

## La DaD nella Scuola Primaria al tempo del COVID-19

### La Didattica a Distanza nella Scuola Primaria al tempo del COVID-19: punti di forza e aree di criticità

di Valerio Ferro Allodola \*

#### Introduzione

La rapida diffusione della pandemia da COVID-19 in tutto il mondo, ha provocato il distanziamento sociale, la chiusura di scuole e università, la cancellazione di tutti gli eventi culturali in presenza, al fine di evitare gli assembramenti e il conseguente potenziale espandersi del virus.

L'articolo presenta i punti di forza e le aree di criticità della Didattica a Distanza (DaD) nella Scuola Primaria. In riferimento all'accessibilità e all'usabilità della DaD da parte dei bambini, dei bambini certificati con Legge 104/1996 e/o con certificazione DSA, sono stati delineati i seguenti elementi di analisi: a) continuità didattica; b) capacità di costruire, mantenere e corroborare relazioni nell'organizzazione scolastica; c) tempi d) inclusione; e) carico cognitivo; f) organizzazione; g) personalizzazione; h) valutazione.

#### Continuità didattica

Di fronte ad una situazione inedita, che ha cambiato le vite di tutti con l'isolamento sociale, la scuola si è ritrovata a dover necessariamente riconfigurare le proprie pratiche didattiche on-line.

Non tutte le istituzioni scolastiche hanno risposto allo stesso modo e con la stessa tempestività: molto è dipeso sia da una mancanza di linee guida nazionali, sia dai singoli Dirigenti Scolastici. Quello che possiamo affermare, è che sicuramente tutte le scuole hanno fatto il possibile per avviare la Didattica a Distanza (d'ora in poi DaD), in modo da assicurare la continuità didattica, anche se necessariamente virtuale.

Le scuole dotate del registro elettronico hanno potuto usufruire degli strumenti disponibili all'interno dello stesso, attivando anche aule virtuali. In contemporanea, sono state attivate altre piattaforme (es. G Suite for Education e i canali su youtube) per caricare e condividere materiali didattici (documenti, video, ecc).

I docenti e il team digitale (nelle scuole dove presente), hanno lavorato su un duplice fronte: la cooperazione tra colleghi (specialmente quelli con poche competenze informatiche) e con i genitori dei bambini (a partire dal ritiro dei libri di testo, lasciati a scuola in seguito all'improvvisa chiusura delle scuole). Naturalmente, qui si è venuta a creare la prima "differenza" tra studenti: quelli con i genitori tecnologici e quelli con genitori meno tecnologici. Le famiglie con più figli, inoltre, hanno avuto il problema della non sufficiente quantità di dispositivi informatici in loro possesso.

È stato importante, in una prima fase, un lavoro di ricognizione delle risorse e dei materiali disponibili da parte della scuola, che si è attivata in tempi relativamente brevi, grazie al fondo governativo per l'acquisto di tablet e pc per gli studenti più svantaggiati su questo fronte.

La DaD è partita, dunque, abbastanza celermente e in forme diverse – nonostante la grave situazione emergenziale – rispettando la libertà di insegnamento di ciascun docente, ma non dimenticando sicuramente non solo l'assegnazione di compiti e lezioni, ma la restituzione sotto forma di correzione scritta e/o orale (feedback) con i mezzi virtuali a propria disposizione.

#### Capacità di costruire, mantenere e rafforzare relazioni nell'organizzazione scolastica

L'esperienza che stiamo vivendo, in particolare come docenti, ha incentivato la riflessione su una serie di questioni che riguardano la capacità di costruire, mantenere e rafforzare relazioni nell'organizzazione scolastica, configurandola come "comunità di pratica" (Alessandrini, 2007; Fabbri, 2007; Gherardi, 1998, 2000; Wenger, 2003; Wenger e McDermott, R., Snyder, 2007). Questo è sicuramente un tema delicato – affrontato frequentemente in letteratura prima del virus – che, mai come adesso, richiede un approfondimento concreto.

La distanza imposta dall'isolamento sociale, ha portato i docenti a riconfigurare le proprie pratiche lavorative, oltre che didattiche. Tutto è cambiato nel giro di pochi giorni: le aule sono diventate virtuali, le lezioni, le voci dei bambini, i libri e i compiti pure. Uno stravolgimento completo, che ha trasformato la realtà in realtà virtuale e aumentata.

Gli insegnanti, quindi, hanno cercato di sopperire a queste gravi mancanze utilizzando la tecnologia attualmente disponibile, frequentando corsi di formazione attivati dalle scuole e non, al fine di implementare le proprie conoscenze e competenze di progettazione della DaD. Le classiche riunioni di fascia si sono tenute on-line, al fine di organizzare il lavoro didattico del secondo quadrimestre. Insomma, come sempre, la scuola italiana ha cercato di “reggere” il carico anche emotivo di tutti coloro che compongono la scuola: dirigenti, insegnanti, genitori, personale ATA, collaboratori scolastici, ecc.

Questo, forse, deve farci riflettere sulle reali capacità di cooperazione che la scuola pubblica reca in sé, nonostante il disinvestimento economico e socio-culturale del nostro Paese che l’ha riguardata negli ultimi decenni.

**Tre elementi emergono, a mio avviso, da considerarsi come prioritari:**

- la necessità di corroborare fortemente la formazione alle competenze digitali e al lavoro cooperativo per gli insegnanti, in modo tale che tutti siano preparati ad eventi simili e a condizioni più o meno “estreme”;
- l’urgenza di incentivare risorse economiche per la scuola e tutto il personale scolastico;
- il bisogno di lavorare – a tutti i livelli – per la costruzione di una “cultura della scuola” come bene primario e fondante del nostro Paese.

### **Tempo**

È scientificamente dimostrato che l’apprendimento ha bisogno di “sedimentare” per diventare “significativo” (Ausubel, 1978) e che l’(auto)riflessione richiede del tempo per attivarsi (Schön, Jung). C’è bisogno di una “slow pedagogy” (Payne & Wattoo, 2008) in cui il tempo deve essere necessario, giusto, rallentato (Rivoltella, 2012).

Un apprendimento significativo si realizza solo se l’allievo riesce a mettere in relazione le nuove conoscenze con i sistemi di pre-conoscenze già possedute.

È necessario, cioè, che le nuove informazioni in arrivo si intreccino con una preesistente impalcatura conoscitivo/cognitiva interna. Quando si presentano nuove conoscenze, se non si aiuta consapevolmente l’allievo a “fare i conti” (stabilire consapevoli relazioni e nessi) con ciò che già si possiede, le nuove conoscenze non troveranno i punti di appoggio e dunque non diventeranno conoscenze interiorizzate e significative. Ausubel afferma (Ibidem): “Se dovessimo condensare in un unico principio la psicologia dell’educazione direi che il singolo fattore più importante che influenza l’apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento”.

Assegnare i compiti agli studenti con una scadenza di consegna permette una maggiore capacità di riflessione sul lavoro, avendo a disposizione un’enorme quantità di tempo e diminuendo l’eventuale ansia da prestazione sull’apprendimento (Sullivan, 1953). Inoltre, quando possibile, essendo seguiti da genitori e/o altri parenti, tutti hanno la possibilità di trascorrere più tempo insieme e questo può essere importante anche per rafforzare i legami intra-familiari.

Una criticità rispetto all’elemento del tempo concerne si può avere quando il ritmo delle lezioni online determina le medesime difficoltà legate ai tempi serrati in classe, ma con l’aggravante che lo studente fatica ad interagire con il docente. La disponibilità del docente a registrare la lezione, che poi può essere allegata al registro o a Google Classroom o inviata per mail, è quindi importante per permettere ai bambini di riascoltarla e organizzarla. Inoltre, i bambini potrebbero entrare in ansia quando vengono proposti quiz di verifica senza tenere conto del fattore tempo e senza aver avuto modo di programmare queste attività rielaborando il materiale di studio.

### **Inclusione**

Nell’ambito del *Design for All* nelle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (ICT), l’Unione Europea fa riferimento a questo con i termini Inclusione e Accessibilità.

Il *Design for All* è un approccio basato su 7 principi universali di utilizzo per la progettazione secondo il Centro ricerche della University of North Carolina (USA):

- Principio 1: Uso equo.
- Principio 2: Uso flessibile.
- Principio 3: Uso semplice ed intuitivo.
- Principio 4: Percettibilità delle informazioni.
- Principio 5: Tolleranza all’errore.
- Principio 6: Contenimento dello sforzo fisico.

• Principio 7: Misure e spazi per l'avvicinamento e l'uso.

L'accessibilità favorisce l'usabilità: rendere un'interfaccia compatibile con utenti disabili la rende più facile da usare da parte di tutti gli utenti.

L'accessibilità richiede l'usabilità: solamente i siti facilmente usabili possono realmente essere resi accessibili, altrimenti si avrà un'interfaccia accessibile ad un sito impossibile da navigare.

L'*Universal Design for Learning* ("Progettazione Universale per l'Apprendimento") è un modello educativo che si propone di orientare l'allestimento di ambienti flessibili che possano soddisfare le differenze individuali e andare incontro ad ogni tipologia di bisogno. L'UDL sostiene che la progettazione debba essere multimodale (Rose & Meyer, 2002) e si propone di fornire a tutti le medesime opportunità di apprendimento, alternative di approccio, percezione, comprensione, elaborazione ed espressione della conoscenza. Le parole chiave che la caratterizzano sono: accessibilità, personalizzazione, rispetto della diversità e progettazione curricolare universale.

In termini di "inclusione come ricerca dell'eguaglianza formativa" (Capperucci, Franceschini, 2020), la ricerca didattica continua a produrre contributi importanti, anche in termini di descrizione critica di alcuni strumenti operativi necessari a praticarla. Molto interessante, a riguardo, è la ricerca di Fabbro, Agosti e Correa (2017), che fa emergere la caratterizzazione "inclusiva" nel processo d'apprendimento delle pratiche digitali a scuola, ma talvolta anche un'occasione di "fuga" momentanea dall'uso didattico-strumentale della tecnologia. Gli Autori rilevano quanto "l'orientamento verso la funzione inclusiva della tecnologia sia trasversale a tutte le classi, mentre l'orientamento alla funzione di evasione sia più presente tra coloro che per diverse ragioni sono meno integrati nel sistema scolastico, ovvero i bambini della classe prima, per i quali la scuola primaria rappresentava un ambiente nuovo e alcuni soggetti per le classi quinte, in cui erano presenti diversi bambini già a rischio di esclusione educativa e sociale" (Ibidem, p. 79).

### **Carico cognitivo**

Se la DaD è interpretata da alcuni docenti come mera assegnazione di pagine da studiare, con l'invito a eseguire i relativi compiti, gli studenti con DSA faticano a gestire in autonomia argomenti nuovi, senza la relativa spiegazione. Eseguire i compiti senza agganci cognitivi chiari, si delinea come difficoltà superabile solo grazie a genitori costretti a improvvisarsi insegnanti sul "campo". È quindi fondamentale che i docenti concordino con cura i compiti assegnati e le attività didattiche, poiché il carico cognitivo, specialmente per i bambini con DSA può diventare insostenibile.

In particolare, bisogna tener conto delle molteplici sfaccettature connesse alla gravità del disturbo e all'accettazione degli strumenti compensativi come strumento di lavoro; il docente, conoscendo bene il proprio alunno, può valutare il supporto corretto per accedere alle lezioni (in modo sincrono) ed utilizzare il PC.

La Teoria del Carico cognitivo (*Cognitive Load Theory*, CLT) fa riferimento alla quantità di impegno di elaborazione che si produce nella memoria di lavoro: estraneo, intrinseco e pertinente (Sweller, 1988, 2010, 2011).

Estraneo (*extraneous*): riguarda tutte le forme di attività cognitiva che distraggono da ciò che è significativo per realizzare l'apprendimento desiderato. Esso va eliminato o ridotto in ogni caso. Intrinseco (*intrinsic*): è il carico di lavoro cognitivo imposto di per sé da un determinato compito, dovuto alla sua naturale complessità. Quando è troppo alto, va ridotto. Pertinente (*germane*): si riferisce all'impegno cognitivo utile. Va tenuto alto.

### **Organizzazione**

È fondamentale che ogni team docente e ogni istituto elaborino una ricognizione sulle tipologie e sulla quantità di piattaforme di cui dispongono, sugli strumenti di video-lezione, gli spazi di archiviazione, i registri da coinvolgere nella comunicazione e nella gestione delle attività. In questi mesi di sperimentazione delle scuole sulla DaD, è ovviamente necessaria la guida del Dirigente Scolastico. Quest'ultimo, assieme al team digitale (previsto e istituito dal Piano Nazionale Scuola Digitale – PNSD, Legge 107/2015 "La Buona Scuola"), deve concentrare il proprio compito nel dare unitarietà alle proposte, scegliendo accuratamente alcuni canali per le lezioni in sincrono, le videoregistrazioni e gli spazi in cui gli studenti possono trovare i materiali di studio, con particolare attenzione agli alunni certificati con Legge 104/1992 e/o con certificazione DSA.

### **Personalizzazione**

L'elemento della personalizzazione, ovvero "i traguardi relativi alle potenzialità personali nel processo di insegnamento-apprendimento" (Baldacci, 2006), può esplicarsi nella DaD attraverso la capacità del team di prevedere materiali semplificati: offrire a tutta la classe, ad esempio, la mappa della video-lezione svolta, creare piccoli gruppi di studio live in cui usare un lessico più semplice e tempi più distesi per la spiegazione o la correzione del compito.

### **Valutazione**

La mission dell'istituzione scolastica di oggi è la promozione dell'autonomia intellettuale, che coinvolge anche la capacità di autoregolare il proprio apprendimento (Ferro Allodola, 2020); il feedback è riconosciuto, infatti, come il modo più potente per migliorare l'apprendimento (Parkin, Hepplestone, Holden, Irwin, & Thorpe, 2012).

Possiamo definire il feedback come un'informazione che l'ambiente fornisce al soggetto in apprendimento e che lo aiuta a proseguire verso il traguardo. Le caratteristiche di un buon feedback riguardano: a) far capire il punto in cui ci si trova; b) ricordare il traguardo da raggiungere; c) suggerire la strategia giusta.

L'aspetto della valutazione è forse il tema più dibattuto nei Collegi docenti virtuali e nelle riunioni on-line dei docenti. La Nota 279/2020 ha già descritto il rapporto tra attività didattica a distanza e valutazione.

"Se è vero che deve realizzarsi attività didattica a distanza, perché diversamente verrebbe meno la ragione sociale della scuola stessa, come costituzionalmente prevista, è altrettanto necessario che si proceda ad attività di valutazione costanti, secondo i principi di tempestività e trasparenza che, ai sensi della normativa vigente, ma più ancora del buon senso didattico, debbono informare qualsiasi attività di valutazione [...] Se l'alunno non è subito informato che ha sbagliato, cosa ha sbagliato e perché ha sbagliato, la valutazione si trasforma in un rito sanzionatorio, che nulla ha a che fare con la didattica, qualsiasi sia la forma nella quale è esercitata. Ma la valutazione ha sempre anche un ruolo di valorizzazione, di indicazione di procedere con approfondimenti, con recuperi, consolidamenti, ricerche, in un'ottica di personalizzazione che responsabilizza gli allievi, a maggior ragione in una situazione come questa" (Nota 388/17 marzo 2020: Indicazioni operative per la didattica a distanza).

La lezione in sincrono, in cui l'interazione è ordinata e controllata il più possibile, consente al docente di avere a disposizione un importante strumento di valutazione e cioè la partecipazione attiva dei ragazzi e la loro disposizione ad apprendere mediante interventi e atteggiamenti pro-attivi durante la video-lezione.

Affinché avvenga un apprendimento significativo (come prima ricordato), lo studente deve sapere se sta avanzando e come fare per incrementare gli apprendimenti e la capacità di apprendere ad apprendere (Capperucci, 2020). La Nota sopra citata aggiunge: "Si tratta di affermare il dovere alla valutazione da parte del docente, come competenza propria del profilo professionale, e il diritto alla valutazione dello studente, come elemento indispensabile di verifica dell'attività svolta, di restituzione, di chiarimento, di individuazione delle eventuali lacune, all'interno dei criteri stabiliti da ogni autonomia scolastica, ma assicurando la necessaria flessibilità." La valutazione nella DaD, dunque, continua a mantenere la sua funzione di "valorizzazione" in itinere dei successi dell'alunno. In particolare, per i bambini con DSA, può essere utile costruire e somministrare brevi test di autovalutazione per poi discutere i risultati con rapide sessioni on-line. Il giudizio finale sul percorso del bambino con difficoltà di apprendimento – nel rispetto del PDP (Piano Didattico Personalizzato) – sarà poi il risultato del confronto del Team e del Consiglio di Classe, in cui la valutazione ritrova la sua valenza collegiale.

### **Conclusione**

In questo difficile periodo, gli insegnanti hanno il compito di rivedere e semplificare la progettazione, scegliendo con attenzione gli obiettivi da raggiungere e le competenze da implementare, sulla base del nuovo "ambiente di apprendimento".

Un approccio multimodale e digitale necessita sempre di un'attenta e graduale progettazione in un'ottica di reale inclusione di tutti e di ciascuno. Oggi più che mai serve un grande di lavoro di cooperazione intra ed extrascolastico, per evitare il potenziale acuirsi delle differenze sociali dovute alle implicazioni socio-economiche, antropologiche e politiche del COVID-19.

Piste di ricerca futura dovrebbero riguardare, ad esempio, lo studio del rapporto tra DaD e differenze socio-economiche nella popolazione scolastica nella scuola Primaria e lo "stato

dell'arte" in Italia sulle competenze digitali degli insegnanti di scuola Primaria sulla DaD.

### **Nota dell'autore**

Dedico questo lavoro al Dott. Valerio Pensabene, PhD in "Qualità della Formazione" presso l'Università degli Studi di Firenze ed esperto in Educazione degli Adulti, scomparso nel 2018. Un grande professionista che ho avuto la fortuna di incontrare durante gli anni del mio dottorato fiorentino e col quale mi sono spesso confrontato.

\* *Ateneo telematico "eCampus"*

### **Bibliografia**

Alessandrini, G. (a cura di) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.

Capperucci, D. (2020). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. *Ricerche Pedagogiche*, vol. 214: pp. 121-144.

Capperucci, D, Franceschini, G. (a cura di) (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*.

Milano: Guerini e Associati.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci: Roma.

Fabbro, F., Agosti, A., & Correa, E. (2017). Digital practices in primary school: is the pupil protagonist? *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(1), pp. 68-81.

Ferro Allodola, V. (2020), Apprendimento, feedback del docente e revisione tra pari: limiti e potenzialità. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1), pp.

Gherardi, S. (1998). Apprendimento come partecipazione ad una comunità di pratiche, *Scuola democratica*, v. 1, 2, pp. 247-264.

Gherardi, S. (2000). La conoscenza, il sapere e l'apprendimento nelle comunità nelle comunità di pratica, *Studi Organizzativi*, 1, pp. 5-9. Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.

Rivoltella, C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

Parkin, H. J., Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., & Thorpe, L. (2012). A role for technology in enhancing students' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 37(8), 963–973.

Payne, P. & Wattchow, B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. 12, pp. 25-38.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), pp. 257–285.

Sweller, J (2010). Cognitive load theory: recent theoretical advances. In J.L. Plass, R. Moreno & R. Brunken (eds.), *Cognitive load theory* (pp. 29-47). New York, NY: Cambridge University Press.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it., Milano: Guerini e Associati.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it., Milano: Raffaello Cortina.

### **Condividi con:**

- [E-mail](#)
- [Facebook](#)
- [Telegram](#)
- [Pinterest](#)
- [LinkedIn](#)
- [Stampa](#)

- [Twitter](#)
- [WhatsApp](#)
- [Skype](#)
- 

### **Mi piace:**

Mi piace Caricamento...

### *Correlati*

Copyright © 2020 Edscuola

**Educazione&Scuola**

**XXV Anno**

Reg. Trib. Lecce n. 662 del 01.07.1997 - ISSN 1973-252X - Dir. resp. Dario Cillo