

Descriptive analysis of the open questions of an exploratory survey on on-line teaching (DaD): The answers of university teachers

Analisi descrittiva delle domande aperte di una indagine esplorativa sulla Didattica a distanza: le risposte dei docenti universitari

Stefania Nirchi

Link Campus University – s.nirchi@unilink.it

Lavinia Bianchi

Università di Modena e Reggio Emilia – lavinia.bianchi@unimore.it

ABSTRACT

The Covid-19 health emergency suddenly strained schools and universities, forcing them to move lessons to the online delivery. Starting from this context, the *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies* has conducted, in collaboration with the Roma TrE - Education Foundation (University of Roma Tre) and National IRASE (Academic, Social and Educational Research Institute), an exploratory study, carried out from May to August 2020 by interviewing teachers and parents (Domenici, 2021; Nirchi, 2021). A survey was therefore launched to reflect on *emergency remote teaching* (DaD) during Covid-19. The research was conducted by means of a questionnaire answered by 5224 subjects (teachers and students from schools/universities and parents) located throughout the national territory. This paper describes the methodology used for the qualitative analysis and illustrates the structure of the categories. The open questions investigated the strengths and weaknesses of remote education. While the reflections made it possible to know the point of view of teachers on the distance learning experience.

L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha sottoposto scuole e università a uno stress improvviso, obbligandole a trasferire le attività didattiche in modalità telematica. Partendo da questo contesto, la rivista *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies* ha condotto, in collaborazione con la Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre e ad IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale Educativa) uno studio esplorativo, svolto da maggio ad agosto 2020 intervistando docenti e genitori (Domenici, 2021; Nirchi, 2021). È stata quindi promossa una indagine per riflettere sull'*emergency remote teaching* (DaD) durante il Covid-19. La ricerca è stata condotta attraverso l'utilizzo di un questionario a cui hanno risposto 5224 soggetti (insegnanti e studenti di scuola/università e genitori), dislocati su tutto il territorio nazionale. Il contributo descrive la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati qualitativi e presenta le categorie emerse. Le

* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici; in particolare sono da attribuire a Stefania Nirchi: l'abstract, l'introduzione, par. 1; par. 2 e conclusioni. Sono da attribuire a Lavinia Bianchi i par. 3 e 4.

domande aperte erano volte a far emergere i punti di forza e di debolezza della DaD, mentre le riflessioni hanno permesso di conoscere il punto di vista dei docenti sull'esperienza di didattica a distanza.

KEYWORDS

Emergency Remote Teaching; Covid-19; University Teachers; Survey. Didattica a Distanza; Covid-19; Docenti Universitari; Indagine.

Introduzione

L'emergenza sanitaria ha rappresentato per il sistema di istruzione uno stravolgimento così profondo, da metterne in luce fragilità e inadeguatezza. Tuttavia, questo periodo difficile e inaspettato è stato anche l'occasione per riflettere sulla necessità per i sistemi formativi di "cambiare pelle", in un'ottica di flessibilità e resilienza e cercare di fronteggiare eventi imprevedibili come la pandemia da Covid-19; allo stesso tempo questa crisi ha rappresentato anche l'occasione per riflettere su *cosa insegnare*, sul *come insegnare*, sul carico di lavoro di docenti e studenti, sulle caratteristiche dell'ambiente di insegnamento-apprendimento e sulle ricadute che una didattica online può avere a livello di relazione educativa e di uguaglianza delle opportunità (Calvani, Vivianet, 2014; Ghislandi, Raffaghelli, 2014; Rossi, 2014; Brown, Dehoney, Millichap, 2015; Domenici, 2016; 2020; Coggi, Ricchiardi, 2018; Trincherò, 2020; Nirchi, 2021; Vertecchi, 2021). Il mondo dell'educazione ha risposto alla pandemia globale con la chiusura delle scuole per circa 1,6 miliardi di studenti (UNESCO, 2020a; 2020b; UNICEF, 2020) e le conseguenti ripercussioni, prodotte dalle misure di contenimento restrittive (*lockdown*), sono state la sospensione delle attività didattiche di tutte le agenzie educative e il passaggio alla didattica a distanza o DaD (decisione sancita nel nostro Paese con il DPCM del 4 marzo 2020) (Cleveland-Innes & Garrison, 2010; Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011; Ranieri & Manca, 2013; Rivoltella, 2017). Questo spostamento temporaneo dell'insegnamento a una modalità diversa viene chiamato *emergency remote teaching* (Hodges, et al. 2020). Il passaggio della didattica, dalla presenza ad un ambiente online, ha comportato diverse criticità che hanno reso sempre più evidente l'esigenza di azioni di intervento mirate, al fine di rimodulare la programmazione didattica e ripensare le strategie formative. Alcune di queste criticità sono: l'impreparazione tecnologica da parte dei docenti e la necessità di avere adeguate competenze digitali per poter progettare e realizzare una proposta didattica in modalità a distanza o integrata (Mitchell, Parlamis & Claiborne, 2015; Nirchi-Capogna, 2016; Nirchi, 2018a; 2018b; 2020; 2021; Ritella, Ligorio, & Hakkarainen, 2016; Ceccacci, 2020; Ciarnella & Santangelo, 2020; De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020; Marzano & Calvani, 2020; Perissinotto & Bruschi, 2020; Ranieri, Gaggioli e Borges, 2020; Biasi, De Vincenzo, Nirchi & Patrizi, 2021; Moretti, Briceag & Morini, 2021). Durante e a valle del periodo pandemico, sono state condotte molte indagini sul tema della didattica a distanza e sulle sue conseguenze. Gli esiti cui è giunta la ricerca della SIRD¹ (Lucisano, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021) hanno messo in luce le *disuguaglianze educative* (Roncaglia, 2020) di cui soffrono gli alunni che provengono da un contesto familiare svantaggiato, con background

1 SIRD: Società Italiana di Ricerca e Didattica.

migratorio e con bisogni educativi speciali (Mulè, 2020; Nuzzaci et al., 2020; Santagati & Barabanti, 2020). In particolare c'è stato un aumento della povertà in termini materiali e educativi dei bambini, aggravata dal fatto di non avere a disposizione piattaforme, strumenti digitali e accesso alla rete, condizioni queste essenziali per poter insegnare e apprendere a distanza (Ardizzoni et al., 2020; ISTAT, 2020; Izzo & Ciurnelli, 2020; Save the Children, 2020).

1. La didattica a distanza nelle università durante la pandemia

Come detto in apertura a questo saggio, durante la crisi sanitaria sono state condotte molte ricerche sulla didattica a distanza negli istituti scolastici e nell'alta formazione. Per quanto riguarda le università, se da una parte molti studi hanno evidenziato la capacità di risposta degli atenei nel predisporre le infrastrutture necessarie e nel supportare i docenti (Marinoni, van't Land & Jensen, 2020), dall'altra si sono rilevate difficoltà in termini di preparazione dei docenti e aumento del carico di lavoro imprevisto (Watermeyer, Crick, Knight & Goodall, 2020). Le loro percezioni sulla didattica a distanza sono state indagate anche attraverso i numerosi studi condotti a livello nazionale da diversi atenei. Alcune di queste indagini hanno messo in rilievo punti forti e punti deboli. Per quanto riguarda i primi troviamo: una soddisfazione diffusa per l'esperienza fatta, un numero di ore adeguato, la possibilità di affrontare i tradizionali contenuti di insegnamento, un facile adattamento delle strategie didattiche alla modalità online e l'acquisizione di nuove competenze (Ramella, Rostan, 2020). Tra gli aspetti negativi emergono, invece: una scarsa formazione sull'uso delle piattaforme digitali, un aumento del lavoro per la preparazione delle lezioni e per lo svolgimento degli esami e una ricaduta negativa in termini di relazione educativa. Anche per gli studenti la didattica a distanza ha rappresentato sia vantaggi che svantaggi. Rientrano nella prima categoria: l'accessibilità (possibilità, per esempio, di registrare e riascoltare le lezioni), la mobilità (per esempio per i fuori sede che hanno più difficoltà a raggiungere l'università), l'interazione (coinvolgimento attivo in compiti sfidanti) (Biancalana, 2020), l'aumento della motivazione e del senso di responsabilità nell'organizzare il lavoro da casa (Bubb e Jones, 2020). Troviamo, invece, nella seconda categoria: una sensazione di isolamento, un maggiore affaticamento cognitivo, passività e dipendenza digitale (Sarsini, 2020). A valle del periodo pandemico e della sperimentazione della DaD, gli studi internazionali (Agostinelli et al., 2020; Bailey et al., 2021; Engzell et al., 2021) hanno osservato come il fenomeno dei *learning loss* (perdite negli apprendimenti) sia strettamente legato alla capacità della didattica a distanza (DAD) di includere tutti gli studenti, sia in termini di pari opportunità educative, che di percorsi formativi intrinsecamente democratici (Meirieu, 2015; Ciani, 2019). Le maggiori perdite d'apprendimento si sono registrate soprattutto tra le famiglie meno istruite e con basso reddito (Engzell et al., 2021; Save the Children, 2021) che, con la chiusura delle scuole e con la DAD sono state esposte a rischi maggiori, inasprendo ulteriormente il divario causato dalla condizione socioeconomica ed etnica nei risultati d'apprendimento (Parolin & Lee, 2021).

In questa sede presentiamo i dati emersi dall'analisi delle risposte fornite alle domande aperte nell'ambito dell'indagine "La DaD al tempo del Covid-19"² promossa dalla rivista *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies* e condotta insieme alla Fondazione Roma TrE- Education, dell'Università degli

2 L'indagine è stata condotta sotto la responsabilità scientifica di Stefania Nirchi.

Studi di Roma Tre e ad IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale e Educativa). I primi esiti dello studio relativi all'analisi quantitativa, insieme alla descrizione delle domande della ricerca, degli obiettivi e della struttura del questionario, sono stati presentati in occasione del Convegno internazionale *Didactic and University Teaching: Theories, Cultures, Practices* (Nirchi, 2020)³, oltre che pubblicati su riviste e volumi⁴. Obiettivo di questo contributo è, invece, approfondire gli aspetti legati alla percezione di coloro che hanno partecipato all'indagine, attraverso l'analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte del questionario, rispetto ai principali punti di forza e/o di debolezza della didattica a distanza, nonché le riflessioni riportate al termine del questionario.

2. Campione strumento e metodologia

L'indagine ha indagato 5 profili: docenti e studenti di scuola e università; genitori. Sono state analizzate un totale di 5224 risposte. Si tratta di un campione non probabilistico con tecniche di contatto miste⁵. "Nella prima fase il campione può essere definito a scelta ragionata e in una seconda fase a valanga e su base volontaria, con possibilità di risposta tramite link sui social. La rappresentazione offerta, quindi, pur non essendo statisticamente rappresentativa, si configura come un'indagine pilota di tipo esplorativo su una popolazione estesa e potrebbe rappresentare il primo tassello di una ricerca più ampia, da trasformare in osservatorio permanente su questo tema" (Nirchi, 2020, p. 131).

Il questionario, implementato con Google Form e aperto on line dal 17 maggio al 31 agosto 2020 si compone, per il gruppo di docenti universitari, di una parte iniziale, caratterizzata da 4 sezioni indagate attraverso 18 item chiusi, nello specifico: dati ascrittivi e formazione; organizzazione della didattica a distanza; metodologie/strategie didattiche impiegate; considerazioni degli insegnanti e due domande aperte di cui si darà conto nei paragrafi successivi.

Ci si è mossi attraverso un'analisi quali-quantitativa funzionale agli obiettivi della ricerca (Nirchi, 2020) e in grado di restituire una rappresentazione il più possibile fedele della percezione che i soggetti indagati hanno avuto della didattica a distanza, oltre che del contesto di riferimento. L'analisi quantitativa è stata effettuata attraverso statistiche descrittive⁶ (Biasi, De Vincenzo, Nirchi, Patrizi, 2021).

3 Nirchi, S. Indagine sulla "Didattica a distanza al tempo del COVID/19" nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti, in G. Domenici, (2021) (a cura di), *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, Roma: Roma Tre Press.

4 Per maggiori dettagli cfr: Nirchi, S. (2021b), La scuola post pandemia. Trasformare la crisi in opportunità, tra prospettive europee e nazionali, *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)2, 5-15. Nirchi, S. (2021c), Valutazione del rapporto scuola-famiglia durante la didattica a distanza (DaD). Alcuni risultati emersi dal questionario genitori, *QTimes - webmagazine, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)3, 323-335; Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). In *QTimes-webmagazine, Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139; Biasi, V., De Vincenzo, C., Nirchi, S., & Patrizi, N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.), *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Vol. 2, pp. 147-159. Roma: Roma Tre Press.

5 L'azione di sensibilizzazione ha previsto l'invio della comunicazione attraverso i canali istituzionali a docenti, Rettori, Prorettori, Delegati alla didattica, Presidenti di Presidio di Qualità; oltre che a una diffusione mediante social network.

6 Un'analisi più approfondita sia a livello quantitativo che qualitativo, oltre che di triangolazione dei vari profili indagati è tuttora in corso

In questa sede, dopo aver presentato l'analisi dei soli dati quantitativi, relativi ai punti critici e punti forti, si passerà, ad un approfondimento di quanto emerso dalle risposte alle due domande aperte del questionario, per la cui lettura è stato impiegato Nvivo, per poi analizzare alcune riflessioni lasciate dai docenti circa l'esperienza di didattica a distanza vissuta.

2.1 Caratteristiche del campione

Il campione è formato da 324 docenti universitari, il 6% dell'intera unità indagata. Si tratta nello specifico di 148 donne e 176 uomini, ripartiti nelle seguenti fasce di età: 103 docenti tra i 35 e i 45 anni; 99 tra i 45 e i 55 anni; 71 tra i 55 e i 65 anni; 32 insegnanti fino a 35 anni di età e 19 oltre i 65 anni. Si tratta di docenti che appartengono a 72 atenei provenienti da 18 regioni italiane, con una risposta maggiore da parte degli atenei del Lazio (30%), della Lombardia (13%) e dell'Umbria (12%). Il campione è formato per l'86% da università statali e per il 14% da atenei privati.

2.2 Breve analisi quantitativa dei Punti forti e punti deboli della didattica a distanza

A partire da una serie di affermazioni è stato chiesto ai docenti di individuare punti forti e punti deboli dell'esperienza di didattica a distanza sperimentata.

Dalla statistica descrittiva di questi dati emerge con chiarezza che i docenti, pur apprezzando l'aver sperimentato un nuovo stile di insegnamento (49%) e l'aiuto sia a livello tecnologico (64%) che organizzativo (66%) da parte del proprio ateneo hanno, tuttavia, trovato difficoltà nel riorganizzare le attività didattiche in modalità remota (59%) e sentito forte il peso di un carico di lavoro eccessivo (73%). Ciò ha avuto come diretta conseguenza il fatto di non misurarsi con strategie e metodologie didattiche più congeniali ad un'insegnamento-apprendimento a distanza, ma di riproporre, invece, una didattica tradizionale, caratterizzata per lo più dall'invio di materiale didattico a supporto dello studio (60%), usufruendo della piattaforma scelta dalla propria università, quasi esclusivamente per le video lezioni (66%) (Nirchi, 2020, 2021).

2.3 Riflessioni a margine del questionario da parte dei docenti

A tale scopo oltre a descrivere il tema della DaD, si è cercato di indagare anche quegli aspetti del problema che non sono così manifesti e che possono venire fuori lasciando agli intervistati la libertà di esprimersi liberamente e di sentirsi parte attiva, nell'ambito della tematica indagata (Corbetta, 2014). In tal senso i commenti lasciati dai docenti rappresentano una valutazione interessante per comprendere ancora di più l'esperienza fatta durante il periodo pandemico e, allo stesso tempo, un arricchimento dell'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario, riprendendone sostanzialmente i temi. Si riportano a titolo di esempio alcune delle riflessioni lasciate dagli insegnanti.

L'esperienza non è stata positiva. Nel secondo semestre ho avuto un corso con 200 frequentanti. Non tutti gli studenti hanno dispositivi e connessioni adatte alle lezioni sincrone. È molto complicato gestire incontri singoli con più di 100 persone. Manca moltissimo l'aspetto della relazione, fondamentale per il processo di apprendimento. La didattica a distanza può rappresentare

senza dubbio uno strumento molto utile in una situazione emergenziale e un supporto in situazioni di normalità, ma non può sostituire la didattica in presenza.

Nonostante sia una esperienza imprevista e non voluta ha messo in evidenza una serie di criticità del sistema formativo e di inadeguatezze della didattica in presenza e ha costretto tutti noi a un ripensamento e a una riconfigurazione del modo di intendere e di praticare la didattica universitaria (che include naturalmente anche le procedure valutative).

In generale positiva: ho avuto soprattutto molti riscontri positivi dagli studenti che sono stati attivi e non ascoltatori passivi durante le lezioni. Credo che il futuro della didattica universitaria non sarà di certo online, ma dovrà prevedere modalità di “uscita” dallo spazio dell’aula per costruire ecosistemi formativi che possano coinvolgere maggiormente gli studenti e consentire feedback generativo attraverso l’ibridazione delle risorse e della didattica.

Nel complesso un’esperienza molto faticosa, ma almeno apparentemente proficua sotto il profilo della capacità degli studenti di imparare a “fare”, sfruttando appieno il lavoro a distanza attraverso compiti/esercitazioni con feedback costanti.

Questa esperienza ha permesso di sperimentare forme nuove di didattica e nuove pratiche di insegnamento, ma non ha incrementato una maggiore o più attiva partecipazione degli studenti. E’ ancora presto per capire se ha effetti positivi sull’apprendimento.

È stata un’occasione per ripensare la formazione e per ampliarla a tutta la popolazione di studenti che spesso incontriamo direttamente all’esame, impossibilitati a frequentare nella didattica frontale. Maggior numero di studenti significa anche maggiori feedback sui temi affrontati a lezione, maggiore diversificazione di genere e anagrafica e completezza di percorso per tutti.

Se saremo in grado di cogliere i punti di forza riscontrati in questo periodo, sapremo ripensare virtuosamente i processi di apprendimento, interazione e crescita dei quali l’università è portatrice indiscussa.

La didattica a distanza, per me non può sostituire la didattica in presenza, in quanto verrebbe a mancare quel valore aggiunto che è la relazione che si stabilisce con la classe. La mancanza di un contatto visivo con i propri interlocutori, che non potevano essere obbligati ad attivare la webcam, è stata una delle cose più pesanti da superare. La DAD può essere altresì uno strumento aggiuntivo utile per integrare la didattica in presenza, almeno nel mio caso istituzione universitaria, per il controllo e la revisione dei lavori. In tal senso si ha la sensazione di un miglioramento della qualità del rapporto con ogni singolo studente.

La condizione d’emergenza costringe a soluzioni d’emergenza, che sono sufficienti a rimediare alle problematiche e ai difetti più macroscopici della formazione universitaria. Non è però uno strumento adatto né alla formazione continuativa, né a quella più approfondita che un’Università dovrebbe fornire, riducendosi – anche nelle forme più partecipate – ad una trasmissione unilaterale di nozioni, e non di conoscenze critiche.

L’esperienza è stata molto faticosa, perché non è stato facile coniugare la DAD con le misure di lockdown familiare, con gli altri impegni lavorativi, col

surplus di lavoro necessario per la preparazione dei materiali didattici e di valutazione ulteriori rispetto a quelli che erano stati prefigurati all'inizio del corso.

Non penso fossimo preparati alla dad e nonostante ciò in pochissimo tempo l'abbiamo attivata, ma la cosa ha richiesto un monte ore di lavoro impensabile solo in tempi di emergenza pandemica. Inoltre sono dell'idea che non si sia trattato di una vera e propria dad se non in termini empirici, perché penso vada strutturata in tutt'altra modalità, lezioni più brevi e maggiore tutorato individuale tra le altre possibilità.

Tali riflessioni confermano (come dimostrato anche dall'analisi dei dati), un carico di lavoro eccessivo e la preoccupazione verso una relazione educativa che ha bisogno, per esistere, della presenza fisica e del contatto con i discenti. Nonostante il confronto tra una didattica in presenza e una a distanza, comporti diversi problemi (Hodges, et al., 2020), gli insegnanti manifestano un significativo apprezzamento verso le tecnologie, individuando negli strumenti digitali un valido supporto alla didattica (Nirchi, 2021), oltre che un aiuto ulteriore al coinvolgimento degli studenti. Rimane il nodo della formazione, necessaria per riuscire a riprogrammare le attività didattiche in maniera più rigorosa e non, come invece è accaduto, sull'emergenza, in modo da scongiurare la semplice trasposizione online della didattica in presenza.

Informazioni interessanti e in linea con quanto detto finora ci arrivano anche a valle dell'analisi delle due domande aperte del questionario. In questo caso, la scelta metodologica fatta dalle autrici di questo saggio, fa riferimento alla Grounded Theory (Glaser & Strauss 1965) nell'interpretazione costruttivista di Charmaz (2014), nell'ottica di co-costruzione di significati, attraverso l'individuazione di specifiche categorie interpretative.

3. Nota metodologica e processo di analisi dei dati relativi ai Docenti Universitari

L'analisi relativa al target "Docenti Universitari" ha visto coinvolti 324 rispondenti alle domande aperte del questionario. Gli item analizzati sono stati:

1. *A partire dalla sua esperienza professionale, indichi due punti di forza e due punti di debolezza della didattica a distanza sperimentata in tempo di COVID/19*
2. *Commenti brevemente la sua esperienza di didattica a distanza*

Si è proceduto facendo riferimento alla metodologia Grounded Theory (Glaser & Strauss 1965; Glaser, 1992; Charmaz, 2014).

I passaggi chiave che hanno permesso la costruzione delle categorie concettuali dense e centrali sono stati: la *codifica sostantiva* (o codifica aperta); la *codifica selettiva* (o codifica focalizzata) e la *codifica teorica* (ultimo passaggio in direzione dell'astrazione concettuale).

La codifica sostantiva, ovvero il processo di concettualizzazione empirica dell'area indagata (il contesto nel quale la teoria è radicata), ha permesso al gruppo di ricerca di ipotizzare una prima formulazione delle categorie sostantive, descrivibili come *significati*, che sintetizzano concettualmente i dati presenti nell'area esaminata. La codifica sostantiva prevede, in primo luogo, che il ricercatore effettui la cosiddetta *codifica aperta* dei dati, così definita perché la sua caratteristica fon-

damentale è proprio quella di rimanere “aperta” all’esplorazione del maggior numero di possibilità speculative originate dai dati: in questa fase sono state elaborate 251 etichette nominali relative alle stringhe di testo/risposte del target. Le etichette elaborate (o codici) ricalcano proprio le parole “in vivo” scelte dai partecipanti.

A questo livello l’obiettivo è appunto quello di attribuire *codes* (nomi o etichette nominali) ai concetti che “affiorano” da una lettura attenta dei dati⁷: il *grounded theorist* lavora direttamente sui dati effettuando una disamina attenta dei materiali di ricerca disponibili e individuando le unità minime di significato, ossia gli elementi significativi ai quali assegnare un’etichetta nominale.

Il confronto dei *codes* in termini di somiglianze e differenze, attraverso l’analisi comparativa, contribuisce a individuare uniformità emergenti che danno origine alle *conceptual core categories* (categorie concettuali centrali). Scrive Tarozzi (2008, p. 97):

La categoria *core* (concetto – chiave) è la categoria centrale ed essenziale che organizza l’insieme delle categorie: identifica e rappresenta il processo sociale di base che sintetizza un concetto sociale, comportamentale, psicologico e sociologico con cui gli attori agiscono in un contesto in riferimento.

La *codifica selettiva*, che ha inizio dopo che il ricercatore ha individuato, attraverso la codifica aperta, una *core category* potenziale, è più diretta e concettuale: si tratta di delimitare la raccolta e l’analisi dei dati esclusivamente a quegli elementi del contesto esaminato fortemente collegati alla categoria centrale individuata, che svolge quindi la funzione di guida per le ulteriori fasi di raccolta dei dati.

[...] La codifica selettiva rappresenta il principale cambiamento nella GTM: inizialmente il ricercatore codifica ogni dato, poi codifica esclusivamente ciò che è in relazione con la categoria *core* e le categorie a essa collegate (ovvero ciò che ha rilevanza per lo sviluppo della teoria emergente). L’individuazione della categoria *core* comporta la delimitazione della raccolta dei dati, del campionamento teorico e dei memo. È un passaggio necessario nella GT (Glaser, 2001, p. 201).

In questa fase sono state elaborate 87 etichette nominali sovraordinate e provvisorie.

La codifica selettiva consente di arrivare alla saturazione concettuale della categoria *core* e delle altre categorie rilevanti, individuando e descrivendo con un livello di approssimazione progressivamente migliore, per mezzo della costante comparazione dei casi analizzati, le proprietà di ogni categoria, fino a raggiungere la condizione di interscambiabilità degli indicatori⁸, quando non emergono nuove proprietà o categorie.

A questo punto, quando i concetti hanno raggiunto la loro saturazione teorica attraverso il procedimento di campionamento teorico accennato, il *grounded theorist* dirige la sua attenzione verso l’integrazione concettuale della categoria *core* e delle sue relative proprietà all’interno di un nucleo di ipotesi che valorizza

7 Tali *codes* possono essere tanto più utili alla successiva fase di emersione della teoria quanto più sono aderenti ai dati e fondati su di essi.

8 La situazione per cui il ricercatore rintraccia ripetutamente il medesimo concetto all’interno di contesti diversi indica che tale concetto assume significato e rilevanza “in ogni luogo”: gli indicatori relativi al concetto preso in considerazione (la categoria con le sue proprietà che rappresentano il concetto) sembrano essere continuamente collegabili (e quindi interscambiabili) con le altre categorie e proprietà emergenti.

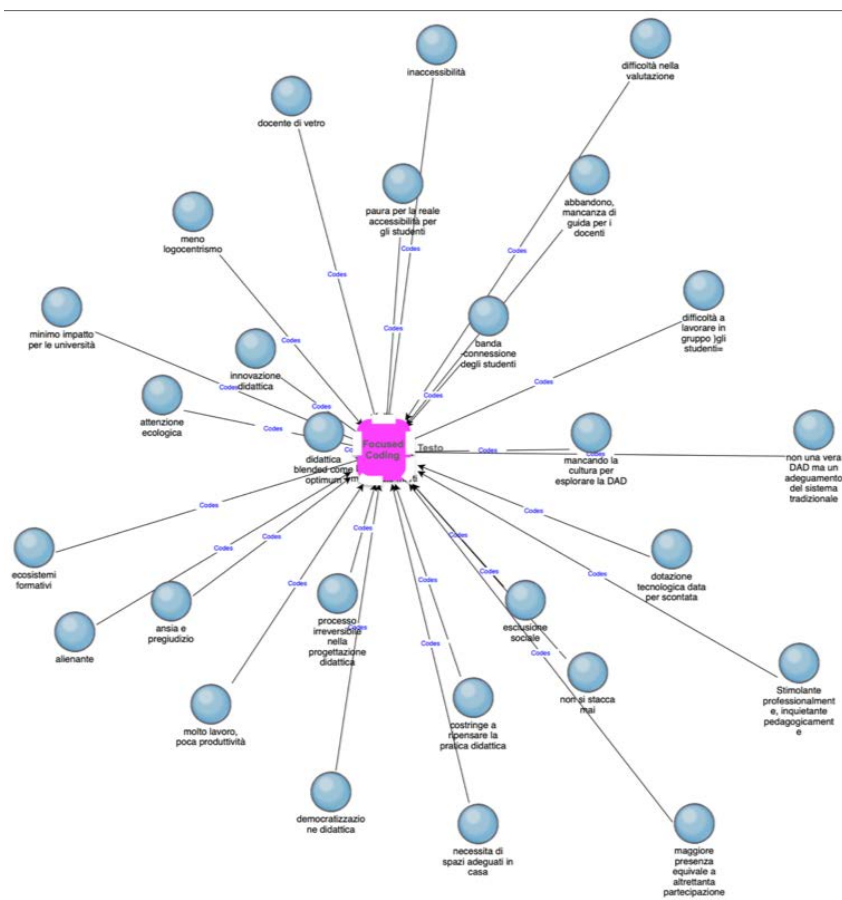


Figura 2. Struttura del procedimento di analisi focalizzata

Questa fase della costruzione della GT prende forma attraverso la *codifica teorica* che elabora, sotto forma di ipotesi, i modelli concettuali di relazione sviluppati per collegare teoricamente le codifiche sostantive: in questo passaggio del processo sono state elaborate 8 categorie interpretative e relative proprietà, di cui si dà conto nella tabella 1.

Una GT può dunque dar luogo a una o più *core categories*; una core category si ripete con frequenza nei dati e si può presentare sotto forma di qualunque tipo di etichetta nominale teorica.

Una categoria diviene centrale quando è significativamente connessa al maggior numero possibile di categorie e proprietà e, conseguentemente, è in grado di rappresentare la maggior parte delle variazioni presenti nel modello teorico emergente e ha un alto potenziale esplicativo.

1. Alienante	<ul style="list-style-type: none"> - ansia e pregiudizio; - difficile far lavorare gli studenti in gruppo; difficile la valutazione; - "docente di vetro"; - dotazione tecnologica data per scontata; - molto lavoro e poca produttività; - non si stacca mai; - non una vera DAD ma una trasposizione (adeguamento) dal sistema tradizionale
2. Attenzione ecologica	<ul style="list-style-type: none"> - sostenibilità; - risparmio energetico; - facilitazione; - democratizzazione; - potenzialità e accessibilità
3. Costringe a ripensare la pratica didattica	<ul style="list-style-type: none"> - diminuzione del logocentrismo; - necessità di una nuova formazione e ri-progettazione
4. Didattica blended come optimum	<ul style="list-style-type: none"> - ecosistemi formativi; - innovazione didattica; - sperimentazione di nuove modalità di insegnamento; - apprendimenti nuovi sia per gli insegnanti, sia per gli studenti; - possibilità di raggiungere luoghi distanti nella stessa giornata; - processo irreversibile nella progettazione didattica; - democratizzazione didattica
5. Esclusione sociale	<ul style="list-style-type: none"> - inaccessibilità; - strumenti per navigare; - rete internet (possibilità o meno di una buona connessione) degli studenti
6. Maggiore presenza=al-trettanta attenzione e partecipazione?	<ul style="list-style-type: none"> - ambiguità; - dubbio; - mancanza della relazione diretta; - spazi vuoti
7. Mancanza di una cultura di servizio per esplorare la DAD	<ul style="list-style-type: none"> - resistenze dei colleghi; - affaticamento nella riprogettazione online; - poco sostegno da parte dell'Ateneo; - improvvisazione; - disomogeneità dell'offerta formativa dei vari corsi

4. I risultati: la teoria grounded situata

Dalle 8 categorie *core* e relative proprietà si è proceduto con l'identificare possibili relazioni tra queste ricorrendo soprattutto al ragionamento abduttivo⁹: durante queste fasi analitiche, caratterizzate da un livello crescente di concettualizzazione dei dati *grounded*, il ricercatore è infatti impegnato nella elaborazione di sistemi

9 L'abduzione è utile perché durante il corso della codifica allontana il *grounded theorist* dal rischio di rimanere impigliato in una rete di concetti autoreferenziali.

di relazioni tra i concetti individuati. In altri termini, il ricercatore sviluppa a un livello logico superiore similarità concettuali tra fenomeni appartenenti a campi diversi (ovvero somiglianze tra diverse somiglianze), individuando ciò che hanno in comune¹⁰ e accogliendo tutte le possibili ipotesi interpretative relative ai dati osservati. Questi passaggi di natura abduktiva rappresentano dunque il salto concettuale che può produrre qualcosa di nuovo, qualcosa che non deriva “semplicemente” dall’analisi dei dati.

La categoria “alienante” descrive il vissuto dei Docenti Universitari che, da una parte, proiettano sugli studenti stati di ansietà, disagio e disattenzione e, dall’altra, lamentano un profondo affaticamento: la DAD non ha orari, non esistono limiti e confini, il lavoro preparatorio è impegnativo e le incognite sono assillanti. Dalla mancata connessione ai probabili problemi tecnici, dai volti oscurati, agli abbandoni improvvisi, la DAD rappresenta uno sforzo che non permette di intravedere risultati auspicabili. In effetti, l’iperconnessione, ha dimostrato che l’esperienza dello *smart working*, dell’*homeschooling* ha in maniera difforme ampliato la categoria spazio-tempo dell’utilizzo della rete, frantumando certezze epistemologiche proprie dei processi di insegnamento- apprendimento, e che ora hanno bisogno di re-inventarsi, prima tra tutte “l’essere in relazione”.

Questa categoria è in dialogo con quella denominata “Mancanza di una cultura di servizio per esplorare la DAD” che enfatizza sui vari livelli di impreparazione, resistenza, diffidenza dei colleghi; sull’improvvisazione intuitiva, sulla disomogeneità dell’offerta, adducendo molte responsabilità all’apparato burocratico-amministrativo degli Atenei.

Ancora in dialogo ricorsivo, troviamo la *core categories* “Esclusione sociale”; sensibili e attenti ai temi della giustizia sociale e dell’inclusione, i Docenti sono assolutamente consapevoli della mancanza di pari opportunità di accesso all’offerta formativa per gli studenti.

È per loro vitale garantire accesso e qualità dell’insegnamento: nella lucida consapevolezza di aver un numero considerevole di studentesse e studenti vulnerabili (sia per deprivazione socio-culturale che economica, sia in caso di vulnerabilità psico-fisica), la DAD diventa un limite insormontabile che nega tutto un sistema etico (e militante) che caratterizza motivazioni, impegno, e il fatto stesso dell’insegnare.

La *core categories* “Maggiore presenza=altrettanta attenzione e partecipazione?” contiene i dubbi, le ambiguità e le perplessità connesse alla ridefinizione – imposta – della relazione educativa: in emergenza si è cercato di compensare la mancanza di presenza fisica con una maggiore frequenza delle interazioni online ma questo non è garanzia di vera compensazione e, anzi, può ridursi a una mera trasposizione che fa riecheggiare la logica del “male minore”.

In questa prospettiva, appare emergere drammaticamente il “furto del futuro” agito nei confronti delle nuove generazioni (Aime et al., 2020), soprattutto a causa dell’impatto pandemico che ha determinato una transizione coatta dalla scuola in presenza alla digitalizzazione del sapere e dell’apprendimento.

È pur vero che, contestualmente a queste problematiche, le categorie interpretative “Attenzione ecologica”, “Costringe a ripensare la pratica didattica” e “Didattica blended come optimum” danno vita a scenari marcatamente progressisti e democratizzanti. Se da una parte la DAD esclude e allontana, è pur capace di includere (si pensi alla gravidanza e alla facilità di accesso alle video-lezioni, alla

10 “L’abduzione è una forma di ragionamento in cui una somiglianza riconoscibile tra A e B propone la possibilità di somiglianze ulteriori” (Bateson & Bateson, 1987, p. 312).

messaggistica veloce delle varie piattaforme, ai software di supporto, alle repository ecc...) e avvicinare (si pensi agli studenti fuori sede, agli studenti lavoratori, alle studentesse neomamme e lavoratrici). Anche la didattica ne esce rinvigorita: dalle risposte, infatti, emerge la spinta verso l'innovazione; la sperimentazione di nuove modalità di insegnamento; apprendimenti nuovi, sia per gli insegnanti che per gli studenti; possibilità di raggiungere luoghi distanti nella stessa giornata; processo irreversibile nella progettazione didattica; democratizzazione didattica e, in ultima istanza una sorta di Ecosistema formativo attento anche agli equilibri ecologici.

La teoria emergente, che richiama la figura retorica dell'ossimoro, vede la coesistenza di due costruzioni di senso di fatto incompatibili ma, potenzialmente, capaci di creare un contrasto originale capace di sostenere una spinta al superamento del vincolo.

La DAD come *pharmakon*: veleno e rimedio. Dalle risposte del campione, è come se, da una parte ci si posizionasse sulla scia della provocazione di Giorgio Agamben¹¹ che il 23 maggio 2020 scrive *Requiem per gli Studenti*, in cui rivolge un'*j'accuse* durissimo verso la DAD, accusata di determinare una sorta di "coma irreversibile" della vita sociale e culturale e di produrre nuovi scenari di isolamento e imbarbarimento, affini alla segregazione e deprivazione che si vive in un regime dittatoriale.

Dall'altra ci si predisponesse a una sorta di visione ottimistica di apprendimento complesso e intenso. In questa seconda prospettiva interpretativa, ad esempio, la visione ottimistica di Rifkin (2000)¹², e la sua idea di "uomo proteiforme", propongono uno sguardo ampio, aperto alla *possibilità* – categoria pedagogica irrinunciabile.

In quest'era dell'*accesso*, le nuove generazioni vivendo il maggiore coinvolgimento reso possibile dalle reti e dalle interdipendenze processuali, acquisiscono complesse competenze interdisciplinari, multimodali e interculturali: la contemporaneità richiede adattamenti consapevoli e produzioni fluide; la partecipazione, la collaborazione, l'interdipendenza e il lavoro in team definiranno nuovi standard etici che ridimensioneranno la competizione e l'isolamento. L'io proteiforme ha infatti una mente alternativa a quella monoculturale, abituata a un solo registro e a un unico modello di riferimento che evita accuratamente la complessità: è una mente delle connessioni, degli adattamenti e dei superamenti.

Tradotto in termini di esperienza e di pratica didattica, ciò sollecita a predisporre e garantire un *ambiente d'apprendimento* e una struttura dei materiali offerti e delle attività didattiche che siano rispondenti a una complessità crescente e siano, il più possibile, co-costruiti, secondo una direzione che valorizzi la responsabilità di chi apprende, oltre alla responsabilità di chi educa e istruisce.

Un sistema educativo aderente ai temi-problemi situati di uno specifico contesto storico-sociale nel quale interagiscono dimensioni culturali ed esigenze vitali complesse e polivalenti, assume la consapevole e necessaria sfida di una *integrazione non realizzabile in assoluto*, data la problematicità di una esperienza edu-

11 Giorgio Agamben, *Requiem per gli studenti*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 23 maggio 2020, <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>. Ultimo accesso: 18/11/2021

12 Già 22 anni fa J. Rifkin, nel volume *L'era dell'accesso* (Mondadori, Milano: 2000) prospettava l'ingresso entrando in una nuova fase del capitalismo legato al concetto di accesso. L'era dell'accesso e appunto questo cambiamento che prevede il passaggio da un'economia dominata dal mercato e dai concetti di bene e proprietà, verso un'economia dominata da valori come la cultura, l'informazione e le relazioni.

cattiva che chiama a decidere tra direzioni, prospettive, implicite culturali eterogenei, naturalmente contraddittori e dissonanti, al punto da rendere impossibile la neutralità/oggettività della scelta pedagogica. La scelta pedagogica è, infatti, sempre arbitraria e impregnata di responsabilità.

Riflessioni conclusive e prospettive future

L'istruzione online, l'insegnamento remoto e l'educazione a distanza non sono nuovi approcci alla progettazione curricolare (Williamson, Eynon & Potter, 2020). Si è ricorsi al termine *emergency remote teaching* (Hodges, et al. 2020) per descrivere uno spostamento temporaneo dell'insegnamento a una modalità diversa, dovuto a situazioni emergenziali. I fattori che determinano l'efficacia dell'insegnamento-apprendimento a distanza sono diversi (Mitchell, Parlamis & Claiborne, 2015): le competenze digitali degli insegnanti e degli studenti, la disponibilità di strumenti digitali, l'accesso alla rete, la ricerca da parte degli insegnanti di repertori di pratiche adatte ad una didattica a distanza (De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020), tutti elementi questi che ritroviamo nella ricerca *evidence based* sull'apprendimento efficace (Hattie, 2016; Calvani, Trincherò, 2020) e sulla complessità della progettazione online (Means, Bakia & Murphy, 2014).

Nonostante la ricerca ci dice che il ricorso alla DaD in una situazione di emergenza ha contribuito a mantenere la continuità della didattica e spinto i docenti a sperimentare forme nuove di insegnamento, l'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario permette di cogliere alcuni nodi tematici importanti per poter valutare la chiusura delle aule accademiche e il ricorso all'*emergency remote teaching* in maniera positiva, rispetto ad un insegnamento-apprendimento in presenza (Hodges, et al. 2020). La formazione dei docenti sulle competenze digitali e la progettazione di attività e strategie adeguate per una formazione online sono solo alcuni dei tanti temi emersi, ma rappresentano, tuttavia, i nodi centrali da approfondire se si vuole attuare una didattica a distanza di qualità. Si tratta del resto di tematiche oggetto di importanti ricerche, sia a livello nazionale che internazionale (ISTAT, 2019; 2020; Nuzzaci, Minello, Di Genova & Madia, 2020; Save the Children, 2020; Zuddas, 2020) e sulle quali dovremmo come studiosi continuare ad interrogarci.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G., *Requiem per gli studenti*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 23 maggio 2020, <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>
- Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G., & Zilibotti, F. (2020). *When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times* (No. w28264). National Bureau of Economic Research.
- Aime, M., Favole, A., Remotti, F. (2020). *Il mondo che avrete: Virus, antropocene, rivoluzione*. Torino: UTET.
- Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., & Scarpini, M. (2020). 1.11. Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, 71.
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). Le parole 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. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzone, 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.
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J., & Au Yeung, N. (2021). Achievement Gaps in the Wake of COVID19. *Educational Researcher*, 50(5), 266-275.
- Bateson, G., Bateson, M. C. (1987). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi 1989.
- Bezzi, C. (2015). *Domanda e ti sarà risposto. Costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Biancalana, V. (2020). Ricerca di dialogo per realizzare un sistema complesso. Una ricerca sulla percezione dell'accesso della didattica a distanza tra studenti universitari con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 68-75.
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory Costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., Nirchi, S., & Patrizi, N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: rilevazioni di aspettative, punti di forza e criticità. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.). *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione* (Vol. 2, pp. 147-159). Roma: Roma Tre Press.
- Brown, M., Dehoney, J., Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment. A report on research. *Educause*, 1-11.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Calvani, A., Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *ECPS Journal*, 10, 83-112.
- Calvani, A., Trincherò, R. (2020). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifelong, Lifewide Learning* (LLL), 17(36), 176-185.
- CENSIS (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. URL:<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico: una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della formazione primaria dell'Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciarnella, M. & Santangelo, N. (2020). Il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, tra emergenza covid-19, nuovi ambienti di apprendimento ed opportunità di innovazione didattica. In *QTimes- webmagazine*, 12(3), 31-43.
- Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (Eds.). (2010). *An introduction to distance education*. Routledge.
- Coggi, C., & P. Ricchiardi (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re*, 18(1), 23-38.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company (trad. it., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965).
- 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, SALTAMURI, UCIIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- De Angelis, M., Santonicola, M. & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 67-78.

- Domenici, G. (ed.) (2016). *La formazione online a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- Domenici, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. Editoriale. *ECPS Journal*, (21), 15.
- Domenici, G. (2021) (ed.). *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid 19*. Roma: RomaTre Press.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7.
- Ghislandi, P.M.M., & Raffaghelli, J.E. (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 107-128.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1965). Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. *American Behavioral Scientist*, 8(6), 5-12. doi:10.1177/000276426500800602
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley (CA): Sociology Press.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence based*. Trento: Erickson.
- Hodges, C., Moore, S., Loocke, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- ISTAT (2019). *Cittadini e ICT: anno 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.
- Izzo, D. & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 26-43.
- 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". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Maragliano, R. (2020). Un modo nuovo d'intendere la scuola. Il *Sole24ore* del 3 maggio 2020.
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*, Paris: International Association of Universities https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (ultimo accesso 19 ottobre 2021).
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, L.D., Parlamis, J.D. & Claiborne, S.A. (2015). Overcoming faculty avoidance of online education: From resistance to active participation. *Journal of Management Education*, 39(3), 350-371.
- Moore, J.L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Moretti, G., Briceag, B., Morini, A.L. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13(2), pp. 409-419, Roma: Anicia
- Mulè, P. (2020). The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation. *Italian Journal of Educational Research*, (25), 165-177. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P165>
- Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: Roma Tre

- Press, <https://romatrepress.uniroma3.it/libro/la-valutazione-dei-e-nei-sistemi-formativi-e-learning/DOI:10.13134/979-12-5977-047-9>
- Nirchi, S. (2021b). La scuola post pandemia. Trasformare la crisi in opportunità, tra prospettive europee e nazionali. *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)2, 5-15.
- Nirchi, S. (2021c). Valutazione del rapporto scuola-famiglia durante la didattica a distanza (DaD). Alcuni risultati emersi dal questionario genitori. *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)3, 323-335.
- Nirchi, S. (2021). Indagine sulla Didattica a distanza al tempo del COVID/19 nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti. In G. Domenici, *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*. Roma: RomeTre Press.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes – webmagazine, Journal of Education, Technology and Social Studies*,13(3), 127-139.
- Nirchi S. (2018a). *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*. Roma: Anicia.
- Nirchi S. (2018b). "Digital skill per docenti e studenti". In AA.VV. *Rapporto di ricerca. La scuola nella "Digital Era". Competenze, buone pratiche e professionalità docente nel XXI secolo*. Eurilink Press.
- Nirchi S., Capogna S. (2016). *Tra educazione società nell'era delle ICT Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N. & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Parolin, Z., & Lee, E. K. (2021). Large socio-economic, geographic and demographic disparities exist in exposure to school closures. *Nature human behaviour*, 5(4), 522-528.
- Persinotto, A., & Bruschi, B. (2020). *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*. Bari: Laterza.
- Ramella, F. & Rostan, M. (2020). *UNIVERSI-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19* https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/Show-File?_id=gfk5;field=file;key=4G3PLidHy8YQAWy46cnWQSZyCXRhjcgm06f2vGxXL03D8js7D6;t=3283 (consultato il 19 ottobre 2021).
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Rifkin, J., (2000), *L'era dell'accesso*. Milano: Mondadori.
- Ritella, G., Ligorio, M.B. & Hakkarainen, K. (2016). Theorizing space-time relations in education: the concept of chronotope. *Frontline Learning Research*, 4(4), 48-55. DOI: 10.14786/flr.v4i4.210
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Scholé.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della Frammentazione: Cultura del Libro e Scuola Digitale*. Bari: Laterza.
- Rossi, P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 113-133.
- Santagati, M. & Barabanti, P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125.
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/l'impatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Save the Children (2021). *Children have lost more than a third of their school year to Covid-19 pandemic*. URL: <https://www.savethechildren.org.au/media/media-releases/children-have-lost-more-than-a-third>
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Trincherò, R. (2020). Insegnare ai tempi del lockdown. *Rivista dell'Istruzione*, 6, 1-4.
- UNESCO (2020a). *COVID-19 education response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO (2020b). *COVID-19 Educational disruption and response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. URL: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- Vertecchi, B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- Zuddas, P. (2020). Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria. *Osservatorio Costituzionale*, 3, 285-307.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. & Goodall, J. (2020). COVID-19 and digital disruption in UK in universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 4, 1-19.
- Weiss, P.O., Alì, M., Ramassamy, C., & Alì, G. (2020). Gli insegnanti in formazione durante il lockdown: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4 (3), <http://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/190>. ffhal-02911801f
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641