprendimento per competenze trasversali (p.es comunicative e digitali).

degli spazi domestici), ha comportato notevoli cambiamenti, talvolta stravolgimenti, sul modo di vivere i rapporti all'interno della classe e in famiglia:

«molto spesso, durante le interrogazioni, i miei genitori si fermavano ad ascoltare, ed io venivo rimproverata se non ottenevo il voto che loro si aspettavano da me. Questa situazione, per quanto io abbia mantenuto una media alta, mi ha reso la vita più difficile» (FG_03). La testimonianza della studentessa denota un'ingerenza della sfera privata in quella scolastica che trova riscontro anche nelle definizioni dell'approccio delle famiglie: *motivanti ma non collaborative* durante la verifica degli apprendimenti; *propositive ma ingerenti* in questioni di pertinenza del docente; *esigenti sul profitto ma giustificazioniste* delle lacune e delle basse performance dei loro figli, sono le coppie di aggettivazioni ambivalenti che ricorrono più spesso nelle parole dei docenti. Se per un verso, si riflette sui cambiamenti positivi che la comunicazione digitale avrebbe impresso alla relazione scuola/famiglia (in termini di immediatezza e di ricercato coinvolgimento dei genitori), per un altro verso si problematizzano gli effetti dell'ingerenza genitoriale sulla valutazione del rendimento degli studenti (lamentate per il carico didattico e contestazione di voti - aspetti che rendono più complicata la relazione docente/studente). Purtroppo, al netto delle difficoltà, in condizioni di innovazione dell'offerta formativa l'approccio degli studenti alla didattica digitale si presenta consapevole (dei pregi e delle difficoltà della situazione) e propositivo (rispetto alle modalità di fruizione delle opportunità del digitale). Nei *reattivi/relazionali* la fruizione della didattica a distanza può schiudere diverse opportunità, fra cui quella di riappropriarsi al meglio del proprio tempo libero, miscelando studio e passioni. Il bisogno di relazionalità, che emerge nelle definizioni contrastanti dell'esperienza della DaD (FG_01), può articolarsi in risposte tanto *creative* - come l'organizzazione di communities online di studenti, veri spazi di incontro in cui diventa importante valorizzare lo stare insieme in condizioni di emergenza - quanto *consapevoli* delle difficoltà, di rendimento e di relazione, riscontrate nei più fragili.

3.2. Didattica tradizionale

Nella seconda configurazione sono ricomprese sezioni/classi virtuose e non virtuose delle scuole selezionate. Il criterio analitico, adottato per rintracciare ricorrenze e inter-sezionalità nella ricostruzione dei primi effetti sociali della DaD, è ancora una volta rappresentato dalle pratiche didattico-educative dei docenti del profilo che, in maniera distinta rispetto al profilo delineato in precedenza, hanno fornito/forniscono alla didattica un'impostazione di tipo tradizionale - che sembra funzionare meglio soprattutto nelle ore di matematica e fisica. All'interno di questa configurazione, la DaD/DDI si presenta come una risposta di tipo *adattivo*: la predisposizione (a distanza) della classica lezione tradizionale⁷ può avere delle ricadute sia positive, sugli studenti più motivati (soprattutto delle II[^] e III[^]), che negative sul piano relazionale (sembrerebbe penalizzata l'interazione orizzontale tra studenti, mentre l'unica interazione possibile sarebbe quella verticale, tra docente e studente).

⁷ Come confermato anche dalla osservazione delle aule virtuali di studenti in DaD/DDI, i docenti erano soliti organizzare attività tradizionali come la lettura e discussione di pagine del libro di testo. In queste circostanze l'attenzione del/della docente era catalizzata e in qualche modo concentrata esclusivamente sugli studenti in presenza, mentre l'interazione con i ragazzi a distanza sembrava passare in secondo piano (in DDI). Quando invece le lezioni si tenevano in modalità DaD, la partecipazione degli studenti si differenziava in quella attiva (per i pochi più motivati, che intervenivano con domande e riflessioni) e passiva (per la stragrande maggioranza degli studenti meno motivati e che molto spesso interagivano con la webcam spenta (*annotazioni derivanti dai resoconti osservativi*)).

Sul piano delle pratiche didattiche, l'organizzazione di lavori gruppo è avvenuta senza la predisposizione di metodologie didattiche innovative; l'utilizzo di materiali di supporto alla lezione (come power point, video, file audio-registrati delle lezioni) se per un verso ha consentito agli studenti più volenterosi e motivati di seguire meglio a distanza, per un altro ha rappresentato un ostacolo per il coinvolgimento e la partecipazione dei «meno bravi». La DaD/DDI viene considerata, in parola, una «cassa di risonanza» delle diseguaglianze sociali, che ha amplificato e acuito le differenze culturali e sociali tra studenti più o meno provvisti di quegli attrezzi indispensabili per interagire con il nuovo modo di fare scuola (devices adeguati, connessione internet stabile, spazi domestici capienti).

La partecipazione e la resa effettiva degli studenti, a lezione e nei lavori di gruppo, è dipesa, infatti, sia dalla adeguatezza delle risorse materiali che dalla presenza di quelle motivazionali. Le difficoltà di gestione di una lezione a distanza (non solo di tipo infrastrutturale ma anche di ordine relazionale) hanno reso più complicato il processo di valutazione e di verifica degli apprendimenti. Un aspetto critico della valutazione – direttamente connesso alla distanza fisica dallo studente – è legato allo svolgimento delle verifiche di apprendimento, molto spesso falsate da dinamiche di collaborazione e copiatura – di fronte alle quali i docenti hanno rimodulato i format delle verifiche, organizzando prove a tempo, da svolgere entro un timing prestabilito, oppure prediligendo la valutazione per prove orali (concentrando quelle scritte in presenza, nei periodi di DDI). Nelle testimonianze dei docenti, si coglie pienamente l'aspetto congiunturale della didattica digitale che, quando erogata in condizioni poco favorevoli all'apprendimento, sembrerebbe amplificare la forbice tra tra studenti più o meno motivati allo studio/più o meno provvisti di risorse materiali:

Sul piano specifico del profitto scolastico, si registra un miglioramento nel livello degli apprendimenti per competenze trasversali, soprattutto digitali, ma anche comunicative e di pensiero critico - per gli studenti più motivati, che sono anche quelli che mostrano una propensione maggiore ad intervenire durante le lezioni. Un'altra parte della classe, invece, tende ad «esiliarsi». La mancata partecipazione viene esplicitamente riferita a problemi materiali di device e connessione Internet: difficoltà materiali che rendono impossibile l'intervento del docente e che è plausibile supporre abbiano gravato sulla motivazione e l'interesse degli studenti a partecipare attivamente durante le lezioni a distanza.

Soprattutto con riferimento agli studenti più in difficoltà che, per tratti comportamentali e reazione alla situazione, potremmo definire *passivi-demotivati*, la partecipazione alla DaD è stata definita come impercettibile e passiva; la demotivazione all'apprendimento, in alcuni casi, può rappresentare una conseguenza dei disturbi di ansia da prestazione, legati all'emergenza sanitaria in atto e alle difficoltà di relazione ad essa congiunte, con delle conseguenze molto forti sulla predisposizione a riprendere con serenità i ritmi scolastici (in DDI) e ad inserirsi nel gruppo classe. Sulla demotivazione e la resa degli studenti ha influito tantissimo anche il rapporto con i genitori che, in parola, sono stati *presenti* ma non *motivanti*; per alcuni si è registrata la tendenza ad ingerire nelle questioni di valutazione di profitto, ordinariamente di competenza dei docenti; per altri si è registrata la propensione ad interferire, con suggerimenti, durante le interrogazioni o i compiti in classe. Anche difficoltà logistiche – assenza di spazi e presenza di altri componenti in smartworking e/o DaD – e di connessione hanno influito negativamente sulla motivazione dei ragazzi.

3.3. Didattica depotenziata

In quest'ultima configurazione, la DaD/DDI si presenta come una risposta dettata dall'emergenza: problemi di device (vissuti dagli studenti), scarsa dotazione tecnologica e infrastrutturale della scuola, sono fattori che influenzano l'andamento delle lezioni (in termini di durata, di approfondimenti tematici possibili, di coinvolgimento auspicabile dei ragazzi) e le aspettative dei docenti, degli studenti e delle loro famiglie. L'erogazione dei contenuti formativi si presenta carente nelle modalità di organizzazione, a causa di problemi di tipo infrastrutturale:

L'organizzazione della DDI ha risentito di una serie di difficoltà di programmazione, in parte legate alla carenza degli spazi (non sempre le aule erano capienti e quindi capaci di garantire il distanziamento; non sempre le Lim garantivano una perfetta interazione tra gruppo in presenza e a distanza); in parte dovuti all'interruzione delle attività laboratoriali, vista la rifunionalizzazione dei locali, adottata per adeguarsi alla normativa anti-Covid (molto spesso, laboratori e biblioteche sono stati impiegati per ospitare le classi più numerose). Il deficit di competenze digitali, soprattutto da parte dei docenti con un'età media più elevata, ha contribuito a rallentare il processo di adeguamento della scuola alla didattica digitale: poteva capitare che intere ore di lezione saltassero per via di impedimenti di tipo tecnico (mal funzionamento dei link per il collegamento alle aule virtuali, obsolescenza dei devices, cadute di connessione, ...) che distoglievano l'attenzione degli studenti, inevitabilmente riducendone la motivazione:

In generale, si ravvisa una riduzione/limitazione delle competenze scritte e una prevalenza della valutazione delle competenze orali, spiegabile in virtù delle molteplici difficoltà organizzative di gestire le verifiche a distanza (difficoltà che, in parte, sembrerebbero dovute ai problemi di connessione e in parte sembrerebbero conseguenti al rapporto poco trasparente degli studenti durante la valutazione degli apprendimenti (come tentativi di defezione, collaborazione durante le verifiche, ecc..). Ad essere penalizzate, dal punto di vista della valutazione, sono soprattutto le classi del biennio, per le quali si registra un calo generalizzato nel livello degli apprendimenti. Anche qui, si assiste ad un cambiamento della valutazione di profitto, con l'introduzione di criteri che paiono valorizzare aspetti relazionali, legati alla partecipazione, al dialogo e all'interazione ricercata tra gli studenti nello svolgimento del compito.

Per i docenti, la didattica digitale ha agito da cassa di risonanza delle fragilità preesistenti, amplificando il disagio dei meno fortunati, alcuni dei quali «si sono persi», per i motivi più diversi: assenze ingiustificate, ansia da prestazione, isolamento. Le decisioni organizzative, prese in DDI, e la scelta di far ruotare gli studenti, per settimane alterne, in presenza e a distanza, ha contribuito, anche qui, alla scomposizione del gruppo classe:

Gli studenti (*opportunisti-chiusi*) sperimentano un ripiegamento su sé stessi. Vivono in una comfort zone; derogano alle relazioni. Questa chiusura è dovuta, in parte, all'assenza di motivazione allo studio e del supporto delle famiglie. In parte, a fragilità di background, alla carenza di una buona connessione e di un ambiente adeguato allo studio.

4. Opportunità e criticità della DaD

L'analisi dei primi dati della ricerca di sfondo ha consentito di evidenziare alcune opportunità e criticità dell'uso delle tecnologie digitali nella Didattica a Distanza. Nell'esperienza dei docenti, l'*interconnessione veloce* ai nuovi ambienti di apprendimento digitale ha avuto il merito di rafforzare

il collegamento tra la scuola e le realtà territoriali (Università, Enti di formazione ...) ampliando e arricchendo l'offerta formativa per gli studenti: «*grazie a meet abbiamo consentito agli studenti di partecipare a convegni e conferenze organizzate all'estero... se non ci fosse stata la DaD non avremmo potuto farlo!*» (Gul_03). Interconnettività e riduzione delle distanze con luoghi lontani hanno avuto un impatto positivo sull'offerta delle attività per gli studenti: «*a DaD ci ha permesso, per esempio, di collegarci facilmente con gli Stati Uniti*» (Gul_02). L'aggiornamento professionale è senza dubbio uno dei risultati positivi più lampanti dell'ultimo periodo; il ricorso intensivo alle ICT ha stimolato occasioni di dialogo e confronto tra i docenti sulle modalità più adeguate per rispondere alle esigenze della «nuova scuola», rafforzando la solidarietà e la coesione all'interno della comunità scolastica.

Il ricorso intensivo alle ICT ha consentito un miglioramento dal punto di vista della rapidità comunicativa, della collaborazione e dell'innovazione didattica dei docenti. La sperimentazione delle tecnologie digitali, quantunque in fase di emergenza, ha consentito una accelerazione del processo di aggiornamento e formazione professionale senza precedenti, colmando il gap di competenze digitali nei docenti meno inclini all'utilizzo di supporti e dispositivi informatici alla lezione.

Assieme alle opportunità, una serie di aspetti critici, riferiti al periodo della didattica dell'emergenza, possono rappresentare la chiave di volta intorno alla quale riflettere sullo sviluppo di interventi di miglioramento, che investano la professione del docente e rafforzino il rapporto di fiducia con gli studenti, vera e propria dimensione portante per il superamento delle difficoltà riscontrate in tempi di pandemia. Al netto delle difficoltà di gestione di una lezione a distanza (per la precarietà delle connessioni o per problemi di ordine relazionale che hanno reso complicato incidere sull'attenzione e la concentrazione degli studenti – in particolar modo quelli che seguono a distanza nella DDI), la produzione di materiale audio-visivo può rappresentare un supporto utile alla lezione, purché questo impegno (in parola) rappresenti un approfondimento per gli studenti e non la causa di una eccessiva dilatazione del tempo scuola (una nota dolente, per i ragazzi, è rappresentata dai pomeriggi trascorsi ad ascoltare file audio-registrate; ore aggiuntive di studio che sono andate a sommarsi a quelle ordinarie).

Fra le criticità attribuite all'esperienza della didattica digitale, la maggior parte dei docenti intervistati riferisce l'impatto negativo derivante dalla perdita degli aspetti relazionali sul rendimento scolastico degli studenti. In situazioni di emergenza, di assenza di alternative, la DaD/DDI sembrerebbe aver favorito «*il pigro ad impigrirsi*» (Gul_03). Deficit di attenzione e di concentrazione durante le lezioni; perdita sul fronte del decoro personale (vista la possibilità di entrare in classe alla portata di un click), sono la conseguenza di quella condizione *always on*, di perenne connessione, che se vissuta senza consapevolezza può sottrarre valore alla dimensione educativa e sociale della scuola. Sul piano sociale, l'*impigrimento* e il *ripiegamento* dei ragazzi *su sé stessi* se per un verso possono essere considerati una conseguenza della particolare organizzazione che nel corso dei mesi ha assunto la didattica digitale, per un altro verso sono anche il riflesso di fragilità sociali preesistenti al periodo pandemico. Gli studenti sono stati disorientati dai cambiamenti repentini, gestionali e organizzativi, adottati nel corso dei mesi in cui DaD e DDI si sono alternate. All'impigrimento/ripiegamento dei ragazzi *su sé stessi* si sommano, inoltre, problemi di apprendimento dovuti alla *scarsa attenzione e concentrazione*.

5. Riflessioni conclusive

Nel quadro innovativo della *positive thinking evaluation* (Lo Presti, 2020), la ricerca di sfondo illustrata ha consentito di interpretare le criticità legate all'esperienza della DaD come possibilità per una riflessione partecipata - con docenti e studenti - sull'importanza di innovare il rientro in presenza a scuola, arricchendo l'offerta formativa con nuove istanze e consapevolezze emerse in un periodo di forti cambiamenti, ancora in fase di consolidamento.

Le tre diverse configurazioni di didattica riproducono, in piccolo, i fattori abilitanti, altrimenti ostacolanti, che hanno facilitato/depotenziato l'apprendimento, la sua valutazione e la componente emotiva legata alla specificità delle interazioni nei nuovi ambienti di apprendimento digitale. Nonostante le difficoltà di gestione della didattica digitale, per motivi tecnici, di motivazione o invece legati al background culturale e familiare degli studenti, i docenti intervistati concordano nell'attribuire alla DaD la funzione di motore e agente propulsivo di cambiamento del sistema scolastico. Il ricorso intensivo alle ICT e la garanzia dell'accessibilità per tutti - docenti, studenti e loro famiglie - hanno indubbiamente arricchito la formazione in una varietà di modi e con una varietà di opportunità che, in parola, «*sarebbe impensabile non portarsi dietro, nel ritorno in presenza, tutto quello che abbiamo imparato in questo periodo*» (Mor_03).

In conclusione, le ICT, impiegate ai tempi della didattica digitale, possono assumere nella scuola una funzione propulsiva per il cambiamento perché: *i.* hanno consentito/consentiranno di incidere sul setting scolastico: a) trasformando l'ambiente di apprendimento attraverso il potenziamento della dotazione tecnologica (PC+LIM+ webcam nelle aule); b) ridisegnando lo spazio e riorganizzando il tempo attraverso la decompressione della durata delle lezioni, sfruttando l'opportunità di combinare sincrono e a-sincrono anche in presenza, ricorrendo agli ambienti digitali per arricchire la lezione frontale; *ii.* hanno migliorato, e miglioreranno ancora, i processi di comunicazione e socializzazione incentivando, negli studenti, lo sviluppo di key competencies di digital literacy e media education e rafforzando (o gettando le basi per rafforzare) la comunicazione con le famiglie; *iii.* hanno facilitato, e si presume continueranno a farlo, il lavoro di correzione dei testi e dei compiti da parte dei docenti, rendendo più interattivi il dialogo e la riflessione con gli studenti. I primi risultati ricostruiti rappresentano tuttavia solo l'avvio di una riflessione consapevole sulle traiettorie di cambiamento che si andranno consolidando nella scuola dei prossimi anni, e che molto dipenderanno dall'evolversi della pandemia e dalle decisioni organizzative intraprese dagli organi ministeriali e dalle singole istituzioni scolastiche. La complessità degli ambienti didattici digitali, emersa dalla ricerca, richiama all'attenzione l'importanza di ricorrere ad una progettazione scolastica ragionata, e non di emergenza, in cui la riflessione sull'uso dei dispositivi digitali, da ancillare, diventi centrale all'interno dei curricoli didattici, in risposta alla sempre più avvertita esigenza di consolidare la digitalizzazione dei processi educativi, mediante un uso consapevole della strumentazione digitale e dei metodi di apprendimento collaborativo.

Riferimenti bibliografici:

Anzera, G., Comunello, F. (2005). *Mondi digitali. Riflessioni e analisi sul digital divide*. Milano: Guerini Editore.

Berman, P. (1978). *The Study of Macro and Micro Implementation of Social Policy*, Santa Monica: Rand.

- Bonini, E. (2012). *Scuola e disuguaglianze. Una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Buckingham, D. (2003). *Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, London: Policy Press.
- Calvani, A. (2007). *Tecnologia, Scuola, Processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Falcinelli, V., & F., Falteri, P. (ed.). (2005). *Le educatrici dei servizi per la prima infanzia*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Falcinelli, V., & Limone, P. (2014). La scuola digitale: a che punto siamo?. In P.C. Rivoltella (ed.). *Smart Future. Didattica, Media Digitali e Inclusione*, Milano: Franco Angeli, (pp. 13-27).
- Ferri, P.M. (2011). *Nativi Digitali*, Milano: Bruno Mondadori.
- Grimaldi, R. (ed.). (2006). *Disuguaglianze digitali nella scuola. Gli usi didattici delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in Piemonte*. Milano: Franco Angeli.
- Lo Presti, V. (2020). *L'uso dei positive thinking nella ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Palumbo, M. (2005). La valutazione sociale. Un excursus fra teoria e percorsi attuativi incerti, *La Rivista delle politiche sociali*, n.2, Roma: Futura editrice, pp. 157-179.
- Parola, A. (2008). *Territori media educativi*. Roma: Erickson.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. From On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 n.5.
- Rivoltella P.C. (2005) *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Stame, N. (2007). *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Stame, N., & Lo Presti, V. (2015). Positive thinking and learning from evaluation. In Bohni-Nielsen S., Turksema R., van der Knaap P. (Eds.). *Success in evaluation: Why focusing on what works will increase learning from monitoring and evaluation*, New Brunswick NJ: Transaction, pp. 19-47.
- Stern, E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: Franco Angeli.
- Tendler, J. (1982). *Turning Private Voluntary Organizations into Development Agencies: Questions for Evaluations, AID Program Evaluation Discussion*. Paper n. 12, Washington: US Agency for International Development.
- Tendler, J. (1992). *Progetti ed effetti. Il mestiere di valutatore*, Napoli: Liguori.
- Vo A. Archibald, T. (2018), *Evaluative Thinking*, New York: American Evaluation Association Publication.
- Weiss, C. (1999). The interface between evaluation and public policy. *Evaluation*, 5 (4), London: Sage, pp. 468-486.