



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: luglio 2020**

©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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The role of the teacher in distance learning, between covid-19 emergency,<sup>1</sup>  
new learning environments and opportunities for educational innovation  
Il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, tra emergenza covid-19,  
nuovi ambienti di apprendimento ed opportunità di innovazione didattica**

*di*

Mariolina Ciarnella<sup>2</sup>

IRASE

[mciarnella@irase.it](mailto:mciarnella@irase.it)

Nicola Santangelo<sup>3</sup>

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

[n.santangelo@unicas.it](mailto:n.santangelo@unicas.it)

**Abstract**

The paper examines the impact of web-mediated communication on teaching, with particular reference to the dematerialization of the learning environment. The educational environment is analyzed from the psycho-pedagogical point of view in its meaning of “place of training”,

---

<sup>1</sup> Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto di due autori. In particolare, i paragrafi 1 e 4 sono stati redatti da Ciarnella M. ed i paragrafi 2 e 3 sono stati redatti da Santangelo N.

<sup>2</sup> Presidente IRASE Nazionale, Istituto per la ricerca Accademica Sociale ed Educativa

<sup>3</sup> Professore a contratto di Psicologia delle Comunicazioni Sociali, presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XII - n. 3, 2020

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

part of the didactic process and element capable of influencing the conduct of the subject who, in a given environment, living space or psychological field, lives, relates and interacts with others. The object of analysis are: the transformations of the “educational setting”, the web-mediated communication processes, the function of the environment in the learning processes, the role of the teacher in distance learning, with particular reference to the way of thinking, planning and realizing the educational offer and the pedagogical role of the two main educational agencies (school and family). The paper offers a few considerations for thought for the development of pedagogical models and effective teaching practices, useful for intercepting the change in progress.

**Keywords:** Web-mediated communication; educational setting; learning; pedagogical models.

### **Abstract**

L'articolo esamina l'impatto della comunicazione web-mediata sulla didattica, con particolare riferimento alla dematerializzazione dell'ambiente di apprendimento. L'ambiente didattico viene analizzato dal punto di vista psico-pedagogico nella sua accezione di “luogo formativo”, parte del processo didattico ed elemento in grado di influenzare la condotta del soggetto che, in un determinato ambiente, spazio di vita o campo psicologico, vive, si relaziona ed interagisce con gli altri. Oggetto di analisi sono: le trasformazioni del “setting educativo”, i processi comunicativi web-mediati, la funzione dell'ambiente nei processi di apprendimento, il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, con particolare riferimento al modo di pensare, progettare e realizzare l'offerta formativa ed il ruolo pedagogico delle due principali agenzie educative (scuola e famiglia).

L'articolo offre numerosi spunti di riflessione per l'elaborazione di modelli pedagogici e pratiche didattiche efficaci, utili ad intercettare il cambiamento in divenire.

**Parole chiave:** Comunicazione web-mediata; setting educativo; apprendimento; modelli pedagogici.

### **1. Premessa**

L'emergenza covid-19 ha costretto in pochissimo tempo docenti e studenti a rivedere il proprio modo di relazionarsi, comunicare ed interagire. Il cambiamento a cui si assiste non ha precedenti nella storia, perché ha consentito, in un lasso di tempo molto breve, di realizzare una vera e propria “rivoluzione didattica” che ha interessato, non solo le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ma anche tutti gli attori coinvolti nel processo educativo.

Per comprendere la portata del fenomeno, sul sito dell'UNESCO è disponibile una mappa interattiva che consente di monitorare l'evoluzione delle chiusure scolastiche ed il numero di studenti interessati in tutto il mondo. Il monitoraggio è iniziato il 16 febbraio del 2020 ed è attualmente in corso. Il picco più elevato si registra il 14 aprile del 2020 con 191 chiusure a livello nazionale che interessano il 90,1% della popolazione studentesca mondiale,

per un totale di 1,578,371,489 studenti. Per quanto concerne l'Italia, la sospensione delle attività didattiche in presenza interessa 10,876,792 studenti delle scuole di ogni ordine e grado (Unesco, 2020).

Questo mutamento così rapido, per ovvie ragioni, non è stato preceduto da adeguati momenti di sperimentazione, momenti che avrebbero consentito, a tutti gli attori coinvolti, di individuare gli strumenti e le metodologie didattiche più adeguate a fronteggiare l'emergenza.

In tale scenario, l'esigenza di contenere la diffusione del virus da un lato, e la necessità di consentire una continuità nell'erogazione della didattica dall'altro, hanno favorito la proliferazione di iniziative individuali che, nella maggior parte dei casi, non hanno potuto beneficiare di un vero e proprio coordinamento centrale.

Con la sospensione delle attività didattiche in presenza, nelle scuole di ogni ordine e grado e su tutto il territorio nazionale, dopo qualche settimana dallo stop, seguono una serie di iniziative finalizzate ad una, sia pure parziale e molto limitata, ripresa delle attività didattiche (consentite nella sola modalità telematica).

In questa prima fase, le interazioni con gli studenti sono molto limitate e consistono soprattutto nell'invio di materiale da studiare tramite mail o programmi di messaggistica istantanea. Lo studente che riceve il materiale, deve studiarlo ed in alcuni casi produrre un elaborato che invia al docente per un controllo. In questa prima fase l'aspetto relazionale viene quasi del tutto trascurato, o se presente, si basa su interazioni molto limitate (breve colloqui telefonici o scambio di messaggi).

Sempre in questa prima fase si registra un primo elemento degno di nota, le interazioni tra docenti e studenti non seguono più il normale orario scolastico, ma in molti casi sono protratte per l'intero arco della giornata (il tempo si dilata modificando l'attuale paradigma di tempo e spazio scolastico).

A questa prima fase ne segue una seconda, in cui si assiste ad un potenziamento delle modalità di interazione tra docenti e studenti, che iniziano ad utilizzare/sperimentare programmi di videoconferenza e piattaforme E-learning. In questa seconda fase, le interazioni avvengono in tempo reale, il docente ha la possibilità di tenere una vera e propria lezione, dialogare con i propri studenti ed interagire ad un livello più elevato.

Nella seconda fase, anche se tra mille difficoltà (non tutti gli studenti hanno una connessione ad internet, non sempre partecipano alle lezioni ed il livello di interazione non è paragonabile a quello in presenza), le attività didattiche riprendono, ed iniziano ad assumere una parvenza di normalità. Anche se di vera è propria normalità non si può ancora parlare, perché le forme di interazione cambiano, la comunicazione da diretta (face to face) diviene web-mediata, il feedback è ridotto o quasi assente, le aule diventano virtuali e con esse si trasforma anche l'ambiente di apprendimento che si dematerializza, perdendo la sua specificità (le aule ed i banchi di scuola). Su questi elementi si concentrano le riflessioni che seguono, l'obiettivo è duplice: analizzare gli aspetti psico-pedagogici connessi all'adozione di forme di comunicazione web-mediata ed i cambiamenti che la dematerializzazione dell'ambiente di apprendimento può indurre sugli atteggiamenti di docenti e studenti.

## 2. Comunicazione face to face e web-mediata

La comunicazione umana, come osserva Anolli, rappresenta il «*tessuto della nostra vita*», perché senza di essa non potremo esistere (Anolli, 2012, p. 9). La comunicazione è parte integrante della nostra esistenza, caratterizza le nostre vite, orienta le nostre condotte e ci consente di entrare in relazione con gli altri stabilendo interazioni dotate di significato. La stessa vita sociale, senza comunicazione, molto probabilmente, non potrebbe esistere.

Tra le caratteristiche della comunicazione possiamo elencare le seguenti: è alla base delle relazioni sociali ed interpersonali, in tal senso si configura come attività «*eminente sociale*» perché avviene all'interno di gruppi o comunità, gruppo che rappresenta «*una condizione necessaria e un vincolo per la genesi, l'elaborazione e la conservazione di qualsiasi sistema di comunicazione*»; è partecipazione, perché prevede una condivisione di significati tra i comunicanti ed un accordo sulle regole sottese ad ogni interazione; è una attività eminentemente cognitiva perché in «*stretta connessione con il pensiero ed i processi mentali superiori*»; è strettamente connessa con l'azione perché «*ogni atto comunicativo ha, di per sé, degli effetti sulla sequenza degli scambi fra i partecipanti, all'interno di un processo di influenza reciproca*». Nel processo di comunicazione, il comportamento di A, influenza quello di B e viceversa, in tale scenario, ogni atto comunicativo non assume mai una valenza neutra, ma contribuisce a dare forma all'interazione definendo un determinato modello di relazione con l'interlocutore (Anolli, 2012, pp. 13-14).

In ambito formativo, la comunicazione assume un ruolo di primo piano, perché rappresenta lo strumento che consente a docenti e studenti di entrare in relazione. Tra le caratteristiche della comunicazione, a proposito della “comunicazione generativa” Luca Toschi osserva che «*la comunicazione può esprimersi in forma di contatto, di scambio, di relazione sociale, come passaggio di risorse e di relativi influssi, come atto condiviso, costruzione inferenziale – solo per ricordare alcune delle definizioni che sono state date in epoche e in situazioni diverse -, ma essa rappresenta, soprattutto, la caratteristica specifica, peculiare di “generare” identità le quali, prima dell'attivazione del processo comunicativo, semplicemente non esistevano*» (Cambi & Toschi, 2006, p. 3).

I processi comunicativi sono importanti anche per la definizione del Sé, perché è nell'interazione con l'ambiente e con l'altro che si forma e si struttura la personalità del soggetto (teoria cognitivo sociale della personalità - Alber Bandura e Walter Mischel), che in un determinato ambiente, spazio di vita o campo psicologico (teoria del campo - Kurt Lewin), vive si relaziona ed interagisce con gli altri.

In relazione alle trasformazioni della società ed all'esigenza di ripensare la formazione, Cambi propone la seguente considerazione: «*il soggetto, oggi, vive nell'inquietudine e nella ricerca. Si fa costantemente, in un processo sempre aperto. Si realizza proprio nel dramma inconcluso (sempre) del suo formarsi. Tutto ciò si produce per l'essersi, il soggetto, risolto sempre più in individuo e, questo, nell'inquietudine della ricerca di Sé*» (Cambi & Toschi, 2006, p. 59).

Ai fini del presente discorso è importante considerare che le interazioni dotate di significato ed in grado di influenzare la definizione del Sé, non si verificano solo in determinati momenti della giornata o in particolari circostanze, ma nel corso di ogni evento in cui vi è la possibilità di comunicare ed interagire con gli altri. Partendo da queste riflessioni è

opportuno considerare, che anche le interazioni e le relazioni che si instaurano tra i banchi di scuola, concorrono alla strutturazione del Sé e possono avere un ruolo determinante nella definizione della personalità del soggetto. *«Nella nostra vita quotidiana, rivestiamo numerosi e diversi ruoli sociali. Siamo figli, amici, amanti, studenti, lavoratori e tutto questo, talvolta, nello stesso giorno. Per ogni ruolo significativo della nostra vita sviluppiamo una immagine di noi stessi all'interno di quel ruolo»* (Cervone & Pervin, 2009, p. 207).

Lo stesso discorso si applica alla famiglia ed a tutte le persone con le quali il soggetto entra in relazione. In tale scenario, la definizione del Sé, si configura come un vero e proprio bisogno primario (teoria dei bisogni - Abram Maslow) dell'individuo, che oltre ad essere in formazione è anche alla ricerca di una propria identità sociale. In tale contesto è importante sottolineare il valore formativo della "relazione" che si instaura tra docenti e studenti, elemento essenziale del processo formativo, che concorre nel determinare una "formazione a tutto tondo" dello studente.

Ed è proprio il concetto di relazione, che con l'emergenza covid-19 e l'esigenza di contenere la diffusione del virus, viene meno, emergenza che ha costretto in pochissimo tempo docenti e studenti a rivedere il proprio modo di relazionarsi, comunicare ed interagire. Questo mutamento così rapido, per ovvie ragioni, non è stato preceduto da adeguati momenti di sperimentazione, momenti che avrebbero consentito, a tutti gli attori coinvolti, di individuare gli strumenti e le metodologie didattiche più adeguate a fronteggiare l'emergenza.

Con l'emergenza la comunicazione da *face to face* diviene mediata, o meglio, web-mediata. Questa forma di comunicazione, se da un lato garantisce la continuità dei processi di comunicazione, dall'altro introduce numerose limitazioni alla possibilità di interazione tra tutti gli attori coinvolti (docenti e studenti).

Si pensi ad esempio al ruolo del feedback (la punteggiatura della sequenza di eventi o informazione di ritorno, terzo assioma della pragmatica della comunicazione) fondamentale nei processi comunicativi, perché consente di definire in "senso bidirezionale", non solo il contenuto del messaggio, ma anche il tipo di "relazione" che si intende instaurare con il proprio interlocutore. In ambito educativo, il ruolo del feedback è di fondamentale ed indiscussa importanza, perché consente a tutti gli attori coinvolti nel processo, di definire un modello comunicativo/relazionale adeguato alla trasmissione di contenuti e conoscenze (acquisizione di competenza).

Il feedback è importante perché consente di confermare (feedback positivo) o negare (feedback negativo) il contenuto della comunicazione mediante un processo di negoziazione continua, in cui il comportamento di A influenza quello di B e viceversa. In tal senso è opportuno ricordare che: *«Un osservatore esterno può considerare una serie di comunicazioni come una sequenza ininterrotta di scambio. Tuttavia, coloro che partecipano alla interazione introducono sempre qualcosa di importante [...] in una lunga sequenza di scambio, gli organismi coinvolti – soprattutto se si tratta di persone - [...] punteggeranno la sequenza in modo che sembrerà che l'uno o l'altro abbia iniziativa, ascendente, che si trovi in posizione di dipendenza e così via. In altre parole, stabiliranno tra di loro modelli di scambio (su cui possono concordare o no) e questi modelli in realtà saranno regole contingenti che concernono lo scambio di rinforzo»* (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971, pp. 46-47).

Nella prima fase dell'emergenza, il feedback docenti/studenti è molto limitato, se non del tutto assente, perché le interazioni consistono nell'invio di materiale di studio tramite mail o programmi di messaggistica istantanea. In questa prima fase, la tipologia di comunicazione adottata è in prevalenza verbale ed asincrona (gli scambi non avvengono in tempo reale).

Rispetto ad una interazione *face to face* le differenze sono sostanziali, perché non necessariamente il messaggio inviato viene letto dal destinatario appena lo riceve (può decidere di aprirlo anche in un momento successivo alla ricezione) e può decidere quando rispondere, cosa non possibile in una interazione *face to face*, inoltre nei messaggi di testo non vi è la possibilità di comunicare in modo chiaro il proprio stato emotivo all'interlocutore.

Naturalmente è possibile scrivere come ci si sente, cosa si prova in un determinato momento o utilizzare emoticon, gif, sticker, moji ecc, ma si tratta pur sempre di una forma di comunicazione molto stringata, limitata dalle parole (il cui significato non è univoco ma dipende dall'interpretazione soggettiva dei singoli) o dall'immagine (emoticon) che si sceglie di utilizzare. Senza considerare che le emoticon, sono delle rappresentazioni molto generiche di emozioni (non si tratta di una fotografia del soggetto scattata al momento dell'invio) che non necessariamente corrispondono all'effettivo stato d'animo provato dal soggetto al momento dell'invio (il soggetto può mentire).

Queste forme di comunicazioni (emoticon) non hanno nulla di paragonabile all'espressività di un volto umano, soprattutto se si considera che «*quando guardiamo, le fonti d'informazione attraverso il canale visivo sono almeno quattro: la faccia, l'inclinazione della testa, la postura del corpo, i movimenti dei muscoli scheletrici di braccia, mani, gambe e piedi*» (Ekman & Friesen, 2007, p. 29).

Nella seconda fase dell'emergenza si assiste ad un potenziamento delle modalità di interazione tra docenti e studenti, che iniziano ad utilizzare/sperimentare programmi di videoconferenza e piattaforme E-learning. In questa seconda fase, le interazioni avvengono in tempo reale, il docente ha la possibilità di tenere una vera e propria lezione, dialogare con i propri studenti ed interagire ad un livello più elevato.

Gli strumenti di videoconferenza consentono di superare la gran parte delle limitazioni relazionali a cui si assiste nella fase precedente, anche se alcune criticità permangono.

Un primo elemento da tenere in considerazione fa riferimento alla possibilità, che in molti casi diviene una vera e propria esigenza, soprattutto nel caso di classi numerose, di disattivare il microfono nel corso della lezione (operazione spesso necessaria per limitare l'introduzione di rumori ambientali). Con i microfoni disattivati il docente eroga la propria lezione ad una classe "silente", potremmo dire a "zero feedback", ciò non consente di avere una percezione diretta ed immediata rispetto a quello che succede negli altri ambienti (i luoghi in cui si trovano gli studenti). In tale condizione diviene difficile modulare l'erogazione della didattica ed adeguarla alle esigenze di tutti (si pensi ad esempio ad un rumore/elemento di disturbo improvviso che impedisce allo studente di ascoltare la lezione).

Un secondo elemento è rappresentato dalla possibilità, (soprattutto nel caso di connessioni lente) di disabilitare il video, con audio e video disabilitati il docente non ha più nessun feedback su livello di attenzione ed effettiva presenza dello studente che, anche se "virtualmente" connesso, ha la possibilità di distrarsi o comunque dedicarsi ad altre attività mentre ascolta la lezione. Questa possibilità introduce nel processo didattico un elemento di



novità, la necessità da parte del docente di monitorare molto frequentemente il livello di attenzione dei propri studenti (che a casa hanno la possibilità di distrarsi) osservando le espressioni del volto, o nel caso di connessioni lente (video ed audio disattivati) invitando gli studenti “silenti” ad intervenire anche più volte nel corso di ogni lezione.

In una classica lezione frontale, il docente ha la possibilità di monitorare costantemente e senza sforzo il livello di attenzione dei propri studenti, non solo perché sono tutti contemporaneamente presenti nello stesso luogo, ma anche perché l’aula scolastica presenta alcune caratteristiche che è difficile replicare in altri ambienti. Tra esse si segnalano le seguenti: gli elementi di distrazione sono ridotti al minimo; nell’ambiente sono presenti altri studenti che condividono le medesime esperienze, nello stesso tempo e nello stesso spazio (interdipendenza positiva); il tempo da dedicare ad ogni attività è ben definito; gli attori coinvolti nel processo sono ben definiti (docenti e studenti, senza possibilità di intromissioni esterne), ed infine, la valenza psicologica che il luogo ed il contesto assumono nell’immaginario collettivo (la rappresentazione mentale soggettiva della scuola come luogo di formazione).

### *3. L’ambiente di apprendimento*

Un ulteriore elemento da prendere in considerazione, fondamentale per l’elaborazione di modelli didattici efficaci è rappresentato dall’ambiente di apprendimento che con la didattica a distanza, viene completamente stravolto, cambiano i luoghi, cambiano gli spazi ed anche i tempi dell’educazione si dilatano, in favore di una didattica sempre più flessibile e “smart”.

Per ambiente di apprendimento, nel presente discorso, si intende la rappresentazione mentale “soggettiva” elaborata dallo studente sulla base dell’esperienza e dell’idea socialmente condivisa di scuola. In tale contesto, la percezione dell’ambiente di studio da parte dello studente è importante, perché strettamente connessa al ruolo che il soggetto assume in quel determinato ambiente (il ruolo di studente a scuola e quello di figlio a casa).

Naturalmente gli ambienti e gli oggetti in essi contenuti, le aule scolastiche (didattica in presenza) o gli ambienti domestici (didattica a distanza), assumono una valenza positiva o negativa solo nella psicologia del soggetto, che in base alle esperienze ed ai ruoli sociali che in essi è chiamato ad interpretare, costruisce una propria rappresentazione di Sé in un determinato ambiente. Tale rappresentazione “soggettiva” è molto importante, perché, nella maggior parte dei casi, da essa dipenderà, come direbbe Pirandello, “la parte da recitare” in quel determinato ambiente. In tale contesto il significato (ruolo da interpretare) che il soggetto attribuisce all’ambiente è molto importante, perché funge da guida nell’assunzione di atteggiamenti e comportamenti funzionali all’interpretazione del ruolo prescelto.

Si pensi ad esempio ad uno studente vittima di bullismo, nella rappresentazione mentale del soggetto, la scuola rappresenta il luogo dove subisce le violenze (verbali e/o fisiche), ne consegue che il solo pensiero di doversi recare a scuola, in molti casi è sufficiente ad attivare lo schema connesso al “ruolo di vittima”. I ruoli sociali che ogni essere umano, nel corso della propria esistenza è chiamato ad interpretare, non sono fissi ma possono variare, sia in base alle persone che si frequentano, che agli ambienti sociali nei quali si è inseriti. Nel caso dello studente vittima di bullismo, il ruolo interpretato può variare anche molte volte al

giorno, passando da quello di “vittima” quando il soggetto è a scuola, a quello di “figlio” quando è a casa, a quello di “amico” quando è con il gruppo dei pari e così via.

Come osserva Kurt Lewin nella teoria del campo «*ciò che conta non è la realtà esterna, ma il modo in cui il soggetto percepisce tale realtà e il suo posto in essa. [...] Il campo psicologico (detto anche spazio di vita) di un individuo è l'insieme di tutti i fattori psicologicamente presenti in un dato momento e in grado di influenzare la condotta dell'individuo stesso*» (Mannetti, 2000, p. 23).

Ne consegue che il comportamento può derivare anche dal modo in cui il soggetto percepisce la realtà (gli ambienti nei quali è inserito) e dalla relativa assunzione di ruolo. Considerando che si tratta di percezioni soggettive, il soggetto ha, e può avere (educazione alla resilienza) una grande possibilità di controllo su queste percezioni.

Se il soggetto vittima di bullismo fosse posto nelle condizioni necessarie per “cambiare abito” (educazione alla resilienza), rifiutando il ruolo che gli viene ascrivito dai compagni (ed il conseguente comportamento accondiscendente), non solo potrebbe cambiare la propria percezione di sé nell’ambiente scolastico (nuova assunzione di ruolo), ma anche la risposta dei compagni, che sarebbero indotti a modificare la propria percezione adeguandola al nuovo ruolo assunto dal soggetto nel gruppo dei pari.

Questa possibilità di agire sulla definizione del proprio ruolo all’interno di specifici ambienti o gruppi sociali, assume un valore rilevante anche nella didattica a distanza, perché funzionale ad una definizione “strategica” del nuovo ambiente di apprendimento.

Nel caso dello studente vittima di bullismo, la didattica a distanza, che non prevede la necessità di doversi recare fisicamente presso il luogo percepito come fonte di disagio (la scuola), potrebbe essere funzionale ad una nuova assunzione di ruolo. In tale scenario, la comunicazione web-mediata potrebbe configurarsi come elemento in grado di facilitare il processo di cambiamento, perché consentirebbe al soggetto di interagire con gli attori delle violenze “in un contesto protetto”. A casa il soggetto non deve assumere il ruolo di vittima e le interazioni con i compagni non sono dirette ma web-mediate (interazioni ridotte al minimo e comunque mediate dalla presenza del docente), questi due elementi, se supportati da una adeguata mediazione didattica, potrebbero consentire al soggetto di ridefinire il proprio ruolo nei confronti dei propri compagni di scuola.

Il passaggio così repentino e senza preavviso da una didattica di tipo tradizionale ad una didattica interamente on line, dal punto di vista psico-pedagogico può avere numerose ripercussioni su attenzione e capacità di concentrazione degli studenti, che con le nuove modalità di erogazione della didattica hanno visto cambiare anche il proprio ambiente di apprendimento.

Secondo Marshall McLuhan «*i mutamenti nelle tecnologie della comunicazione possono influenzare in modo determinante il cambiamento sociale. L'uso di un mezzo è in grado cioè di modificare le interazioni e il modo di sentire e di pensare dei propri utenti*» (De Piano, & Ganino, 2016, p. 19). Gli studi condotti da McLuhan e Kerckhove «*partono dall'assunto che esista un collegamento tra tecnologie e processi sociopsicologici: non si può usare uno strumento di comunicazione senza che esso influenzi strutturalmente la comunicazione stessa. Il modo unidirezionale in cui questo approccio giustifica tale collegamento vede le tecnologie influenzare l'esperienza umana ma non viceversa*» (Ibidem).



La nuova modalità didattica prevede che lo studente possa seguire le lezioni da casa, collegandosi con il docente in modalità telematica dal luogo o dai luoghi che preferisce. La scelta del luogo da cui connettersi, nella maggior parte dei casi, è dettata principalmente dalla disponibilità di una connessione wi-fi, aspetto che prevale sull'esigenza di individuare un luogo lontano da possibili fonti di rumore o elementi di distrazione che in un ambiente domestico non mancano quasi mai.

Oltre agli elementi di distrazione presenti nell'ambiente domestico, bisogna anche considerare l'impatto che le nuove forme di comunicazione web-mediate possono avere su attenzione e capacità di concentrazione, già messe a dura prova del sovraccarico informativo: *«I ragazzi d'oggi possiedono livelli d'attenzione e di concentrazione molto scarsi: sono abituati ad una molteplicità di mezzi di comunicazione: internet, televisione, radio, giornali e spesso sono accesi tutti contemporaneamente. Quindi la sovrabbondanza d'informazioni si accumulano una sull'altra, ma senza un ordine preciso, spesso destinate a perdersi nel tempo»* (Camilletti, 2014, p. 8).

Per contrastare gli effetti dell'*information overload* ed evitare una commistione di elementi in grado di generare ulteriore sovraccarico cognitivo, i docenti dovrebbero orientarsi verso la scelta di metodologie didattiche attive (approccio didattico centrato sullo studente) coinvolgendo l'alunno nel processo di insegnamento/apprendimento (Ivi, p. 9).

Nel nuovo ambiente didattico/domestico, lo studente sperimenta la necessità di dover gestire più dimensioni contemporaneamente, si pensi ad esempio al passaggio da un ruolo all'altro (studente/figlio); ai rumori ambientali; alla scarsità di feedback da parte del docente; all'impossibilità di comunicare con i propri compagni di corso, se non durante gli interventi o in brevi momenti all'inizio ed alla fine delle lezioni; alla necessità di mediare tra l'esigenza di ascoltare la lezione ed eventuali richieste che possono provenire da familiari, parenti, amici e così via. Tutti questi elementi (assenti in una didattica di tipo tradizionale) devono essere tenuti in debita considerazione, perché la loro gestione richiede al soggetto un continuo sforzo cognitivo che sottrae risorse preziose ad attenzione e capacità di concentrazione.

Inoltre, vi sono alcuni ambiti in cui la didattica a distanza può introdurre limitazioni anche importanti nell'erogazione della didattica, si pensi ad esempio all'insegnamento della musica che richiede la disponibilità dello strumento musicale, l'esigenza di ascoltare il suono emesso dallo strumento, la necessità di osservare la posizione delle mani e così via.

Una ulteriore considerazione riguarda l'accessibilità del nuovo ambiente didattico, che può non essere sempre accessibile a tutti, si pensi ad esempio agli studenti che non dispongono di una connessione ad internet, degli strumenti tecnologici necessari o di competenze multimediali adeguate. Ed è proprio sulle competenze digitali che la scuola dovrebbe investire, sia in termini di formazione che di aggiornamento continuo, perché le tecnologie mutano, si trasformano ed evolvono molto più velocemente di quanto si possa pensare.

In un mondo che corre ed evolve molto rapidamente *«Le grandi prospettive offerte dalla multimedialità creano condizioni che sono difficili da fissare, anche per la rapidità con cui gli strumenti si innovano tecnologicamente, azzerando sempre più i tempi e le coordinate spaziali: la rete internet, poi, si estende continuamente costruendo universi di saperi che,*

*seppur spesso frammentati e sovrapposti, possono permettere di accedere ad aggiornamenti registrati in tempo reale»* (Marconi, 2010, p. 15).

In questo nuovo e mutevole contesto didattico “docenti e studenti” sono chiamati a definire “insieme”, un nuovo modello di educazione che abbia come fondamento una solida gestione “strategica” del nuovo ambiente di apprendimento. Tale gestione è necessaria per superare i limiti imposti dalle nuove forme di comunicazione web-mediata, che se utilizzate in modo consapevole, possono trasformarsi in un valido ausilio da affiancare alle forme di didattica tradizionali.

Si pensi ad esempio alla possibilità di connettere più scuole in rete superando i limiti imposti dal tempo e dallo spazio. Tale opportunità, consentirebbe a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo di condividere esperienze, processi di gestione, contenuti ed approcci didattici innovativi, *«con l'introduzione dei linguaggi digitali nella pratica didattica, ci si è accorti che la classe si è virtualmente aperta ad un ventaglio di possibilità di interazioni con fonti e persone tali da arrivare a sfumarne i confini. Classi di zone montane possono agilmente collegarsi con scuole vicine e lontane, italiane o straniere per aprirsi alla più ampia dimensione della condivisione e collaborazione»* (Biondi G., Borri S., & Tosi L., 2016, p. 39).

Un ulteriore aspetto da prendere in considerazione, per rendere i corsi erogati con modalità telematiche più efficaci, riguarda la scelta delle metodologie didattiche da utilizzare. La loro scelta è di fondamentale importanza perché può consentire di agire sul senso di isolamento e la mancanza di motivazione che potrebbero scaturire dalla frequenza di questa tipologia di corsi.

Jeong et.al (2019) suggeriscono di utilizzare metodologie didattiche che consentano di agire su emozioni e percezioni di autoefficacia degli studenti (Jeong, González-Gómez, Cañada-Cañada, Gallego-Picó, & Bravo, 2019, p. 217). Una ricerca condotta su un campione di 231 studenti, iscritti al corso di laurea in Scienze Ambientali dell'Universidad Nacional de Educación a Distancia (Spagna), gli consente di affermare che le metodologie di insegnamento “attive” non solo riducono le emozioni negative, ma possono agire anche sulle convinzioni di autoefficacia degli studenti (*Ivi*, p. 224).

#### **4. Considerazioni conclusive**

Con l'erogazione della didattica a distanza, docenti e studenti hanno visto stravolgere completamente il paradigma educativo a cui erano abituati. L'emergenza ha letteralmente riscritto le regole della comunicazione, introducendo un cambiamento che non ha precedenti nella storia della scuola, soprattutto se si considerano le modalità e la portata del cambiamento che in questo periodo ha “travolto” le Istituzioni Scolastiche.

In tale prospettiva, l'emergenza covid-19 ha consentito di anticipare i tempi, favorendo la sperimentazione su larga scala di piattaforme e-learning e programmi di videoconferenza che, se da un lato hanno consentito di assicurare una continuità nell'erogazione della didattica, dall'altro hanno mostrato tutti i loro limiti (fruizione legata alla disponibilità di una connessione ad internet, scarsa possibilità di interazione, dematerializzazione dell'ambiente di apprendimento e difficoltà d'uso per i meno esperti).

In tale contesto, la sperimentazione didattica rappresenta una preziosa opportunità per quanti operano nel mondo della formazione, non solo per valutare l'efficacia degli strumenti disponibili, ma anche per testare ed elaborare nuove metodologie didattiche che consentano di massimizzare gli effetti della comunicazione web-mediata.

Nel contesto di incertezza che in questi giorni caratterizza l'azione didattica, per orientarsi nella progettazione di interventi educativi efficaci, può essere utile fare riferimento a tre elementi essenziali: gli aspetti della didattica tradizionale che non possono essere veicolati mediante piattaforme e-learning; gli elementi di novità che si introducono nel processo didattico ed il ruolo delle competenze nella gestione del cambiamento.

Il primo elemento fa riferimento a tutte quelle dimensioni che nella didattica a distanza sono assenti, o comunque fortemente limitate dalla tipologia di canale utilizzato, si pensi ad esempio all'impossibilità di stabilire relazioni dirette, *face to face* ed agli effetti che la mediazione digitale può avere sull'instaurazione di una relazione educativa efficace.

Il secondo elemento fa riferimento agli aspetti di novità che si introducono nel processo didattico. Tra essi si segnalano la dematerializzazione dell'ambiente di apprendimento, con particolare riferimento alla trasformazione del "setting educativo" e le eventuali conseguenze che la comunicazione web-mediata può avere su attenzione e capacità di concentrazione.

Il terzo elemento fa riferimento al ruolo che le competenze chiave per l'apprendimento permanente possono assumere nella gestione del cambiamento. Tra esse si segnalano la competenza digitale e la capacità di imparare ad imparare.

Le otto competenze chiave sono state individuate per la prima volta dal *Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea* nel 2006, rispetto a questa prima formulazione, nel corso degli anni sono state effettuate varie revisioni, la più recente risale al 22 maggio 2018 (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*) ed è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 4 giugno 2018.

Nella raccomandazione la "competenza digitale" viene definita nel modo seguente: *«presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica [...] la risoluzione di problemi e il pensiero critico. [...] Le persone dovrebbero comprendere in che modo le tecnologie digitali possono essere di aiuto alla comunicazione, alla creatività e all'innovazione, pur nella consapevolezza di quanto ne consegue in termini di opportunità, limiti, effetti e rischi. (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, p. 9) [...] Le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali [...] Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione»* (Ivi, p. 10).

Mentre la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: *«consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di*

*lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo [...] Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia. [...] Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita» (Ivi, p. 10).*

### **Riferimenti bibliografici:**

- Anolli L. (2012). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Biondi G., Borri S., & Tosi L. a cura di (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralea Edizioni s.r.l.
- Cambi F., Toschi L. (2006). *La comunicazione formativa, Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo.
- Camilletti A. (2014). *Le nuove tecnologie a supporto di una didattica pluridisciplinare*. lulu.com editore.
- Cervone D. & Pervin L.A. (2009). *La scienza della personalità. Teorie Ricerche Applicazioni*. Milano: Raffaello Cortine Editore.
- De Piano A., Ganino G. (2016). *Didattica e tecnologie 2.0. Nuovi ambienti di apprendimento e nuove prassi didattiche*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Ekman P., & Friesen W.V. (2007). *Giù la Maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Milano: Giunti Editore s.p.a.
- Jeong J.S., González-Gómez D., Cañada-Cañada F., Gallego-Picó A., & Bravo J.C. (2019). "Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course". *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227. <https://doi.org/10.3926/jotse.530>
- Mannetti L. (2002). *Psicologia Sociale*. Roma: Carocci Editore.
- Marconi A. (2010). *E-learning e innovazione pedagogica, competenze e certificazione*. Roma: Armando Editore.
- Watzlawick P. Beavin J.H. & Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della Comunicazione Umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. (Traduzione di Ferretti, M.) Roma: Astrolabio, Ubal-dini Editore.

### **Sitografia:**

*Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018*

Testo disponibile al link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Data di ultima consultazione 25 maggio 2020

*Unesco, 2020. Education: From disruption to recovery.* Testo disponibile al link:

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Data di ultima consultazione 3 luglio 2020