

# Diritto all'educazione e qualità della didattica a distanza. Criteri e strumenti

## Derecho a la educación y calidad de la enseñanza a distancia. Criterios y herramientas

### *Right to education and quality of distance learning. Criteria and tools*

Berta Martini e Rossella D'Ugo<sup>1</sup>

*Dipartimento di studi umanistici, Università di Urbino Carlo Bo*

#### **ABSTRACT**

Garantire il diritto all'educazione anche ai tempi della pandemia ha comportato, in Italia, l'attivazione di modalità di Didattica a distanza (DaD), le quali hanno rivelato criticità e possibilità insospettite. La scuola e la ricerca si sono rese conto della necessità di implementare modelli didattici di DaD efficienti e integrati. A questo scopo, questo articolo, a partire da un'analisi del caso italiano, individua criteri per la messa a punto di modelli di Didattica a Distanza e strumenti per il monitoraggio degli apprendimenti promossi secondo tale modalità. L'articolo è diviso in quattro parti. La prima parte, dopo una ricognizione sul caso italiano, è dedicata ad inquadrare il problema all'interno della teoria della didattica. La seconda parte individua criteri per la costruzione di percorsi di apprendimento DaD. La terza introduce il tema della valutazione degli apprendimenti nella DaD attraverso la proposta di strumenti elaborati da insegnanti delle scuole italiane. Infine, la quarta parte avanza un'ipotesi sui criteri della qualità della DaD capaci di orientare la riflessione degli insegnanti sui percorsi svolti e il miglioramento continuo.

#### **RESUMEN**

Garantizar el derecho a la educación incluso en el momento de la pandemia implicó, en Italia, activar métodos de enseñanza a distancia, que han revelado problemas y posibilidades insospechados. La escuela y la investigación se han dado cuenta de la necesidad de implementar modelos de enseñanza DaD eficientes e integrados. Para ello, este artículo, a partir de un análisis del caso italiano, identifica criterios para el desarrollo de modelos de Educación a Distancia y herramientas de seguimiento del aprendizaje promovidas por esta modalidad. El artículo se divide en cuatro partes. La primera parte, después de un estudio del caso italiano, enmarca el problema dentro de la teoría de la enseñanza. La segunda parte identifica criterios para la construcción de trayectorias de aprendizaje a distancia. La tercera parte trata el tema de la evaluación del aprendizaje DaD y propone herramientas desarrolladas por profesores de escuelas italianas.

---

<sup>1</sup> L'articolo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. Berta Martini ha scritto la premessa e i paragrafi 1 e 2, mentre Rossella D'Ugo ha scritto i paragrafi 3, 4 e le conclusioni.

Finalmente, la quarta parte plantea una hipótesis sobre los criterios de calidad de la DaD para orientar la reflexión del profesorado sobre los caminos recorridos y la mejora continua.

## **SUMMARY**

Guaranteeing the right to education even at the time of the pandemic has involved, in Italy, activating remote teaching methods, which have revealed unsuspected problems and possibilities. School and research have become conscious of the need to implement efficient and integrated teaching models of DaD. For this purpose, this article, starting from an analysis of the Italian case, identifies criteria for the development of Distance Learning models (DaD) and tools to guarantee educational success for all students. The article is divided into four parts. The first part, after a survey of the Italian case, is dedicated to framing the problem within the theory of teaching. The second part identifies criteria for the construction of DaD learning paths. The third introduces the theme of the assessment of learning in the DDA through the proposal of tools developed by teachers of Italian schools. Finally, the fourth part puts forward a hypothesis on the quality criteria of the DDA capable of guiding the teachers' reflection on the paths taken and continuous improvement.

**Parole chiave:** Didattica a distanza, Valutazione dell'apprendimento, strumenti di monitoraggio della qualità della didattica

**Palabras clave:** Educación a Distancia, Evaluación del aprendizaje, Herramientas de seguimiento de la calidad de la enseñanza

**Keywords:** Evaluation, Distance learning, Assessment of learning, Teaching Quality Monitoring Tools

## **PREMESSA E OBIETTIVI DI LAVORO**

Il lavoro che presentiamo nasce nel contesto della emergenza sanitaria da Covid19 che ha determinato, a partire dal marzo 2020, l'adozione obbligatoria di modalità didattiche a distanza (DaD) nella scuola italiana di ogni ordine e grado. Questa circostanza, che permane ancora oggi, seppure secondo modulazioni differenti a seconda dell'andamento dei dati epidemiologici delle diverse regioni del nostro Paese, ha richiesto alla scuola, agli insegnanti e al mondo della ricerca di ripensare i propri modelli e le proprie prassi. L'obiettivo del lavoro è duplice. Da un lato, esso si propone di sviluppare una riflessione teorica sulle modificazioni del funzionamento del sistema didattico quando vengono implementate soluzioni di DaD. In particolare, l'articolo mira a individuare i criteri per la costruzione di percorsi di apprendimento capaci di integrare Didattica a distanza a Didattica in Presenza (DiP); nonché criteri per la scelta tra le due strategie didattiche. Dall'altro lato, il lavoro mira alla elaborazione di strumenti per accompagnare gli insegnanti ad assumere consapevolmente strategie didattiche integrate. In particolare, attraverso specifiche modalità di monitoraggio e valutazione degli apprendimenti degli allievi definite in base alle caratteristiche del lavoro a distanza, nonché attraverso una checklist di valutazione della qualità della didattica a distanza.

## 1. UN PRESENTE INEDITO

Gli eventi di questi ultimi mesi hanno posto la scuola di fronte ad un'emergenza non solo sanitaria, ma anche didattica. La scuola, infatti, è stata costretta a ripensare sé stessa, il proprio ruolo e le proprie funzioni e, soprattutto, le proprie modalità di agire per assicurare continuità e qualità al diritto all'educazione degli studenti, anche in tempi di pandemia. In Italia, molte scuole e molti insegnanti si sono trovati impreparati a gestire in maniera tempestiva ed efficiente una tale emergenza. L'emergenza si è infatti innestata in una situazione di fragilità strutturale (scarso adeguamento delle infrastrutture tecnologiche nelle scuole) e formativa (basso livello di diffusione delle competenze professionali degli insegnanti in ambito tecnologico). Qualche dato può essere utile per comprendere quale era la situazione nella quale la scuola si è trovata ad agire. In base all'ultima indagine dell'istituto IARD (Cavalli, Argentin, 2010), l'integrazione delle tecnologie nella didattica rivestivano fino a poco tempo fa un ruolo del tutto marginale: o se ne faceva un uso sporadico oppure, quando l'uso era regolare, esso era finalizzato per lo più a facilitare o a velocizzare le tradizionali operazioni «carta e penna» (Gui, 2010). La pandemia ha senza dubbio sollecitato la scuola e gli insegnanti al cambiamento, facendo emergere, ad un tempo, debolezze e potenzialità. Ciò risulta chiaramente da una prima analisi dei risultati di una recente indagine svolta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) su un campione di circa 16000 insegnanti delle scuole del sistema nazionale di istruzione. Alla ricerca hanno partecipato diversi Atenei italiani in collaborazione con le principali Associazioni degli insegnanti. La ricerca è stata condotta mediante un questionario somministrato on line tra aprile e giugno 2020, nel periodo di sospensione dell'attività didattica dovuta all'emergenza Covid19<sup>2</sup>. L'indagine ha permesso di rilevare che l'emergenza ha richiesto un notevole impegno di rimodulazione della didattica. Ciò ha riguardato soprattutto agli insegnanti di scuola dell'infanzia e di primaria che sono dovuti intervenire in misura maggiore su obiettivi e strategie didattiche e hanno avuto un maggiore impegno di lavoro collegiale. Gli strumenti tecnologici utilizzati sono stati prevalentemente di tre tipi: strumenti di comunicazione individuale (telefono, sms, email), strumenti di presentazione (canali YouTube, Blog, Repository di materiali online), strumenti di comunicazione sincrona (Chat online, sistemi di videoconferenza come Google Meet, Teams, Blackboard Collaborate ecc.). Tali strumenti, tuttavia, non hanno inciso sulla struttura profonda della didattica. La Didattica a distanza non ha favorito strategie didattiche diverse da quelle tradizionali. In altre parole, si è cercato di fare a distanza quello che si faceva in presenza. Questo rappresenta un approccio di tipo «ingenuo» che non consente di valorizzare le specificità dei due approcci. Al contrario, come discuteremo meglio più avanti, il riconoscimento dell'impatto delle rispettive caratte-

---

<sup>2</sup> Per approfondimenti sui primi risultati della ricerca si può consultare il sito della SIRD all'indirizzo [www.sird.it](http://www.sird.it)

ristiche sull'efficacia delle soluzioni organizzative e sul lavoro mentale degli studenti è fondamentale per garantire qualità alla DaD e per approntare modelli integrati di DaD/DiP che siano in grado di garantire il pieno diritto all'educazione per tutti, in ogni condizione. Tra le criticità riscontrate, gli insegnanti evidenziano la difficoltà nella gestione degli ambienti di apprendimento, anche legata alle ridotte possibilità di interazione con gli studenti e degli studenti fra loro. Una ulteriore criticità diffusa riguarda il tema della valutazione degli apprendimenti. La maggior parte degli insegnanti dichiara di aver avuto la necessità di modificare i criteri stabiliti per la didattica in presenza. Tuttavia, rimangono pressoché invariate le modalità di accertamento, riconducibili a compiti scritti e interrogazioni orali, mentre è stato molto difficile attivare modalità di autovalutazione e lavori di gruppo. Tra gli aspetti positivi, si rileva il rapporto con i colleghi e la dirigenza scolastica. Quest'ultimo aspetto merita di essere sottolineato perché strettamente correlato ad un'idea di scuola democratica impegnata a garantire il diritto all'educazione. Abbiamo infatti assistito ad una mobilitazione collettiva che è segno della capacità della scuola di agire come comunità educante. La condivisione delle esperienze tra colleghi che sperimentano concretamente le potenzialità di un applicativo, di un ambiente online o di un social, hanno rappresentato una condizione favorevole per instaurare forme di collaborazione e di co-teaching che uniscono apprendimento personale e nuove possibilità didattiche. In particolare, le esperienze di didattica a distanza, le programmazioni in équipe o i confronti tra colleghi, possono essere apprezzate come concrete testimonianze della possibilità di mantenere anche nel digitale il senso di ingaggio personale e di proficua collaborazione. Un ulteriore aspetto positivo riguarda il mutato atteggiamento verso le tecnologie: in poco tempo si è prodotto un incremento consistente e generalizzato delle competenze tecnologiche degli insegnanti (soprattutto in coloro che ne erano del tutto privi) e una diversa percezione delle tecnologie come contesto pedagogico comunitario e come ambiente di apprendimento. È dunque importante, da un lato, comprendere genesi e cause delle difficoltà e, dall'altro lato, capitalizzare gli aspetti positivi di questa esperienza, in vista della elaborazione di modelli educativi aggiornati e aderenti alla realtà della problematica del diritto all'educazione in tempi di pandemia. Due interventi da attuare nel medio periodo sono, da un lato, incoraggiare e sostenere la nuova propensione a utilizzare il digitale in modo non solo tecnico e strumentale, ma anche pedagogico e didattico; dall'altro lato, individuare criteri per compiere scelte strategiche su quali tecnologie siano più funzionali per un uso che favorisca i diversi tipi di apprendimento attesi, ma anche un approccio sociale e partecipativo.

A questo scopo, occorre tenere in considerazione due aspetti dell'impiego della DaD sull'agire didattico:

- a. il problema epistemologico (ossia l'impatto della DaD sui contenuti di insegnamento)
- b. il problema didattico (ossia l'impatto della DaD sulle forme della mediazione didattica).

*Il problema epistemologico.* L'adozione di modalità di didattica a distanza comporta una modificazione nella concezione del sapere, più vicina alle epistemologie contemporanee di quanto non lo sia la didattica tradizionale. La didattica tradizionale, infatti, seleziona i contenuti di insegnamento in adesione ad una concezione lineare della conoscenza, organizzata gerarchicamente come un sistema di «mattoni» che, giustapposti gli uni agli altri, contribuiscono a costruire l'edificio della conoscenza. Una concezione, questa, ben rappresentata dallo schema ad albero presente ne *L'Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert del 1750 e molto diffusa ancora oggi, soprattutto in didattica. L'uso dei manuali scolastici come riferimento prevalente per la selezione e organizzazione dei contenuti da parte degli insegnanti costituisce un esempio eloquente della pervasività di questa concezione. Due le ragioni più rilevanti: la prima ragione è che la struttura ad albero consente di procedere in maniera sequenziale, offrendo una scansione temporale naturale al curricolo; la seconda ragione è che questo tipo di struttura organizza i contenuti di insegnamento secondo un ordine gerarchico che consente di controllare i rapporti di propedeuticità tra contenuti e quelli di tipo logico (dal semplice al complesso e dal generale al particolare). Tale concezione non è tuttavia pienamente allineata con le moderne epistemologie che concepiscono i saperi come sistemi complessi di conoscenze (Ceruti, 2009; 2018), aperti allo scambio con il mondo esterno e in grado di riprodurre la propria organizzazione (Martini, 2011). La concezione dei saperi come sistemi complessi è rappresentata, anziché dalla metafora dell'albero, da quella della rete. Secondo questa metafora, la selezione e l'organizzazione dei contenuti di insegnamento è operata all'interno di un sistema di conoscenze (i nodi della rete) connesse tra loro da legami logici ed epistemici (i link della rete). L'interpolazione di nodi all'interno della rete consente la individuazione di una pluralità di cammini che rappresentano i possibili percorsi formativi. L'uso di internet o di repository di materiali online, caratteristico della didattica a distanza, costituisce un esempio eloquente dell'adesione ad una concezione reticolare della conoscenza (Martini, 2020).

*Il problema didattico.* Quando si introducono le tecnologie nella didattica si introduce nel sistema didattico insegnante-allievo-sapere un quarto elemento che interviene a modificare il triangolo in un quadrilatero il cui quarto vertice è rappresentato dagli strumenti con i quali entrano in relazione l'insegnante e l'allievo. Seguendo Rézeau (2002), è allora possibile distinguere due tipi di relazione. La prima, detta relazione di *médiation*, riguarda il sistema *allievo-strumenti-sapere*: l'allievo entra in relazione con il sapere in una forma mediata dal dispositivo tecnologico adottato (dispositivo di presentazione o di comunicazione) e dalle forme che quel dispositivo conferisce al sapere (testuale, visiva, dinamica ecc.). La seconda, detta relazione di *médiatisation*, riguarda il sistema *insegnante-strumenti-sapere*: l'insegnante mette in forma didattica il sapere con il supporto delle tecnologie. In questo quadro, l'interazione dell'allievo con il sapere è mediata sia dal processo di mediazione operato dal dispositivo tecnologico con il quale l'allievo entra in relazione diretta, sia dal processo

di mediatizzazione operato dall'insegnante che ha definito contenuti e regole d'uso del dispositivo stesso. Questo insieme di processi che insistono sul sistema didattico *insegnante-strumenti-allievo-sapere* fa comprendere l'importanza di una progettazione consapevole e avvertita che tenga conto dei fattori epistemologici e didattici in gioco.

## 2. MODELLI DI DAD EFFICACI E INTEGRATI

Da un punto di vista didattico, garantire il pieno diritto all'educazione in tempi di pandemia richiede di mettere a punto modelli di DaD efficaci e integrati con la DiP. Questa integrazione, infatti, da una parte permetterebbe di conferire al curriculum una maggiore flessibilità e di arricchirne i contenuti e i metodi di insegnamento); dall'altra parte, garantirebbe continuità e qualità ai percorsi formativi anche qualora la scuola fosse costretta, di fronte ad una nuova emergenza, a rinunciare alla modalità in presenza.

Per procedere in questa direzione e prefigurare modelli di integrazione didattica, occorre lavorare a due livelli: a livello della struttura dei percorsi formativi e a livello di costruzione del singolo percorso.

Ipotizziamo che la struttura dei percorsi formativi abbia due caratteristiche:

1. la *reticolarità*: la struttura dei percorsi formativi dovrebbe essere di tipo reticolare, costruita per interpolazione di nodi di una rete di contenuti di natura disciplinare o multidisciplinare, secondo la prospettiva del curriculum integrato (Martini, 2020);
2. la *componibilità*: la struttura dei percorsi formativi dovrebbe essere costruita per assemblaggio di cluster relativamente autonomi, secondo una struttura modulare che ad ogni cluster/modulo fa corrispondere un sistema di attività didattiche focalizzate sui nodi/contenuto. A differenza della tradizionale organizzazione modulare del curriculum (Domenici, 2009; Baldacci, 2003).

Ipotizziamo inoltre che il singolo percorso abbia tre caratteristiche:

1. l'*apertura*: i singoli percorsi dovrebbero essere costruiti in maniera tale che sia possibile aggiungere o togliere nodi/contenuto (Martini, 2020);
2. il *differenziamento*: i percorsi dovrebbero essere costituiti da cluster/moduli relativi a certi nodi/contenuto e organizzati secondo le modalità DaD e DiP in relazione alle caratteristiche delle attività didattiche che si intende realizzare;
3. la *processualità*: i percorsi formativi dovrebbero essere costituiti di attività curriculari selezionate in base a certi principi procedurali che riflettono le procedure-chiave delle discipline di insegnamento, i loro concetti e i loro criteri. Si rinuncia cioè a definire preventivamente gli obiettivi di apprendimento indivi-

duando invece le situazioni didattiche in maniera coerente, per tipi di contenuto e tipi di processi attivati, con certi principi procedurali (Stenhouse, 1977).

Discutiamo ora, in particolare, i criteri per il differenziamento delle attività didattiche<sup>3</sup>, ossia per compiere scelte strategiche sull'impiego della Didattica a distanza e della Didattica in presenza.

Tali criteri emergono dall'analisi delle caratteristiche degli approcci DaD e DiP. L'adozione di questi approcci, infatti, non è neutra rispetto al funzionamento del sistema didattico, né rispetto agli esiti di apprendimento. Questo comporta che le condizioni per un loro uso efficace non devono essere affrontate solo sotto il profilo tecnologico, bensì sotto il profilo dei processi della mente implicati e della relazione educativa istituita da ciascuno dei due approcci. Vediamo, dunque, in forma schematica, le caratteristiche salienti (vedi Fig. 1).

	<b>Caratteristiche favorevoli</b>	<b>Caratteristiche sfavorevoli</b>
<b>DaD</b>	Approccio reticolare alla conoscenza Personalizzazione della didattica Elevata prestrutturazione dell'informazione Organizzazione e condivisione risorse Controllo da parte dello studente Gestione immediata del feedback Valutazione formativa	Gestione del grado problematico delle attività Apprendimento di gruppo Quantità e direzione delle interazioni Valutazione sommativa
<b>DiP</b>	Individualizzazione della didattica Controllo da parte del docente Gestione del grado problematico delle attività Apprendimento di gruppo Quantità e direzione delle interazioni Valutazione sommativa	Approccio lineare alla conoscenza Organizzazione, condivisione e gestione delle risorse Controllo da parte dello studente Gestione immediata del feedback Valutazione formativa

**FIG. 1.** Aspetti favorevoli e sfavorevoli della DaD e della DiP

Distinguiamo tra caratteristiche positive e caratteristiche negative. Tali caratteristiche indicano le funzioni per le quali, in linea teorica il singolo approccio è, rispettivamente efficace o non efficace. Avvertiamo che una distinzione netta è possibile solo a scopi analitici e per individuare orientamenti prevalenti, essendo tali caratteristiche non separabili dalle condizioni di contesto sotto le quali sono applicate.

Una delle caratteristiche positive della DaD riguarda le forme di accesso alla conoscenza. Sebbene queste caratteristiche non siano indipendente dai formati didattici

<sup>3</sup> Per un approfondimento sulle altre proprietà (*reticolarità, componibilità, apertura, processualità*) si rinvia ai riferimenti nel testo.



che sono di volta in volta assunti, la più ampia possibilità di organizzazione e gestione di risorse di diverso tipo favorisce un'immagine del sapere di tipo reticolare, anziché sequenziale, coerente con la struttura dei percorsi formativi. In particolare, la possibilità di utilizzare risorse di tipo multimodale consente una personalizzazione delle attività didattiche in relazione alle caratteristiche personali degli studenti e alle loro modalità preferenziali di apprendimento. L'organizzazione delle risorse e la personalizzazione dei percorsi didattici implicano un elevato grado di strutturazione dei contenuti di insegnamento da parte dell'insegnante, il quale deve allestire situazioni di apprendimento di adeguato grado problemico (Calvani, 2011), puntando su un approccio in gran parte indiretto, mediato dalle risorse rese disponibili e dai dispositivi tecnologici per l'accesso ad esse. Il focus principale, in questo caso, è sulla relazione *strumenti-allievo-sapere* e sul controllo dello studente. L'insegnante è invece coinvolto nei processi di valutazione in itinere, per la quale è chiamato a definire criteri e parametri coerenti con i compiti assegnati, tesi a orientare il lavoro degli studenti e riprogrammare l'attività didattica. Normalmente più difficoltose, invece, la gestione delle interazioni *insegnante-allievo* e *allievi tra loro*, anche a causa dell'incidenza del fattore tecnologico, e la gestione dei processi di valutazione finale (o sommativa).

Per quanto riguarda l'approccio tradizionale, in presenza, permangono, quali fattori positivi, la gestione del grado problemico delle situazioni di apprendimento e l'adozione di formati didattici che prevedono l'apprendimento di gruppo. Inoltre, uno degli aspetti più rilevanti, per la qualità pedagogica dei percorsi di insegnamento è la quantità e la direzione delle interazioni. Infine, la possibilità di basare la valutazione sull'osservazione diretta degli allievi al lavoro permette un monitoraggio accurato degli apprendimenti.

### 3. METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il lavoro qui presentato si è inserito in un contesto normativo definito a più riprese tra marzo e maggio 2020 a livello nazionale. In particolare, attraverso la nota n. 388 del Ministero dell'Istruzione del 17.03.2020 che fornisce le indicazioni operative per le attività didattiche a distanza; l'Ordinanza Ministeriale n. 9 del 16.05.2020 che fornisce indicazioni per lo svolgimento degli esami di stato del primo ciclo di istruzione; infine, l'Ordinanza n. 11 relativa alla valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019-2020. Sul piano locale, le Regioni hanno poi fornito indicazioni specifiche tese ad interpretare in maniera uniforme la normativa nazionale e a favorire una maggiore omogeneità dell'offerta formativa e delle prassi didattiche e valutative nelle scuole del proprio territorio.

Per affrontare il tema della valutazione proporremo nelle prossime pagine alcuni strumenti, rispettivamente finalizzati alla valutazione degli apprendimenti e alla



valutazione dei percorsi di DaD, emersi durante un percorso di ricerca-formazione condotto con le scuole del Comune di Bologna.

La metodologia adottata aderisce al modello di *ricerca collaborativa* (Asquini, 2018; D'Ugo, Marani, 2020). Con questo termine si intende un approccio al quale possono essere ricondotte diverse strategie di lavoro riflessivo svolto con gli insegnanti in funzione del loro sviluppo professionale (Perla, Martini, 2019). La specificità di questo approccio riguarda l'attivazione di forme di *sperimentazione partecipata* a partire dalla voce degli attori coinvolti. Le azioni sperimentali hanno previsto, nel nostro caso, la co-costruzione di strumenti di monitoraggio degli apprendimenti e di valutazione della qualità della didattica a distanza. Il carattere di ricerca-formazione consiste nella possibilità raccogliere dati empirici sui quali innestare percorsi di riflessività in grado di accrescere negli insegnanti la consapevolezza delle scelte didattiche. Non solo. Tale modalità assicura sia l'accrescimento delle competenze professionali degli insegnanti coinvolti, sia l'individuazione di soluzioni «democratiche» per l'evoluzione della qualità della didattica. Questa opzione metodologica, infatti:

- valorizza il *Teacher's Thought*;
- introduce cambiamenti nella realtà che studia;
- favorisce lo scambio epistemologico fra l'universo esperienziale e l'universo teorico;
- fa discendere la formazione degli insegnanti dal loro essere-in-ricerca;
- istituisce una postura simmetrica tra ricercatore e educatore/insegnante;

Nel mese di aprile 2020, durante la pandemia Covid-19, il Comune di Bologna, sotto la guida della Dirigente Dott.ssa Filomena Massaro, ha avviato un percorso di riflessione tra gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, finalizzato alla redazione di linee guida comuni per la valutazione degli apprendimenti promossi nei segmenti di didattica a distanza (DaD). Sfida molto complessa e altrettanto ambiziosa.

Sono stati organizzati tre webinar strutturati nel modo seguente:

1. un primo incontro è stato finalizzato all'acquisizione di un linguaggio docimologico comune (introduzione dei principi teorici e metodologici fondamentali della valutazione, forme – tempi e strumenti della valutazione, progettazione-monitoraggio-valutazione delle competenze);
2. un secondo incontro è stato dedicato all'analisi degli strumenti in uso nelle scuole e finalizzati al monitoraggio degli apprendimenti in questa particolare emergenza; all'analisi di possibili proposte di sintesi emergenti dal confronto con gli insegnanti; alla individuazione e predisposizione di strumenti di monitoraggio degli apprendimenti adattabili alla didattica a distanza;
3. il terzo incontro, infine, è stato dedicato alla presentazione, da parte di chi scrive, di possibili strumenti in grado di rilevare la «qualità» della DaD: come ha risposto la scuola, nella sua dimensione ecosistemica, alla didattica a distanza?

Come si sono sentiti gli alunni in questo particolare momento? Come hanno vissuto il cambiamento subito nella relazione con i docenti e con i compagni?

#### **4. QUALITÀ DELLA DAD: STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI**

Veniamo alla questione della valutazione che, come è stato rilevato anche dall'indagine SIRD a cui abbiamo accennato all'inizio dell'articolo, ha costituito un nodo problematico delle attività didattiche a distanza svolte durante la pandemia. La questione è rilevante anche in rapporto al tema del Diritto all'educazione. Infatti, non si tratta solo di garantire a tutti l'accesso alle attività didattiche, ma di garantire a tutti gli allievi il pieno successo formativo. Questo significa poter riuscire a valutare sia gli apprendimenti degli allievi sia l'efficacia della DaD. Per quanto riguarda gli apprendimenti degli allievi, è necessario disporre strumenti in grado di rilevare entità e qualità degli apprendimenti. Tali strumenti, che potranno assumere varie forme, dovranno basarsi su criteri indiziari dei comportamenti degli allievi definiti in maniera coerente con le prassi della DaD. Per quanto riguarda la qualità della DAD, è necessario disporre di strumenti che offrano elementi osservativi utili a favorire una riflessione critica sulle azioni intraprese e il loro miglioramento continuo.

Presentiamo di seguito i prodotti messi a punto in seguito al confronto partecipato con gli insegnanti, durante il percorso di ricerca-formazione. La riflessione è stata condotta in due direzioni:

1. rintracciare i principi comuni, teorici e metodologici, degli strumenti di monitoraggio degli apprendimenti predisposti dalle scuole di ogni ordine e grado del Comune di Bologna nei segmenti di DaD;
2. analizzare e discutere un kit di strumenti di monitoraggio sulla qualità della DaD.

##### **4.1. Strumenti per il monitoraggio degli apprendimenti**

I principi comuni, teorici e metodologici, caratteristici degli strumenti di monitoraggio degli apprendimenti emersi nei segmenti di didattica a distanza e predisposti dalle scuole di ogni ordine e grado del Comune di Bologna sono risultati coerenti con quanto indicato dall'USR ER (Ufficio Scolastico Regione Emilia Romagna) nella nota diffusa il 7 maggio 2020, in cui si legge che *«il filo rosso che risulta unire le pratiche valutative in uso è la valenza formativa e il comune scopo di promozione e sostegno agli alunni, ai quali si fornisce un feedback su come procede il loro apprendimento con le nuove metodologie e attraverso le nuove tecnologie e su come possono migliorarsi. È una pratica che attribuisce rilievo alla valutazione per l'apprendimento,*

ad una valutazione che - con riguardo al lavoro svolto sia dagli studenti sia dai docenti - risulta, sostanzialmente, contemplare tre dimensioni fortemente interconnesse: risorse cognitive (conoscenze ed abilità), risorse di processo (organizzazione, ricerca, cooperazione, soluzione di problemi), soft skills (verso gli altri, se stesso, il compito, la realtà)»<sup>4</sup>.

Vediamo, allora, a titolo di esempio, tre degli strumenti di monitoraggio costruiti, dedicati, rispettivamente, al monitoraggio degli apprendimenti nella scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di secondo grado.

#### Valutare a distanza nella scuola primaria<sup>5</sup>

<i>Imparare a imparare</i>			
<b>Area di Competenza</b>	<b>Competenza</b>	<b>Levello</b>	<b>Descrittori</b>
Organizzazione delle informazioni	Saper individuare collegamenti e relazioni tra le informazioni	A	<i>Sa confrontare le informazioni provenienti da fonti diverse e sa fare collegamenti con quelle pregresse in modo autonomo;</i>
		B	<i>Sa confrontare le informazioni provenienti da fonti diverse e se guidato, sa fare collegamenti con quelle pregresse;</i>
		C	<i>Riconosce le informazioni e i materiali ricevuti (testo, immagini, cartografie ...) e sa esporre in forma semplice;</i>
		D	<i>Anche se opportunamente stimolato non dimostra interesse e/o individua collegamenti e relazioni molto limitate tra le diverse informazioni fornite.</i>
Gestione del tempo	Rispettare i tempi stabiliti nel portare a termine i propri lavori	A	<i>Rispetta sempre i tempi delle consegne date anche senza alcuna sollecitazione;</i>
		B	<i>Rispetta quasi sempre i tempi delle consegne;</i>
		C	<i>Solo se opportunamente sollecitato rispetta i tempi delle consegne;</i>
		D	<i>Raramente rispetta i tempi di consegna.</i>

<sup>4</sup> Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, «Valutazione degli apprendimenti nella DaD. Pratiche diffuse e prime riflessioni», <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/05/07/valutazione-degli-apprendimenti-nella-dad-pratiche-diffuse-e-primi-riflessioni/>

<sup>5</sup> Lo strumento è stato realizzato grazie al contributo delle insegnanti Laila Evangelisti e M. Donata Girolamo, IC 12 – Bologna.

<i>Competenza alfabetica funzionale, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie</i>			
<b>Area di Competenza</b>	<b>Competenza</b>	<b>Livello</b>	<b>Descrittori</b>
Progettazione e produzione di elaborati e materiali	Organizzazione del lavoro, stesura di elaborati e costruzione di materiali	A	<i>L'elaborato o materiale prodotto è completo ed esauriente in ogni sua parte ed è arricchito da un contributo personale dell'alunno;</i>
		B	<i>Il lavoro svolto risponde in modo adeguato a tutte le richieste formulate dalla consegna;</i>
		C	<i>L'elaborato o materiale prodotto presenta i soli elementi di base occorrenti per sviluppare la consegna;</i>
		D	<i>L'elaborato o materiale prodotto presenta lacune circa la completezza e/o pertinenza rispetto alla consegna data.</i>
	Rispetto dei tempi di esecuzione del lavoro assegnato	A	<i>L'alunno ha rispettato ampiamente i tempi di consegna;</i>
		B	<i>L'alunno ha utilizzato in modo efficace, anche se leggermente in ritardo, il tempo a disposizione;</i>
		C	<i>L'alunno non ha rispettato i tempi a disposizione e il lavoro risulta incompleto e/o superficiale;</i>
		D	<i>Il tempo è stato gestito in modo non coerente e il lavoro risulta non svolto o realizzato solo parzialmente.</i>

<i>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</i>			
<b>Area di Competenza</b>	<b>Competenza</b>	<b>Levello</b>	<b>Descrittori</b>
Interazione con i docenti e con i compagni	<i>Partecipare portando il proprio contributo</i>	A	<i>L'alunno, spontaneamente, interagisce in modo partecipativo e collaborativo nel gruppo;</i>
		B	<i>L'alunno, quasi sempre, interagisce in modo partecipativo e collaborativo nel gruppo;</i>
		C	<i>L'alunno, solo se stimolato, interagisce in modo partecipativo nel gruppo</i>
		D	<i>L'alunno mai o raramente partecipa alle attività e manifesta le proprie idee.</i>
	<i>Svolgere le attività concordate</i>	A	<i>L'alunno sempre e puntualmente assolve in modo attivo e responsabile alle attività concordate;</i>
		B	<i>L'alunno quasi sempre assolve in modo attivo e responsabile alle attività concordate;</i>
		C	<i>L'alunno solo se sollecitato, assolve in modo quasi sempre regolare alle attività concordate;</i>
		D	<i>L'alunno, anche se sollecitato, non assolve comunque o solo raramente alle attività concordate.</i>
<i>Competenza digitale</i>			
<b>Area di Competenza</b>	<b>Competenza</b>	<b>Levello</b>	<b>Descrittori</b>
Comunicazione e collaborazione	<i>Interagire attraverso le tecnologie digitali</i>	A	<i>L'alunno sceglie tecnologie digitali a disposizione per l'interazione e identifica adeguati mezzi di comunicazione semplici per un determinato contesto;</i>
		B	<i>L'alunno utilizza tecnologie adeguate con autonomia nei comandi semplici;</i>
		C	<i>L'alunno utilizza tecnologie appropriate in modo parzialmente autonomo;</i>
		D	<i>L'alunno utilizza tecnologie adeguate solo con il supporto di un familiare o altra persona capace.</i>

FIG. 2. Valutare a distanza nella scuola primaria

## Valutare a distanza nella scuola secondaria di I grado<sup>6</sup>

Aree di competenza da osservare, misurare, valutare	Livelli				
	10-9	9-8	8-7	7-6	6-5
	Descrittori				
<b>Partecipazione</b>	Collabora a tutte attività proposte e rispetta ogni indicazione ricevuta	Collabora a più della metà delle attività proposte e rispetta più della metà delle indicazioni ricevute	Collabora a metà delle attività proposte e rispetta la metà delle indicazioni ricevute	Collabora a meno della metà delle attività proposte e rispetta solo alcune delle indicazioni ricevute	Non collabora alle attività proposte e non rispetta le indicazioni ricevute
<b>Utilizzo degli strumenti tecnologici (Gsuite: Meet e Classroom, posta elettronica, ...)</b>	Usa con consapevolezza e responsabilità tutti gli strumenti tecnologici proposti dalla scuola per ricercare, produrre ed elaborare contenuti didattici originali	Usa con consapevolezza gli strumenti tecnologici principali proposti dalla scuola per ricercare e produrre contenuti didattici	Usa gli strumenti tecnologici principali proposti dalla scuola, per produrre contenuti didattici	Usa gli strumenti tecnologici essenziali proposti dalla scuola	Usa solo occasionalmente gli strumenti tecnologici proposti dalla scuola
<b>Produzione degli elaborati</b>	Dimostra originalità, pertinenza e opera approfondimenti relativi agli elaborati o agli argomenti concordati	Dimostra originalità, pertinenza relative agli elaborati o agli argomenti concordati	Dimostra pertinenza relativa agli elaborati o agli argomenti concordati	Dimostra poca pertinenza relativa agli elaborati o agli argomenti concordati	Dimostra scarsa pertinenza

<sup>6</sup> Lo strumento è stato realizzato grazie al contributo delle insegnanti Angela Gulizia e Daniela Leone, IC 21 – Bologna.

<b>Restituzione consegne</b>	È sempre puntuale, si impegna e ha costante cura nella consegna delle prove assegnate	È puntuale, si impegna e ha cura nella consegna delle prove assegnate	È puntuale e si impegna nella consegna delle prove assegnate	È puntuale nella consegna delle prove assegnate	Non è puntuale nella consegna delle prove assegnate
<b>Utilizzo del linguaggio</b>	Utilizza il linguaggio specifico della disciplina in modo del tutto corretto e totalmente appropriato	Utilizza il linguaggio specifico della disciplina in modo corretto e appropriato	Utilizza il linguaggio specifico della disciplina in modo adeguatamente corretto e generalmente appropriato	Utilizza il linguaggio specifico della disciplina in modo sufficientemente corretto e sostanzialmente appropriato	Deve ancora acquisire il linguaggio specifico della disciplina
<b>Padronanza dei contenuti</b>	Elabora tutte le conoscenze disciplinari e le applica in modo pienamente funzionale alla risoluzione del compito	Elabora più della metà delle conoscenze disciplinari e le applica in modo funzionale alla risoluzione del compito	Elabora la metà delle conoscenze disciplinari e le applica in modo appropriato alla risoluzione del compito	Elabora meno della metà delle conoscenze disciplinari e le applica in modo sufficientemente appropriato alla risoluzione	Elabora solo parzialmente le conoscenze disciplinari e la loro applicazione alla risoluzione

FIG. 3. Valutare a distanza nella scuola secondaria di I grado



## Valutare a distanza nella scuola secondaria di II grado<sup>7</sup>

Aree di competenza	Descrittori	Livelli
<b>Partecipazione</b>  <b>(Interventi autonomi e apporti personali)</b>	Interviene e interagisce in autonomia con apporti approfonditi, personali ed originali in qualunque contesto e situazione	Eccellente 10
	Interviene e interagisce in autonomia con apporti approfonditi, personali nei contesti e situazioni presentati	Ottimo 9
	Interviene e interagisce in autonomia con apporti abbastanza approfonditi nei contesti e situazioni presentati	Buono 8
	Interviene e interagisce soprattutto se sollecitato con apporti positivi ma non sempre approfonditi	Discreto 7
	Interviene se sollecitato fornendo solo informazioni essenziali	Sufficiente 6  Livello essenziale di prestazione
	Interviene, solo se sollecitato, con difficoltà fornendo informazioni frammentarie	Insufficiente 5
	Interviene, solo se sollecitato, con grande difficoltà fornendo informazioni assai lacunose e/o non corrette	Gravemente insufficiente 4
	Non interviene anche se sollecitato e non fornisce informazioni	Gravemente insufficiente 3

<sup>7</sup> Lo strumento è stato realizzato grazie al contributo delle insegnanti Maria Grazia Campi e Alessandra Moreschi, Liceo Classico Galvani di Bologna.

<p><b>Autonomia operativa e uso degli strumenti tecnologici</b></p> <p><b>(Progettazione, problem solving, raggiungimento dell'obiettivo, uso degli strumenti tecnologici)</b></p>	Opera e rielabora in modo autonomo e con sicurezza e apporto critico, selezionando con originalità il materiale didattico. Usa la tecnologia digitale con sicurezza ed efficacia nella comunicazione	Eccellente 10
	Opera e rielabora in modo autonomo e con sicurezza selezionando con originalità il materiale didattico attraverso Usa la tecnologia digitale con sicurezza ed efficacia nella comunicazione	Ottimo 9
	Opera e rielabora in modo autonomo selezionando il materiale didattico. Usa la tecnologia digitale con sostanziale sicurezza e efficacia nella comunicazione	Buono 8
	Opera e rielabora in modo non del tutto autonomo selezionando il materiale didattico proposto. Usa la tecnologia digitale con sicurezza e non sempre efficacia nella comunicazione	Discreto 7
	Opera e rielabora, se guidato, il materiale didattico proposto in modo essenziale. Usa la tecnologia digitale di base e non sempre efficacia nella comunicazione	Sufficiente 6  Livello essenziale di prestazione
	Opera e rielabora, se guidato, ma con difficoltà solo parte del materiale didattico proposto. Usa la tecnologia digitale di base in modo non efficace nella comunicazione	Insufficiente 5
	Anche se guidato, opera e rielabora in modo errato il materiale didattico proposto. Usa la tecnologia digitale di base in modo non efficace	Gravemente insufficiente 4
	Non opera e non rielabora in alcun modo le consegne e non fa uso della tecnologia digitale	Gravemente insufficiente 3

<p><b>Responsabilità nell'agire e puntualità nelle consegne</b></p> <p><b>(Rispetto delle regole del Patto di responsabilità nella DAD)</b></p>	Rispetta in modo rigoroso le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Eccellente 10
	Rispetta sempre le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Ottimo 9
	Rispetta in modo sostanzialmente rigoroso le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Buono 8
	Rispetta quasi sempre le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Discreto 7
	Rispetta generalmente le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Sufficiente 6  Livello essenziale di prestazione
	Rispetta saltuariamente le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Insufficiente 5
	Non rispetta quasi mai le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Gravemente insufficiente 4
	Non rispetta mai le regole condivise nel Patto di responsabilità e i tempi di consegna	Gravemente insufficiente 3

**FIG. 4.** Valutare a distanza nella scuola secondaria di II grado

#### 4.2. Qualità della DaD: strumenti per la valutazione della qualità della DaD

Per discutere la questione della qualità della DaD, abbiamo avanzato l'ipotesi di trasporre l'impianto valutativo ideato da De Bartolomeis (1974) per la didattica tradizionale ai percorsi formativi svolti con una modalità di Didattica a distanza. Lo

studioso propone uno schema valutativo costituito prevalentemente da domande stimolo che a nostro giudizio, in alcuni casi e a partire da alcune delle schede suggerite nel suo famoso volume *Valutazione e Orientamento. Obiettivi, strumenti e metodi* (1974), possono fornire strumenti utili per supportare i docenti nella riflessione sulle proprie pratiche didattiche «a distanza», considerata la complessità del tema e la necessità di condurre l'indagine con strumenti prevalentemente qualitativi e di «largo respiro». Una sorta di valutazione «sommativa» sulla qualità del «curricolo a distanza» che possa consentire ai docenti, ma anche agli studenti, al termine di questa particolare e inaspettata annualità scolastica, di riflettere sul percorso formativo svolto.

Uno dei principali assunti del De Bartolomeis è relativo alla necessità di attuare una valutazione «ecosistemica» in grado di produrre *spiegazioni verificate*: «*occorre individuare problemi, adoperare strumenti adatti a raccogliere dati significativi, elaborare questi dati, essere scrupolosi nella verifica. In breve l'osservazione sistematica è uno dei modi di introduzione di un atteggiamento di ricerca nel lavoro educativo*»<sup>8</sup>. Presupposto sempre valido per un approccio docimologico rigoroso e quanto mai necessario nell'ambito di una valutazione orientata al monitoraggio delle competenze «(...) non ogni attività è un comportamento osservabile» e «(...) le fasi che conducono al prodotto appartengono al lavoro intellettuale interno. Certo, è possibile sapere qualcosa di queste fasi, ma non direttamente»<sup>9</sup>. È possibile, potremmo azzardare, ottenere *indizi* in merito non solo allo sviluppo di adeguati abiti mentali degli allievi (attraverso, in questo caso, gli strumenti presentati nel paragrafo 1), ma anche alla qualità del curricolo DaD e alla percezione/autovalutazione degli studenti relativamente alle situazioni didattiche vissute a seconda di come la scuola ha saputo rispondere.

Un'opzione metodologica proposta da De Bartolomeis relativamente alla forma valutativa – e che potrebbe guidarci nella riflessione sulla valutazione della DaD – è quella di utilizzare «quattro schede invece di una», quella canonica rivolta allo studente, in quanto «*la tendenza prevalente è di assumere direttamente gli allievi come oggetto di valutazione. (...) Tanta sollecitudine unilateralmente applicata distoglie dal compito di analizzare le realtà che caratterizzano l'azione educativa*»<sup>10</sup>. Ancora una volta, l'obiettivo è quello di una visione il più possibile ecosistemica e proprio per questo motivo le schede proposte non hanno il mero intento di «misurare», quanto piuttosto quello di mettere in primo piano «*l'interesse per la qualità dell'attività: interesse, cioè, per la ricerca, discussione, produzione culturale in genere, creatività, socializzazione a favore sia dei processi cognitivi, sia delle esperienze emotive*». L'intento, ancora, è quello di supportare un atteggiamento di ricerca e una postura riflessiva su un curricolo attuato a distanza per metà della durata dell'anno scolastico,

<sup>8</sup> Ivi, p. 97.

<sup>9</sup> Ivi, p. 119.

<sup>10</sup> Ivi.

sulle pratiche didattiche che sono state sperimentate per la prima volta e sulle relative competenze promosse negli allievi.

Quattro le variabili di questa valutazione ecosistemica: la scuola, gli insegnanti e gli allievi, questi ultimi assunti nella duplice veste di oggetti di valutazione e soggetti di autovalutazione.

Nella tabella seguente (Fig. 5), sono presentate le quattro variabili considerate, i relativi strumenti di monitoraggio e gli specifici obiettivi di questi ultimi.

<b>La variabile</b>	<b>Strumento</b>	<b>Obiettivo dello strumento</b>
Scuola	Scheda di osservazione e valutazione della scuola	È uno strumento che permette di riflettere sulla dimensione ecosistemica della scuola.
Insegnante	Scheda di autovalutazione della professionalità dell'insegnante	È uno strumento che permette all'insegnante di valutare se stesso e riflettere sulla propria professionalità.
Allievo	Scheda di valutazione / autovalutazione dell'allievo	È uno strumento che permette all'allievo di autovalutarsi favorendo una progressiva presa di coscienza di se stessi.
Allievo	Scheda psicopedagogica per l'osservazione/valutazione dell'allievo	Per aiutare i docenti ad interpretare il comportamento degli allievi in maniera ecosistemica.

**FIG 5.** Variabili, strumenti, obiettivi strumenti

Riportiamo di seguito (Fig. 6) alcune delle dimensioni delle 4 schede che potrebbero costituire delle «domande guida» per riflettere insieme – docenti e studenti – sui risultati e gli esiti della DaD, in una logica, appunto, ecosistemica.

Strumento	Dimensioni	Domande guida
<p>1.Scheda di osservazione e valutazione della scuola</p> <p>Si consiglia a ciascun docente di provare a rispondere individualmente e poi riflettere insieme al team di docenti sui dati e le riflessioni emerse</p>	Dati generali	Caratteristiche della scuola (grado, località, popolazione, dopo scuola, Servizi, forme di associazione, collaborazione, ecc).
	Materiali e strumenti didattici	Che cosa è stato possibile utilizzare in DaD, quali risorse specifiche della scuola sono state messe a disposizione (Biblioteche online, attrezzature, spazi virtuali particolari, materiali, ecc)?
	Modulo organizzativo della scuola	Come è stato organizzato l'orario delle lezioni e di eventuali iniziative in DaD? Cosa è rimasto invariato, cosa è stato adattato e modificato?
	Insegnanti e allievi nello spazio educativo	Nello spazio «virtuale», insegnanti e allievi sono stati sempre «chiusi» nelle proprie aule? Vi sono stati momenti di inter-classe? L'unità-classe è stata superata?
	Vita sociale	Come sono stati gestiti i rapporti con i colleghi? Con il Dirigente? Con i genitori? Con gli enti locali? Con eventuali esperti? Quali aspetti sono stati fondamentali per mantenere i rapporti con il «mondo esterno»?
	Valutazione	La valutazione che caratteristiche ha assunto? La scuola ha favorito momenti di autovalutazione, di collaborazione, le iniziative culturali degli allievi, ecc?
	Orientamento	L'azione di orientamento è stata mantenuta? Vi sono stati alcuni particolari momenti ad essa dedicati per gli studenti «in passaggio» ad altri ordini di scuola / mondo del lavoro?
	Aggiornamento	Gli insegnanti hanno potuto partecipare a corsi di aggiornamento eventualmente già pianificati? Vi sono stati corsi di aggiornamento ad hoc relativi alla DaD pianificati in corso di anno scolastico? Quali corsi sono stati fondamentali per fronteggiare l'emergenza in atto?
	Qualità educativa della scuola nel suo insieme	Quali necessari piani di rinnovamento la scuola è riuscita ad avviare con successo? In che cosa, invece, la scuola non è riuscita ad ottemperare? Quali misure sono state adottate per ridurre le situazioni di criticità (si pensi solo, ad esempio, alle diverse condizioni degli alunni nel poter partecipare alla DaD)?
La scuola e l'impatto sui singoli insegnanti	Grazie a quali interventi la scuola ha garantito il successo della DaD? In che cosa, invece, la scuola non è stata in grado di supportare i docenti nella promozione della loro didattica?	

<p>2. Scheda di autovalutazione della professionalità dell'insegnante</p> <p>Si consiglia a ciascun docente di provare a rispondere individualmente e decidere eventualmente insieme al team di docenti sui dati e le riflessioni emerse</p>	Preparazione degli interventi educativi	In che cosa, in particolare, e come è stato necessario riadattare la preparazione degli interventi educativi e didattici a fronte della DaD?
	Materiali e condizioni metodi degli interventi educativi	La discussione, il lavoro di gruppo, gli spazi «virtuali» come sono stati organizzati durante la DaD? Quali aspetti hanno funzionato e quali, invece, hanno bisogno di maggiore progettazione in futuro?
	Libri e materiali di documentazione	Quali libri di testo ed eventuali materiali altri sono stati fondamentali per la promozione degli apprendimenti e lo svolgimento della DaD? È stato necessario introdurre nuovi materiali?
	Difficoltà nella pratica educativa	Quali sono state le principali difficoltà incontrate nella trasmissione dell'insegnamento/apprendimento tramite DaD?
	L'allievo: il suo ambiente, i suoi problemi all'insegnamento?	Quanto è stato importante avere informazioni relativamente all'ambiente socio-familiare degli allievi? È stato possibile ottenerle? In che misura tali aspetti hanno influenzato la valutazione? È stato possibile stabilire rapporti con i genitori dei suoi allievi? Gli allievi hanno, a suo parere, sviluppato un nuovo interesse per alcuni temi/argomenti non necessariamente di natura curricolare? Quali problemi «personali» degli allievi sono emersi con maggiore visibilità?
	Problemi attuali	Si è sentito preparato, come docente, ad affrontare questa emergenza? Che cosa ha imparato e quali competenze sarà necessario sviluppare in futuro per non farsi trovare «impreparati»?
	Valutazione	Quali aspetti dell'apprendimento principalmente sono stati sottoposti a valutazione? Quali «nuovi tratti/nuove caratteristiche»? Si sono previste forme di autovalutazione per gli allievi?
	Strategie per il conseguimento di grandi obiettivi	Quali strategie (consolidate o eventualmente nuove) sono risultate idonee ai fini del conseguimento degli obiettivi di apprendimento attraverso la DaD?
	Gestione e organizzazione / Collaborazione tra insegnanti	Quali momenti di condivisione/partecipazione/collaborazione con i colleghi sono risultati importanti ai fini della buona riuscita della DaD?
	Ampliamento della funzione della scuola	Quali funzioni ha svolto la scuola, oltre il suo «canonico ruolo»? (Sostegno alle famiglie? Sostegno ai singoli alunni? ...)
Specializzazione Aggiornamento	Quali «specializzazioni» personali e corsi di aggiornamento sono stati fondamentali per affrontare la DaD? Quali, invece, sarà necessario approfondire in futuro?	
Motivazione	Come definirebbe il suo ruolo di insegnante in questo momento?	



<p>3.Scheda di valutazione / autovalutazione dell'allievo</p> <p>Si consiglia a ciascun docente di somministrare la batteria di domande guida agli allievi della propria classe e pianificare un momento di confronto individuale con ciascuno di loro per discutere insieme sui dati e le riflessioni emerse</p>	Come ti senti	<p>Abitualmente come ti senti?</p> <p>Come ti sei sentito in questo periodo?</p> <p>(Benessere, vitalità, stanchezza, malessere, arrabbiato, sereno, spaventato, tranquillo, ecc)</p>
	Come sei, quello che pensi	<p>In questo periodo sei stato:</p> <p>preciso/impreciso</p> <p>attivo/pigro</p> <p>perseverante/svogliato</p> <p>sicuro/insicuro</p> <p>hai affrontato/evitato i problemi difficili</p> <p>ottimista/pessimista</p> <p>ecc</p>
	Difficoltà	<p>Quali sono state le tue principali difficoltà?</p> <p>Quali sono state le cause di tali difficoltà?</p> <p>In che modo sei riuscito ad arginarle ed eventualmente superarle?</p>
	Paure	<p>Di che cosa, principalmente, hai avuto paura?</p> <p>Sei in grado di spiegare il perché?</p>
	Vita e scuola	<p>La scuola è stata importante in questo periodo? Perché?</p> <p>Sei riuscito a studiare «in gruppo» seppur a distanza?</p> <p>Gli insegnanti ti sono stati di aiuto/supporto?</p> <p>I compagni ti sono stati di aiuto/supporto?</p>
	Studio	<p>Quali sono state le maggiori difficoltà che hai incontrato nello studio a casa?</p> <p>Quali sono state le cause di queste eventuali difficoltà?</p> <p>Sei riuscito a trovare alcune strategie personali nel metodo di studio?</p> <p>I tuoi insegnanti ti hanno supportato? In che modo?</p> <p>I tuoi compagni ti hanno supportato? In che modo?</p> <p>I tuoi genitori ti hanno supportato? In che modo?</p>
	Insegnanti	<p>Come definiresti i rapporti con i tuoi insegnanti?</p> <p>Che cosa hai apprezzato particolarmente di loro in questo periodo?</p> <p>Ti hanno saputo dare utili consigli?</p> <p>Pensi che abbiano valutato te e i tuoi compagni in modo «oggettivo»?</p>
	La scuola, la cultura, i tuoi problemi	<p>La scuola è stata capace di affrontare «problematiche» di tuo interesse (al di là delle discipline scolastiche)?</p> <p>Gli insegnanti hanno affrontato i grandi temi legati alla pandemia in corso?</p>

<p>4.Scheda psico-pedagogica per l'osservazione/ valutazione dell'allievo</p> <p>Si consiglia a ciascun docente di seguire le domande guida indicate al fine di riflettere su alcune caratteristiche dei propri allievi ed utilizzare, poi, i dati emersi per pianificare un colloquio con ciascuno studente.</p>	Dati generali	Dati dell'allievo
	Rapporti scuola/famiglia	Come si sono sviluppati i rapporti tra la scuola e la famiglia durante la DaD? Vi sono stati particolari punti di criticità? Vi sono stati particolari punti di forza?
	Tempo libero	Quali particolari attività svolge l'alunno nel suo tempo libero?
	Comportamento intellettuale	<p>Modalità generali dello svolgimento dell'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- persevera nell'attività Vs passa da una all'altra in modo disordinato;</li> <li>- imposta il suo lavoro in maniera sistematica (lo progetta, sviluppa strategie particolari, ha una linea di impegno precisa, ecc);</li> <li>- tende all'autocritica, si rivolge a compagni e docenti per eventuali forme di aiuto Vs procede in modo approssimato, senza una chiara direzione, non ha una precisa linea di impegno.</li> </ul> <p>Caratteristiche intellettuali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è intellettualmente flessibile e aperto al nuovo, accetta la necessità di rivedere i propri punti di vista Vs schematizza, è rigido nel rivedere le proprie posizioni, respinge elementi inattesi e/o divergenti;</li> <li>- è accurato nel definire i problemi Vs è disordinato, impreciso, approssimativo;</li> <li>- dimostra una effettiva capacità di comprensione Vs finge di aver capito;</li> <li>- si preoccupa delle verifiche, accetta il dubbio Vs è dogmatico;</li> <li>- mette in rapporto le conoscenze già acquisite creando collegamenti Vs trascura i collegamenti;</li> <li>- sviluppa idee innovative Vs è abbastanza conformista.</li> </ul> <p>Caratteristiche linguistiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è chiaro Vs non lo è;</li> <li>- ha proprietà lessicale Vs non ne ha;</li> <li>- è preciso nell'uso delle informazioni Vs non lo è;</li> <li>- controlla le connessioni ed è logico Vs non lo è;</li> <li>- è originale, ha uno stile personale Vs è convenzionale.</li> </ul> <p>Caratteristiche nel corso di ricerche di gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contribuisce Vs segue passivamente;</li> <li>- è aperto al confronto Vs svaluta sistematicamente il contributo degli altri;</li> <li>- rende conto del suo contributo in forma appropriata Vs è impreciso, in ritardo, ecc;</li> </ul> <p>Caratteristiche nel corso di una discussione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- partecipa Vs ruolo dell'ascoltatore;</li> <li>- si basa su dati Vs si dimostra avventato;</li> <li>- è equilibrato nelle critiche Vs si dimostra astioso;</li> <li>- è realmente interessato al tema Vs si dimostra esibizionista;</li> </ul> <p>Capacità particolari: _____</p> <p>Interessi principali: _____</p> <p>Aspirazioni: _____</p> <p>Eventuali difficoltà: _____</p>
	Comportamento emotivo e sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si è sempre dimostrato bendisposto nei confronti degli insegnanti Vs non si è dimostrato ben disposto;</li> <li>- si è sempre dimostrato bendisposto nei confronti dei compagni Vs non si è dimostrato ben disposto;</li> </ul>

FIG. 6. Strumento, dimensioni, domande guida

## CONCLUSIONI

Garantire il diritto all'educazione in tempi di pandemia ha comportato, in Italia, attivare modalità di Didattica a Distanza, per rispondere alle restrizioni imposte alla didattica dall'emergenza sanitaria. L'obbligo di ricorrere a modalità di DaD su tutto il territorio nazionale ha rivelato certamente alcune criticità, dovute ad una sostanziale impreparazione della scuola e degli insegnanti, ma anche molteplici e insospettite possibilità. In questa circostanza, scuola e ricerca si sono rese conto della necessità di implementare modelli didattici di DaD efficienti e sempre più integrati. In questo quadro, in collaborazione con le scuole della Città di Bologna abbiamo intrapreso alcune riflessioni teoriche e una sperimentazione sul campo. Le riflessioni teoriche sono state rivolte all'analisi delle caratteristiche della DaD relative sia all'organizzazione del lavoro didattico sia al lavoro degli allievi, nonché a individuare i criteri per il differenziamento delle attività didattiche. La sperimentazione sul campo ha coinvolto gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado ed è stata finalizzata alla messa a punto di strumenti per il monitoraggio degli apprendimenti promossi nei segmenti di didattica a distanza. Un ulteriore intervento ha riguardato la messa a punto di uno strumento di valutazione della qualità della didattica. La riflessione sui possibili indicatori di qualità della DaD è appena iniziata e saranno necessarie ulteriori studi sul funzionamento del sistema didattico DaD così come nuove sperimentazioni sul campo. In questo senso, l'anno scolastico in corso (2020-2021), il secondo dopo la prima improvvisa interruzione della didattica in presenza (DiP) e ancora soggetto a restrizioni che impongono l'adozione di modalità didattiche a distanza (DaD) modulate secondo l'andamento delle curve epidemiologiche delle diverse regioni italiane, è sicuramente un anno che dovrà essere dedicato ad una riflessione profonda e a forme più consistenti di sperimentazione dei modelli integrati DiP (in presenza) e a distanza (DaD). Mentre scriviamo, stiamo svolgendo indagini per rispondere alle istanze dell'ultima Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 che prevede l'introduzione di giudizi descrittivi al posto dei voti numerici, nella valutazione finale e periodica degli allievi di scuola primaria. Non è un caso, riteniamo, che ciò accada proprio adesso: la difficoltà sperimentata in sede di DaD a implementare prassi valutative ha provocato un ripensamento più radicale sulle modalità della valutazione. Questo costituisce un buon esempio di come, proprio in tempi di crisi, le problematiche formative emergano in tutta la loro rilevanza e il loro significato. Alla scuola e alla ricerca spetta di coglierle e trasformarle in sfide educative.

## BIBLIOGRAFIA

- G. ASQUINI (Eds.) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- BALDACCI, M. (2003), *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari.
- CALVANI, A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Carocci, Roma.
- CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- CERUTI, M. (2018), *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano.
- CERUTI M. (2009), *Il vincolo e la possibilità*, Raffaello Cortina, Milano.
- DE BARTOLOMEIS F., (1974), *Valutazione e orientamento. Obiettivi, strumenti, metodi*, Loescher, Torino.
- DOMENICI, G., (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
- D'UGO R., MARANI G. (2020), *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*, Franco Angeli, Milano
- GUI M., (2010), L'uso didattico delle ICT, in Cavalli A. e Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, pp. 285-302.
- LE BOTERF G., (2010), *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Editions d'Organisation, Paris.
- MARTINI, B. (2011), *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- MARTINI, B. (2020), *Verso un'ipotesi di curricolo integrato* in Martini, B. e Michelini M.C., (a cura di), *Il curricolo integrato*, Franco Angeli, Milano.
- PERLA L., MARTINI B. (2019), *Professione insegnante*, Franco Angeli, Milano.
- RÉZEAU J. (2002), «Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au carré pédagogique», in *ASp*, 35-36(1), pp. 183-200.
- STENHOUSE, L., (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma.