



Ca' Foscari
University
of Venice

Master's Degree programme
in Language Sciences
Academic Year 2021 / 2022

Final Thesis

Professional Development at Primary School after Pandemic

The teachers' perspective

Supervisor

Ch. Prof. Marcella Menegale

Assistant supervisor

Ch. Prof. Fazzi Fabiana

Graduand

Lara Zandegiacomo

Matriculation Number 858886

Academic Year

2021 / 2022

Table of Contents

Introduction	p. 7
Chapter 1 - Theoretical Framework	
1.1 The State of the Art	p. 12
1.2 Italian Educational Guidelines during the Pandemic	p. 20
Chapter 2 - The Study	
2.1 Context	p. 23
2.2 Research Objectives	p. 24
2.3 The Questionnaire	p. 25
2.4 Analysis procedures	p. 27
2.5 The participants	p. 33
Chapter 3 - Analisi dei dati	
3.1 Analisi qualitativa	p. 35
3.1.1 Prima sezione del questionario: periodo precedente alla pandemia	p. 40
3.1.2 Seconda sezione del questionario: periodo di chiusura delle scuole	p. 45
3.1.3 Terza sezione del questionario: fase di ritorno alla didattica in presenza	p. 49
Chapter 4 - Risultati	
4.1 Discussione	p. 56
Conclusioni	p. 65
References	p. 67
Appendix	p. 72

To myself and to my dreams,

to those who carry on believing in the potential of learning,

and in the essence of teaching quality.

In hope of becoming honourable teachers.

Abstract

La ricerca è finalizzata allo studio dello sviluppo professionale emerso dalle circostanze della pandemia. L'indagine è rivolta in modo particolare alle insegnanti di lingua straniera nel contesto della scuola primaria in Veneto. Per la ricerca sono state selezionate otto docenti di lingua straniera provenienti da scuole diverse. La metodologia per la raccolta dei dati è avvenuta attraverso un questionario online con l'obiettivo di analizzare tre momenti diversi: la fase precedente alla pandemia, il contesto della didattica a distanza, e la fase successiva alla pandemia. In particolare, l'aspetto indagato è la possibile crescita professionale come risultato della necessità, dettata dalla situazione pandemica, di utilizzare la didattica a distanza. Un ulteriore aspetto rilevato è stata la componente legata all'età delle docenti che ha permesso di dare ulteriori informazioni rispetto al loro profilo personale. Pertanto, lo scopo di questo studio è indagare l'impatto della pandemia nella gestione delle risorse multimodali nel periodo della didattica a distanza, le metodologie impiegate, gli strumenti multimodali maggiormente implementati e se questi applicativi integrativi siano tutt'ora utilizzati nella didattica in presenza.

The research aims at exploring the professional development of foreign language teachers at primary schools following the pandemic. The inquiry is addressed to eight primary teachers of English as a foreign language foreign in the Veneto region. The data were collected through an online questionnaire aiming at enquiring the preparedness of teachers in dealing with multimodal resources during distance learning, the methodologies and the multimodal tools used, and whether these integrative materials are still used in face-to-face lessons. To do so, the questionnaire focussed on three different moments: the phase before the pandemic, the context of distance learning, and the phase after the pandemic. In particular, the focus of the inquiry was professional development, produced by the

rapid necessity of utilizing the remote technologies; unsurprisingly, a crucial variable of teachers' readiness to implement technology in their teaching has been identified in age.

Introduction

The present research aims to investigate whether the rapid use of technologies during the worldwide lockdown has originated the need for professional development. The study will focus on the current situation at primary schools in Italy by analysing whether and how teaching methodologies have changed after the pandemic. In particular, the study was designed to determine the impact of Covid-19 in the management of multimodal resources. Specifically, the enquired aspects are the use of technological tools in relation to the implementation of multimodal materials, also face-to-face teaching. Moreover, the other analysed variable is the age of the teachers which might be associated to a retrogressive methodology of teaching as a result of low knowledge in the field. The inquiry is based on a questionnaire which focuses on three different moments, namely: the phase before the pandemic, the lockdown period, and the phase after the pandemic. In the former section, the use of technological and digital tools during traditional lessons in presence and the professional skills owned by the teachers before the lockdown period are investigated. The second section investigates distance lessons during school closure and the issues encountered while teaching online. The latter part considers the return to the traditional didactic system after the lockdown to detect possible professional development resulting from the experience of distance learning and teaching.

The hypothesis, which the research starts from, is about a possible current change in the way of teaching, produced by a period of online learning. The choice of analysing the primary school context is generated by the visible results of current emerging issues, which might have been caused by the suspension and interruption of people's daily routines. The perceivable implications of online lessons' interval may have some effects in the future of children attending primary school. The perspective given by this study is however restricted to the area of teachers' skills and whether their

proficiency might have increased after an unexpected sanitary emergency. In the same direction, the tendency to employ alternative teaching strategies, beyond traditional paper books, may have compelled teachers to experiment new multimodal or online resources which could be either effective or inefficient according to the subsequent produced result on students. Those supporting tools are also investigated in order to obtain instances of utilised learning instruments, and to understand whether they are still used in classroom. The revolutionary implementation of those digital tools might be beneficial for designing further instructional methodologies based on substitutional and unconventional didactic lessons. In light of this, the study is supposed to take benefits on education, especially in foreign language teaching since some additional tools might be stimulating and supportive in language learning.

The interest towards this theme is arisen from a direct experience in the context of primary school in periods after the pandemic. The research aims at analysing this particular school grade because it is supposed to have undergone a rapid overturning of normality. The adaptation to the distance learning/teaching has been sudden and unexpected, but especially it has lacked specific guidelines on how to deal with an alternative and new teaching/learning system. Despite the launch of Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD¹) in 2015 in Italian schools, teachers' professional development has not obtained a significant amount of attendance. This PNSD has made available many technological tools and infrastructures addressed to educational purposes. Nonetheless, there has been a gap between teachers' competences and the resources provided. This project has also included several training courses: for instance, laboratories, workshops, research-action, peer review, practice, social networking, competences' mapping, and so on. Those activities have been realized and organized in presence, through individual study and

¹ This is an innovative programme grounded on the digital use in educational system (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>).

cooperative work through the re-elaboration of learnt contents (Giannoli, 2016).

Digital Competence is characterized by conceptual components and skills/abilities which underline both the use of the media and the access to information (research ability and collaboration), and transversal skills (critical thinking, problem-solving, investigation).

Those elements stem from the following literacies:

1. Visual literacy: know how to read and interpret images and visual contents
2. Media literacy: know how to analyse, comprehend and interpret the media critically
3. Information literacy: know how to find, evaluate, select, and information management
4. Information Technology literacy: know how to choose and utilize technologies with functionals goals².

Digital competence in technology and digital field is thus tightly tied to a series of abilities and knowledge to be practiced and concretized what has been learnt, by remaining opened to the continuative innovation and update.

To contextualise the research, the first chapter will report relevant facts connected with Covid-19 outbreak and national schools' closure as well as previous accomplished in the field. The theoretical framework will introduce other subchapters: the former subchapter 1.1 will refer to previous studies regarding school closure context, and the latter subchapter 1.2 will deal with Italian guidelines for education at the beginning of pandemic period.

Chapter 2 will deal with the present study. The Context of foreign language in Italian primary schools will be described in subchapter 2.1. Subsequently, research objectives will be specifically presented in the subchapter 2.2, while subchapter 2.3 will deal with the instrument of data collection and the conception of

² Ibidem 2016

it. Subchapter 2.4 will deal with analysis procedures and the applied methodology. Subchapter 2.5 discuss about the participants involved in the study.

Chapter 3 will be dedicated data analysis through a qualitative research, while Chapter 4 will discuss the results against the research questions outlined at the beginning of the study.

Despite its limitations, this study may contribute to research the topic of teachers' professional development given the ongoing interest in finding solutions to face the complex hybrid or mixed mode lessons.

Chapter 1 - Theoretical Framework

The present study is intended to give a small contribution in the field of foreign language learning and teaching. Considering the pandemic situation, which broke out in 2020, some unavoidable modifications in the education system had to be adopted in order to proceed with the scholastic year. In particular, the issue of lessons' management arose from March 2020, when the national lockdown was proclaimed, and for the first time the whole Italian Nation stopped. In order to limit the spread of Covid-19, also schools were ordered to close without any forewarning. So, the emergency state started, and the priority was put on medical services and experimental therapies to tackle the critical situation. Educational dynamics were treated in the background, especially the organizational management of online lessons. Therefore, the school organization had to shift to a new didactic methodology which had not been experimented yet in the school system. The rapid rush toward technology was inevitable, as well as the difficulties encountered by many families in facing distance learning without any practical indication or directive. These circumstances have produced a substantial disparity of teachers' behaviours which have had various effects and outcomes still visible in current times. This factor has represented a special challenge for Italian school, which is traditionally based on frontal, teacher-fronted lessons where digital devices are sporadically used and, sometimes, even totally absent in schools.

This chapter will present an overview of the literature on the field. Specifically, the design of the research starts from the intention of expanding the studies done so far so as to contribute in reporting teachers' perspective of their life experience before, during and after the lockdown period.

1.1 The State of the Art

The present study examines the aspects regarding foreign language teaching in the context of primary school, and whether and how teachers' attitude towards technology has undergone some changes as a result of a period in distance learning. Since this situation started in 2020, previous examinations on this domain have reported several considerations and observations, which are synthesized thereafter.

Some issues regarding the use of technology, as a necessary tool during Covid-19 outbreak, have already been presented in other studies. Ni Luh et al.'s study (2020) report that the most needed attempts and abilities of educators, during the pandemic, were the adaptation as the response to the challenges of the existing situation. Nevertheless, the access to technology still remains a difficult procedure and this factor might contribute to hinder the fluidity of teaching goals (Song et al., 2004). In fact, the quality and the strategies for online learning have been already theorized before the pandemic by Keeton in 2004. In addition, parents need to be involved in collaborating positively with their children, in order to guide and facilitate them in the necessity of managing online tools during forced home schooling (Ni Luh et al., 2020).

As shown by Levinson et al. (2021), the physical presence at school is far more beneficial in terms of teachers and students' physical and mental health than online learning, but another implication emerged from distance learning is that many children were excluded from learning as shown by the National Institute for the Assessment of Instructional System³ (hereafter referred to as INVALSI⁴): some have lacked difficult digital access, or of real-time adult support. This challenge is also connected to the proximity of the

³ <https://www.invalsiopen.it/categoria/news/dati-ricerca/>

⁴ INVALSI is the national research authority endowed with juridical power which periodically investigates and collects data on abilities and knowledge of students, and on the quality of education and professional development at different school levels. (<https://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chisiamo>)

teacher-child relationship which has shiftily changed, therefore producing a rapid separation between the two.

Regarding interpersonal distance in school setting, it is worth mentioning the qualitative study carried out in Italy in 2020 by Cuder et al. (2020). The research was realized through a questionnaire, and the enquired aspects were primary school teachers' opinions about tools, activities and educational planning during distance learning. Findings reveal that the major demand during the distance learning was the availability of technological devices and adequate Information Technology (IT) infrastructures. Only 30% of the respondents said to already possess the necessary resources for teaching in online modality. Interestingly, 36% of teachers reported perceived need for higher professional development and 19% affirmed that the education should be revolutionized. In general, awareness towards the use of Information and Communication Technologies (hereafter defined as ICTs)⁵ could help and give a support to teachers in case of any contingent emergency of various types.

As regards this topic, an additional study by Molina et al. (2021) shows the change of e-learning over time; this can be explained by the presence and the availability of many educational platforms, such as Zoom⁶, Teams⁷, Google Classroom⁸, Blackboard⁹, and many online courses too, for instance, Coursera¹⁰, edX¹¹ and Khan Academy¹²; where the last offers free online courses

⁵ Information and Communication Technologies are integrated systems of telecommunication, computer, audio-video technologies, and corresponding software which allow the users to create, store and exchange information. The development of ICT can be dated to the beginning of the '90s (Treccani, 2014).

⁶ <https://www.zoom.us/>

⁷ <https://www.microsoft.com/it-it/microsoft-teams/>

⁸ https://edu.google.it/intl/it_it/workspace-for-education/classroom/

⁹ <https://www.blackboard.com/>

¹⁰ <https://www.coursera.org/>

¹¹ <https://www.edx.org/>

¹² <https://www.khanacademy.org/>

named Massive Open Online Courses (MOOCs)¹³. E-learning has been defined as “the use of different digital devices based on web, or possibly connected to Internet for didactic purposes” (Aparicio et al., 2013, p. 85). While online learning has been described as teaching uniquely through the web without using any tangible material or classroom-taught lessons (Nichols, 2003), e-learning implies active participation of the teacher and the students (Pieri et al, 2014). This participation can be “synchronous” or “asynchronous”: the former happens when a lesson is run in real time, whereas the latter indicates the participation to some activities in a self-paced manner, through the use of recorded video lessons, forums and other tasks. Molina, et al. (2021) affirm that digital devices might transform the authentic learning methods so as to facilitate the flexibility, the creativity and the collaboration among different actors involved in the process of learning. Additionally, the same author discusses about new offline educational settings dedicated to robotics, coding and virtual reality, as well as digital fabrication¹⁴.

In line with up until now studies on this theme, Carloni (2020) has confirmed that teacher-student communication and interaction have changed through the online lessons, as well as the tone of voice, the behaviours, the body language. Carloni’s contribution highlights in particular the role of technological tools towards which teachers might have developed a feeling of inadequacy and lack of preparation in the management of those devices. From these assertions, the issue has emerged not only from the management difficulty of digital tools, but also from the interpersonal relationship and the approach to learning (Carloni, 2020, p. 89).

An additional aspect which has been highlighted is the awareness towards the online practice; the knowledge of both the use of technologies and the methodological approach to accomplish

¹³ <https://www.mooc.org/>

¹⁴ Digital Fabrication is the offer made by the Fabrication Laboratory (Fab Lab). It is also a platform for learning and innovation. (<http://www.whatisfablab.com/>)

online lessons might require more dedicated time (Massei, 2020, p. 89). Finally, distance teaching and learning may have stimulated teachers to reflect about some improvements in their teaching which could be created and realized after this experience.

Similarly, Danchikov et al. (2021) conducted a study on the potential of online learning in modern conditions, and came to the conclusion that the existing resources of educational institutions might be valid to support a period of online learning. Nevertheless, professional skills of teachers might be the real problem, because the epidemic has forced instructors and teachers to rapidly re-organize the education system. Yet in general, this operative procedure might be more appropriate for higher education levels as three variables need to be considered: the student confidence in the use of electronic devices along with the related communication, the student disposal to work distantly, and the ability to be autonomous in the learning process (Danchikov et al., 2021, p. 581). Not only students shall be in those precise conditions, but also teachers require specific skills to teach online: like for example, professional computer knowledge, communication skills, clarity of expression, emotional connection with students and other skills for online platforms used. It can be concluded that teachers' skills and professional qualification for multimodal resources are the necessary context which can produce learning (Danchikov et al., 2021, p. 581).

Issues concerning distance learning have been further proved by the World Digital Foundation¹⁵ (also defined as FMD). It is an Italian Committee which has operated during the lockdown period to create educational ecosystems through the implementation of laboratories and workshops. Through their work, some issues were raised: distance learning has represented a challenge for Italian school system. First of all, scholastic dropout, marginalisation, discrimination, fragility and poverty. It was seen that people experiencing problems like scholastic dropout, marginalisation,

¹⁵ Fondazione Mondo Digitale (<https://www.mondodigitale.org/it>)

discrimination, fragility and poverty did not have the necessary resources (technological devices) to face distance learning. This is a main question in education. In fact, in 2020 UNESCO has added, besides the right to education, nine more proposals for public action in view of covid-19 emergency: namely, the right of connectivity, and the access to knowledge and information (Molina et al., 2021, p. 71). The goal of those new initiatives is the possibility of the educational environment to promote more communication and less isolation. Lastly, these recent technological developments seem to have boosted innovative educational approaches, in line with this, the Ministry of Education¹⁶ (Molina et al., 2021, p. 71) has published a document to present some guidelines for an efficient integration of digital didactics at secondary school level. Many other initiatives are at teachers' disposal, such as webinars or online meetings for educational progress.

In addition to the aforementioned problem, regarding the societal stratification of Italian regions with reference to inequality at operational level during school closures, another analysis has been carried out by Amer-Mestre et al. (2021). Data provide an overview of experiments performed during the lockdown period through the analysis of on academic performance and e-learning resources engagement. The findings from the sources Programme for International Student Assessment (PISA)¹⁷ and INVALSI surveys suggest that a high academic performance might not be related to a higher online learning engagement. Moreover, from Google search data, it appears that students, who have searched for online learning resources during the school closure, performed worse results. The third and the last conclusion proposes that between 2020 and 2021, regions appear to have reacted equally to the emergency mandatory regulations. To conclude, those aspects together are likely to widen

¹⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

¹⁷ Programme for International Student Assessment (PISA) which measures 15-year-old's ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges.

and increase the societal and educational gaps among peers coming from diverse background situations (Amer-Mestre et al., 2021).

Effective online education might be carefully designed and planned in order to produce a positive impact on the quality of learning (Hodges et al., 2020). This aspect is however not frequently found during the circumstances of pandemic since it has been an unexpected situation. The so-called Emergency Remote Teaching (referred to as ERT), which refers to a temporary shift of instructional delivery to an alternative delivery mode due to crisis situations¹⁸, is an available and quick setup arranged to support instruction in emergency periods through creative problem-solving planning.

To fill this gap and to promote a meaningful learning, some specific instructional strategies have to be used (Cazzaro, 2021) which take into account numerous constraints related to digital learning: for instance, spaces, times, instructional environments, present resources and resources in terms of professional proficiency of teachers to face digital teaching. The Developmental Program of Instructional Technologies¹⁹ created by the Minister of Education in 1995 aimed to extend the digital technologies so as to give teachers the possibility of application by inserting the multimodality mode. It is assumed that the use of ICT blackboard might increase the attention of students by being exposed to different learning channels (audio, video, text), they might be more engaged and motivated; nonetheless, what differentiates the results of learning might be the applied methodologies through the use of technologies so as to maintain a sustained attention instead of excessive effort (Calvani, 2013, pp. 31-33).

¹⁸ The remote teaching solutions might be accessible and developed in short time for short-term problem in accordance with Universal Design for Learning (UDL) principles.

¹⁹ Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (1995 – 2000). It has the financial availability to carry out a program consisting of three aims: the promotion of students' multimodal and telematic competence; the amelioration of efficacy in learning and teaching processes together with the didactic organization; the improvement of professional profile of teachers' use of technologies, as well as their ability to access to tools and services which are useful for their work.

Given that distance learning has interrupted the classic teacher-student and student-students relationship, the use of activities which aim at exchanging information and involving peer collaboration should be promoted (Cazzaro, 2021, p. 29).

As regards the educational environments, the responsibility of teachers in differentiating the educational inputs may be the core of students' results (Cazzaro, 2021): primary school students might feel involved by sharing their personal experiences. Moreover, according to Cazzaro, 32,9% of the respondents reported that digital professional courses were activated before the pandemic outbreak; whereas 59,7% of the respondents stated that no courses about distance learning were contemplated before covid-19. Nonetheless, in some schools the educational monitoring and evaluation of distance learning efficacy has been arranged in a percentage of 44,3, while 32,2% of teachers seems not to be under investigation. Additionally, 10,7% against 48,8% of teachers appears not to be inclined to incorporate the face-to-face teaching with distance education methodologies.

As a study of Calvani et al. (2009) delineate, the so-called digital literacy might be intended as a more aware and compulsory passage to implement new technologies at school, not only in the ability of using technologies, but also in the application of various forms of cognitive activities to transmit instructional contents (Calvani et al., 2009). Therefore, ICT skills might overpass the threshold level of European Computer Driving License (ECDL)²⁰ so as to advance towards a more structured competence with an open and dynamic system: through this methodology, meaningful learning might be promoted. For this purpose, in 2002 the Educational Testing Service (ETS)²¹ organ, which is composed by members of the American

²⁰ European Computer Driving License is an internationally recognised IT qualification designed to give learners the skills to use e computer confidently and effectively. The aim of this qualification is to improve the knowledge of the use of computers.

²¹ Educational Testing Service (ETS) is non-profit private educational testing and measurement organization made up of employees united to advance quality and equity in education.

Council on Education, the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching and the College Entrance Examination Board, formed in 1947, devised a model of ICT literacy based on five categories: access, management, integration, evaluation, and creation (Calvani et al., 2009, p. 41). In this conception, key competences in the ICT literacy have been revised and updated. However, at a later time, this scheme has been reviewed by Calvani²², thus resulting in three dimensions: technologic dimension, cognitive dimension, and ethic dimension. The former field concerns the exploration of new technological contexts in a flexible and creative way; the second pertains to the critical access, selection and judgment of information; whereas the latter is about the responsible interaction with ICT to maintain the security and the privacy in specific circumstances (Calvani et al, 2009, p. 43).

In the same vein, Seldon et al. (2018) devised a new educational model which is the basis for the fourth education revolution. It entail the presence of artificial intelligence and included five phases: the first is the preparation of the material, the second is the organization of the educational spaces, the third is the presentation of the material to engage students in the lesson, the fourth is the learning assessment based on feedback given by students, and the last is the preparation of students for the final assessment and the report editing. This model might be useful to tailor the factors which normally influence learning results, and the key concept of this system is the presence of the teacher: the figure of educators is fundamental.

In relation to the need of technology in schools, the topic has been already discussed by Prensky (2001). It has been shown that students belonging to 20th century generation need a new design of learning system, in which technology must be integrated as students process information differently than their predecessors. Moreover, a new terminology should be adopted too: they should be called Digital

²² Ibidem p.41

Natives, or Digital Generation (D-gen). As regards innovative communication codes, instructors should use new vocabulary linked to technology to be in step with times.

1.2 Italian Educational Guidelines during the Pandemic

The 31st of December 2019 the Global Health Organisation²³ declared the presence of some pneumonia clusters which started to be called “coronavirus” and which began to spread in the city of Wuhan, China (Ministero della Salute, 2020). Hereafter the epidemic outbreak caused the emission of some control rules in Italy too. The ministerial protocol (Ministero della Salute, 2020) of 1st February 2020 stated that students, coming back after a period in China, should be monitored for fourteen days from their return.

Subsequently, the 1st March 2020 the Council of Ministers issued the decisive decree which limited the didactic activity by stating that all educational services of all grades would be suspended in the whole national territory. Moreover, the same Legislative Decree claimed that school principals should activate distance learning methodologies by including students affected by disabilities.

With the new decree of 17th March 2020, the Italian Ministry of Education defined and determined the meaning and the function of distance learning. In fact, it was stated that the distant teaching methodologies should not be confined to the mere homework assignment, but should be guaranteed as well through space for interaction through online platforms; in this way, feedback could be functional for students. Nevertheless, any indications were disposed on how to deliver virtual lessons.

Consequently, the 28th March 2020 another legislative note was issued by the Council of Ministers which dealt with an allocation of funds for public schools so as to allow them to continue the distance learning. The school year finished in this online modality.

²³ OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità)

After that, in presence lessons returned with the new school year (MIUR, 2020) with the new Guidelines for Integrated Digital Teaching (hereafter referred to as DDI)²⁴ planned in June 2020 and published two months later. The framework of those guidelines consisted of operative indications and instructions to adopt digital didactic in case of temporary future learning suspension. Every school should own a tablet or a computer and internet access, with the exception of students with special needs who could continue to go to school in presence (Ministry of Education, 2020).

DDI is still adopted now at primary schools as a supportive tool when pupils are quarantined, so as to permit the continuation of school activities. This is the reason why the present research focuses on the presumed progression in implementing digital and multimodal tools during the school closure, so as to investigate whether some changes can take place and whether they can be actually feasible.

Chapter Two will introduce the study including the context of primary school in Italy and the objectives. Then, the research questions will be presented. Following, more details will be given as regards analysis procedures, and the questionnaire used to collect data. The last part will give more details about the participants.

²⁴ Didattica Digitale Integrata (DDI)

Chapter 2 - The Study

The study takes into consideration two years of the Covid-19 Pandemic, which has not only affected life as we know it but also the way we learn and teach. In the aforementioned literature review, familiar contexts, teaching methodologies, children's disparity, and also learning and teaching changes pertaining to technology have been dealt with. Additionally, an overview of the most significant Italian guidelines and protocols for distance learning has been outlined, in order to explore not only the effects on people and circumstances, but also to see whether some ministerial rules have been issued concerning education management. It is important to state that there is also a large number of analyses made on psychological and emotional area, due to social distance and worldwide lockdown, but, in this case, they diverge from the focus of the present research, since the centre of attention is on practical and operative dynamics in teaching. Thus, the investigation specifically focuses on teachers' perspectives in three phases: the learning in person before the lockdown, the phase during the national school closure, and the return to traditional learning in presence. The standards of education are supposed to have changed after the pandemic: teachers might have considered technology as a source of variety in teaching, whereas some other colleagues might not have been properly trained to deal with technology.

In the following chapter, the study is presented according to the research objectives and assumptions devised before carrying out the investigation. Afterwards, the research questions are provided. A thorough description of the instrument of data collection can be found, alongside analysis procedures to obtain qualitative data from open-ended questions. The last part explains an overview of the respondents' sample.

2.1 Context

Before describing the study, a proper contextualisation of primary school system can be useful to understand how foreign language teaching is organized in Italian schools. The possibility to teach English in Italian primary schools is regulated by Piano di Formazione Lingue (PFL)²⁵. This regulation refers to the Recommendation 2006/962/EC of Parliament and European Council on key competences. In this document, the “communication through foreign language” is indicated as key competence for the professional development, for active citizenship, for inclusion and for the occupation (European Parliament and the Council, 2006). Moreover, the same document specifies that:

“The competence in foreign languages implies the knowledge of vocabulary and functional grammar, and the awareness of main types of verbal interaction and linguistic registers. The knowledge of social conventions, of cultural aspects and the variability of language are important”.²⁶

The new expected competence on foreign language aims at developing linguistic-communicative and education-methodological competences of primary school teachers who do not possess the qualification to teach English at primary schools. The Decree of 5th March 2009 , Article 10, clause 5, made by the President of the Republic determines that the basic foreign language level is B1 to teach English at primary school. Where the aforesaid level refers to the Common European Framework of Reference (CEFR).

Therefore, primary school teachers need the qualification on this field so as to teach English at this school grade level, and they contemporarily teach other disciplines.

²⁵ Languages Training Plan (<https://www.miur.gov.it/pfl>)

²⁶ Ibidem (2006)

2.2 Research Objectives

The focus of this research is on the possible relation between online and multimodal materials, implemented through distance teaching during the lockdown, and those still in use after the return to face-to-face lessons. The study is centred on primary school education, especially in a context of foreign language teaching, and it presents results related to the current use of multimodal and online tools across pandemic years, with a particular focus on the present situation at Italian primary schools. The first hypothesis of the research is that distance learning might have urged teachers to use multimodal materials, but this dependent variable may be commensurate to the experience developed during the lockdown. So, the investigation begins with the given assumption that teachers, who might have experienced multiple methodologies during the online learning, might be more inclined to implement multimodal resources in presence too. Moreover, another hypothesis could be devised: teachers who were not professionally knowledgeable of modern didactic tools or new applications, might have been hindered in using a multiplicity of supportive resources both in distance and in presence education. Consequently, the expected outcome is the need for a future professional development on the field: teachers might need training courses to move forward and to be skilled in the practice.

Based on these hypotheses, the aim of the research is to investigate of teachers' perspectives towards technology in relation to their personal experience. For this reason, only in-service teachers have been interviewed. In fact, the study aims at analysing presumable change due to an obligatory shift in the didactic methodology, and the extent to which this factor might influence the current teaching approach. Furthermore, positive or negative opinions on this topic might emerge and they may depend on teachers' habits, and on the availability of appropriate devices. Thus, the inquiry measured the presumable continuation in utilizing multimodal materials, if they have been implemented before, and

whether primary school teachers are effectively improving their competence in the digital field through professional courses or simply by experimenting new applications by themselves. Based on the reality of the aforementioned literature review, the learning facilities in schools might not be sufficiently adequate to adopt a mixture teaching methodology, which implies the use of multimodal or online applications, and the traditional paperback.

In line with the above-mentioned objectives, the following research questions are useful to summarise the initial goals: the first enquired aspect is the materials used by primary school teachers during the school closure, both in 2020 (for a month and a half) and in 2021 (for a short period). Afterwards, the second question aim at investigating whether these materials are still implemented during face-to-face lesson by reporting teachers' viewpoints on this attitude. The last aspect concentrates on a possible combination of multimodal or online learning and the face-to-face teaching.

Research questions:

RQ. 1: What kind of teaching/learning materials were used by primary school teachers during the lockdown?

RQ. 2: Are some of those materials still used in face-to-face teaching?

RQ. 3: Are primary school teachers willing and needing to improve their professional skills regarding technology?

2.3 The Questionnaire

In order to find answers for the research questions, a semi-structured questionnaire was devised and administered to foreign language teachers of six primary schools in the East of Italy. This online questionnaire, created on *Google Forms*, entailed an introductory part in which research objectives and goals were clarified in order for

participants to understand what they would have encountered in the compilation. Since the participation was not compulsory, teachers were invited to fill in the questionnaire via email, in which the link to the questionnaire was reported. Additional information was included in the text of the email by stating that the compilation would not have included evaluative or diagnostic goals on teachers' professionalism, and that the survey would have respected the legal current regulations to maintain data reserved. Moreover, names or other personal identifiers were not recorded anywhere in the researcher's data, so the privacy was respected. Only one element has been important to ensure: participants' age, which has been useful for parameters' setting and for the study of data.

The questionnaire was filled in online version with the deadline on the middle of April. The study was conducted in accordance with the ethical standards of Helsinki Declaration (L. 18.02.1989, n. 56), and the questionnaire was anonymous, so it respected the European privacy regulation (GDPR 2016/679). The only personal information given was about teachers' age, since it was an observable variable considered in the investigation.

The questionnaire was devised and administered in Italian, in order to avoid linguistic misunderstandings in the replies. The questionnaire entailed closed answers: multiple choice (four or up to four choices), binary choice (yes or no); and open-ended questions to allow respondents to better explain their opinion about specific personal aspects.

Since the questionnaire was administered to teachers, the given perspective is only unidirectional; namely, the answers can reflect their personal viewpoint in the subject matter. Additional relevant aspects and the description of data can be found in Chapter Three, where results are qualitatively described and explained. The

translation of the entire content (questionnaire's answers) can be found in the *Appendix* section.

In order to maintain the authenticity of data collection's instrument, in the data analysis' section of Chapter Three, the corresponding question-answer chart is reported in Italian language as well as the discussion section.

2.4 Analysis procedures

The research was carried out by utilizing the qualitative methodology which is an advantageous procedure to define and to determine some specificities of the considered dynamics. Since the research is focussed on participants' point of view, the evaluative paradigm was applied to describe and interpret data. In fact, the study analysed a small sample of respondents in order to understand and clarify peculiarities rather than becoming representative for the population, as the number of participants was limited to eight people. Therefore, an advantage of this approach was that sampling parameters could be decided, and thus they were: participants, settings, events, and processes (Dörnyei, 2007). Where participants were teachers working at primary school, setting was the educational environment, events were basically the three phases characterized by pandemic outbreak, and processes were the considered teaching methodologies before, during and after the school closure.

In order to study the data, the first passage has been the neat classification between two types of answers: closed and open replies. This methodology has been implemented on purpose to analyse closed answers through percentages reporting statistical references. Secondly, closed answers have been grouped together, and examined by clustering the similar ones together and making comparisons among the others of the same type. Graphs and charts

reporting the number of percentages have been described and reported to maintain the authenticity of the data.

Data analysis was devised in the following way. According to the aforementioned research questions, information was primarily organized in smaller units through a top-down approach. By applying this research approach, a subdivision and a decomposition of the wide topic was required, in order to treat the theme more in detail. Thus, the first assumption which the research started from, was the presumable consequence in teaching methodologies, resulted after the distance learning period of the year 2020. The former detectable variable was thus the supposable professional development originated by a haste towards the use of technology during forced home schooling. Based on that ground, three main issues emerged: what kind of teaching or learning materials were implemented; whether some of those multimodal or online resources are still used in face-to-face lessons; and whether there is the will to pursue modernization by following webinars or continuing courses to improve professional skills on the field, even if the eventuality of a further total online teaching would be implausible.

In conformity with the previous statements, the chosen criterion to devise the questionnaire was coherently based on initial research objectives; then, broader clusters were organized into four more macro-categories: the introductory phase, the pre-pandemic phase, the phase throughout the lockdown, and the post-pandemic phase.

Subsequently, still in accordance with the above-mentioned research objectives, and the aforesaid macro-clusters, further and narrower subtopics were designed accordingly to each macro-category.

Research questions	Corresponding macro-clusters
Preliminary information	Introductory Section
RQ.1	What kind of teaching/learning materials were used by primary school teachers during the lockdown?
RQ.2	Are some of those materials still used in face-to-face teaching?
RQ.3	Are primary school teachers willing and needing to improve their professional skills regarding technology?

Table 1: Research questions and corresponding macro-categories

The following micro-clusters are schematically described below here.

Macro-category	Research objectives	Subtopics (micro-clusters)
Introductory Section	General information	<ul style="list-style-type: none"> - teachers' age - classes and schools where they teach
Pre-pandemic Section (I)	Implementation of online materials before distance learning.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementation of ICT blackboard - types of utilized applications - ICT training courses and reasons
During pandemic Section (II)	Shift of didactic methodology	<ul style="list-style-type: none"> - duration of foreign language online lesson - issues during distance teaching/learning - distance teaching/learning training courses - implemented multimodal, online resources - method to give feedback
Post-pandemic Section (III)	Teachers' inclination to professional improvement	<ul style="list-style-type: none"> - materials implemented in face-to-face lessons after pandemic - issues in dealing with multimodal tools - method to promote inclusion - opinion about distance teaching/learning - interest on ICT training courses

Table 2: Macro-categories and corresponding subtopics.

Questionnaire's structure can be visible below here.

Questionnaire section	Subdivision of questions
Introductory phase – General information	2 multiple choice questions 1 binary choice question 1 open-ended question
Pre-pandemic phase	3 multiple choice questions 2 binary choice questions 1 open-ended question
During pandemic phase	4 multiple choice questions 3 open-ended questions
Post-pandemic phase	3 binary choice questions 3 multiple choice questions 5 open-ended questions

Table 3: Questionnaire framework.

The introductory phase was an isolated classification and comprised three multiple choice questions and an additional open-ended questions, but optional, bounded to the third. In sequence, sub-questions were subdivided in the following way. The first part implied the request about the age of teachers, and two more on how many classes and schools they teach. The last one inquired the precise number of schools in which they work. Therefore, these preliminary information were not fundamental to answer the initial research questions, but they were useful data to extend the knowledge of teachers' profile.

The second question's category is included in the macro-group of the pre-pandemic phase, and it included more specific questions on this period of time. This category entailed five multiple choice and one open-ended question. Not only did those questions

deal with materials implemented during the lockdown period, but it also determined whether those primary school teachers had followed ad hoc ICT training courses.

The third subgroup was focussed on the management, the organization and the difficulties encountered in dealing with distance teaching. It also included a part investigating applications used through online teaching, and how the feedback to students was transmitted. This part entailed four closed questions of multiple choice and three open questions. As concerns the latter open questions, the main issues related to online lessons have been investigated and respondents have been given freedom in the answer, since in this way it could emerge more aspects. The second open question was about the most advantageous and accessible multimodal resources that they had implemented during the forced online teaching and why they considered them as such. In this direction, the focus could be more concentrated on their preferences towards multimodal resources, and the questions were more specific. On the contrary, the previous closed question has given, through structured choices, the whole variety of used resources, but those could also have been implemented, but not necessarily suitable for teaching purposes.

Moreover, an additional qualitative aspect has been investigated through open answers: how teachers could give feedback to students.

Lastly, the fourth and last subclassification has been grounded on teachers' impressions and opinions on the return to face-to-face teaching. For this reason, this section enquired whether the short experience of online teaching could have changed the traditional teaching methodology, and whether teachers are willing to improve their professional skills on this field. In this case, six closed questions and five open questions have been included. This entire section

detected teachers' viewpoint, with respect to their personal experience.

2.5 The participants

This study involved eight primary teachers of foreign language in the North-Eastern regions of Italy. Respondents were selected according to certain features. Teachers should have been working before 2020, the year of covid-19 outbreak, because the focus of the research was actually on a progression viewpoint by comparing the attitude displayed before the pandemic spread and their teaching methodology after the Covid-19 phase. For this study, ten foreign language teachers of six primary school in Veneto (North-East Region in Italy) were chosen, but only eight of them answered the questionnaire. Furthermore, the study considered six Italian primary schools, but the number of participants is lower, owing to the fact that primary school teachers work in more than one school and teach more than one subject. Therefore, the number of schools results larger than the respondents of the questionnaire.

Teachers were invited to contribute to the research through an email in their institutional email address, and they were informed that the questionnaire would have implied not more than 15 minutes to be completed. They were directly given the link to the *Google Forms*, and they were advised that no information would be used for other purposes except that for research. Emails were sent at the beginning of April 2022 and teachers were expected to give an answer by the middle of the month.

The information about teachers' age was fundamental for the research because, according to our initial hypotheses, younger teachers are likely to be more exposed to be professionally up-to-date and trained to use innovative methodologies, while older ones might be less mastered of digital devices and technological approaches for teaching.

This section has given a general overview about the study, its objectives and its methods.

In the next chapter (Chapter 3), data will be presented through charts and graphs, and statistical percentages will be contextualised and qualitatively commented and interpreted.

Chapter 3 - Analisi dei dati

In questo capitolo si andranno ad analizzare i dati e i soggetti coinvolti nella raccolta dei risultati. Come delineato precedentemente, l'idea dello studio è stata incentrata sul tema della crescita professionale delle insegnanti di lingua della scuola primaria in tre fasi principali: il periodo pre-pandemico, la fase di chiusura totale delle scuole, e la fase odierna. Lo studio è stato principalmente orientato verso la ricerca di possibili miglioramenti in ambito professionale, dovuti ai periodi di didattica a distanza. L'ipotesi di partenza è stato il probabile incremento della necessità di materiali in rete e multimodali per la fruizione dei contenuti, data l'assenza di linee guida ministeriali precise e universali.

L'obiettivo della ricerca è stato, perciò, quello di cercare di definire l'andamento della didattica negli ultimi tre anni, partendo proprio dalle opinioni dei soggetti coinvolti direttamente nel processo: le insegnanti. Pertanto, le domande di ricerca comprendevano le tre fasi costitutive del periodo pandemico, infatti la condizione necessaria per partecipare al questionario di ricerca era aver prestato servizio in tutti e tre i momenti presi in considerazione.

3.1 Analisi Qualitativa

L'analisi qualitativa è stata implementata per la ricerca dei dati e per lo studio di quest'ultimi. Questo tipo di analisi è stata la più appropriata per questo tipo di ricerca in quanto l'indagine è basata su opinioni valutative e personali, cioè non universalmente applicabili e quindi non valide a livello generale.

Lo studio qualitativo ha tenuto conto di quattro aspetti fondamentali: i partecipanti, il contesto, gli eventi e i processi, per valutare i campioni e stimare dei parametri di giudizio (Dörnyei, 2007).

Prima di tutto, il focus si è orientato verso i partecipanti, e quindi verso coloro che hanno operato nel campo: le docenti di scuola

primaria. Tali figure diventano perciò gli attori che agiscono in un determinato contesto.

Il contesto, visto come ambiente produttivo, è stato il secondo aspetto rilevante da considerare nell'analisi qualitativa; in questo caso l'ambiente scolastico.

Come terza categoria importante sono stati individuati gli eventi, ovvero le situazioni accadute in un determinato periodo che hanno caratterizzato la peculiarità del fatto.

Gli eventi sono direttamente collegati ai processi che ne derivano, perciò come ultimo aspetto, sono stati individuati i processi che hanno caratterizzato il contesto situazionale.

Partendo da questi presupposti, le domande di ricerca hanno guidato lo studio e hanno permesso la creazione dello strumento di raccolta dati secondo un determinato schema di classificazione da macrocategorie a micro-cluster secondo un approccio top-down. Le domande su cui verteva la ricerca sono state le seguenti: **RQ1**. Quale tipo di materiale didattico è stato usato dalle docenti di scuola primaria durante il lockdown? Dove per insegnanti di scuola primaria si intendono solo le maestre di lingua straniera, come delineato dai paragrafi precedenti. **RQ2**. Quali di questi materiali sono ancora utilizzati nella didattica in presenza? L'ultima **RQ3**, invece, ha richiesto se le docenti di scuola primaria fossero propense e volenterose ad evolvere le loro abilità in campo tecnologico.

Per prima cosa è stata creata una sezione introduttiva in entrata al questionario con quattro domande personali che riguardavano l'età dei partecipanti e alcune informazioni sull'occupazione; ovvero, in quante classi insegnano le docenti, se insegnano in più scuole, e in quel caso, in quante scuole insegnano. Per questa parte, l'analisi si è concentrata principalmente sui dati oggettivi emersi dalle risposte e quindi sulle percentuali ottenute, confrontandoli all'interno della stessa categoria. Questi dati sono serviti in particolare per la situazione generale e per inquadrare tutte le sezioni successive; infatti, hanno permesso di esprimere in modo

qualitativo le risposte e, soprattutto, di porre dei parametri sui quali riflettere e trarre delle conclusioni.

La prima sezione, incentrata sul periodo precedente alla pandemia, è stata analizzata in riferimento all'utilizzo di mezzi tecnologici, e applicativi necessari e utili per lo svolgimento della didattica in modo integrativo con l'ausilio di mezzi e risorse alternative al libro cartaceo. A questo livello, è stato anche chiesto di indicare il nome degli applicativi utilizzati, perciò è stato possibile elencare e descriverli in relazione anche alla percentuale di utilizzo di quest'ultimi.

La seconda sezione era volta ad ampliare l'idea della didattica ponendola in relazione all'evento pandemico e valutando perciò la gestione della didattica a distanza; per questo motivo, è stato predisposto un criterio valutativo su base sia di risposta multipla sia di risposta aperta. Le risposte sono state analizzate prima in modo isolato, e quindi riportando i risultati e i relativi grafici. Infine, sono state tratte le conclusioni rispetto al quadro generale risultante dalle considerazioni precedenti.

La terza e ultima sezione è stata realizzata per analizzare la fase successiva alla pandemia come conseguenza dell'esperienza in didattica a distanza. A tal proposito, è stato possibile ripercorrere il periodo trascorso in didattica online ricercando le problematiche legate alla gestione dei materiali multimodali, e indagando sulla disponibilità delle docenti per eventuali corsi di aggiornamento in tale disciplina. In prima fase, le risposte sono state studiate singolarmente; in seconda istanza, sono state comparate con la sezione precedente (Sezione 2) per ottenere una visione complessiva della tematica. Anche nella terza sezione, le domande hanno implicato risposta multipla o risposte aperte e libere per ampliare la possibilità di espressione.

La sezione introduttiva del questionario ha previsto domande più di carattere personale non legate alle abilità o alle conoscenze. Infatti, il seguente grafico (cfr. Figura 1) spiega l'età media delle docenti che si pone perlopiù nella fascia tra i 51-60 per un totale di 62,5%, mentre per quanto riguarda la seconda porzione di rispondenti, un 37,5% è compreso tra i 41 e i 50 anni.

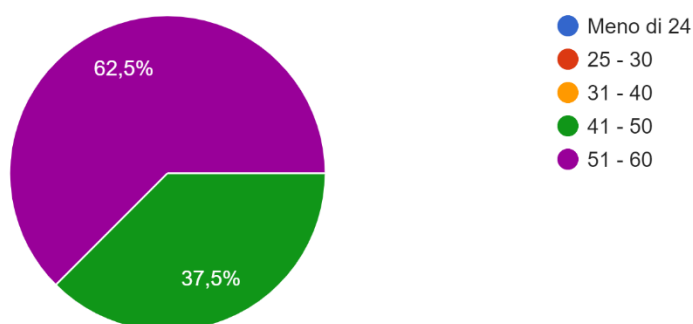


Figura 1: Età media delle docenti

La domanda successiva ha indagato la quantità di classi in cui le docenti insegnano (cfr. Figura 2). Dalle risposte ottenute è risultato che la maggior parte delle docenti lavora in meno di 2 classi per una percentuale del 37,5%, contro un 12,5% di docenti che insegnano in 4 classi. Il 25% ha invece affermato di lavorare in 3 classi e in più di 6 classi.

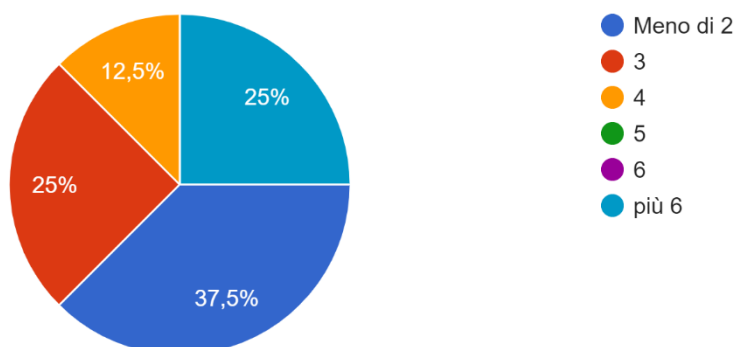


Figura 2: Numero di classi in cui le docenti insegnano

Alla domanda “Stai insegnando in più di una scuola”, la maggior parte delle insegnanti (75%) ha dichiarato di insegnare in un unico plesso, mentre la minoranza ha risposto affermativamente (cfr. Figura 3).

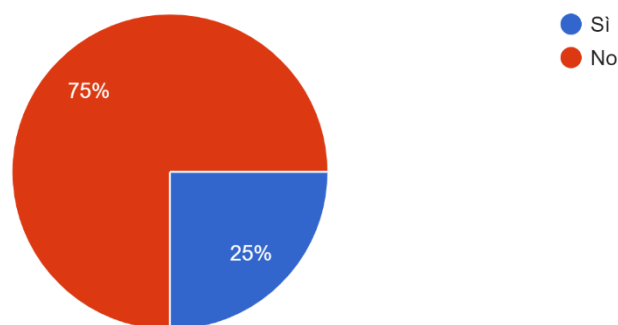


Figura 3: “Stai insegnando in più di una scuola”

Successivamente, in relazione alle domande aperte con possibilità di risposta libera, solo coloro che avevano dato risposta affermativa nella domanda precedente dovevano rispondere; questa indicazione è stata precisata nella compilazione del questionario. In questo sottogruppo, è stato possibile determinare che le docenti lavorano al massimo in due plessi (cfr. Figura 4).

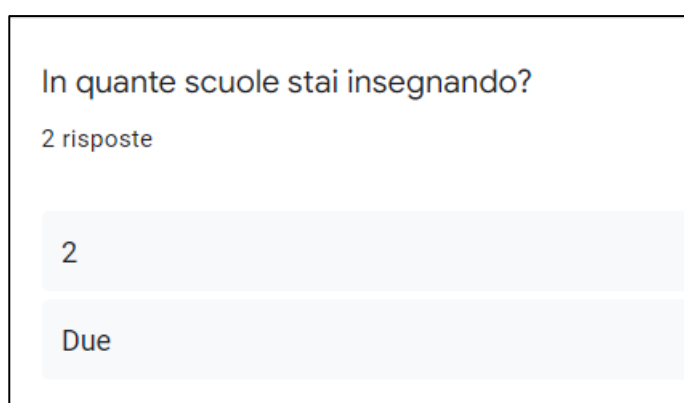


Figura 4: Numero di plessi in cui le docenti insegnano

3.1.1 Prima sezione del questionario: periodo precedente alla pandemia

La prima fase generale del questionario non comprendeva ulteriori domande, poiché richiedeva delle informazioni utili da comparare con altri dati successivi.

Successivamente, il questionario ha indagato la didattica in presenza non ancora sottoposta a cambiamenti forzati. In merito a questa fase, la principale tematica è stata la ricerca di quale tipo di materiali didattici venivano implementati in periodi di normalità.

La prima domanda ha richiesto una risposta binaria: sì / no. Dai dati è emerso che nel periodo precedente alla pandemia, la maggior parte dei partecipanti implementava usualmente mezzi tecnologici in classe, contro il 25,5% che non ne utilizzava (cfr. Figura 5).

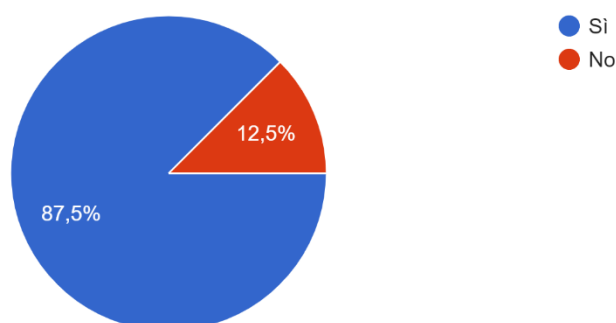


Figura 5: Utilizzo di mezzi tecnologici nel periodo pre-pandemico

Le docenti hanno inoltre affermato che utilizzavano spesso la lavagna interattiva multimediale (LIM), solo un partecipante afferma di averla utilizzata sporadicamente. Nessuno dei partecipanti afferma di non essersene mai avvalso (cfr. Figura 6).

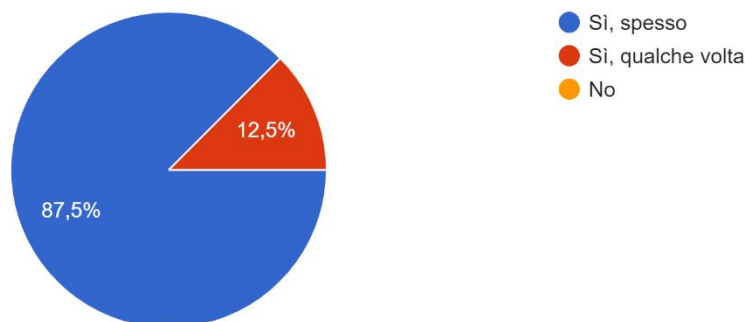


Figura 6: Utilizzo della LIM in classe

All'interno di questa categoria, è stato chiesto in modo dettagliato quali fossero gli applicativi utilizzati attraverso la LIM. In questa domanda a risposta multipla, è stato possibile selezionare più di una risposta tra quelle proposte. Dall'analisi è emerso che i video musicali sono stati utilizzati per un 87,5%, contro una percentuale leggermente più bassa di utilizzo di video parlati (75%). Il grafico (cfr. Figura 7) mostra inoltre che lo storytelling è stato l'applicativo meno utilizzato (12,5%). La stessa percentuale (37,5%) è stata attribuita a giochi interattivi basati sulla grammatica e alle presentazioni in PowerPoint. I giochi legati al lessico sono stati implementati da metà dei rispondenti (50%).

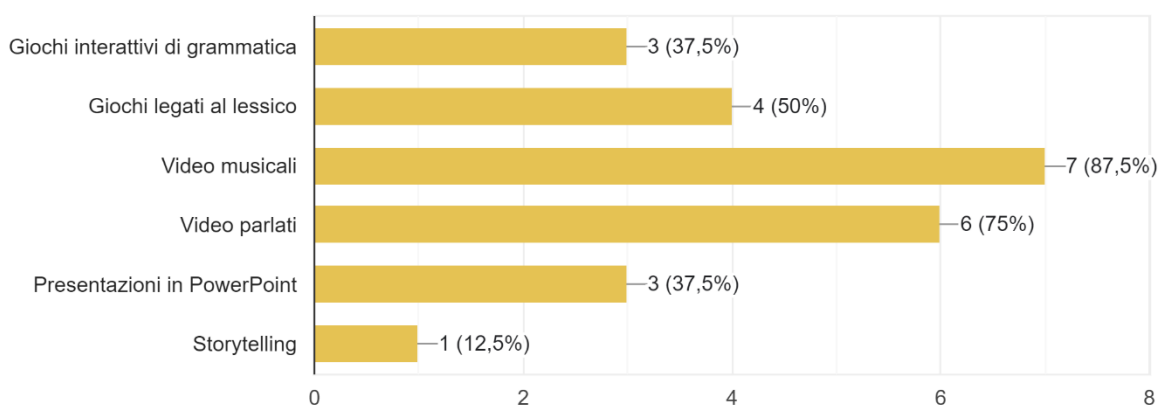


Figura 7: Applicativi utilizzati attraverso la LIM

La domanda successiva ha previsto la possibilità di integrare la richiesta precedente; infatti, la domanda aperta dava l'opportunità di indicare altri applicativi utilizzati, non presenti nella domanda precedente. Questo quesito non era obbligatorio.

È stato indicato l'utilizzo del libro digitale, di altri applicativi come: Genially²⁷ ovvero un applicativo utile per la creazione di presentazioni, infografiche e altri contenuti didattici sotto forma di animazione e altre forme grafiche in grado di catturare l'attenzione sostenuta. Quizziz²⁸ una piattaforma che offre la possibilità di creare quiz e test interattivi accessibili anche attraverso lo smartphone, simile all'applicativo Kahoot²⁹. Può disporre inoltre di creazione di spiegazioni personalizzate all'interno del quiz stesso (cfr. Figura 8).

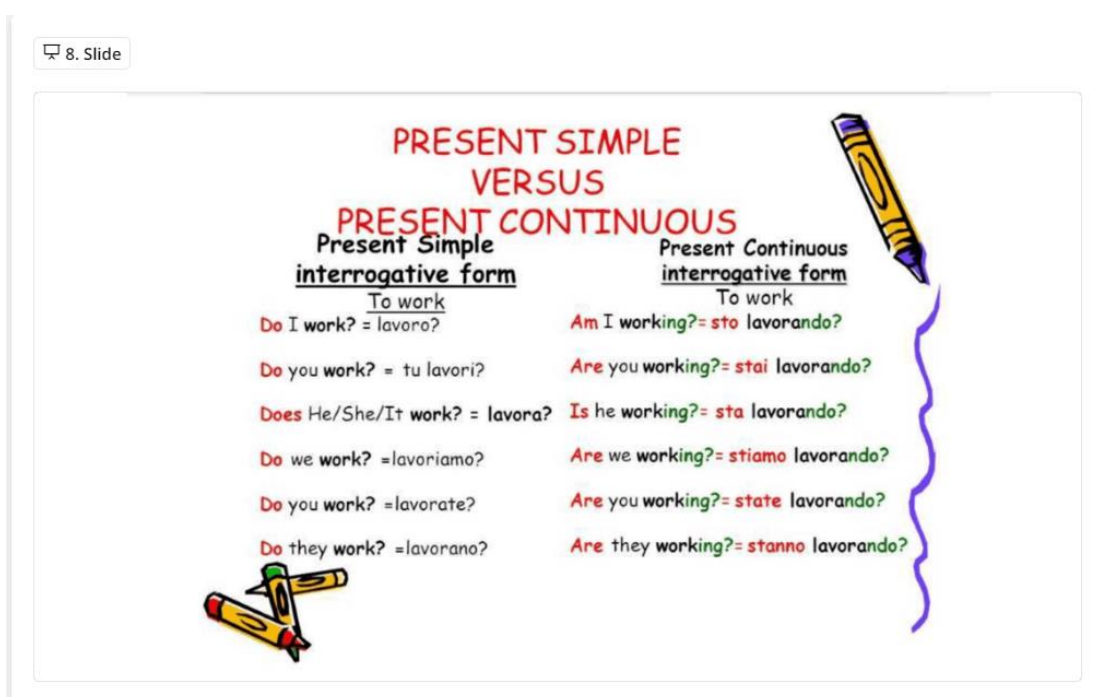


Figura 8: Esempio di slide all'interno dei quiz nell'applicativo Quizziz

Può essere quindi utilizzato anche come strumento di insegnamento, non solo come verifica dei contenuti.

²⁷ <https://genial.ly/it/>

²⁸ <https://quizziz.com/?fromBrowserLoad=true>

²⁹ <https://kahoot.com/>

Qui sotto è riportato un esempio di schermata di un test in Quizziz (cfr. Figura 9).

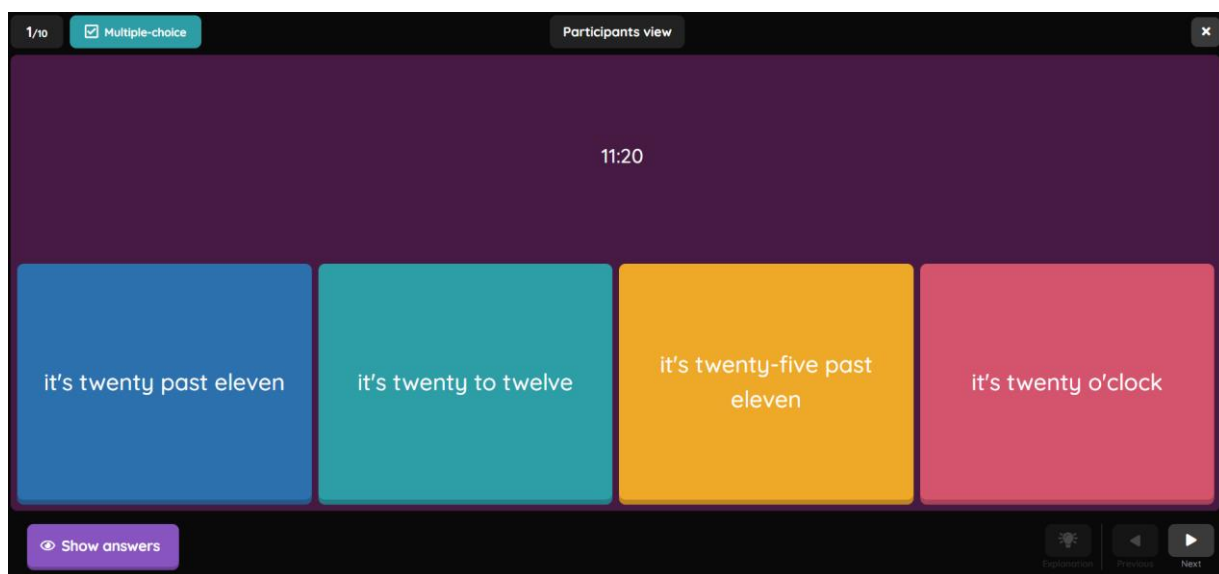


Figura 9: Esempio di test nell'applicativo Quizziz

Un altro applicativo utilizzato è stato: Learning App³⁰. In questo sito si può scegliere la disciplina tra le materia proposte, per poi procedere nella creazione di giochi interattivi di vario tipo: cruciverba, puzzle, audio/video con abbinamento, e altre modalità ludiche. Anche in questo caso, la personalizzazione dei contenuti e della procedura sono a libera scelta del docente.

Per quanto riguarda le altre risposte, sono stati indicati applicativi come: app per coding e robotica, che riguardano lo sviluppo del pensiero logico, capacità di sintesi e programmazione che spingono verso la creatività dello studente.

In aggiunta alle precedenti, anche applicativi legati alla realtà aumentata e alla realtà virtuale sono stati utilizzati in didattica in presenza. Per quanto riguarda la realtà aumentata, i dati digitali si sovrappongono all'ambiente reale creando processi dinamici. Tale pratica permette all'utente di realizzare apprendimento e valutazione rispetto a ciò che vede (Arduini, 2012).

³⁰ <https://learningapps.org/>

Mentre la realtà virtuale sostituisce totalmente il mondo reale con quello digitale – virtuale; permette perciò di conoscere il mondo mediante un apprendimento senso-motorio ed esperienziale (Celentano, 2010).

Tuttavia, non sono stati indicati nomi precisi di programmi riguardanti coding, robotica, e realtà aumentata e virtuale (cfr. Figura 10).

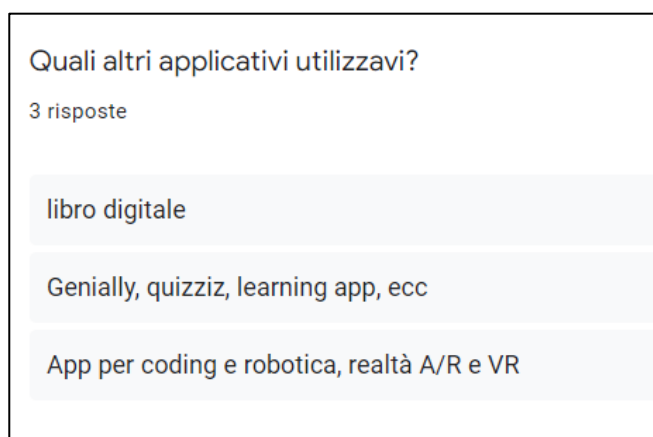


Figura 10: Applicativi utilizzati mediante la LIM

Successivamente, è stato chiesto alle partecipanti se avessero svolto corsi di formazione per l'utilizzo delle risorse tecnologiche con fine didattico. Come si può vedere dal grafico (cfr. Figura 11), c'è una netta discrepanza tra coloro che erano in possesso di una preparazione professionale rispetto agli strumenti tecnologici, contro un 50% che non era professionalmente formato.

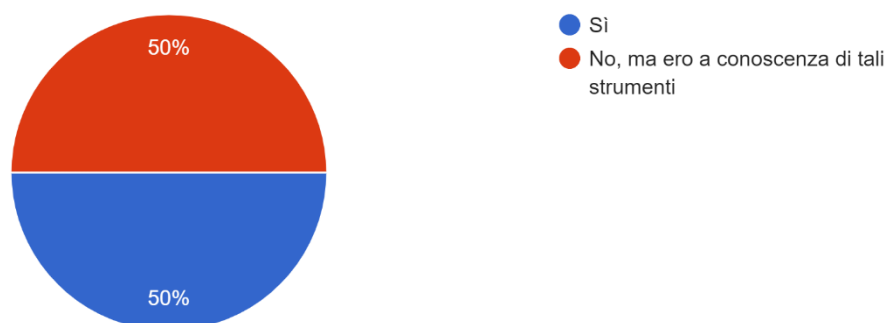


Figura 11: Corsi di formazione per utilizzo delle risorse tecnologiche in periodo precedente al lockdown

All'interno del gruppo che aveva risposto affermativamente, è stato successivamente indagato il motivo per il quale avevano seguito il corso di aggiornamento. In questo caso, tutte le docenti hanno dichiarato di aver seguito il corso per crescita professionale individuale (cfr. Figura 12).

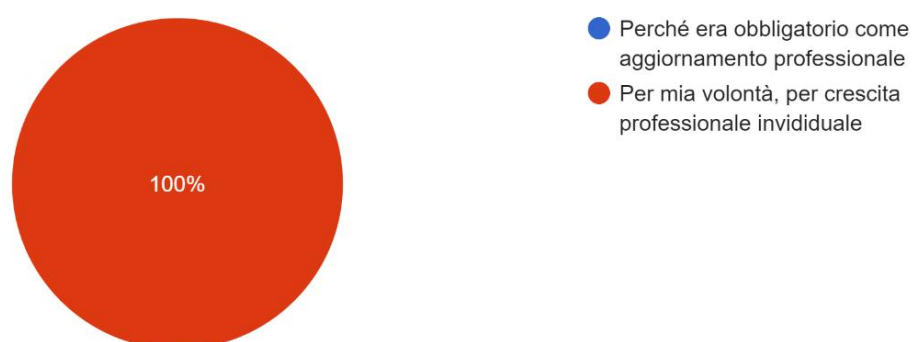


Figura 12: Motivo del corso di aggiornamento

3.1.2 Seconda sezione del questionario: periodo di chiusura delle scuole

Conseguentemente, la seconda sezione ha analizzato il periodo di chiusura delle scuole e in particolare i processi organizzativi legati alla metodologia didattica in relazione all'evento della pandemia. La prima domanda riguardava la durata delle lezioni in modalità online. La maggior parte delle lezioni di lingua straniera aveva durata media di 20 a 45 minuti. Un 25% ha risposto che la durata rientrava tra i 50 e i 90 minuti. La stessa percentuale è stata indicata per il periodo da 90 a 2 ore (cfr. Figura 13). In questo quesito era stato indicato, inoltre, che per durata delle lezioni si intendevano le ore effettive svolte nel corso della mattinata senza contare le pause intermedie. Tali intervalli avevano durata di circa 15 minuti tra

una lezione e l'altra. Come indicato nelle Linee Guida per lo svolgimento della didattica a distanza (DAD) e didattica digitale integrata (DDI)³¹, dovevano essere assicurati quindici ore settimanali di didattica sincrona, eccetto per le classi prime in cui era stato previsto un limite massimo di dieci ore settimanali. È stato riscontrato inoltre che normalmente erano presenti tutti gli alunni durante le lezioni online, mentre un 50% delle docenti ha dichiarato che la percentuale degli alunni presenti alle lezioni si aggirava attorno al 70% e il 90% (cfr. Figura 14).

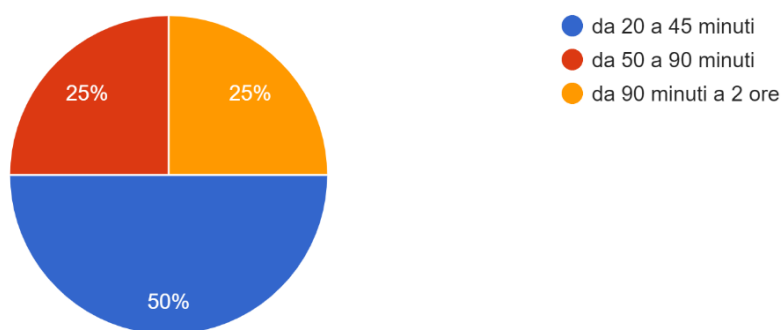


Figura 13: Durata delle lezioni a distanza

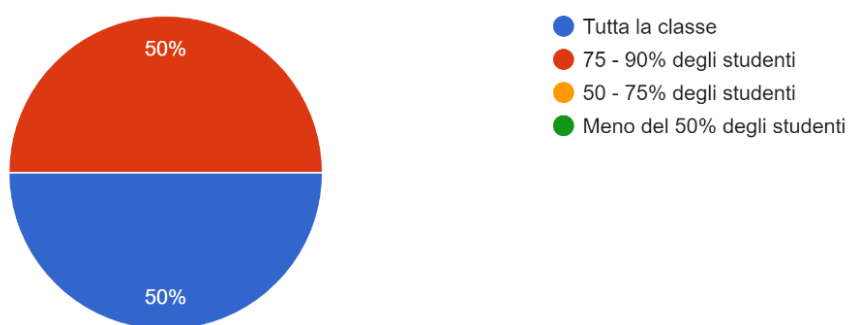


Figura 14: Alunni mediamente presenti durante la didattica online

Il questionario ha successivamente indagato quali erano le problematiche principali riscontrate durante le lezioni in modalità online. La difficoltà di connessione sembra essere stato l'ostacolo più

³¹ https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2020/08/ALL.-A- -Linee_Guida_DDI_.pdf

frequente che ha impedito la condivisione di video o canzoni nella maggior parte dei casi. Molte docenti hanno inoltre riportato complicanze riguardanti la capacità di instaurare interazione e dialogo attraverso lo schermo, collegata alla possibilità di mantenimento dell'attenzione degli alunni. Tra le problematiche, un partecipante ha anche aggiunto la scarsa autonomia da parte degli alunni nella gestione pratica della lezione sincrona.

Per quanto concerne la formazione in itinere durante il lockdown, è stato chiesto se le docenti avessero ricevuto o svolto in autonomia un corso di aggiornamento nell'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). I dati ci informano che il 25% delle docenti non ha seguito alcun percorso formativo, l'altro gruppo ha dichiarato di aver svolto formazione professionale in modo autosufficiente o per iniziativa dell'Istituto di riferimento (cfr. Figura 15).

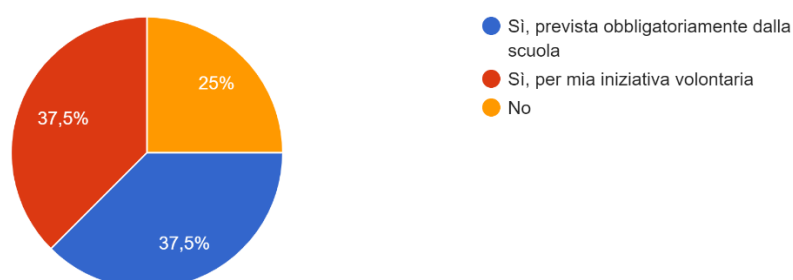


Figura 15: Corso di aggiornamento per le TIC durante la chiusura delle scuole

La domanda successiva ha previsto la possibilità di più risposte e ha indagato le risorse implementate durante il lockdown. Nella maggior parte dei casi, la didattica è stata orientata verso giochi di fissazione per il lessico e sistematizzazione di regole grammaticali (100%), come anche le canzoni (87,5%). I video musicali e parlati sono stati anch'essi utilizzati come strumento didattico. Le attività proposte in modalità online non hanno, perciò, previsto il solo utilizzo del libro digitale o della condivisione di appunti scritti a mano.

Procedendo nel dettaglio, è stato poi chiesto quali fossero state le risorse più vantaggiose e accessibili per la didattica a distanza, e di indicarne il motivo. Dai dati è risultato che le canzoni e i video parlati, ma brevi, sono stati implementati come potenziale strumento di mantenimento dell'attenzione degli studenti. La fonte principale dei video è stata YouTube, ma anche quelli proposti dalla versione digitale del libro scolastico. Oltre e ciò, anche i giochi online hanno avuto la capacità di stimolare e sostenere la concentrazione del bambino. Sono stati utilizzati anche programmi Screencast-O-Matic³² per la registrazione di lezioni asincrone, o Padlet³³: piattaforma che offre la possibilità di condivisione di video, registrazioni audio e schede operative, sempre in modalità asincrona. Per quanto riguarda la modalità sincrona, invece, anche la *Gamification* è stata implementata come strumento didattico a sfondo ludico.

Questo strumento è definito come:

“L'uso di meccanismi ludici in contesti non ludici.”

(Deterding et al., 2011, pp. 9-15)

Pertanto, le tecniche legate alla *Gamification* sono adottate come supporto all'insegnamento in una grande varietà di contesti scolastici indirizzate allo sviluppo di abilità trasversali che permettono interventi educativi supportati da metodologie applicative online (Caponetto et al., 2014). Questa pratica implica anche sfide, missioni e livelli che incoraggiano l'utente alla partecipazione attiva (The Gamification Research Lab, 2010).

La parte finale di questa sezione ha indagato la trasmissione dei feedback agli studenti. La maggior parte delle docenti ha preferito trasmettere i riscontri via mail istituzionale o attraverso la piattaforma

³² <https://screencast-o-matic.com/>

³³ <https://it.padlet.com/dashboard>

online di *Google Classroom*³⁴ – spazio dedicato alle comunicazioni scuola-famiglia – e attraverso i *Moduli Google*³⁵. Altre hanno invece optato per la comunicazione diretta durante lo svolgimento delle lezioni online, però solo per classi di livello più alto (quarta e quinta). Altre docenti hanno invece riportato che le correzioni sono state inserite in nota in calce o a lato della pagina, per attività in modalità scritta. Per quanto riguarda le attività legata a prove di *Gamification*, i punteggi sono stati comunicati in modo diretto.

Altre insegnanti hanno affermato di aver sempre comunicato i feedback in lingua italiana per maggior comprensione da parte dello studente.

3.1.3 Terza sezione del questionario: fase di ritorno alla didattica in presenza

In riferimento alla fase successiva alla pandemia, e al ritorno alle lezioni in presenza, la quarta sezione del questionario è stata incentrata sulla ricerca della situazione odierna parallelamente alle circostanze create dall'evento della pandemia, e alle conseguenze causate dal periodo di chiusura delle scuole. In particolare, lo scopo finale era quello di mettere a confronto le risposte di quest'ultima sezione con quelle precedenti.

Il primo quesito ha previsto una risposta binaria (sì/no), in cui si chiedeva se, dopo l'esperienza della DAD, le docenti avessero continuato ad utilizzare materiali multimodali e/o online anche in classe. Dai dati, è emerso che la maggior parte delle docenti ha proseguito nell'utilizzo delle risorse multimodali e/o online anche nella didattica in presenza. Solo una docente ha riferito di non fare uso di materiali alternativi alla didattica tradizionale (cfr. Figura 16).

³⁴ <https://classroom.google.com/u/0/h>

³⁵ <https://www.google.com/intl/it/forms/about/>

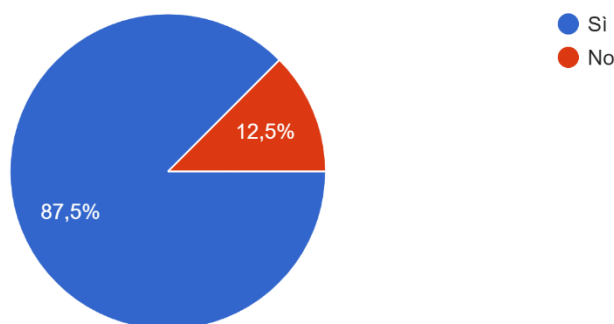


Figura 16: Utilizzo di materiali multimodali e/o online in didattica in presenza

Successivamente, è stato chiesto, attraverso domanda aperta, quale tipo di materiali multimodali e/o online avessero implementato. Un ulteriore dettaglio è stato di specificare anche se la LIM fosse utilizzata regolarmente e quali siti trovassero più accessibili e utilizzabili. Una docente ha affermato di creare materiali multimodali ad hoc a seconda delle attività che intende proporre. Per contro, la tendenza generale si protrae verso l'utilizzo dell'applicativo Wordwall³⁶ in cui è possibile creare risorse didattiche personalizzate con dei templates predefiniti, o trovare esercizi già predisposti per essere svolti. Altre applicazioni indicate sono state: YouTube per video o canzoni in lingua, Pinterest³⁷ – bacheche di foto, video e immagini – , Canva³⁸, e Genially (vedi par. 3.1.2). Ulteriori programmi innovativi sono stati: LearningApps (vedi par. 3.1.2), Jigsaw Planet³⁹ – applicativo in cui è possibile creare puzzle con immagini –, Liveworksheets⁴⁰ in cui si possono trovare schede didattiche stampabili o da svolgere online riguardanti qualsiasi tipo di disciplina, oppure possono essere create ad hoc; e Openminds⁴¹ – piattaforma che consente l'applicazione di tecniche didattiche a sfondo ludico e comunicativo, create appositamente per la lingua

³⁶ <https://wordwall.net/it>

³⁷ <https://www.pinterest.it/>

³⁸ https://www.canva.com/it_it/

³⁹ <https://www.jigsawplanet.com/>

⁴⁰ <https://www.liveworksheets.com/>

⁴¹ <https://www.open-minds.it/>

inglese. Questo programma offre anche possibilità di formazione per i docenti di lingua inglese.

Solo una docente ha indicato l'utilizzo del libro digitale, mentre una docente si è astenuta dalla risposta poiché non utilizza regolarmente la LIM.

La docente, che non aveva dato indicazioni per i materiali multimodali e/o online, ha motivato la sua scelta didattica nella domanda successiva, affermando che preferisce lavorare sul concreto con quaderno e libro cartaceo principalmente, e sporadicamente con altri supporti digitali.

In aggiunta, è stato chiesto quali sono state le principali difficoltà nella gestione dei materiali multimodali e/o online durante le lezioni in presenza. La maggior parte delle insegnanti ha riscontrato problemi legati alla connessione anche negli ambienti scolastici, una minoranza (25%) ha anche rilevato indisponibilità dei mezzi adeguati per integrare la didattica frontale con la tecnologia, e mancanza di tempo per preparare ed esporre il materiale attraverso un sistema didattico alternativo alla lezione frontale tradizionale. Una docente ha dichiarato di non aver avuto alcuna difficoltà né di tipo organizzativo né di tipo trasmissivo; al contrario di un'altra docente che ha affermato di non riuscire a coinvolgere adeguatamente gli studenti attraverso l'utilizzo della tecnologia. Nessun partecipante ha indicato insufficiente preparazione nel campo o capacità di trasmissione dei contenuti in modo appropriato attraverso l'utilizzo di strumentazione digitale.

Un'ulteriore precisazione ha riguardato la questione legata all'inclusione in relazione all'uso della tecnologia. È stato chiesto alle docenti se l'utilizzo dei mezzi digitali abbiano in qualche modo aiutato la promozione di maggior inclusione durante la didattica in presenza. Dallo studio è emerso che la maggioranza delle docenti ritiene che l'implementazione di una metodologia didattica basata sul metodo trasmissivo tradizionale, ma integrata e alle volte mediata dall'uso delle TIC, abbia migliorato e favorito maggior inclusione. Pertanto, si

può dedurre che la trasmissione dei contenuti sia stata idonea al target di studenti.

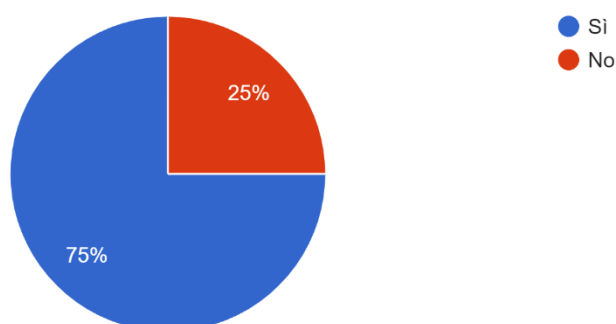


Figura 17: Promozione di maggior inclusione attraverso l'uso delle TIC

In relazione alla domanda precedente, è stato chiesto di descrivere e portare un esempio legato ad un'esperienza nella loro classe. Una docente dichiara di non disporre di tempistiche adeguate per la preparazione di attività differenziate per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), quindi utilizza materiale digitale, ma non personalizzato. Altre docenti affermano che le attività di lessico e ascolto con abbinamento di immagini e parole hanno decisamente promosso facilità nell'apprendimento. In linea con quanto detto, altre ancora dichiarano di aver riscontrato maggiore partecipazione e interazione da parte degli alunni BES e DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), poiché i contenuti multimodali promuovono mantenimento dell'attenzione e sviluppo dell'autostima. Come precedentemente delineato, l'utilizzo dell'applicativo *Gamification* ha permesso la creazione di materiali alternativi alla lezione tradizionale che hanno aiutato in particolare nella lettura inserendo video o foto all'interno del testo. In aggiunta, anche l'uso di robot e app volte a semplificare i contenuti hanno agevolato l'apprendimento.

Ai rispondenti è stato inoltre chiesto se e in che modo sia cambiata la didattica dopo l'esperienza della DAD. In questo caso, si possono osservare molte opinioni discordanti: da coloro che

pensano che la didattica a distanza non abbia per niente influenzato il ritorno in classe, a coloro che invece ritengono che l'insegnamento abbia subito qualche trasformazione. Alcune insegnanti, di quest'ultimo gruppo, afferma che l'esperienza in DAD ha offerto più tempo per la conoscenza dei mezzi a disposizione, ma che non sono sempre utilizzabili con grande facilità viste le tempistiche previste dall'orario scolastico. Le stesse puntualizzano, però, che anche in tempi precedenti alla chiusura delle scuole, solevano applicare una didattica mista (tradizionale e integrata dall'uso della tecnologia). Altre partecipanti dichiarano di aver ottenuto più conoscenze in rete, utili per mantenersi aggiornate in modo costante su eventuali innovazioni. In generale, la maggioranza afferma che l'utilizzo di risorse tecnologiche è aumentato insieme alla possibilità di creare presentazioni personalizzate che aiutano gli alunni a rielaborare i contenuti più velocemente e con più facilità. Contrariamente a quanto detto, coloro che hanno risposto negativamente a tale quesito, non hanno indicato la motivazione della loro risposta.

Per concludere, il questionario ha previsto una domanda più di carattere generale, richiedendo se l'Istituto Comprensivo abbia predisposto dei corsi di aggiornamento per le TIC e la risposta è stata affermativa in tutti i casi. Successivamente, è stato chiesto se questi corsi fossero obbligatori o a scelta del docente; solo in un caso è stata indicata una risposta negativa.

L'ultimo quesito ha indagato l'interesse delle docenti alla partecipazione a queste iniziative di perfezionamento delle risorse multimodali. La metà dei rispondenti desidererebbe prendere parte a questi corsi per crescita personale, quindi non necessariamente per conoscenza professionale. Mentre il 25% ha dichiarato di poter impiegare del tempo per eventuali corsi, ma solo se essi prevedano poche ore di formazione. La stessa percentuale di partecipanti ha dichiarato di non necessitare ulteriormente di percorsi formativi, perché già formate nel campo.

Questo capitolo ha presentato i dati ottenuti dal questionario di ricerca.

Nel capitolo successivo i risultati verranno discussi mettendoli in collegamento con le domande di ricerca.

Chapter 4 – Risultati

Lo studio si è focalizzato sull'idea di un probabile sviluppo professionale successivo alla pandemia, date le circostanze forzate che hanno determinato una rapida corsa verso la tecnologia. Questo veloce e non programmato cambiamento nella metodologia didattica ha generato instabilità sia per quanto riguarda l'organizzazione e la modalità di insegnamento, sia negli ambienti di lavoro che sono diventati infrequentabili a causa dell'emergenza epidemica. Proprio rispetto a questo ultimo aspetto, una nota del Ministero dell'Istruzione ha espresso l'idea del "*fare scuola, ma non a scuola*" (Prot. n. 388, 2020, p. 2), poiché l'ambiente scolastico non era più uno spazio fisico a sé, ma una classe virtuale. Nello stesso documento ricordava che:

“(...) mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza combatte il rischio di isolamento e di demotivazione. Le interazioni tra docenti e studenti possono essere il collante che mantiene, e rafforza, la trama dei rapporti, (...)”.

(Ministero dell'Istruzione, 2020, p. 2)

Durante questo periodo di tempo, le docenti non hanno potuto usufruire delle risorse didattiche presenti a scuola, ma hanno dovuto adattare un nuovo sistema di lavoro flessibile, all'avanguardia e capace di generare apprendimento (Riccardi et al, 2020, p. 382). A questa problematica si è unita l'inesperienza nel campo digitale che non ha aiutato l'applicazione di sistemi di insegnamento diversificati. La tendenza verso l'approccio tradizionale è salda a tal punto da replicare metodologia e i contenuti attraverso la didattica online, durante le lezioni sincrone (Franchini, 2020, p. 84). Da ciò risulta che il focus della lezione rimane incentrato sulla figura dell'insegnante, anziché passare allo studente, spostando sempre l'attenzione sul prodotto da realizzare⁴².

⁴² Ibidem, p. 85

Nonostante queste difficoltà adattive di tipo organizzativo, altre problematiche socio-culturali sono state evidenziate: la diversità e le diseguaglianze a livello socio-economico hanno impattato ancor più la situazione scolastica, facendo così emergere discriminazioni per mancanza di risorse materiali necessarie per lo svolgimento della didattica a distanza (Riccardi et al., 2020, p. 382).

4.1 Discussione

Dai dati rilevati si evince che le insegnanti di lingua straniera nella scuola primaria nella Regione Veneto, considerate da questo studio, abbiano un range di età che si aggira attorno ai quaranta e sessant'anni. Si può inoltre determinare una netta discrepanza tra coloro che insegnano in sei classi e coloro che invece lavorano con una o più di due classi.

Per quanto riguarda invece la modalità procedurale, ovvero l'interesse fondamentale della ricerca, in tempi pre-pandemici l'inclinazione delle docenti verso l'utilizzo della tecnologia sembra esser stato frequente; infatti, la LIM era implementata da tutte le docenti come mezzo tecnologico in classe. La presenza della LIM nell'ambiente scolastico ha dunque dato la possibilità di condividere contenuti multimodali per spaziare tra metodologia didattica tradizionale e quella digitale. Come riporta uno studio sull'impatto della LIM nella scuola primaria, la lavagna interattiva non sembra avere effetti negativi sull'apprendimento. Pertanto, è risultato che le generazioni odierne necessitano, sin dai primi anni di scuola, azioni educative che integrino le modalità trasmissiva frontale con i nuovi media e i contenuti digitali; in quanto, pare che facilitino la didattica in presenza (Argentin et al., 2016).

In linea con quanto detto, i risultati relativi all'utilizzo della LIM in classe e dei corrispondenti applicativi sono stati utili per confrontare e determinare: se e come le percezioni delle insegnanti siano

cambiate. Di fatto, per rispondere alla seconda domanda di ricerca (RQ2), sono stati confrontati i dati emersi da ogni periodo considerato dallo studio, e sommariamente si può riferire che l'utilizzo delle risorse digitali è tutt'ora diffuso. Inoltre, gli applicativi didattici e ludici, utilizzati durante la didattica a distanza, continuano ad essere implementati nelle lezioni in presenza.

Tuttavia, negli ambienti scolastici sono però presenti alcune problematiche legate alla disponibilità di mezzi tecnologici adeguati e all'avanguardia per la possibilità di creare didattica integrata. Questo aspetto ci porta a pensare che il problema non nasca principalmente dalla preparazione dell'insegnante nel campo, ma anche da fattori esterni legati alla reperibilità degli strumenti fisici in classe. Un altro punto su cui soffermarsi è la possibilità di avere una connessione stabile nel contesto della scuola; la scarsa connessione, infatti, genera spesso rallentamento nella progressione della lezione, causando così limitazione di alternanza nelle attività.

Nonostante queste complessità di tipo pratico, alcune percezioni sono state le seguenti: *“È aumentata la conoscenza dei mezzi a disposizione, ma per mancanza di tempo non sempre si utilizzano le novità. Ricercavo e diversificavo il materiale anche prima della pandemia e continuo a farlo con le stesse modalità”*. Pertanto, un altro fattore, da tenere in considerazione nella didattica in presenza, è che non sempre si dispone del tempo necessario per utilizzare una specifica risorsa digitale.

La presente ricerca ha oltremodo indagato gli applicativi utilizzati attraverso la LIM. Per rispondere quindi alla prima domanda di ricerca (RQ1), si può riferire che contenuti digitali più diffusi e frequenti siano stati: i video sia musicali che parlati, come anche i giochi interattivi legati al lessico e alla sistematizzazione della grammatica. Permane come strumento utile la presentazione personalizzata creata dal programma di PowerPoint. Una minoranza ha indicato applicativi più specifici come *Genially*, *Quizziz*, *LearningApp*. App per coding e robotica sono state indicate da una sola docente, poiché tali applicazioni richiedono una formazione

specifica per l'utilizzo di tali strumenti. A questo punto, si può dedurre che anche prima della chiusura delle scuole alcune docenti avevano intrapreso dei corsi di aggiornamento sulle TIC, quindi erano già professionalmente preparate per implementare materiali integrativi nella lezione in classe. Di fatto, metà del campione indagato ha dichiarato di aver seguito dei corsi di formazione ad hoc per l'uso delle risorse tecnologiche, non necessariamente previsti dall'ambiente lavorativo.

Durante il periodo di chiusura delle scuole, si è potuto riscontrare che gli alunni presenziavano mediamente con una certa costanza alle lezioni a distanza. Nonostante questo, le problematiche emergenti sono state numerose; principalmente la difficoltà di connessione e l'instabilità della rete che sono state la causa di molte incomprensioni e discontinuità nel lavoro, che ha poi generato frustrazione da parte sia dell'insegnante che dell'alunno. Oltre a ciò, è venuta a mancare anche l'interazione e lo scambio sia di informazioni sia di prossemica, come dice Rovea⁴³ et al. (2020):

“La distanza si può allora considerare come una delle caratteristiche peculiari dell'esperienza scolastica in sé: scuola è quell'esperienza che aprendo una distanza dal quotidiano permette di re-inventarlo”.

La mancanza di dialogo può avere perciò influenzato negativamente l'apprendimento, poiché, nel contesto di scuola primaria, è improbabile che gli alunni possiedano piena autonomia nella gestione del lavoro; sia per quanto riguarda l'aspetto spaziale del quaderno, sia per quanto concerne la componente tecnologica e digitale per la quale necessitano di essere seguiti costantemente.

⁴³ Rovea, F., & Gobbi, C., (2020). Didattica a distanza e distanza nella didattica. Osservazioni sulla scuola in tempo di pandemia. *Pensare la didattica oltre la pandemia*, 3, 131-144.

Uno studio di Brigandì⁴⁴ (2022) riporta e sottolinea delle caratteristiche negative della didattica a distanza, tra le quali emerge: stanchezza e noia, impossibilità di svolgere la lezione in modo consueto, svogliatezza nel portare a termine i compiti e le attività da remoto. È stato oltretutto osservato che la scuola, come ambiente di apprendimento fisico, dava più motivazione e meno distrazioni.

Inoltre, la difficoltà di recepire in modo corretto la pronuncia di alcune parole ha bloccato il normale flusso della lezione e dell'apprendimento stesso. Seppur la didattica a distanza ha avuto durata breve in fatto di tempistiche rispetto ad altri ordini di scuola, si può concludere che il gap di natura procedurale e sistematica degli apprendimenti abbia influenzato la ripresa dell'attività scolastica quotidiana; sia nell'aspetto relazionale, sia nei contenuti delle discipline stesse. L'attenzione, infatti, risulta di difficile mantenimento, perciò la necessità di spaziare tra attività e spiegazioni diverse portano inevitabilmente a "tempi morti" in cui si va a perdere la concentrazione degli studenti.

Questo aspetto può essere legato al fatto che alcune attività sono state stimolanti per gli alunni; tra le risorse multimodali utilizzate, troviamo giochi online per la sistematizzazione e per la fissazione del lessico in cui lo studente può avere ruolo attivo di partecipazione anche a turno. Tuttavia, permane la problematica della ripetitività dell'attività che può generare disattenzione e meccanicità nello svolgimento. La procedura più auspicabile è stata quindi la varietà rispetto agli esercizi online proposti, in modo che l'alunno potesse essere partecipativo e operoso, anche solo verbalmente, in tempistiche limitate. E che l'altra parte del tempo, invece, potesse dedicarsi all'ascolto di video parlati o musicali, per le abilità ricettive. In questo modo, si avrebbe intervallato tra le abilità produttive e ricettive.

⁴⁴ Brigandì, F. (2022). DADietro lo schermo: la Scuola Primaria ai tempi del COVID-19 raccontata dai bambini. Università degli studi di Padova.

Tra le risorse multimodali a sfondo ludico, sono emerse: *Gamification*, un applicativo online che permette di trasformare i contenuti scolastici in gioco con finalità di insegnamento. Questo programma permette di realizzare attività divertenti su vari argomenti, offre inoltre la possibilità di lavoro anche individuale poiché trasmette feedback diretti riguardo al risultato finale ottenuto.

Per quanto riguarda i feedback, ovvero l'attività di restituzione dell'insegnante, si evidenzia la tendenza alla comunicazione diretta durante l'orario scolastico svolto in lezione sincrona. Tuttavia, gli elaborati scritti, spesso svolti in autonomia, venivano corretti e la modalità più idonea è stata quella di condividere i risultati via mail istituzionale ad ogni singolo alunno, oppure la comunicazione avveniva attraverso la piattaforma *Google Classroom*. Inoltre, le consegne venivano spiegate nella lingua madre per evitare incomprensioni.

Al ritorno alla didattica in presenza, nel periodo di riapertura delle scuole, le docenti di scuola primaria hanno continuato ad utilizzare la tecnologia attraverso la proposta di attività multimodali in classe principalmente attraverso l'utilizzo della LIM. La LIM ha permesso agli studenti di poter esplorare concetti e idee, come anche di esplorare e costruire conoscenze attraverso un mezzo tecnologico condiviso, e impiegare strategie partecipative e collaborative attraverso un mezzo tecnologico condiviso (Carro et al., 2012, p. 15). Nella didattica in presenza, è stato preferibile utilizzare altri tipi di risorse multimodali online, come: *Wordwall* e *Liveworksheets* che forniscono una risposta ed un risultato immediato alla fine di ogni sessione di lavoro. *Wordwall* presenta dei templates in cui poter creare delle attività ad hoc basate su un preciso ambito (cfr. Figura 18).

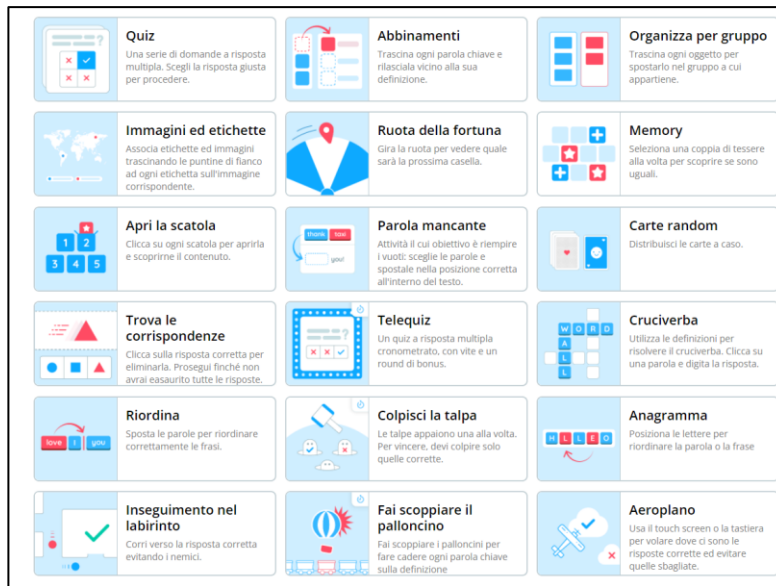


Figura 18: Esempio di templates in Wordwall

Mentre *Liveworksheets* presenta schede operative interattive sia riguardo al lessico (cfr. Figura 19), sia per la sistematizzazione di regole grammaticali, sia per brevi comprensioni guidate (cfr. Figura 20).

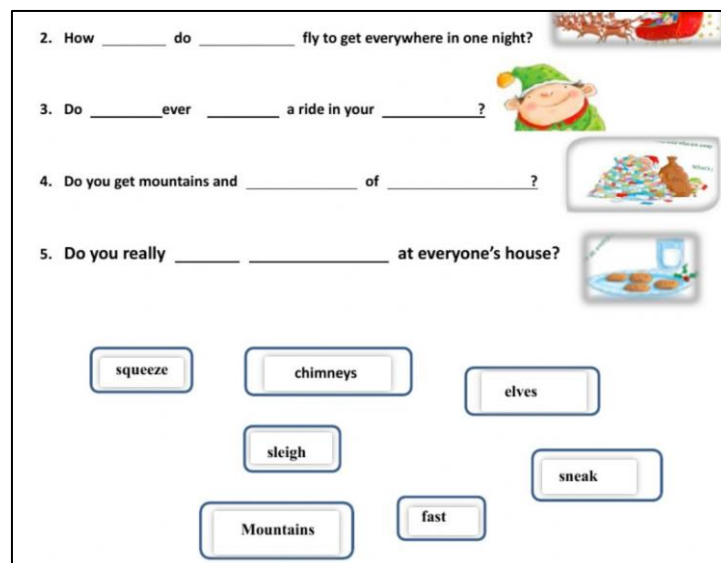


Figura 19: Esempio di esercizio di abbinamento per il lessico

https://whatistheurl.com Name : _____

I see an ice cream with a cherry on top. The ice cream is in a cone. I see another ice cream with two balls.



What do I see?

a) an ice cream b) pizza c) fruits

Does the first one have a cherry?

a) yes b) no

The ice cream is in a

a) cup b) bowl c) cone

Figura 19: Esempio di esercizio di comprensione in Liveworksheets

Altri applicativi come: *Youtube*, sono stati utili per attività visive ed uditive, quindi non necessariamente coinvolgendo attivamente gli studenti nel processo.

In ambito di inclusione, la lettura digitale sembra aver apportato significativi miglioramenti nella possibilità di creare uno spazio didattico più vario e aperto alle diversità. I materiali come: video o foto da poter inserire all'interno di presentazioni multimodali (un esempio può essere una presentazione nel programma: *Gamification*) ha ampliato la capacità di lavoro attivo da parte degli alunni che presentano disabilità (es.: BES, DSA). Una docente riferisce che: *“L'impiego della tecnologia può inoltre promuovere motivazione, la partecipazione e l'interazione degli alunni BES e DSA perché aiuta a mantenere l'attenzione e favorisce lo sviluppo dell'autostima.”* Pertanto, l'uso del digitale facilita l'apprendimento

della lingua perché permette di attivare più canali ricettivi. Gli strumenti tattili stessi della LIM consentono lo sviluppo delle abilità integrate: saper fare con la lingua, saper interagire, saper comunicare e saper relazionarsi (Carro et al., 2012, p.15). In certi casi, l'utilizzo di immagini o di applicativi specifici permette di creare materiale semplificato o personalizzato per facilitare lo svolgimento di prove o per un semplice compito.

Analizzando poi la situazione odierna come esito di periodi intervallati da modalità e metodologie didattiche diversificate e sottoposte a cambiamenti rapidi inaspettati, si può notare come l'esperienza in didattica a distanza abbia influito in modo significativo nell'espletamento di funzionalità didattiche innovative, a cui, probabilmente, non ci si sarebbe appellati se non ci fossero state situazioni scatenanti. Da uno studio, infatti, risulta che la maggior parte dei docenti ha tratto beneficio dall'esperienza di didattica a distanza come spinta di apprendimento verso nuove forme di insegnamento (Tondelli, 2020, p. 81). L'opportunità data dalla situazione emergenziale ha originato proprio un'occasione senza precedenti per sperimentare forme innovative e sperimentali di didattica digitale. Attraverso la rete di comunicazione, creata dai docenti inizialmente impreparati, si sono avviati processi di riflessione, creazione, sperimentazione, esecuzione e verifica, ovvero l'osservazione finale dei contenuti prodotto dagli alunni, che hanno permesso di testare nuovi metodi di insegnamento. La competenza impiegata nella fruizione di tale procedura può non esser stata adeguata al gruppo classe, poiché c'è continuo bisogno di rinegoziazione di significati e di pratiche diversificate in base al contesto in cui l'insegnante si trova ad agire (Caon, 2022). Ad oggi, i docenti di lingua inglese della scuola primaria utilizzano maggiormente giochi ed attività multimodali e/o online per introdurre nuovi argomenti, per creare presentazioni e spiegazioni attraverso elementi audio-visivi che stimolano la memoria visiva. Pertanto, considerando la terza domanda di ricerca (**RQ3**), la conoscenza dei mezzi a disposizione sembra quindi essere aumentata, anche se

spesso, per mancanza di tempo, non si ha la possibilità di implementare tali strumenti didattici. La valorizzazione dei mezzi tecnologici e digitali risulta perciò elemento di aiuto e supporto, se impiegato con una specifica programmazione e preparazione da parte del docente che ne fa uso.

Alla luce delle precedenti premesse, la necessità e l'esigenza di crescita professionale è sentita in modo particolare, non solo per finalità lavorative, ma anche come sviluppo personale nel campo digitale.

Conclusioni

Da come si è potuto osservare, la didattica a distanza è stata al centro del processo conoscitivo negli ultimi tre anni. Molti docenti hanno avuto la possibilità di esplorare il mondo tecnologico solo quando si è presentata la situazione forzata della didattica a distanza. Periodo costituito non solo di incertezze in ambito didattico, ma primariamente di preoccupazioni per la salute fisica. La didattica non è stata perciò al centro dell'attenzione per quel periodo di tempo. Tuttavia, è evidente che si sia creata confusione per quanto riguarda l'organizzazione scolastica, dal momento che le normative emanate non hanno previsto alcun riferimento alla scuola; riportavano solamente la necessità di mantenere attivi e vivi i rapporti e le relazioni con il gruppo classe e i relativi docenti.

Il presente studio ha voluto riportare alcuni dati relativi al risultato odierno della didattica nella scuola primaria, considerando i precedenti eventi storici che hanno inevitabilmente segnato il percorso scolastico degli alunni, ma anche degli insegnanti. La ricerca si è focalizzata nella figura del docente e ha prelevato, da un campione limitato di partecipanti, alcuni dati con la possibilità di apportare un piccolo contributo alle analisi precedenti. Il limite del presente studio è, infatti, il campione di rispondenti; tuttavia, può creare un continuum con la letteratura del contesto considerato.

La realizzazione della scuola digitale è ancora lontana come idea nel contesto italiano; nonostante questo, si è potuta evidenziare progressione nel campo tecnologico da parte di qualche docente formato e digitalizzato, non necessariamente dovuto al periodo pandemico.

Lo strumento di raccolta dati ha potuto fornire gli elementi utili per rispondere alle domande di ricerca, ovvero le finalità che lo studio ha perseguito.

In breve, per quanto riguarda il tipo di materiali didattici usati dalle docenti durante il periodo del lockdown si è visto che la volontà e la ricerca di intervallare e spaziare tra attività di vario genere sono gradualmente aumentate. Una docente afferma che: *“Le risorse più*

vantaggiose e accessibili sono state: la piattaforma YouTube per la possibilità di caricare e condividere video. Il programma Screencast-O-Matic per la registrazione di lezioni asincrone, Padlet per la condivisione di video, registrazioni audio e schede operative". Si può quindi notare che la sperimentazione di modalità alternative, come la lezione asincrona, normalmente utilizzata in ambito accademico e quindi per studenti più autonomi, sono invece state implementate come mezzo integrativo alle lezioni online sincrone. Questa metodologia può valere come strategia didattica avanzata in tempi moderni in cui il digitale fa parte della vita di tutti i giorni, nonostante richieda la supervisione dell'adulto.

I dati hanno anche dimostrato che coloro che avevano implementato materiali didattici multimodali e/o online, hanno continuato ad utilizzare questa metodologia didattica, integrandola nel contesto scolastico.

Lo studio, tuttavia, rileva anche che le insegnanti faticano ancora nell'adattamento alle nuove metodologie didattiche avanzate, benché si dicano propense ad intraprendere corsi di aggiornamento per accrescere le loro competenze e, in alcuni casi, per migliorarle e progredire professionalmente.

L'esigenza di conoscenza nel campo digitale è sempre più richiesta e soprattutto sembra essere necessaria per poter integrare i metodi didattici, per comunicare, per scambiare informazioni, e per conoscere. La speranza è quindi quella che una situazione epidemiologica come la precedente non si presenti più, ma che al contempo sia servita, sebbene in piccola parte, a capire la componente essenziale della conoscenza nel campo, perché la fuga da essa non genera altro che confusione e distacco dalle generazioni future.

References

Amer-Mestre, J., Ayarza-Astigarraga, A., & C Lopes, M. (2021). E-learning Engagement Gap During School Closures: Differences by Academic Performance, *IZA DP No.14904*, 1–42.

Argentin, G., & Gerosa, T. (2016). ICT e livelli di apprendimento nella scuola primaria: un'analisi sull'impatto della LIM in classe. *MEDIA EDUCATION – Studi, Ricerche, Buone Pratiche*, 7(2), 215–241.

Brigandì, F. (2022). DADietro lo schermo: la Scuola Primaria ai tempi del COVID-19 raccontata dai bambini (Master Dissertation). Available from Thesis and Dissertation Padua Archive. (<http://hdl.handle.net/20.500.12608/11033>).

Calvani A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Valutare la Competenza Digitale. Modelli Teorici e Strumenti Applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 39–46.

Caon, F. (2022). *DIDATTICA IN SITUAZIONI DI EMERGENZA - Insegnare l'Italiano L2 in situazioni di emergenza: tra lingua e intercultura* [Webinar 28 Aprile]. Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). Gamification and Education: A Literature Review. *Proceedings of the 8th European Conference on Games-Based Learning - ECGBL 2014*, 1, 50–57.

Carloni, R. (2020). Study abroad in Italia. Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza? *LinguaInAzione – Rivista Digitale Semestrale per l'Insegnamento dell'Italiano LS/L2*, 1(5), 88–98.

Carro, R., Compagno, G., & Panzica, F. (2012). *Inglese con la LIM nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Cazzaro, G. (2021). La didattica nel periodo covid. Un'analisi delle opinioni degli insegnanti (Master Dissertation). Available from Padua Thesis and Dissertation Archive. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12608/11754>

Cuder, A., De Vita, C., Doz, E., Tentor, G., Colombini, E., Pellizzoni, S., & Passolunghi, M. C. (2020). Le opinioni degli insegnanti di scuola primaria sulla didattica a distanza durante il lockdown: uno studio qualitativo. *QuaderniCIRD*, 21, 93–113.

Danchikov, E. A., Prodanova, N. A., Kovalenko, Y. N., & Bondadrenko, T. G. (2021). The potential of online learning in modern conditions and its use at different levels of education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 578-586.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15.

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Franchini, R. (2020). Una crisi da non sprecare. L'educativo prima, durante e dopo il Coronavirus. *RASSEGNA CNOS*, 2, 75–98.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2020). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 1 Marzo 2020, Italy. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/03/01/52/sg/pdf>

Giannoli, F. (2016). PNSD: per una formazione sostenibile alla didattica innovativa e digitale. *BRICKS*, 4. Retrieved from <http://www.rivistabricks.it/2017/08/02/bricks-n-4-2016/>

INVALSIopen (2021, June). L'AbCD per affrontare la povertà educativa digitale. *INVALSIopen*. Retrieved from <https://www.invalsiopen.it/contrastare-poverta-educativa-digitale/>

Ministero della Salute (2020). Nuova infezione da Coronavirus, il punto della situazione. Retrieved from https://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?menu=notizie&id=4015&msckid=576f7888d13d11eca7b4b812f4f3f42f

Ministero dell'Istruzione (2020). Linee guida per la Didattica digitale integrata. *Allegato A*. Retrieved from

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027

Ministero dell'Istruzione (2020). Indicazioni per la gestione degli studenti e dei docenti di ritorno o in partenza verso aree affette della Cina. Retrieved from

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Circolare+Scuola.pdf/b0ec8ca3-be19-14eb-1e7f-98227b9ed495?version=1.1&t=1580573247760>

Ministero dell'Istruzione (2020). Protocol note n. 388. Retrieved from

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marz+o+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

Ministero dell'Istruzione (2020). Protocol note n. 562. Retrieved from

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marz+o+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). Linee guida per la Didattica digitale integrata. Retrieved from

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027

Ministero dell'Istruzione, (2020). Protocol note n. 388 of 17 marzo.

Retrieved from https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjclKW/document/id/2598016

Ministero dell'istruzione (2020). Decreto recante "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n.39". *Registro Decreti* . Retrieved from

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto.pdf/41f43eab-5414-0bdb-9886-f50101ea49e6?t=1596813131361>

Molina, A., Michilli, M., & Gaudiello, I. (2021). La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide

dell'educazione personalizzata e dell'innovazione sistemica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 47–80.

Ni Luh, S. N., Qihua, S., Venatius, A. S., Slamet, T. I., & Cholifah, P. S. (2020). Distance learning strategy in Covid-19 pandemic for primary schools. *International Webinar Series – Educational Revolution in Post Covid Era “Teaching and Evaluation for Children in Covid Era”*, 107–116.

Piras, M. (2020). La scuola italiana nell'emergenza. Le incertezze della didattica a distanza. *Rivisteweb*, 2, 250–257. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1402/96713>

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Riccardi, V., Donno, S., & Bagnarol, C. (2020). Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell'emergenza Covid-19: uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di “fare scuola ma non a scuola”. *QTIMES, Journal of Education – Technology and Social Studies*, 4, 379–395. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202011&id=riccardi-donno-bagnarol_qtimes_ott_2020.pdf

Rovea, F., & Gobbi, A. (2020). Didattica a distanza e distanza nella didattica. Osservazioni sulla scuola in tempo di pandemia. *Pensare la didattica oltre la pandemia*, 3, 131–144.

The Gamification Research Lab (2010). Cos'è la Gamification? Retrieved from <https://www.gamification.it/gamification/introduzione-alla-gamification/>

Tondelli, M. (2020). Le tecnologie digitali a scuola e la didattica durante l'emergenza Covid-19. Un'indagine esplorativa sugli insegnanti di scuola primaria nella provincia di Reggio Emilia (Master Dissertation). Available from UNIMORE database. (etd-05172021-175127).

Universo Scuola (2020, January 9). Cos'è il coding e come insegnarlo nella scuola primaria [Web log post]. Retrieved from <https://www.universoscuola.it/coding-scuola.htm#:~:text=Cos%27%C3%A8%20il%20coding%20e%20come%2>

[0insegnarlo%20nella%20scuola,scuola%3A%20attivit%C3%A0.%20...%2004%20CODING%2024%20CFU.%20](#)

Appendix

Figure 1: Average age of teachers

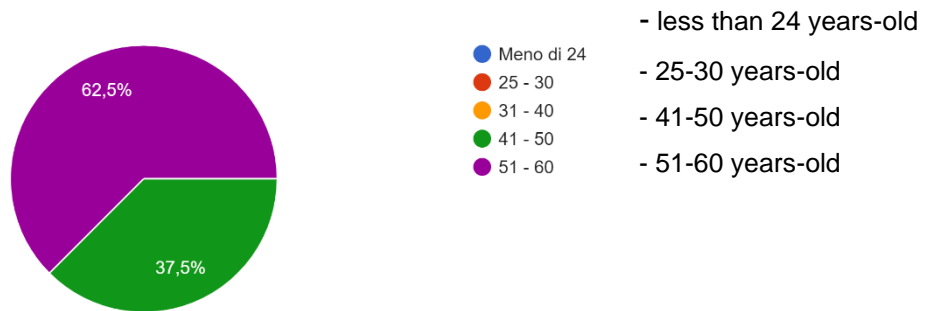


Figure 2: Number of classes in which they teach

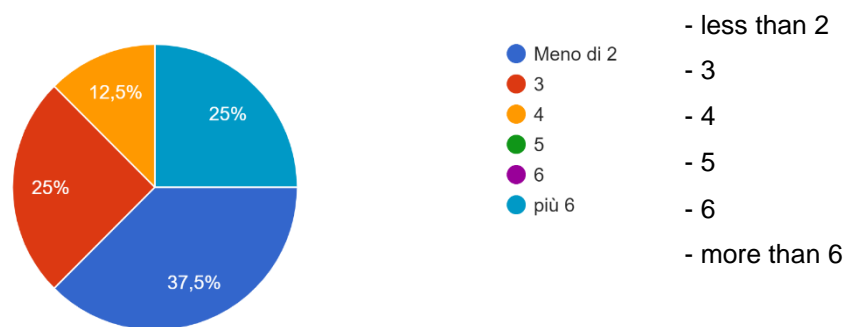


Figure 3: Are you teaching in more than one school?

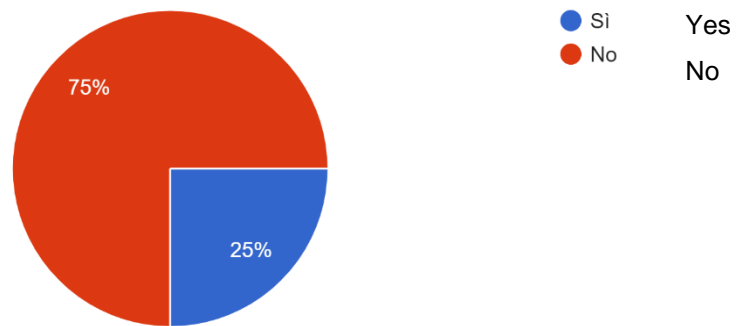


Figure 5: Before the pandemic, did you use technological tools in classroom?

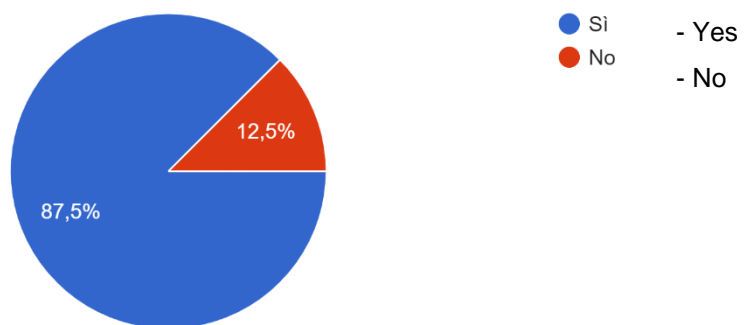


Figure 6: Implementation of ICT blackboard in class

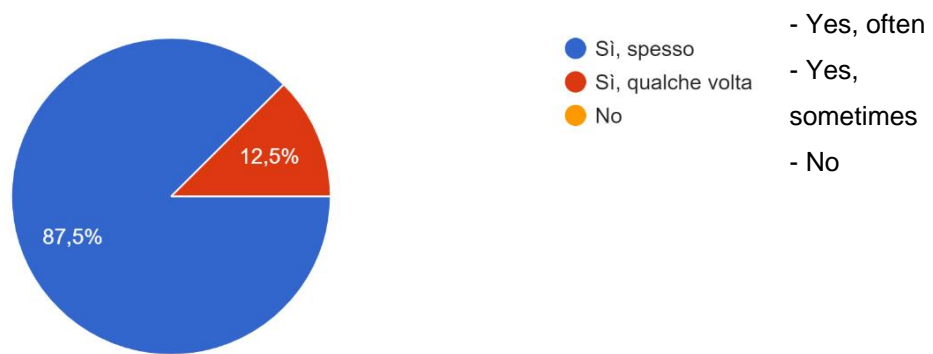
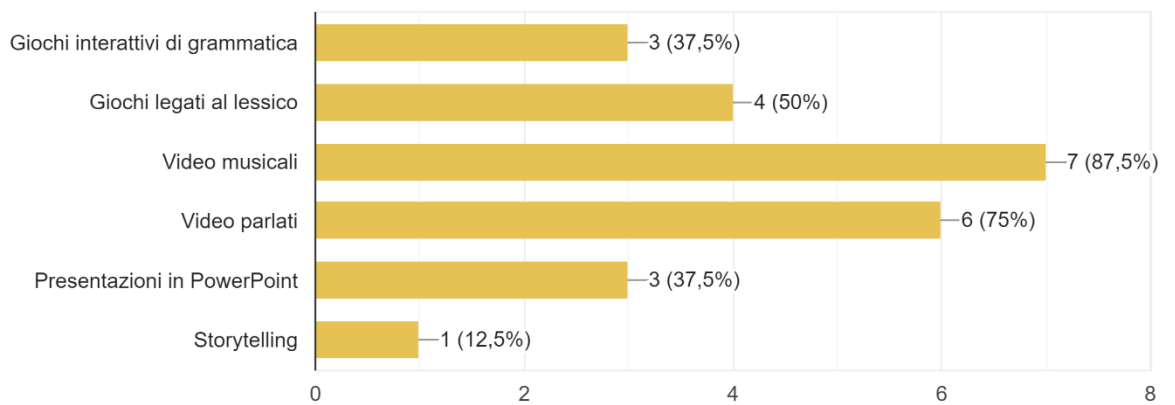


Figure 7: Applications implemented through the ICT blackboard



- Interactive plays about grammar
- Plays about lexicon
- Musical videos
- Speaking videos
- Presentations on PowerPoint
- Storytelling

Figure 11: Training course in the use of technology before the pandemic

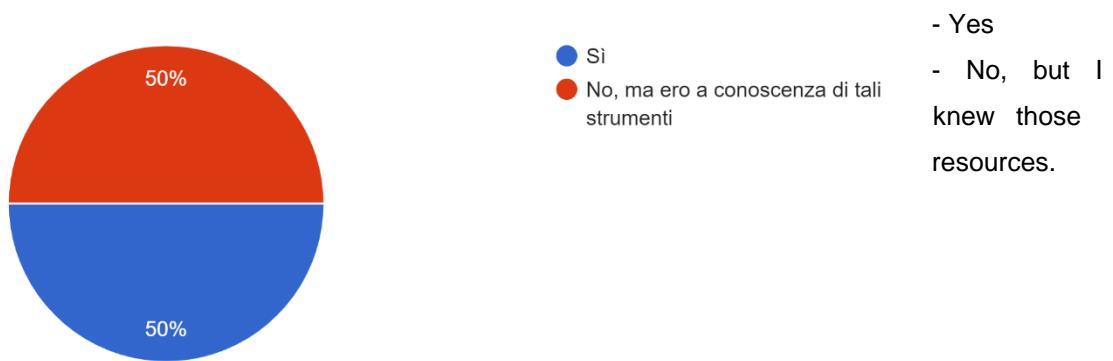
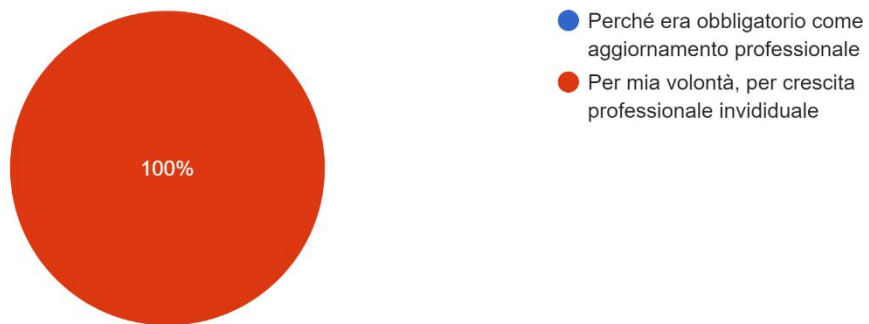
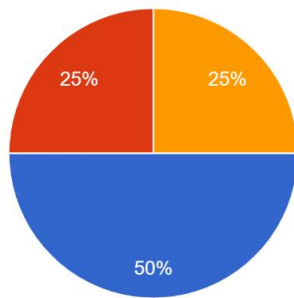


Figure 12: Reason why they followed those training professional courses



- because it was a compulsory training course
- because I wanted to grow professionally

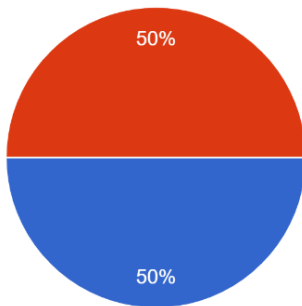
Figure 13: Duration of distance lessons



- da 20 a 45 minuti
- da 50 a 90 minuti
- da 90 minuti a 2 ore

- from 20 to 45 min
- from 50 to 90 min
- from 90 min to 2 hours

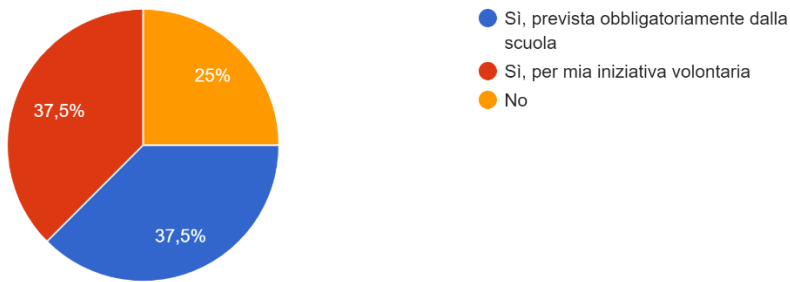
Figure 14: Students present in online lessons



- Tutta la classe
- 75 - 90% degli studenti
- 50 - 75% degli studenti
- Meno del 50% degli studenti

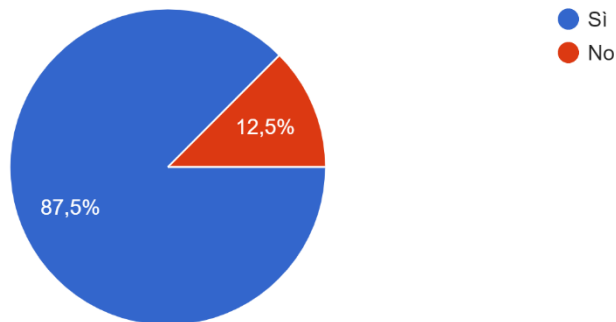
- all the class
- 75 – 90% of students
- 50 – 75% of students
- less than 50% of students

Figure 15: Training course in ICT skills for distance teaching



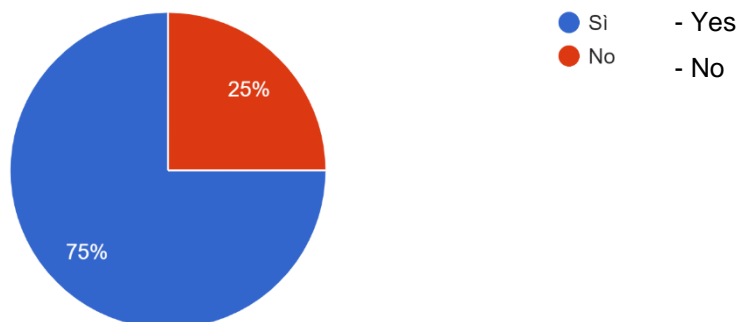
- Yes, it was compulsory in the school where I work
- Yes, for my personal choice
- No

Figure 16: Use of multimodal or online resources in face-to-face lessons.



- Yes
- No

Figure 17: Has ICT tools created more inclusive teaching/learning?



- Yes
- No