

Distance learning and teaching strategies: Experiences and perceptions of Emilia-Romagna teachers

Didattica a distanza e strategie didattiche: vissuti e percezioni degli insegnanti emiliano-romagnoli

Chiara Dalledonne Vandini

University of Bologna, Dept. Education Studies Giovanni Maria Bertin, Bologna (Italy)

Lucia Scipione

University of Modena and Reggio Emilia, Dept. of Education and Humanities, Reggio Emilia (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Dalledonne Vandini, C., Scipione, L. (2021). Distance learning and teaching strategies: Experiences and perceptions of Emilia-Romagna teachers. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 89-101.

Corresponding Author: Chiara Dalledonne Vandini
Email: chiara.dalledonne2@unibo.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: September 26, 2021

Accepted: December 7, 2021

Published: December 23, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022021-p89>

Abstract

Starting from the data of the national research conducted by SIRD (Batini et al., 2020; Lucisano, 2020) in this paper we will present the results that emerged from the regional sample of Emilia-Romagna regarding the qualitative part of the questionnaire. In particular, besides presenting the categories and subcategories with higher and lower frequency, the paper will try to highlight those aspects that refer to the teaching strategies adopted by teachers during distance learning. The interest in this issue stems from the fact that the first analyses of data (Ciani & Ricci, 2021; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021) highlight that teachers have mainly adopted transmissive (rather than participatory) teaching strategies and that this aspect may have affected not only student participation and involvement but also the effectiveness of teaching. We believe that by cross-referencing the different responses of the teachers, it is possible to enrich what has already emerged from the research and add educational reflections to the complex educational process that has characterized the months of distance learning.

Keywords: distance learning; qualitative analysis; teaching strategies; SIRD national research; health emergency covid-19.

Riassunto

Partendo dai dati della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Batini et al., 2020; Lucisano, 2020) in questo articolo presenteremo i risultati emersi dal campione regionale dell'Emilia-Romagna per quanto riguarda la parte qualitativa del questionario. In particolare, oltre a presentare le categorie e le sottocategorie con maggiore e minore frequenza, l'articolo cercherà di mettere in luce quegli aspetti che si riferiscono alle strategie didattiche adottate dagli insegnanti durante la didattica a distanza. L'interesse per questa tematica nasce dal fatto che le prime analisi dei dati (Ciani & Ricci, 2021; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021) mettono in evidenza che gli insegnanti hanno adottato principalmente strategie didattiche di tipo trasmissivo (piuttosto che partecipativo) e che questo aspetto può aver influito, oltre che sulla partecipazione e il coinvolgimento degli studenti, anche sull'efficacia della didattica. Riteniamo che incrociando le diverse risposte degli insegnanti sia possibile arricchire quanto già emerso dalle ricerche per aggiungere ulteriori spunti di riflessione al complesso processo educativo che ha caratterizzato i mesi di didattica a distanza.

Parole chiave: didattica a distanza; analisi qualitativa; strategie didattiche; ricerca nazionale SIRD; emergenza sanitaria covid-19.

Credit author statement

Benche il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce a Chiara Dalledonne Vandini il paragrafo 1, il paragrafo 3, e le conclusioni, a Lucia Scipione il paragrafo 2, il paragrafo 3.1 e il paragrafo 4.

1. Introduzione

Durante l'ultimo anno scolastico la didattica ha subito notevoli trasformazioni alla luce dell'emergenza sanitaria che ha colpito il nostro paese. A partire dal mese di febbraio 2020, tra un alternarsi continuo di aperture e chiusure in base all'andamento dei contagi, le scuole hanno dovuto interfacciarsi con modalità didattiche a distanza che hanno spinto e spronato i docenti a ricercare soluzioni capaci di mantenere un contatto con gli studenti e di permettere una buona trasmissione del sapere, con lo scopo generale di non lasciare indietro nessuno. Questa situazione ha messo a dura prova insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, li ha spinti a mettersi in gioco e ad interrogarsi costantemente sul loro operato (Capperucci, 2020; Ceccacci, 2020). Partendo da queste premesse la Società Italiana di Ricerca Educativa (SIRD) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM) ha deciso di condurre una ricerca tra i mesi di aprile/giugno 2020 somministrando più di 16.000 questionari ad insegnanti di ogni ordine e grado di scuola sull'intero territorio nazionale. La ricerca è nata dalla volontà di dare voce agli insegnanti e restituire un quadro complesso dell'esperienza di didattica a distanza e di quanto vissuto durante i mesi di lockdown. Attraverso la ricerca SIRD è stato possibile comprendere i vissuti dei docenti ed intrecciarli con alcune tematiche che da sempre rappresentano i pilastri della riflessione educativa. Nelle domande, sia aperte che chiuse, sono stati indagati gli impatti di alcuni aspetti e temi della didattica per come sono stati vissuti nella situazione emergenziale: la professionalità docente, nelle dimensioni della formazione e della collaborazione, la pratica didattica, nelle criticità e risorse dell'inclusione e dell'individualizzazione dell'offerta formativa, la gestione delle tecnologie e l'incidenza delle competenze informatiche.

Nel quadro generale che emerge dall'impostazione della ricerca e dai primi risultati condivisi (Girelli, 2020; Ciani & Ricci, 2021; Ciani et al., 2021) si riconosce un ruolo rilevante alle strategie didattiche adottate dagli insegnanti nella prima risposta all'emergenza sanitaria. I docenti si sono trovati a rimodulare l'offerta formativa in un contesto dai caratteri inediti e dai risvolti imprevedibili: se in alcuni casi è stata trasposta fedelmente la didattica in presenza nel nuovo contesto digitale della DAD, è stato inevitabile per molti attivare una riflessione sulle modalità di fare scuola, ridefinire gli obiettivi e le strade percorribili per poterli raggiungere, ripensare le modalità di verifica e di valutazione degli apprendimenti. Questa considerazione non tradisce i risultati emersi dall'analisi quantitativa, in particolare nel contesto dell'Emilia-Romagna, dove per lo più i docenti affermano di aver utilizzato delle strategie didattiche tradizionali (Ciani & Ricci, 2021).

In questo articolo, sulla base dell'applicazione del modello di analisi realizzato per l'analisi nazionale delle risposte alle domande aperte del questionario SIRD (Batini et al., 2020), verranno discussi alcuni dati regionali per come emergono a partire dalla distribuzione delle occorrenze di categorie e sottocategorie nei quattro distinti gradi scolastici (infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado). Dopo una descrizione di andamento generale del campione regionale rispetto alle difficoltà degli studenti, ai punti di forza e debolezza percepiti dai docenti, l'affondo verterà sulla tematica delle strategie didattiche, per come sono state vissute e adattate dai docenti nei diversi contesti scolastici, per riflettere sia sulle possibili opportunità di innovazione professionale e di arricchimento dell'offerta formativa sia sulle possibili criticità legate all'apprendimento a distanza.

Lo scopo di puntare l'attenzione sulle strategie didattiche nasce dalla volontà di comprendere quali sono quegli elementi di ricchezza e crescita educativa che possono essere individuati all'interno di un'esperienza emergenziale complessa e dai confini incerti (Ciurnelli & Izzo, 2020; De Luca, Lucisano & Trincherro, 2020). Le strategie didattiche rivestono un ruolo importante poiché riguardano strettamente l'insegnamento e comprendono "un insieme di azioni intenzionali, coerenti e coordinate, volte al raggiungimento di un obiettivo educativo" (Bonaiuti, 2014, p. 11). Le strategie didattiche sono flessibili, si adattano in itinere e in base alle esigenze che si presentano e questo è accaduto anche durante il periodo di didattica a distanza nel quale insegnanti di ogni ordine e grado di scuola hanno cercato di ripensare e riadattare le modalità di trasmissione e valutazione delle conoscenze e di promozione delle competenze, unitamente ad un ripensamento globale degli obiettivi educativi.

Partendo dai risultati relativi alle ricerche già condotte sul campione nazionale SIRD, che mettono in luce quanto gli insegnanti abbiano scelto di utilizzare strategie didattiche di tipo trasmissivo piuttosto che di tipo partecipativo (Ciani & Ricci, 2021; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021; Batini, Sposetti & Szpu-

nar, 2021), riteniamo che focalizzarsi sulle strategie didattiche e sulle dimensioni che si intrecciano con queste come la valutazione, l'uso di strumenti e materiali, la progettualità educativa possa in qualche modo costituire un punto di partenza per sostenere la riflessività dei docenti e integrare quanto appreso da questa esperienza nella didattica in presenza. Focalizzando l'attenzione sulle riflessioni dei docenti in relazione alle strategie didattiche è possibile infatti scorgere un'interdipendenza con alcuni aspetti che hanno un grande valore all'interno dei processi educativi come la dimensione progettuale e la definizione degli obiettivi (che sono state percepite come estremamente complesse soprattutto nell'infanzia e nella primaria) o le modalità di valutazione degli apprendimenti (criticità emersa maggiormente nella secondaria). Queste difficoltà sembrano intrecciarsi, dal punto di vista dei docenti, con le criticità legate alla difficoltà di controllo e feedback che rendevano complessa la capacità degli stessi di orientare in itinere le strategie didattiche e di conseguenza di riuscire a coinvolgere ed includere tutti gli studenti.

2. Materiali e metodi

L'analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte del questionario SIRD è stata guidata dalla ricerca di criteri interpretativi condivisibili e adeguati con il fine di restituire la complessità dei vissuti professionali dei docenti e approfondire alcuni aspetti dell'esperienza della didattica a distanza nelle prima emergenza sanitaria (marzo-giugno 2020). Le domande aperte del questionario chiedevano ai docenti di esprimere le difficoltà che avevano avuto gli studenti nella fruizione della didattica a distanza (DAD), due punti di forza e due punti di debolezza della DAD, e in ultimo eventuali commenti o riflessioni ulteriori.

Il gruppo di ricerca, composto da tre coordinatori¹ e undici ricercatrici di diversi atenei italiani², ha elaborato un modello categoriale con categorie e sottocategorie per ciascuna domanda aperta del questionario, seguendo l'approccio del *framework method* (Gale et al., 2013). A livello metodologico il lavoro di individuazione delle categorie ha seguito distinte fasi di ricerca, elaborate e riadattate a partire dal lavoro di Braun e Clark (2006), seguendo un approccio bottom-up basato sull'emersione delle categorie a partire dalla lettura e rilettura delle evidenze. Alla luce delle criticità emerse per la varietà di punti di vista sulle possibili sistematizzazioni delle complesse tematiche evidenziate – anche per l'elevata variabilità del campione di docenti proveniente, oltre che da territori ed esperienze diverse, da distinti gradi scolastici – sono stati identificati e condivisi tre criteri di costruzione delle categorie e sottocategorie. Le categorie e sottocategorie dovevano dunque essere: esaustive e non sovrapponibili; aggregate sulla base di concetti e costrutti e non costruite a partire dalla distinzione dei ruoli degli attori coinvolti; comprensive di considerazioni atipiche laddove potevano essere attribuibili a più categorie o a nessuna di quelle individuate (Batini et al., 2020). A conclusione è stata prodotta la descrizione analitica delle sottocategorie con l'utilizzo di evidenze tipiche e atipiche esemplificative del concetto o costrutto isolato. La struttura e la relativa descrizione è stata rivista alla luce del try-out, condotto dai gruppi di lavoro con codifica e calcolo di occorrenze su un campione di circa 4000 soggetti per ciascuna domanda, permettendo così di verificare la validità interna di ciascuna sottocategoria, la collocazione e la coerenza del significato delle evidenze.

In questa sede verranno dunque illustrate le categorie e sottocategorie sulla base della frequenza delle occorrenze rilevate nelle risposte date dal campione dei docenti dell'Emilia Romagna, distinguendo per appartenenza al grado scolastico (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e di secondo grado³). Sulla base di una prima analisi esplorativa dei dati, verrà presentato un affondo sulle strategie didattiche, restituendo attraverso il modello categoriale, e dunque dialogando con le categorie e le sottocategorie, le ricorrenze e le eccezioni legate a questa tematica in ciascun grado scolastico. Al fine di non

1 Federico Batini (Università di Perugia), Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar (Sapienza, Università di Roma).

2 Sara Gabrielli, Irene Stanzone (Sapienza Università di Roma), Arianna L. Morini (Università degli Studi Roma Tre), Chiara Dalledonne Vandini (Università di Bologna), Lucia Scipione (Università di Modena e Reggio Emilia), Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Giulia Toti (Università di Perugia), Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola, Rosa Vegliante (Università di Salerno).

3 In questa sede non è possibile restituire un quadro esaustivo di tutte le categorie e rispettive sottocategorie individuate dal gruppo nazionale. Pertanto rimandiamo il lettore all'articolo di Batini et al. (2020) all'interno del quale è possibile avere una panoramica completa delle categorie e sottocategorie per ognuna delle quattro domande aperte.

restituire solo la traduzione quantitativa dell'applicazione del modello categoriale, l'approfondimento qualitativo sarà restituito per un tentativo di comprensione del fenomeno.

2.1 Il campione

Il campione dei docenti dell'Emilia Romagna che ha aderito all'indagine è il 6% del campione nazionale e corrisponde a 3.423 rispondenti. La distribuzione per province è la seguente: quasi un terzo dei docenti appartiene alla provincia di Bologna (29,7%), circa un quinto proviene dalla provincia di Modena (18,6%). A seguire, in ordine di provenienza, ci sono Ferrara (13,5%), Ravenna (12,2%) e Forlì-Cesena (10,7%). Seguono con numeri minori Parma (5,8%), Piacenza (4,1%), Reggio Emilia (3,8%) e Rimini (1,7%). Più di un terzo dei docenti dichiara di avere tra i 45 e i 55 anni (38%), subito seguiti dai docenti più giovani, di età compresa tra i 35 e i 45 anni (30%). Poco più di un quinto dei docenti appartiene invece ad una fascia d'età superiore ai 55 anni (22%), mentre l'11% è costituito da docenti giovanissimi, di età inferiore ai 35 anni. Per quanto riguarda la distribuzione del campione per grado di appartenenza e ruolo ricoperto, si registra nel campione totale che poco meno della metà è costituito dai soli docenti della scuola primaria (45%), seguito da un 23% di docenti della scuola secondaria di primo grado, un 18% di docenti della scuola dell'infanzia e il restante 13% di docenti della scuola secondaria di secondo grado. Il sottocampione dei docenti della scuola dell'infanzia è costituito dalla stragrande maggioranza di docenti di ruolo curricolari titolari (85%), contro una piccola percentuale di docenti curricolari supplenti (3%). Poco più del 10% dei rispondenti ricopre un ruolo di sostegno, di cui un 5% con titolarità e un 6% con incarico supplente. Nella scuola primaria i tre quarti dei docenti ricopre un ruolo curricolare titolare (76%), contro un 8% di insegnanti supplenti su posto comune. I docenti di sostegno che hanno partecipato all'indagine per questo sottocampione risultano equamente distribuiti per incarico di ruolo (7%) e per incarico temporaneo (8%). Il sottocampione dei docenti della scuola secondaria di primo grado è simile a quello della scuola primaria per quanto riguarda l'incarico ricoperto dai docenti di sostegno. Per quanto riguarda invece i docenti curricolari, di contro ad un 64% di docenti di ruolo, si registra un 21% di docenti supplenti. Nella secondaria di secondo grado tra i docenti di posto curricolare i tre quarti sono rappresentati dai docenti titolari (75%) e quasi un quinto da coloro che hanno un incarico supplente (18%), seguiti da circa un decimo di docenti di sostegno, di cui il 7% di ruolo e il 4% che dichiara di avere un incarico di supplente.

3. Risultati: La DAD in Emilia Romagna. Categorie e sottocategorie con maggiore e minore frequenza

In questa sede presenteremo l'analisi dei dati qualitativi emersi dalle risposte alle domande aperte dalla ricerca SIRD per quanto riguarda la regione Emilia-Romagna. In primo luogo ricostruiremo una sintesi delle categorie e sottocategorie emerse dalle quattro domande aperte facendo riferimento alle categorie con maggiore e minore distribuzione percentuale. In secondo luogo presenteremo le categorie e sottocategorie divise per gradi di scuola focalizzando l'attenzione principalmente sulle sottocategorie che fanno riferimento alle strategie didattiche emerse all'interno della categorizzazione delle domande aperte relative alle difficoltà degli studenti, ai punti di forza e di debolezza dell'esperienza di DAD, incrociando la riflessione con la cornice emergenziale che ha caratterizzato il vissuto dei docenti.

	INFANZIA	PRIMARIA	SEC. Primo grado	SEC. Secondo grado
Punti di forza della DAD	Arricchimento offerta formativa 23,5%	Arricchimento offerta formativa 28,1%	Arricchimento offerta formativa 29,2%	Arricchimento offerta formativa 32,8%
	Risposta all'emergenza 17,3%	Risposta all'emergenza 11,1%	Miglioramento organizzativo (accessibilità; flessibilità) 15,6%	Miglioramento organizzativo (accessibilità; flessibilità) 15,9%
Punti di debolezza della DAD	Difficoltà didattiche nuovo ambiente 57,8%	Difficoltà didattiche nuovo ambiente 52,4%	Difficoltà didattiche nuovo ambiente 48,2%	Difficoltà didattiche nuovo ambiente 56,4%
	Criticità strumenti tecnologici 10,1%	Inclusione 12,4%	Inclusione 15,3%	Criticità strumenti tecnologici 11,6%
Difficoltà degli studenti	Problematiche strumenti tecnologici (device) 23,6%	Problematiche strumenti tecnologici 36%	Problematiche strumenti tecnologici 41,3%	Problematiche strumenti tecnologici (connessione) 46,2%
	Problematiche connesse alla mancanza o scarsa collaborazione 18,2%	Problematiche connesse alla mancanza o scarsa collaborazione 13,2%	Atteggiamenti degli studenti verso la dad 18,9%	Atteggiamento studenti verso la dad 22,5%
Commenti e riflessioni ulteriori	Difficoltà didattiche nuovo ambiente 32,5%	Difficoltà didattiche nuovo ambiente 20,6%	Altro 17,3%	Altro 20,2%
	Altro 18,1%	Altro 16,5%	Difficoltà didattiche nuovo ambiente 17,1%	Effetti (positivi) della dad sulla didattica 15,2%
	Professionalità docente (aspetti positivi e negativi) 13,2%	Risposta all'emergenza 12%	Risposta all'emergenza 14,1%	Risposta all'emergenza 13%

Tabella 1: Sintesi delle categorie con maggiore frequenza nel campione degli insegnanti dell'Emilia Romagna per i rispettivi gradi scolastici: Scuola dell'infanzia; Scuola Primaria; Scuola Secondaria di primo grado; Scuola Secondaria di secondo grado

Per quanto riguarda i punti di forza della DAD dai dati emerge che le categorie con una maggiore percentuale sono *arricchimento dell'offerta formativa* (29,5%), *miglioramento organizzativo* (13,4%) e *risposta all'emergenza* (13%). Da una prima analisi di queste distribuzioni è possibile rilevare che all'interno della stessa categoria ci sono differenze percentuali a seconda dei differenti gradi di scuola. Ad esempio, per quanto riguarda *arricchimento dell'offerta formativa* e *risposta all'emergenza* è possibile notare una differenza percentuale tra l'infanzia e la secondaria di secondo grado (*arricchimento dell'offerta formativa*: 20,9% infanzia e 29,9% secondaria di secondo grado; *risposta all'emergenza*: 16,8% infanzia e 8,7% secondaria di secondo grado).

	INFANZIA	PRIMARIA	SEC. Primo grado	SEC. Secondo grado
Punti di forza della DAD	Competenze studenti connesse alla dad 0,7%	Disposizione approccio dei docenti 0,3%	Disposizione approccio docenti 0,9%	Sviluppo professionale 0,7%
	Atteggiamenti studenti verso dad 1,5%	Inclusione 0,8%	Sviluppo professionale 3,0%	Competenze studenti 2,3%
Punti di debolezza della DAD	Effetti negativi dad 2,5%	Problemi legati alle competenze informatiche 2,6%	Problemi legati alle competenze informatiche 2,8%	Problemi legati alle competenze informatiche 1,3%
	Problemi legati alle competenze informatiche 3,1%	Effetti negativi dad 4,1%	Effetti negativi dad 3,1%	Effetti negativi dad 4,1%
Difficoltà degli studenti	Problematiche connesse alla mancata relazione interazione presenza 2,2%	Problematiche connesse alla mancata relazione interazione presenza 1,2%	Problematiche connesse alla mancata relazione interazione presenza 0,6%	Problematiche connesse alla mancata relazione interazione presenza 0,5%
	Problematiche legate alle competenze informatiche 3,6%	Problematiche legate al nuovo ambiente 4,3%	Problematiche legate al nuovo ambiente 1,8%	Problematiche legate al nuovo ambiente 2%
Commenti e riflessioni ulteriori	Conseguenze negative personali sui docenti 1,2%	Conseguenze negative personali sui docenti 2,4%	Conseguenze negative personali sui docenti 2,3%	Conseguenze negative personali sui docenti 4,1%
	Difficoltà di inclusione 3,1%	Difficoltà di inclusione 7,9%	Ruoli e atteggiamenti verso dad 6,5%	Ruoli e atteggiamenti verso dad 6,6%

Tabella 2: Sintesi delle categorie con minore frequenza nel campione degli insegnanti dell'Emilia Romagna per i rispettivi gradi scolastici: Scuola dell'infanzia; Scuola Primaria; Scuola Secondaria di primo grado; Scuola Secondaria di secondo grado

Le categorie che occorrono con minore frequenza nel campione dei docenti della scuola dell'infanzia sono quelle che riguardano gli *atteggiamenti degli studenti verso la DAD* (1,5%) e le *competenze degli studenti verso la DAD* (0,7%). Questa distribuzione categoriale mostra, soprattutto per le risposte dei docenti della scuola dell'infanzia, alcune criticità di applicazione del modello unico per tutti i contesti scolastici: tra gli aspetti che emergono meno nelle parole dei docenti dell'infanzia ci sono infatti quelli che potremmo considerare abbastanza "scontati" perchè inerenti al ruolo attivo e all'azione degli studenti in termini di partecipazione, fruizione ed autonomia, aspetti difficili da rilevare proprio per le inevitabili limitazioni dovute all'età.

Nella primaria e secondaria tra le categorie con minore frequenza ritroviamo *disposizione e approccio dei docenti* intesa come preparazione e impegno dei docenti (0,8% primaria, 0,7% secondaria di primo e secondo grado), *l'inclusione*, nelle sottocategorie che raccolgono le occorrenze sulla possibilità di *raggiungere tutti gli studenti* e migliorare l'accessibilità (primaria 3,4%), così come la categoria dello *sviluppo professionale* intesa come *crescita e arricchimento delle competenze e capacità didattiche degli insegnanti* (primaria 5,5%, secondaria di secondo grado 2,4%).

Anche per i punti di debolezza della DAD troviamo pareri distanti in merito alle *difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento*, categoria nella quale lo scarto percentuale maggiore è riscontrabile tra la scuola dell'infanzia e la secondaria di secondo grado (53,3% infanzia e 46% secondaria di primo grado), una differenza che si attesta anche per la categoria che aggrega le debolezze legate all'*inclusione* (8% infanzia

e 13,9% secondaria di primo grado). Spostando l'attenzione sulle categorie meno emergenti che descrivono il quadro dei punti di debolezza della DAD, le difficoltà nel *coinvolgimento degli studenti* presentano percentuali molto basse (solo 0,8% per la primaria, 1,4% secondaria di secondo grado), seguite dalla categoria generale sugli *effetti negativi della DAD*, intendendo problematiche legate alla *salute fisica e psicologica* (2,5 infanzia vs 4,1% primaria e secondaria di secondo grado) e quelle legate alle *competenze informatiche* (infanzia 3,1% e secondaria di secondo grado 1,3%).

Per quanto riguarda le difficoltà degli studenti nella fruizione della DAD, la maggior parte degli insegnanti dell'Emilia-Romagna, in tutti i gradi scolastici, dichiara che le problematiche sono riconducibili principalmente agli *strumenti tecnologici*, in particolare alla *disponibilità e qualità di device e di connessione*. Per quanto riguarda le altre criticità, la distribuzione delle frequenze delle categorie e sottocategorie contribuisce nella descrizione delle tipicità e atipicità, in termini di risorse e problematiche, vissute nei diversi contesti educativi.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, oltre alle problematiche tecnologiche maggiormente causate da mancanza o carenza di dispositivi, gli insegnanti segnalano una *carenza o mancanza di collaborazione con le famiglie* (18,2%), in alcune delle quali gli insegnanti riconoscono *problematiche di riorganizzazione del nucleo familiare* e della *conciliazione lavoro-famiglia* (12,1%). Anche nella scuola primaria i docenti riferiscono che alcune criticità legate alla sfera familiare sembrerebbero aver inciso sulla fruizione della DAD, sia nella *collaborazione con la scuola* (13,2%) sia nella *gestione domestica dei figli e del lavoro* (10,5%).

Le *competenze informatiche degli attori coinvolti* (alunni, genitori e docenti) non sembrano essere state decisive nell'infanzia (3,6%) e nella secondaria di secondo grado (3%), mentre sono state maggiormente segnalate dai docenti della primaria (9,4%) e secondaria di primo grado (6,4%). Interessante è la segnalazione di criticità nelle *competenze informatiche dei genitori*, anche se minima, quasi esclusivamente rilevata dai docenti della scuola primaria (3,5%). Nella scuola secondaria di primo e di secondo grado sono invece gli *atteggiamenti degli studenti nei confronti della DAD* ad essere tra i maggiori motivi di difficoltà di fruizione: gli insegnanti segnalano infatti una carenza di *partecipazione*, una mancanza di *attenzione* e di *impegno*, ma anche una scarsa *motivazione* rispetto alle attività didattiche proposte nei confronti delle quali gli studenti sono stati percepiti come poco interessati o interessati in modo selettivo solo ad alcuni contenuti o ad alcune materie. Se orientiamo lo sguardo alle categorie con minore frequenza notiamo che nessuno dei docenti che ha partecipato all'indagine ha segnalato, tra le difficoltà degli studenti nella fruizione della DAD, una difficoltà causata dalla *mancanza o scarsa collaborazione nel team docente*.

La sezione del questionario relativa ai commenti e alle riflessioni ulteriori, condivisi liberamente da circa due quinti del campione⁴, consente di cogliere aspetti particolarmente sentiti dagli insegnanti, e dunque ripresi e ribaditi, e potenzialmente rappresentativi per ciascun grado scolastico. In questo spazio del questionario gli insegnanti potevano esprimere vissuti ed esperienze relative alla didattica a distanza e la descrizione categoriale che si evince permette di aggiungere complessità alle tematiche che emergono nelle sezioni precedenti e di restituire un quadro maggiormente arricchito di ciò che la DAD è stata per gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola. I docenti dell'infanzia ribadiscono che le difficoltà della DAD dipendono principalmente dalle *caratteristiche del nuovo ambiente di apprendimento* (32,5%), in particolare per *difficoltà legate all'età dei bambini* (16,2%) e per *l'assenza della relazione in presenza* (12%), meno ripresa dai docenti della secondaria di secondo grado (2,2%) per i quali è la prospettiva di *integrazione della DAD nella didattica in presenza* un aspetto sul quale pongono maggiormente l'attenzione (8,3%). Dalla primaria alla secondaria di secondo grado i docenti ribadiscono, tra le criticità del nuovo ambiente, *difficoltà nella valutazione e nel monitoraggio degli apprendimenti* (6,2% infanzia, 7,9 secondaria di primo grado e 10,7% secondaria di secondo grado). Se gli insegnanti dell'infanzia sottolineano di nuovo come la DAD in emergenza sia stata un'*opportunità di crescita professionale* (6,4%) e al tempo stesso un disagio per la *mancanza di formazione e competenze adeguate* (5,2%), abbastanza in linea con il trend dei docenti della primaria e della secondaria di secondo grado (anche se con percentuali ridotte), nella secondaria di secondo grado si sottolinea maggiormente la *mancanza di formazione e competenze* (4,1%) rispetto all'op-

4 Percentuale di rispondenti sul totale del campione per ciascun grado scolastico: docenti scuola infanzia 37%; docenti scuola primaria 37%; docenti scuola secondaria primo grado 40%; docenti scuola secondaria secondo grado 42%.

portunità di crescita (2,8%). A fronte di una evidente miglioramento nell'*organizzazione della didattica* nella distanza, soprattutto in termini di flessibilità di tempi e di spazi, nei commenti i docenti sottolineano comunque una difficoltà organizzativa causata da un eccessivo *aumento del carico di lavoro*.

3.1 La distribuzione delle categorie e sottocategorie in relazione alle strategie didattiche

Alla luce della descrizione dell'andamento generale delle tematiche, dei costrutti e dei concetti avanzati e discussi dai docenti, in questa sezione verrà restituita e discussa l'analisi dell'andamento di alcune sottocategorie aggregate per quanto riguarda la tematica delle strategie didattiche e come questa potrebbe essere letta alla luce di un sguardo più ampio su efficacia e limitazioni nella didattica. Punto di partenza di questa riflessione è il riconoscimento, trasversale a tutti i gradi scolastici, del valore che le strategie didattiche possono aver avuto sul processo di insegnamento/apprendimento a distanza. Dai dati sopra esposti emerge da una parte la considerazione che tra i punti forza quelli maggiormente citati hanno a che fare con l'occasione di *arricchimento dell'offerta formativa* dei docenti, dall'altra un indubbio riconoscimento di debolezza di diversi aspetti della didattica (categorizzati a partire dalle evidenze) come connessi allo strumento e al *nuovo ambiente di apprendimento*. Dall'applicazione del modello categoriale risulta secondaria la problematizzazione di temi come l'*individualizzazione* e la *personalizzazione* della didattica, categorizzati come appartenenti al costrutto dell'*inclusione*, termini fondamentali della progettazione che potrebbero essere riconsiderati nell'analisi dei dati emersi dal corpus, soprattutto all'interno di un affondo sulle strategie didattiche.

A fronte del riconoscimento di difficoltà didattiche oggettivamente dipendenti dalla mancanza della scuola in presenza, nella scuola dell'infanzia i docenti sottolineano un importante punto di forza legato alla dimensione della didattica nel nuovo ambiente di apprendimento, *l'arricchimento dell'offerta formativa* (23,5%). Riconosciuta soprattutto per la quantità e la qualità di materiali e strumenti (7,4%), questa ricchezza di risorse disponibili e praticabili sembra aver inciso decisamente sull'innovazione professionale dei docenti dell'infanzia, soprattutto per la *scoperta e sperimentazione di nuove strategie e metodologie didattiche* (6,8%). Di contro, la scoperta di nuove risorse non è stata, per quasi tre quinti del campione, sufficiente per affrontare *criticità didattiche* emerse in questo *nuovo ambiente di apprendimento* (57,8%), in gran parte dovute alla *mancanza di contatto diretto* (25,7%) e solo minimamente riconducibili ad una *mancanza di preparazione dei docenti* (2,4%). Infatti, tra i punti di debolezza afferenti alla dimensione della didattica, e riconducibili quindi all'azione e formazione dei docenti, si registra la *difficoltà nel progettare e nel raggiungere gli obiettivi educativi* (6,5%). Questa dimensione di criticità non sembra essere ribadita nella domanda ultima e libera, "commenti", nella quale di fatto vengono anche a mancare le sottocategorie che potrebbero aggregarne i significati. Tra i docenti che rispondono liberamente a questa domanda, oltre ad un'ulteriore conferma di *limitazioni oggettive legate all'età dei bambini* (16,2%) e alla *mancanza di relazioni* (12%), si intravede in più risposte il richiamo ad un aspetto positivo già rimarcato: la *scoperta di nuove strategie didattiche* (2,1%) e il riconoscimento che in fondo questa esperienza, nonostante la drammaticità della pandemia e le difficoltà nel rispondere pienamente alle esigenze dei bambini, sia stata un'*opportunità di crescita professionale* (6,4%).

I docenti emiliano-romagnoli appartenenti alla scuola primaria, ancor più dei docenti della scuola dell'infanzia, riconoscono un *arricchimento dell'offerta formativa* (28,1%) e materiali sia per la didattica, come strategie e metodologie, sia per le risorse multimediali, per la ricchezza di stimoli ma anche per l'opportunità di fruizione a più livelli che questi materiali possono offrire agli studenti. Anche se dalla lettura dei dati quantitativi questo stesso campione di docenti dichiara di aver maggiormente optato per didattiche di tipo tradizionale (Ciani & Ricci, 2021), è comunque percepita una certa *innovazione* sia nelle strategie sia nelle metodologie didattiche (6,6%), riconoscendo di aver sperimentato alcune delle potenzialità degli strumenti a disposizione e di aver reso in alcuni casi la didattica più coinvolgente e stimolante (3,9%). Anche nella sezione commenti a fronte di una evidente sottolineatura di *criticità della DAD* per lo più strutturali (20,5%), viene condivisa da qualche docente la *prospettiva futura* di voler integrare alcune risorse della DAD nella didattica in presenza (2,7%). Andando ad esplorare altri temi emersi come punti di debolezza della DAD connessi alla dimensione della didattica si registra anche nella scuola primaria un bisogno formativo dei docenti proprio in merito alla pratica didattica. Escludendo anche in questo caso

criticità strutturali non riconducibili alla professionalità e all'azione del docente, è possibile fare luce sulle occorrenze delle sottocategorie orientate all'operato didattico per evidenziare l'emergere di *difficoltà percepite nei processi valutativi* (6,2%) e nella *progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi* (4,2%). Anche se in percentuale inferiore, arricchisce il quadro il dato non trascurabile di una *difficoltà percepita nel monitoraggio e controllo degli studenti* durante la DAD (2,2%). Non sembra essere particolarmente sentita da questi docenti una difficoltà nella *individualizzazione e personalizzazione degli interventi educativi a distanza* (0,9%) nonostante gli stessi ribadiscono la non accessibilità e la *non inclusività dello strumento* (5,7%).

Nella secondaria di primo grado la percezione di aver *arricchito l'offerta formativa* (29,2%) è riferita maggiormente alla *disponibilità di strumenti e materiali multimediali* (10,1%), con un minore riscontro, rispetto agli altri docenti, di una *innovazione nell'utilizzo di strategie e metodologie didattiche* (5,2%). Per lo stesso campione di docenti questa occasione di arricchimento della didattica è ripresa in alcune risposte della sezione "commenti" dove si ribadisce, oltre alla *scoperta di nuove strategie didattiche* (1,6%), l'innovazione nella professione e l'importanza di *valorizzare in futuro l'esperienza acquisita* (3,8%), anche come utilizzo dello strumento ad *integrazione* (senza sostituirla) della didattica in presenza (3,8%). In linea con i colleghi del secondo grado, i docenti della secondaria di primo grado problematizzano e pongono al centro delle risposte gli atteggiamenti e le posture degli studenti, sia come punto di debolezza (7,2%) sia come punto di forza (6,9%) della DAD. Andando a sommare le occorrenze che segnalano una criticità della didattica dovuta ad *atteggiamenti degli studenti nei confronti della DAD* - come la partecipazione alle attività didattiche, la motivazione, l'impegno mostrato, interesse per le discipline, l'autonomia nella gestione dello studio e la responsabilità più generale mostrata nel porsi nei confronti della scuola (22,5%) - il dato che risulta è pari alle *difficoltà causate dalla rete* (23,4%) e comunque maggiore rispetto alle limitazioni dovute alla *mancaza dei dispositivi* (13,2%) o ad aspetti legati agli *strumenti tecnologici* (7,9%). Allo stesso tempo però, la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti sembrano in qualche modo essere stati incentivati dall'*utilizzo di nuovi strumenti e materiali multimediali* (32,8%). L'uso di materiali multimediali sembra che abbia sostenuto non solo l'apprendimento dei contenuti disciplinari, ma anche l'autonomia e l'impegno degli studenti nel gestire le risorse didattiche soprattutto in modalità asincrona. Alcuni effetti positivi sulla didattica vengono ribaditi anche nei commenti finali, soprattutto nella volontà di sottolineare che l'esperienza di DAD ha rappresentato anche un'occasione per *ripensare la propria professione* e gli strumenti a disposizione (11,7%). Alla luce dell'esperienza acquisita, diverse sono le riflessioni sulle criticità e sulle connotazioni negative della DAD, con affondi in particolare sulle difficoltà di tipo strutturale strettamente dipendenti dalle *caratteristiche del nuovo ambiente di apprendimento* (17,1%). In questo spazio libero del questionario vengono condivise anche le difficoltà che sono state vissute dai docenti per la progettazione e la valutazione, categorizzate anche nelle altre domande come criticità in seno al raggiungimento di obiettivi di apprendimento, alla mancanza di spazi virtuali adatti per attività pratiche e laboratoriali, al controllo e al monitoraggio degli studenti. Dalle parole dei docenti, sempre nello spazio dei commenti, della secondaria di primo grado si attesta una significativa difficoltà in quegli aspetti e variabili categorizzati sotto il costrutto dell'*inclusione* (12,2%), un dato maggiore rispetto a quello dei colleghi di altri gradi scolastici (infanzia 3,1%; primaria 7,9%; secondaria di secondo grado 7,2%). In positivo si registrano, seppur pochissime, alcune testimonianze di buone pratiche di individualizzazione e personalizzazione supportate dalla scoperta di risorse fornite dal nuovo ambiente.

La didattica a distanza nella secondaria di secondo grado ha avuto come effetti positivi sulla didattica il riconoscimento, e in alcuni casi la scoperta, dell'accessibilità e fruibilità di strumenti e dei materiali digitali come potenziale risorsa per la didattica, soprattutto per il futuro. Gli insegnanti di questo grado scolastico hanno, rispetto ad altri, maggiormente riconosciuto effetti positivi della DAD sulla didattica, come arricchimento dell'offerta formativa (32,8%). Tra le criticità che hanno dichiarato gli insegnanti vengono richiamate quelle legate al nuovo ambiente di apprendimento (56,4%), nella *progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi* (4,1%), per *difficoltà nel monitoraggio e controllo* (6,7%), per la *scarsa qualità dell'interazione e del feedback* (9,2%) e, maggiormente, per la *mancaza della relazione in presenza* (19,1%). Anche i docenti della secondaria di secondo grado sottolineano che nei propri studenti hanno visto una significativa mancanza di partecipazione, motivazione nei confronti della "scuola" e impegno durante la DAD, come limitazione alla fruizione (22,5%). Contestualmente alla condivisione di problematiche legate all'azione didattica vengono a mancare riflessioni su quelle che potrebbero essere criticità attribuibili ai docenti stessi nel coinvolgimento degli studenti alle attività didattiche (1,4%). Nello spazio libero dei

“commenti” gli insegnanti di questo grado scolastico hanno, rispetto ad altri, maggiormente riconosciuto effetti positivi della DAD sulla didattica (15,2%), ribadendo la *valorizzazione e innovazione dell'esperienza acquisita* (3,3%) e allo stesso tempo, proprio con la finalità di valorizzare e non perdere l'esperienza maturata, condividendo delle *prospettive future di integrazione della DAD nella didattica in presenza* (8,3%).

4. Discussione dei dati

In questo contributo la scelta di focalizzarsi sulle strategie didattiche, uno dei dieci assi della ricerca SIRD, è maturata dalla volontà di comprendere una “variabile” importante della pratica educativa del docente, rilevante nella modalità in presenza quanto in quella a distanza, sulla quale è possibile aprire spazi di riflessione per ri-pensare la formazione e l'aggiornamento professionale degli insegnanti. Attraverso le domande del questionario SIRD che hanno indagato la quantità e la qualità della rimodulazione della programmazione didattica è emerso quanto siano state le strategie didattiche ad essere maggiormente riviste, congiuntamente alle modalità di valutazione adottate e ai tempi di erogazione della didattica (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021). Dall'elaborazione dei dati quantitativi appartenenti al campione dei docenti dell'Emilia Romagna (Ciani & Ricci, 2021) è confermato quanto di fatto la DAD in emergenza abbia spinto alla rimodulazione di aspetti della didattica, e questo sembra essere accaduto maggiormente tra i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Questi insegnanti hanno avvertito la necessità di intervenire maggiormente su obiettivi e strategie didattiche, dichiarando di fatto una “regressione” a partire da una didattica quotidiana in presenza più interattiva rispetto agli altri ordini di scuola (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021). Riflettendo su alcuni dati emersi dall'analisi categoriale si può convenire nel dire che, per i docenti dell'Emilia-Romagna che hanno partecipato all'indagine, la crescita professionale maggiormente percepita si caratterizza come scoperta e sperimentazione di strategie di insegnamento, di strumenti multimediali e di materiali vari. Una successiva analisi integrata tra quantitativo e qualitativo potrebbe indagare quanto questa percezione abbia in qualche modo determinato l'efficacia della didattica, la rimodulazione e il raggiungimento degli obiettivi, ma soprattutto inciso positivamente sull'inclusione e negativamente sulla dispersione scolastica. Sicuramente anche un'esplorazione delle variabili socio-anagrafiche del campione potrebbe arricchire la restituzione delle opinioni dei docenti e aiutare nella ricostruzione dei profili che possono testimoniare il successo dell'esperienza così come il reale bisogno formativo sul tema della didattica.

Dalle descrittive sopra presentate (par. 3.1), per i docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado un'eventuale innovazione della didattica si deve a strumenti e materiali più che a strategie e metodologie sperimentate. Seguendo l'affondo tematico prescelto, i docenti della secondaria di primo grado spingono la riflessione verso il tema dell'inclusione, mentre i colleghi del secondo grado maggiormente in direzione della dimensione valutativa e del controllo degli studenti, condividendo soprattutto risorse e criticità della partecipazione degli studenti alle attività didattiche.

Nella secondaria di primo grado l'inclusione emerge sia nelle accezioni positive delle sottocategorie che l'hanno descritta, come le considerazioni sulla migliore accessibilità per mezzo dello strumento o per l'adattamento produttivo per alcuni bisogni educativi speciali, sia tra i punti di debolezza della DAD, per la non inclusività riconducibile a caratteristiche dello strumento, degli studenti e/o del contesto socio-culturale ed economico, e in generale tra i motivi di limitazione alla fruizione della DAD da parte degli studenti, per il fatto che abbia amplificato disagi, difficoltà e rischi, primi tra tutti quello della dispersione. La possibilità di individualizzare e personalizzare la didattica attraverso strumenti nuovi, come risposta dal punto di vista progettuale e di definizione di obiettivi e strategie da parte del docente, potrebbe essere una risorsa che dovrebbe al tempo stesso supportare il coinvolgimento degli studenti, fondamentale per apprendimenti efficaci, e favorire il raggiungimento di tutti gli studenti, permettendo in questo modo di realizzare un ambiente maggiormente inclusivo e capace di rispondere alle diverse esigenze. In presenza come a distanza, riflettere sulle strategie didattiche con precisi obiettivi che esulano dagli apprendimenti di tipo disciplinare potrebbe da un lato rendere questi ultimi più perseguibili, e dall'altro assecondare la promozione di quelle competenze trasversali riconosciute dai docenti del nostro campione come fondamentali per la fruizione della DAD, come l'autonomia e la responsabilità, soprattutto nel secondo grado. I docenti avvertono di aver “perso” alcuni studenti per mancanza di un loro impegno e interesse nei con-

fronti delle attività didattiche e condividono la criticità nel controllarli e monitorarli, attribuendo questa sfera di problematiche in toto agli studenti. A questo dato non si affianca un parallelo riscontro su un'ipotetica difficoltà o limitazione nella sfera della didattica del docente a coinvolgere gli studenti nella partecipazione e nel processo di responsabilizzazione. Questa interpretazione dei dati potrebbe orientare future riflessioni e indagini sul corpus raccolto, puntando ad arricchire la restituzione della percezione dei docenti combinandola con variabili socio-anagrafiche e con variabili emerse dalla sezione quantitativa del questionario. Si auspica in futuro di indagare a più livelli i vissuti di quei docenti che sostengono di aver innovato la loro proposta formativa, rimodulato obiettivi, utilizzato strategie diverse, proposto interventi personalizzati e individualizzati, osservare se e come queste scelte potrebbero essere correlate con i dati che restituiscono risorse e criticità della valutazione. Coloro che hanno scoperto nuove strategie didattiche potrebbero essere gli stessi che sottolineano, in uno spazio libero e aggiuntivo come quello dei commenti, il successo dell'esperienza vissuta per il riscontro di un'efficacia in termini di apprendimento, per gli atteggiamenti degli studenti (autonomia e responsabilità, partecipazione e impegno, attenzione e interesse), per una maggiore personalizzazione della didattica e per il raggiungimento di tutta la classe, supportati dalla testimonianza anche di alcuni e non banali risultati positivi inattesi da parte di alcuni studenti.

5. Conclusioni

In questo articolo abbiamo presentato una sintesi regionale della distribuzione di categorie e sottocategorie emerse dalle quattro domande aperte presenti all'interno della ricerca nazionale promossa dalla SIRD. Come viene enfatizzato anche da altre analisi su questi dati, è interessante far emergere non solo gli elementi di criticità legati ad una situazione emergenziale dai confini incerti ma anche quegli aspetti della didattica che hanno funzionato e che possono essere utili punti di partenza per riflettere sull'offerta educativo-didattica della scuola italiana. Per tale ragione abbiamo proposto una riflessione sulle strategie didattiche connettendole a dimensioni educative quali la progettazione, la valutazione, la riformulazione degli obiettivi educativi, la scelta di strumenti e materiali. Osservare come vengono affrontate e trattate le strategie didattiche nella parte qualitativa del questionario ci permette di creare un collegamento anche con la sezione quantitativa all'interno della quale una domanda era proprio relativa alle strategie messe in campo nella DAD. Come emerso dall'analisi quantitativa (Ciani & Ricci, 2021; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021) gli insegnanti hanno adoperato strategie didattiche trasmissive rispetto a quelle partecipative probabilmente alla luce del fatto che non si sentivano abili e competenti nella gestione della classe a distanza. Le strategie trasmissive consentono, infatti, un maggiore controllo della classe e dei contenuti disciplinari. Nelle difficoltà connesse alla didattica a distanza è emerso quanto i problemi di monitoraggio, controllo e feedback influissero sulla capacità dell'insegnante di includere tutti gli studenti e comprendere chi tra loro incontrava difficoltà di comprensione (SIREM, 2020; Cardarello & Vannini, 2021; CRESPI, 2020).

La mancanza di sguardo e presenza fisica è stata percepita dagli insegnanti dell'Emilia-Romagna come un grande ostacolo nella gestione della classe e questo può aiutarci a comprendere meglio il perché siano state adottate strategie trasmissive anche in gradi di scuola dove solitamente le strategie partecipative sono utilizzate più spesso. Tuttavia, analizzando le risposte aperte emerge anche che la possibilità di offrire nuove modalità di insegnamento è stata percepita come un grande punto di forza. "L'arricchimento dell'offerta formativa" si è anche sostanziato nella creazione e diffusione di differenti materiali multimediali. Dalle risposte degli insegnanti emerge infatti che l'uso di materiali e risorse multimediali ha rappresentato un modo per coinvolgere tutti gli studenti e per sostenere l'apprendimento a distanza. La creazione di contenuti disciplinari sempre accessibili e disponibili per gli studenti, così come la condivisione di piattaforme, cartelle, video ha rappresentato una risorsa che gli insegnanti sottolineano di voler utilizzare anche nella didattica in presenza (Lucisano et al., 2020). Gli insegnanti emiliano-romagnoli hanno riferito che offrire agli studenti nuovi materiali per apprendere ha rappresentato un'utile risorsa didattica e un'occasione per crescere professionalmente. Nonostante la quantità di ore di lavoro che questo processo ha richiesto agli insegnanti, molti di loro sottolineano quando la didattica a distanza abbia anche rappresentato un'opportunità per aumentare le loro competenze didattiche e digitali. Orientando così lo sguardo al futuro e al momento in cui la situazione emergenziale sarà rientrata, i docenti emiliano-romagnoli sottolineano quanto occorra riflettere su quanto accaduto, quanto le possibili strategie didattiche adoperate in itinere possano

essere integrate anche a sostegno della didattica in presenza soprattutto in un'ottica inclusiva capace di rispondere alle esigenze differenti di apprendimento. L'ultima riflessione riguarda proprio il fatto che alcuni insegnanti dell'Emilia-Romagna abbiano riportato come possibile vantaggio del periodo di didattica a distanza la possibilità di poter individualizzare l'offerta educativa. Questo aspetto inclusivo è stato ribadito anche nella domanda relativa ai commenti come a sottolineare quanto la DAD ci abbia anche permesso di adottare strategie didattiche più vicine alle esigenze particolari di ogni studente, laddove ha in qualche modo costretto i docenti a ripensare la propria pratica didattica anche alla luce della considerazione del rischio di "perdere" alcuni studenti. In conclusione, riteniamo che sia necessaria un'accurata riflessione su ciò che è stato fatto dai docenti durante i mesi di DAD, con lo scopo di restituire la complessità di questa eccezionale esperienza e porre le basi per ripensare la didattica in presenza al fine di evitare che quanto è stato appreso vada perso.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71. <https://doi.org/10.32076/RA12211>
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-156). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cardarello, R., & Vannini, I. (2021). La scuola in Emilia-Romagna al tempo della DAD, *Il Mulino*. URL: <https://www.rivistailmulino.it/a/la-scuola-in-emilia-romagna-al-tempo-della-dad>
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>
- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 176-185. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.556>
- Ciani, A. & Ricci, A. (2021). La didattica a distanza nella scuola in emergenza. Uno sguardo quantitativo sui/le docenti dell'Emilia Romagna. *X Congresso scientifico RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*, Modalità telematica, 9-10 Aprile 2021, Accettato per la pubblicazione.
- Ciani, A., Dalledonne Vandini, C., Ricci, A., & Scipione, L. (2021). *Distance Learning at Emilia-Romagna's Schools. A First In-Depth Quantitative and Qualitative Analysis from the Teachers' Perspective*. In Book of Abstracts of the International Conference of the journal Scuola Democratica. Reinventing Education, Rome, Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 327-328.
- Ciurnelli, B., & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 26-43.
- CRESPI (2020). *Oltre l'emergenza: il CRESPI per una valutazione educativa*. URL: <https://centri.unibo.it/crespi/it/oltre-emergenza>
- De Luca, A.M., Lucisano, P., & Trincherò, R. (2020). La didattica a distanza: cosa dicono i docenti. *Scuola7*, URL: <https://www.scuola7.it/2020/205/la-didattica-a-distanza-cosa-dicono-i-docenti/>
- Gale, N.K., Heath G., Cameron, E., Rashid, S. & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 1-8. URL: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117>
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTA- MURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto

- sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>
- Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., & Virdia, S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *Ricercazione*, 12(2), 163-186. <https://doi.org/10.32076/RA12208>
- Lucisano, P., De Luca, A. M., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV. (Eds.), *La DL in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- SIREM (2020). *La SIREM per la didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. URL: <https://www.sirem.org/la-sirem-per-la-didattica-a-distanza-ai-tempi-del-covid-19/>