

Assist towards success: a project for inclusion (through) digital

Un Assist verso il successo: un progetto per l'inclusione (attraverso il) digitale

Barbara Bruschi^a, Paola Ricchiardi^b, Emanuela Maria Torre^{c,1}

^a *Università degli Studi di Torino*, barbara.bruschi@unito.it

^b *Università degli Studi di Torino*, paola.ricchiardi@unito.it

^c *Università degli Studi di Torino*, emanuela.torre@unito.it

Abstract

Numerous studies attest, in a convergent manner in different countries, the effects on minors of the pandemic period, especially on those in educational poverty. This condition requires articulated projects, centered on emerging needs, based on research and supported by a network on the territory. The *Assist towards success* program was created to include lower secondary school students, for whom the pandemic has meant a significant loss of learning opportunities. The interventions envisaged a targeted use of technologies and the involvement of trainees in Education, trained in remote cognitive mediation strategies. This choice also promoted in future professionals specific skills in school support; transversal skills and responsibility towards the needs of the territory. The implementation strategies of the *Assist* program and its effectiveness outcomes can constitute a model for future planning, within an educational world that has been profoundly renewed by the health emergency.

Keywords: homework; cognitive enhancement; educational poverty; Covid; cross tutoring.

Sintesi

Numerosi studi attestano, in maniera convergente in diversi Paesi, gli effetti del prolungarsi della pandemia sui minori, specie se in condizione di povertà educativa. Tale condizione necessita di progetti articolati, centrati sui bisogni emergenti, fondati sulla ricerca e supportati da una rete sul territorio. Il programma *Un Assist verso il successo* è nato per garantire l'inclusione degli studenti della scuola secondaria di I grado, per i quali la pandemia ha significato la perdita importante di opportunità di apprendimento. Gli interventi sperimentali hanno previsto un uso mirato delle tecnologie e il coinvolgimento di tirocinanti di Scienze dell'educazione, formati sulle strategie di mediazione cognitiva a distanza. Tale scelta ha anche promosso nei futuri professionisti competenze specifiche nel sostegno scolastico; abilità trasversali e responsabilizzazione rispetto ai bisogni del territorio. Le strategie di realizzazione del programma *Assist* e gli esiti di efficacia dello stesso possono costituire un modello per progettazioni future, in un mondo educativo profondamente rinnovato dall'emergenza sanitaria.

Parole chiave: compiti a casa; potenziamento cognitivo; povertà educativa; Covid, cross tutoring.

¹ A B. Bruschi vanno attribuiti i paragrafi 2 e 3.1.d; a P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 1, 3, 3.1.a/b/c, 3.3.b, 5, 5.1 e 5.2; a E. M. Torre vanno attribuiti i paragrafi 3.2, 3.3.a, 3.4, 3.5, 4, 5.3 e 6.

1. I bisogni educativi emergenti nel periodo Covid

Gli effetti della chiusura delle scuole e di molti servizi socio-educativi per un periodo relativamente lungo sono stati quantificati in vari Paesi, innanzitutto in termini di *learning loss*. Analisi condotte, per esempio, su 4,4 milioni di studenti negli USA hanno evidenziato decrementi nelle competenze di lettura e matematica, con un impatto maggiore sugli studenti più fragili, caratterizzati da povertà educativa (Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Lewis, 2020). Dati simili vengono confermati in diversi contesti (Gromada, Richardson, & Rees, 2020; Unesco, 2021). Nei Paesi Bassi l'aver somministrato le prove strutturate nazionali nella primavera 2020, poco prima della chiusura delle scuole per otto settimane, ha consentito, con una seconda rilevazione alla riapertura, anche di quantificare tale perdita di apprendimento e di misurare le differenze a seconda del livello socio-culturale (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021). Nello studio si evidenzia che il *learning loss* è in media di tre punti percentili. Per gli studenti più svantaggiati il *décalage* è però decisamente superiore: alla riapertura delle scuole costoro hanno risposto correttamente al 55% in meno delle domande dei test. Il fenomeno non è spiegabile tuttavia solo con la diminuzione delle ore dedicate alla scuola e allo studio, come illustra uno studio tedesco (Grewening, Lergetporer, Werner, Woessmann, & Zierow, 2020). Secondo tale ricerca, realizzata intervistando 1099 genitori, al dimezzamento delle ore dedicate allo studio, che ha riguardato tutti gli studenti, si è aggiunto un diverso impiego del tempo restante. Se per gli studenti avvantaggiati si è trattato spesso di un tempo *fruttuoso* trascorso in famiglia (ovviamente se non toccati dal contagio), per gli allievi più svantaggiati, in assenza di adulti in grado di stimolarli e di orientarne le attività, si è trattato perlopiù di un tempo *perso* o addirittura *dannoso* (trascorso davanti a televisione, videogiochi, social, etc.). Un fenomeno analogo, ormai molto noto, avviene durante le vacanze estive: i ricercatori hanno stimato che per studenti con *background* basso, le vacanze contribuiscano a una perdita negli obiettivi scolastici equivalente a un mese scolastico, effetto che non si rileva nei minori con alto livello socio-culturale. Per i bambini e gli adolescenti svantaggiati lunghi periodi di vacanza sono inoltre associati a una diminuzione generale del benessere (Alexander, Entwisle, & Olson, 2007). Analogamente la chiusura delle scuole nel periodo pandemico ha contribuito ad aumentare nei minori l'ansia, il senso di solitudine e l'iperattività (Chaabane, Doraiswamy, Chaabna, Mamtani, & Cheema, 2021), specie all'interno di famiglie in difficoltà, caratterizzate da alti livelli di stress, frustrazione (connessa anche alla diminuzione significativa del potere economico) e, a volte, violenze (Lawson, Piel, & Simon, 2020). La condizione dei minori più svantaggiati è dunque particolarmente difficile: si stima che gli effetti tocchino numerosi aspetti che vanno dall'apprendimento al benessere psico-fisico (Van Lancker & Parolin, 2020) e che potranno perdurare a lungo termine (Alton, 2021), anche perché lo stesso impatto economico del Covid-19 potrebbe diminuire gli investimenti futuri in educazione di molte famiglie.

Dati italiani confermano un incremento importante della povertà educativa e un effetto cumulativo nelle situazioni di maggior svantaggio (Mascheroni et al., 2021). Anche nei nostri contesti, dunque, occorrono interventi significativi di contrasto del *learning loss*, tempestivi, sistematici e sufficientemente articolati per far fronte contemporaneamente a più bisogni educativi. Può contribuire in tale senso anche un uso consapevole delle tecnologie per l'educazione, che consentono di raggiungere più soggetti, in maniera flessibile, con maggiori risorse di personalizzazione e possibilità di creare ambienti stimolanti e motivanti (senza interruzioni nei picchi ciclici della pandemia). La tecnologizzazione *forzata* realizzata nel periodo Covid può dunque diventare vera e propria risorsa. È necessario però che i professionisti si appropriino di nuove competenze digitali

per far fronte alle sfide di un mondo dell'educazione profondamente trasformato dal Covid-19 (Evagoru & Nisiforou, 2020; Hall, Roman, Jovel-Arias, & Young, 2020).

2. Nuove competenze digitali

Se prima della pandemia le competenze digitali riguardavano un impiego efficace delle tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento (Rust, 2017), con il *lockdown*, e la conseguente chiusura delle scuole, si è posta maggiore attenzione agli aspetti socio-psicologici legati alle applicazioni didattico educative del digitale (Buschelman, 2020; Darling-Hammond, Schachner, & Edgerton, 2020). Piattaforme per l'e-learning e social media sono diventate gli unici spazi per l'interazione sociale al di fuori del nucleo familiare. Pertanto, è stato fondamentale sviluppare negli educatori e nei docenti competenze nell'impiego degli strumenti digitali non solo per la didattica, ma anche per la gestione della dimensione interattiva e di sostegno psicologico negli studenti (Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020). Facendo un passo indietro, si può vedere come negli ultimi quindici anni il concetto di competenza digitale sia stato oggetto di varie trasformazioni che hanno generato altrettante definizioni. A partire dalla prima formulazione strutturata di *digital literacy* a cura di Gilster (1997) che si concentrava sulle abilità e le capacità di gestione delle informazioni erogate in formato digitale, si è passati, quasi dieci anni dopo, a una formulazione decisamente più ampia e capace di cogliere i diversi aspetti che nel frattempo erano stati toccati dalla conversione al digitale. In una formulazione del 2010 (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010) la competenza digitale risulta dall'intersezione di tre assi: tecnologico, cognitivo ed etico, che evidenziano: “sia capacità/abilità strettamente legate all'utilizzo dei media e all'accesso e uso delle informazioni, sia capacità/abilità più trasversali come il pensiero critico, il problem solving, la collaborazione e l'investigazione” (ibidem, p. 25).

Con il *Piano d'azione per l'istruzione digitale* (2018-2020) si assiste a un intensificarsi delle azioni volte a incrementare le competenze digitali in possesso sia di chi studia sia di insegnanti ed educatori. Tra le sue priorità il Piano indica lo sviluppo delle competenze e delle capacità digitali pertinenti ai fini della trasformazione digitale e fornisce una definizione di competenza articolata in cinque livelli: alfabetizzazione informatica e digitale (*data literacy*); comunicazione e collaborazione; creazione di contenuti digitali; sicurezza e benessere; risoluzione di problemi (Comunicazione n. COM/2018/22 final). L'aspetto interessante di questa definizione consiste nell'ampliamento delle aree interessate, comprendendo non solo la gestione delle informazioni, ma anche: le forme attraverso cui le persone comunicano online; l'aspetto collaborativo che, come noto ha determinato non pochi problemi durante la pandemia; la produzione di contenuti e non solo l'accesso ad essi; ma soprattutto l'attivazione di processi metacognitivi connessi all'impiego delle tecnologie (utilizzare le tecnologie per risolvere problemi). Con questo *Piano* e con il successivo *Digital education action plan* (2021-2027) si pone al centro del processo di istruzione non tanto l'impiego delle tecnologie, ma l'attivazione di competenze che riguardano le diverse sfere della vita delle persone, in particolare di quelle giovani in formazione.

La pandemia Covid-19 non ha solo accelerato la diffusione delle tecnologie digitali nella scuola, ma ha reso evidente la necessità di intervenire sulla formazione dei più giovani, affinché acquisiscano la capacità di impiegare il pensiero digitale nella vita quotidiana. Altrettanto importante si è rivelata la formazione degli operatori (insegnanti ed educatori) affinché siano in grado di creare contenuti formativi in cui il digitale costituisce

l'ingrediente fondamentale per l'inclusione e l'apertura dei processi educativi. Si tratta, cioè, di operare una trasformazione che permetta ai soggetti del futuro di essere capaci di muoversi efficacemente in contesti fortemente dinamici e che pongono sfide a cui prima della crisi del 2020 probabilmente non eravamo in grado di pensare. L'integrazione della dimensione virtuale negli spazi fisici costituisce un fattore altamente sfidante che richiede profonde trasformazioni in diverse aree tra cui la formazione. Si tratta di disegnare nuovi modelli di intervento sia nell'insegnamento in aula, sia nella gestione dei processi educativi extra-scolastici che possono assumere forme, setting e tempi decisamente differenti da quanto conosciuto sino ad ora. Il Consiglio Europeo nelle varie raccomandazioni per il post-Covid insiste, in questa direzione, sulla necessità/opportunità di ricorrere a forme di apprendimento misto (presenza/online) per sostenere e sviluppare l'autonomia dei discenti, per favorire la personalizzazione dell'apprendimento e per sviluppare competenze relazionali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare (Proposta di Raccomandazione n. COM/2021/455 final).

3. Il progetto *Un Assist verso il successo*

Nella duplice ottica di contrastare il *learning loss*, determinato dalla pandemia, e di promuovere le competenze digitali dei professionisti dell'educazione e dei discenti valorizzando le potenzialità di ambienti integrati di apprendimento, è stato progettato il programma *Un Assist verso il successo*. Si tratta di un intervento di potenziamento delle competenze scolastiche degli studenti più fragili, con modalità online che si intrecciano con le attività in presenza a scuola. Il programma prevede un sostegno sistematico nei compiti a casa, rivolto a piccoli gruppi di ragazzi in difficoltà delle scuole secondarie di primo grado, condotto a distanza da coppie di studenti universitari del corso di laurea in Scienze dell'educazione (L-19), per un tempo medio-lungo (3 mesi di intervento, con 30-40 ore a gruppo). Lo svolgimento dei compiti, secondo numerose ricerche, è fondamentale per consolidare conoscenze e competenze, esercitare le diverse funzioni cognitive, apprendere ad impegnarsi per un obiettivo importante e sviluppare autonomia, specie se con un sostegno specifico (Deslandes & Barma, 2019). Spesso però i compiti a casa vengono percepiti solo come un'incombenza e gli adulti che si affiancano nello svolgimento degli stessi tendono a privilegiare l'esecuzione formalmente corretta all'elaborazione autonoma. Il progetto *Assist* si propone di restituire ai compiti *la funzione originaria* e di utilizzarli come strumento per favorire nei ragazzi interesse verso ciò che apprendono, per stimolare l'attivazione cognitiva (comprensione in profondità, ragionamento, creatività e capacità critica) e per promuovere l'acquisizione di strategie di studio e di organizzazione del tempo. Il progetto presenta alcune caratteristiche che lo rendono potenzialmente adeguato a far fronte alla complessità dell'attuale situazione e che descriviamo di seguito.

3.1. Caratteristiche del progetto *Assist*

a) Attenzione ai bisogni emergenti

Il programma *Assist* si focalizza su alcuni bisogni che emergono dalla ricerca come rilevanti in questo particolare momento, cercando di contrastare le carenze di apprendimento (*learning loss*), di motivazione e di relazione. Gli interventi si propongono innanzitutto di favorire l'attivazione cognitiva di ragazzi che hanno subito un'ipostimolazione nel periodo pandemico, che si è aggiunta allo svantaggio precedente.

Prestano inoltre attenzione specifica alla rimotivazione, grazie all'impiego di strategie didattiche ludiche, esperimenti, attività sfidanti di problem-solving, per soggetti spesso già demotivati, che hanno subito l'ulteriore frustrazione di non poter partecipare adeguatamente alle attività didattiche. Si preoccupa del benessere dei preadolescenti, cercando, con la costruzione del piccolo gruppo e con l'istituzione di momenti specifici dedicati al confronto e allo scambio di riflessioni, emozioni, sogni e progetti, di soddisfare anche i bisogni relazionali dei ragazzi.

b) Coinvolgimento del territorio

Il progetto *Assist* nasce all'interno di Patti di Comunità che hanno visto interagire l'ente locale (Comune di Torino), l'Università, le scuole e le associazioni del territorio, in uno sforzo convergente per affrontare insieme una sfida importante per l'educazione. La concertazione degli interventi ha consentito in specifico di accordarsi sul territorio per distribuire gli interventi in modo omogeneo, di convergere su bisogni importanti in modo integrato e/o di affidare ad agenzie diverse la soddisfazione di bisogni differenti, in coerenza con la specializzazione di ciascuno.

c) Coinvolgimento di giovani tutor

Il progetto ha previsto il coinvolgimento attivo degli studenti universitari a servizio della loro comunità, nella pianificazione e realizzazione degli interventi di supporto scolastico. Tale scelta è legata innanzitutto all'ipotesi che l'interazione con giovani studenti, più vicini per età ai beneficiari degli interventi, possa avere un effetto motivazionale per gli allievi coinvolti. Si è valutato inoltre che il coinvolgimento dei tirocinanti consentisse di realizzare interventi a piccolo gruppo, estensibili ad un campione relativamente ampio di soggetti in difficoltà, ma sostenibili.

d) Uso mirato della tecnologia

Con il progetto *Assist* si è lavorato, come si è detto, su due fronti distinti, ma in relazione tra loro: lo sviluppo di competenze digitali nei discenti e di competenze metodologiche orientate al digitale negli educatori. Attraverso le interazioni online, il *peer tutoring* nello svolgimento dei compiti e il gioco (*gamification*²) si è stati in grado di proporre ai discenti forme di supporto allo studio nella direzione di un potenziamento cognitivo (Coggi & Ricchiardi, 2010) con la finalità di prospettare nuove strategie per imparare e di garantire la continuità educativa a tutte e tutti. Parallelamente, lo svolgimento online delle azioni di supporto ha immerso i partecipanti in un contesto decisamente diverso da quello dell'aula, ma vicino, almeno per alcuni aspetti, a quelli frequentati da molti nelle esperienze quotidiane vissute in rete. L'online ha così rappresentato una soluzione al problema del distanziamento interpersonale, ma ha anche costituito l'opportunità per entrare in contatto con modalità diverse di impiego della rete. Innanzitutto, lo spazio online ha acquisito una connotazione sociale in contrapposizione a quella individuale spesso vissuta dai più giovani, ma soprattutto ha implicato la scoperta di un nuovo modo di apprendere che può passare anche attraverso Internet.

Gli studenti universitari, nella loro funzione di tutor, hanno potuto acquisire competenze specifiche in merito alla gestione della relazione educativa mediata, alla progettazione di interventi didattico-educativi online, alla costruzione di materiali (Clausen, Bunte, & Robertson, 2020) così come alla gestione delle tecnologie come spazio ludico (Baek &

² Sul tema si vedano, tra gli altri: Bal, 2019; Khan, Ahmad, & Malik, 2017; Vargas-Macías, Rodríguez-Hernandez, & Sánchez-Sáenz, 2020.

Whitton, 2013; Buck, 2017). Anche in questo il valore aggiunto, in termini di formazione e acquisizione di competenze – non solo digitali – è evidente e fondamentale per contrastare le criticità che derivano da un impiego non competente delle tecnologie per insegnare (Bhamani et al., 2020).

3.2. I destinatari del progetto

Il progetto *Un Assist verso il successo* ha coinvolto nove scuole secondarie di I grado collocate sul territorio torinese. All'interno di ciascuna scuola sono stati costituiti alcuni gruppi di 4-5 alunni, omogenei per classe frequentata ma appartenenti a sezioni diverse, selezionati dagli insegnanti. Per scegliere gli allievi da inserire nel progetto agli insegnanti sono stati forniti alcuni criteri: studenti con difficoltà di apprendimento, ma sufficientemente motivati da poter garantire una presenza regolare agli incontri; con famiglie poco strumentate, ma comunque in grado di comprendere l'utilità del progetto. Complessivamente si sono costituiti 54 gruppi, e 196 alunni hanno terminato il percorso. Si tratta per il 60.7% di maschi, prevalentemente di origine italiana (53.1%) o con un genitore italiano (14.3%). Gli alunni di origine straniera sono per lo più nati in Italia (89.8%).

I gruppi sono stati seguiti a distanza da coppie tirocinanti-tutor del corso di studi in Scienze dell'educazione (13 in tutto), nel periodo tra marzo e giugno 2021, con uno o due incontri settimanali, collocati in una cornice ludica e guidati da un filo conduttore scelto in base agli interessi dei partecipanti.

3.3. Gli obiettivi

a) Obiettivi per gli studenti delle scuole

L'intervento, come anticipato, è focalizzato sulla ri-costruzione di strategie che possano sostenere gli studenti nel percorso scolastico, più che sugli apprendimenti disciplinari. Nello specifico, dunque, ci si è proposti di accompagnare gli allievi nel raggiungimento dei seguenti obiettivi, condivisi con i docenti di classe: motivazione verso lo studio, sviluppo della percezione di competenza, sviluppo di capacità di cognitive (in particolare comprensione e ragionamento), sviluppo dell'orientamento al compito e di competenze metacognitive e di controllo, sviluppo della capacità di collaborare in gruppo, sviluppo dell'acquisizione di specifiche strategie di studio, incremento del benessere.

La natura degli obiettivi ha determinato la scelta di coinvolgere studenti della L-19 più che di corsi di studio inerenti i saperi scolastici, in virtù delle competenze educative (di accompagnamento, responsabilizzazione, autonomizzazione) caratteristiche del profilo professionale di uscita e progressivamente acquisite nel percorso formativo, utili a favorire il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Le riflessioni attuali sugli ambiti di sviluppo delle professioni educative pongono, inoltre, come centrale l'opportunità di una specializzazione di tali figure nella conduzione di interventi di potenziamento scolastico (Ricchiardi & Torre, 2021).

b) Obiettivi per i tirocinanti universitari

Si sono ipotizzati effetti positivi anche per i tirocinanti universitari coinvolti nel progetto *Assist*, quali l'acquisizione di competenze trasversali, indispensabili nel mondo del lavoro attuale, specie in una situazione così complessa come quella contingente, in cui a tutte le professioni viene richiesto un ripensamento. Le azioni di *servizio* per la comunità prevedono infatti abitualmente un processo anche complesso di pianificazione, azione e

valutazione, nonché l'assunzione di responsabilità, la presa di decisione, in situazioni con implicazioni valoriali rilevanti. Tali attività richiedono di attivare processi di problem-solving, di lavorare in gruppo, di apprendere a comunicare efficacemente con l'esterno e di dimostrare intraprendenza. Le azioni realizzate all'interno del progetto *Assist* (es. progettazione didattica in team, verifica e revisione, utilizzo delle tecnologie, confronto con scuola e famiglia, programmazione degli interventi, etc.), intendono dunque favorire lo sviluppo nei tirocinanti di competenze trasversali, grazie anche ad uno specifico accompagnamento di supervisione e riflessione, volto a promuovere la trasferibilità delle acquisizioni e la permanenza delle stesse sul lungo periodo (Khasanzyanova, 2017). Occorre sottolineare infine che il coinvolgimento degli universitari in progetti di grande utilità sociale è considerato attualmente una pratica ad alto impatto (HIP), per favorire l'engagement e contrastare l'abbandono accademico (Derr, Malinin, & Banasiak, 2017). Il coinvolgimento in progetti di sostegno ai più fragili può consentire inoltre di sviluppare nei tirocinanti un atteggiamento costruttivo e attivo nei confronti della comunità.

3.4. Il modello didattico

Il modello didattico che ha caratterizzato gli interventi è riconducibile alle più tradizionali forme di tutorato tra pari, in particolare al *cross age tutoring*, che prevede che a svolgere il ruolo di tutor sia uno studente più avanti nel percorso scolastico (in genere uno studente universitario) rispetto all'alunno che viene supportato (Falchikov, 2001). La relazione che si crea gioca sulla prossimità generazionale e di ruolo da un lato, sfruttando però, dall'altro, le più elevate competenze e strategie acquisite dal tutor.

Il tutor, nel percorso *Assist*, ha la funzione principale di mediatore dell'apprendimento. Tale lavoro di mediazione si esplica sia sul piano affettivo (attraverso il coinvolgimento, la sollecitazione dell'interesse, il mantenimento dell'attenzione, la focalizzazione sul compito, il contenimento della frustrazione), sia sul piano cognitivo (attraverso l'attivazione dei processi cognitivi, l'accompagnamento nel consolidamento delle strategie metacognitive e di studio, il lavoro di facilitazione nella comprensione dei contenuti) (Baudrit, 2010). Gli effetti conseguenti fanno osservare un più elevato livello di partecipazione e una progressiva responsabilizzazione dello studente, l'incremento nella motivazione intrinseca, nella percezione di autostima e autoefficacia e nello sviluppo di competenza (Jordan, 2012). Tali effetti sono tanto più evidenti quanto più il tutor è in grado di gestire in maniera equilibrata la congruenza cognitiva (ovvero la capacità di esprimersi nel linguaggio degli studenti, utilizzando concetti a loro familiari e riferimenti alla loro esperienza e ai loro interessi); la congruenza sociale, ovvero la prossimità nella relazione con il singolo o il gruppo, e la distanza cognitiva, ossia la sua maggiore competenza disciplinare (Topping, 2015; Topping et al., 2011; Tymms et al., 2011).

Si evidenzia, inoltre, come uno stile di tutoring improntato alla facilitazione del processo di apprendimento (come quello descritto), più che sulla competenza disciplinare, sia più efficace nel favorire lo sviluppo della motivazione e il miglioramento dei risultati scolastici, anche se gestito in ambiente virtuale (Chae & Shin, 2016). In relazione all'obiettivo di risocializzazione, l'ambiente online, incrementerebbe la partecipazione degli studenti, la collaborazione reciproca e consentirebbe interazioni più equilibrate tra pari (Herrera Bohórquez, Largo Rodríguez, & Viáfara González, 2019).

Nel progettare l'intervento si è tenuto conto anche del potenziale effetto tutore. Per poter esercitare il suo ruolo, infatti, il tutor deve svolgere un lavoro di decentramento cognitivo, ovvero di riflessione sul proprio sapere e di ristrutturazione dello stesso, per poterlo comunicare ad un'altra persona (azione sociale). Ciò comporta, anche per il tutor, il

miglioramento delle abilità di pianificazione, monitoraggio e valutazione del proprio operato e delle competenze relazionali e comunicative, oltre al consolidamento delle conoscenze. Effetti si rilevano anche, tra gli altri, sulla disponibilità ad impegnarsi e sul senso di responsabilità (Leung, 2019; Topping, 2015).

3.5. La formazione dei tutor

I tirocinanti, che si sono proposti volontariamente, hanno seguito una formazione condotta dai docenti responsabili del progetto sui temi della mediazione cognitiva, anche con metodologia ludica, e sulle strategie specifiche, utili per stimolare i processi cognitivi di base (memoria, comprensione, ragionamento) e superiori (capacità critica e creatività) attraverso un affiancamento nei compiti a casa. Hanno ricevuto inoltre alcune nozioni di base sul metodo di studio e sulle strategie motivazionali. La formazione (8h) ha previsto la visione di video, simulazioni, discussioni in piccolo e in grande gruppo e la sperimentazione diretta di strumenti e materiali. Il percorso è terminato con la presentazione di un'attività in ambito umanistico e una in ambito scientifico elaborata a casa. Si tratta di interventi didattici che i tirocinanti hanno pianificato ipotizzando di dover affiancare gli studenti nella comprensione di concetti/processi complessi, con attenzione alla stimolazione cognitiva e motivazionale. Alla formazione si sono aggiunti due moduli opzionali sulle strategie utili per seguire i minori stranieri di prima generazione e gli studenti DSA. Alla formazione è seguita una supervisione di circa 8h.

La formazione dei tutor è, di fatto, un altro elemento essenziale per l'efficacia delle azioni di supporto. Ricerche sul tema evidenziano, infatti, che quanto più il percorso è gestito da tutor formati sulle strategie didattiche e relazionali, focalizzate sul soggetto che apprende, tanto più gli alunni evidenziano progressi scolastici, apprendimenti autentici, autonomia, motivazione intrinseca (Hänze, Müller, & Berger, 2018).

4. Il piano di valutazione

Per valutare il percorso è stato predisposto un insieme articolato di strumenti finalizzati a rilevare: a) il cambiamento degli alunni rispetto ai traguardi attesi dal progetto e il relativo trasferimento alle ordinarie attività scolastiche; b) il cambiamento percepito nelle competenze trasversali e didattiche da parte dei tirocinanti-tutor.

a) Strumenti per rilevare gli esiti degli alunni

Per rilevare gli esiti degli alunni sono state costruite due scale di valutazione.

La prima è stata compilata dai tirocinanti-tutor all'inizio, in itinere e al termine del progetto. Essa si focalizza sui seguenti costrutti, a loro volta articolati in indicatori, ciascuno dei quali valutato su una scala a cinque livelli:

- motivazione (11 item; es. "Avvia con entusiasmo le attività"; "Chiede approfondimenti, mostrando interesse");
- orientamento al compito e competenze metacognitive di controllo (11 item; es. "Riesce rapidamente a focalizzare l'attenzione sul compito da svolgere"; "Sa trovare le regole o le informazioni necessarie per svolgere gli esercizi"; "Si rende conto subito quando non sta comprendendo una lettura");

- strategie di studio e di organizzazione del tempo (5 item; es. “Sa individuare le parole chiave di un testo da studiare”; “Gestisce adeguatamente i tempi a disposizione”);
- ragionamento (3 item; es. “Sa effettuare deduzioni su materiale linguistico”; “Sa effettuare deduzioni su materiale scientifico”);
- lavoro in gruppo (1 item; es. “Gli studenti collaborano serenamente tra di loro”);
- benessere (3 item; es. “Lo studente manifesta sentimenti ed emozioni positive”).

La seconda scala (anch’essa a cinque livelli) è stata compilata dagli insegnanti di classe a inizio e fine percorso. È stato richiesto agli insegnanti di attribuire una valutazione per ciascun allievo in merito ai seguenti costrutti:

- motivazione;
- competenze disciplinari;
- capacità di apprendimento;
- studio a casa;
- fiducia nelle proprie possibilità.

Agli insegnanti è stata anche chiesta l’opinione riguardo all’utilità del laboratorio e l’intenzione di tenere o meno in considerazione la partecipazione dell’alunno all’attività, nella valutazione finale.

I tirocinanti-tutor hanno inoltre compilato un diario delle presenze degli alunni e delle attività svolte, e hanno elaborato un report finalizzato a restituire agli insegnanti di classe un resoconto di quanto svolto con i ragazzi.

b) Strumenti per l’autovalutazione dei tutor

Per rilevare le competenze acquisite dai tirocinanti-tutor, è stata loro proposta una scala di autovalutazione (a dieci livelli) relativa alla percezione di miglioramento nei seguenti ambiti:

- fiducia nelle proprie possibilità;
- supporto al successo scolastico (acquisizione di competenze specifiche nell’insegnamento di strategie di studio e di organizzazione del tempo, competenze motivazionali e capacità di attivare strategie di potenziamento cognitivo);
- strategie didattiche (capacità di utilizzare strategie ludiche, flessibilità didattica, competenza didattica a distanza, competenza nella ricerca di materiali didattici);
- padronanza disciplinare in area umanistica e scientifica;
- relazione e comunicazione (lavoro in team, capacità di relazionarsi con gli allievi, con i genitori, con gli insegnanti).

Si è inoltre rilevato il gradimento per l’attività di tirocinio svolta, chiedendo loro un giudizio complessivo sull’esperienza.

5. Risultati

Le rilevazioni per valutare l’efficacia degli interventi hanno previsto, come si è detto, sia il coinvolgimento dei tirocinanti che hanno interagito con i ragazzi per tutto il percorso, sia degli insegnanti di classe. Illustriamo di seguito gli esiti principali di tali valutazioni.

5.1. L'efficacia secondo i tirocinanti

I futuri educatori, chiamati a valutare prima, durante e dopo l'intervento, alcune caratteristiche cognitive e psicoaffettive dei ragazzi seguiti con il programma *Un Assist verso il successo*, hanno segnalato un progresso importante degli studenti coinvolti. Il calcolo del t di Student tra esiti iniziali e finali ha fatto rilevare complessivamente un incremento significativo (con $p < 0,001$) e un impatto di ampiezza media³, con un d di Cohen per campioni correlati pari a 0.63⁴ (Figura 1).

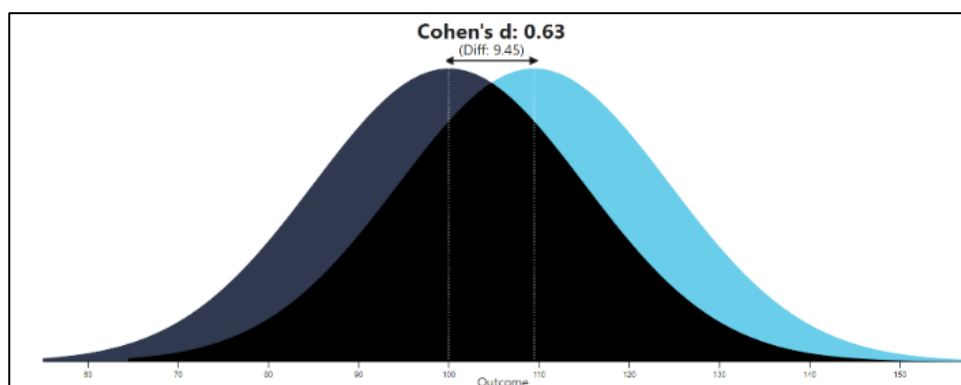


Figura 1. Progressi globali secondo i tutor.

In specifico, si rileva un progresso significativo con $p < 0.001$ in tutti gli indicatori presi in considerazione per la valutazione (Figura 2). L'ambito che raggiunge un livello medio finale maggiore ($m=3.59$ in una scala da 1 a 5) è la percezione da parte dei tirocinanti del "benessere" manifestato dagli allievi, seguito dalla capacità di "orientamento al compito" e dall'acquisizione di alcune "strategie metacognitive di controllo e autoregolazione" ($m=3.37$).

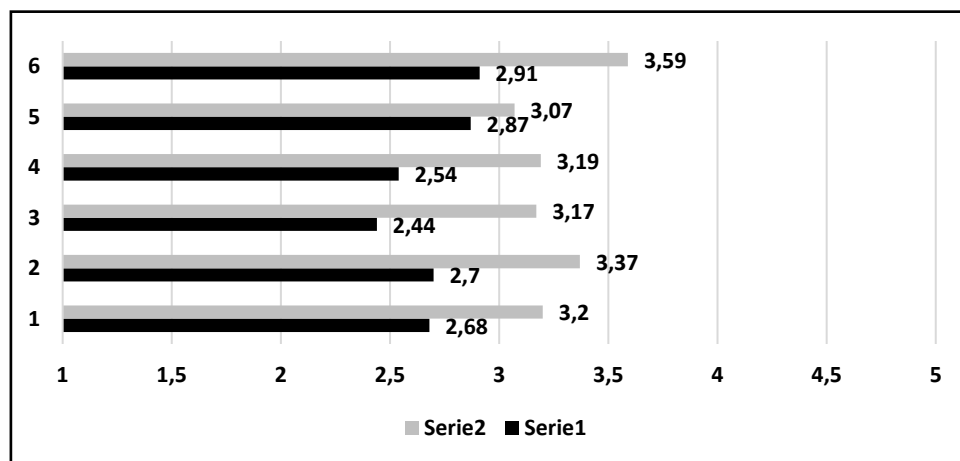


Figura 2. Progressi nelle singole aree: valutazione dei tutor.

³ Secondo l'interpretazione di Cohen: $0.20 < d < 0.50$ = piccolo; $0.50 < d < 0.80$ = medio; $0.80 < d < 1.20$ = ampio; ≥ 1.20 = molto ampio.

⁴ $m_i=16.09$; $m_f=19.52$; $ds_i=5.68$; $ds_f=6.02$; $r=0.53$.

Analizziamo di seguito in maniera più analitica gli impatti ottenuti nelle diverse aree (Figura 3).

	Media Iniziale	Media Finale	d.s. iniziale	d.s. finale	r di Pearson	d di Cohen (campioni correlati)
Motivazione	2.68	3.2	0.99	1.12	0.57	0.57
Orient. al compito e metacognizione	2.7	3.37	1.04	1.11	0.49	0.64
Strategie di studio	2.44	3.17	1	1.03	0.44	0.67
Att. Cognitiva	2.48	3.14	0.95	1.09	0.46	0.67
Lavoro in gruppo	2.87	3.07	0.99	0.85	0.64	0.25
Benessere	2.91	3.59	1.16	1.29	0.53	0.61

Figura 3. Progressi analitici secondo i tutor.

L'impatto più elevato si ottiene nell'acquisizione delle strategie di studio (d di Cohen=0.67). In specifico gli studenti apprendono a sottolineare in maniera più adeguata i testi (+3.37), ad individuare parole chiave (+3.25), a schematizzare (+2.97) e migliorano nell'esposizione (+3.08). Queste ultime due fasi risultano quelle più complesse da consolidare, benché si rilevi un miglioramento significativo in tutte e quattro le sotto-aree con $p < 0,001$ (Figura 4).

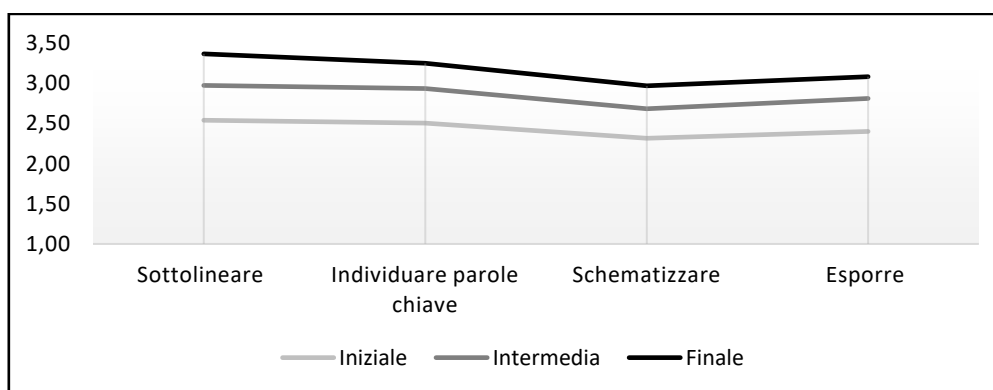


Figura 4. Strategie di studio: valutazione dei tutor.

Si sottolinea anche un impatto medio nell'attivazione cognitiva (d di Cohen=0.67). Il programma prevede infatti una sistematica stimolazione della comprensione e della deduzione, sia in lingua che in matematica. Di entità simile, sempre secondo l'opinione dei tutor, è anche lo sviluppo dell'orientamento al compito e delle strategie metacognitive (d di Cohen=0.64). Si può constatare in specifico una crescita significativa (con $p < 0,001$) nella capacità di trovare facilmente i materiali di studio (+3.62) e i compiti scritti sul diario (+3.61), di regolare il tempo (+3.58), di autovalutare i propri elaborati (+3.41), e di automonitorarsi durante la lettura (+3.29) e lo svolgimento di un compito (+3.23).

Medio è anche l'impatto (d di Cohen=0.61) sul benessere percepito, inteso come emozioni positive e piacere di trovarsi insieme, e sulla motivazione (d=0.57). Si tratta di un traguardo importante visto che abitualmente lo svolgimento dei compiti non è accostato ad emozioni positive. Secondo i tutor, i ragazzi partecipano in modo regolare e costante al progetto di supporto nei compiti e accolgono con entusiasmo le "proposte" formative dei tirocinanti.

Manifestano infatti incrementi significativi (con $p < 0.001$) nella “soddisfazione” per gli esiti conseguiti (+3.49), nell’“entusiasmo” (+3.43) e nel “mantenere l’attenzione” (+3.39). Seguono lo sviluppo della “perseveranza” (+3.29), della “capacità di trasferire in classe” quanto appreso (+3.02) e di “approfondire” (+3.00). Alcuni allievi chiedono anche di proseguire oltre l’orario stabilito (+2.64) e di continuare il progetto, una volta terminate le ore a disposizione (+2.61) (Figura 5).

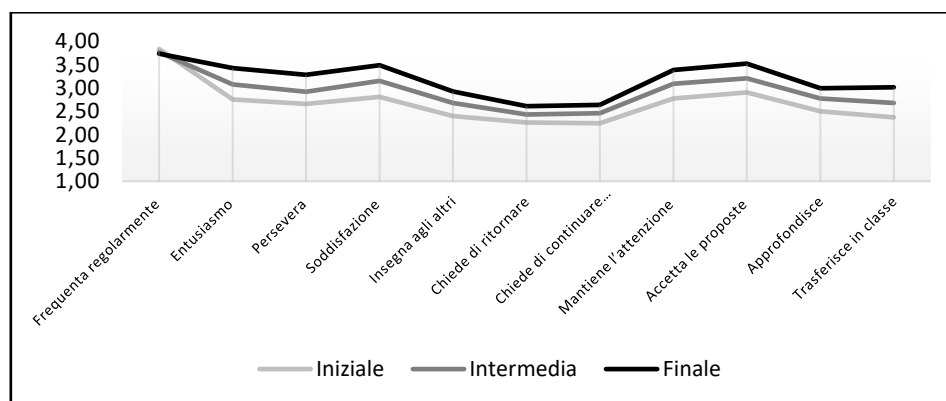


Figura 5. Trasformazioni nella motivazione: valutazione dei tutor.

Più complessa invece risulta l’acquisizione di competenze per lavorare in gruppo a distanza (d di Cohen=0.25). Gli studenti coinvolti hanno manifestato tuttavia emozioni positive e soddisfazione per gli incontri, le relazioni instaurate con i compagni e i tutor. Il clima nei gruppi a distanza viene descritto come molto positivo fin dall’inizio.

5.2. Valutazione dei docenti della scuola

Sono stati interpellati anche gli insegnanti di classe per poter rilevare la percezione di efficacia del programma *Assist* da un altro punto di vista. Mentre infatti la valutazione dei tirocinanti, avendo svolto l’intervento in prima persona, può essere più condizionata, il giudizio dei docenti è più libero. A differenza di quanto atteso, i docenti di classe hanno evidenziato progressi nei loro studenti ancora superiori a quelli individuati dai tirocinanti. L’impatto globale stimato è ampio (con un d di Cohen=1.1⁵) (Figura 6).

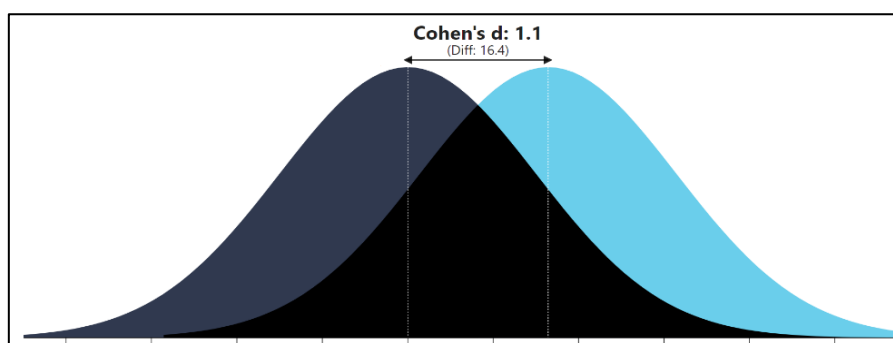


Figura 6. Progressi globali dei ragazzi secondo gli insegnanti.

⁵ $m_i=17.20$; $m_f=22.39$; $ds_i=5.66$; $ds_f=6.22$; $r=0.65$.

Lo sviluppo percepito dagli insegnanti riguarda soprattutto lo studio a casa (+0.89) e la fiducia in sé (+0.82), dove si arriva al livello più elevato nella scala da 1 a 5 ($m=2.92$), stesso livello si raggiunge nella motivazione ($m=2.92$) (Figura 7).

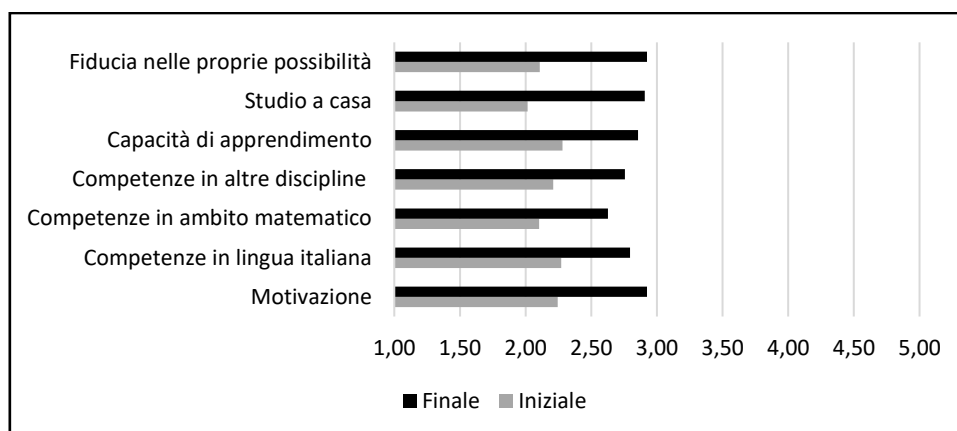


Figura 7. Progressi: valutazione degli insegnanti.

Se si valuta l'entità degli impatti (Figura 8), gli insegnanti segnalano un effetto del progetto soprattutto sull'efficacia dello studio a casa (con un impatto ampio, d di Cohen=1.04) e sulle competenze matematiche (d di Cohen=1.07), che risultano anche in letteratura quelle che più rapidamente si riescono a potenziare con un intervento ad hoc, rispetto a quelle linguistiche. Medio è l'impatto sulla capacità degli studenti di studiare in modo adeguato storia, geografia e scienze (d di Cohen=0.81). Più lentamente si incrementano le competenze linguistiche, anche se significativo e medio risulta l'impatto (d di Cohen=0.74), e in generale la capacità di apprendimento (d di Cohen=0.73). Rispetto alle variabili affettive, grande vantaggio trae dal programma la fiducia in sé degli studenti (d di Cohen=0.94) e di seguito la motivazione (d di Cohen=0.74), con un impatto rispettivamente ampio e medio.

	Media Iniziale	Media Finale	d.s. iniziale	d.s. finale	r di Pearson	d di Cohen (campioni correlati)
Fiducia in sé	2.11	2.92	0.91	0.90	0.55	0.94
Studio a casa	2.02	2.91	0.95	1.02	0.59	1.04
Capacità di apprendimento	2.28	2.86	0.89	0.84	0.60	0.73
Competenze in storia, geo...	2.21	2.76	0.80	0.85	0.64	0.81
Competenze matematiche	2.10	2.63	0.83	0.90	0.69	1.07
Competenze linguistiche	2.27	2.80	0.80	0.83	0.66	0.74
Motivazione	2.24	2.92	0.99	1.04	0.57	0.74

Figura 8. Progressi analitici secondo gli insegnanti.

L'84.3% degli insegnanti ritiene che il laboratorio di sostegno ai compiti sia servito e il 95.3% dei docenti dichiara che terrà conto del percorso effettuato.

5.3. Esiti sulle competenze pre-professionali dei tirocinanti

La scala di autovalutazione compilata dai tirocinanti-tutor prima e dopo l'intervento evidenzia un importante incremento (statisticamente significativo con $p < 0.001$) della percezione di miglioramento in tutte le dimensioni indagate. L'impatto globale stimato è molto ampio (con un d di Cohen=2.31⁶) (Figura 9).

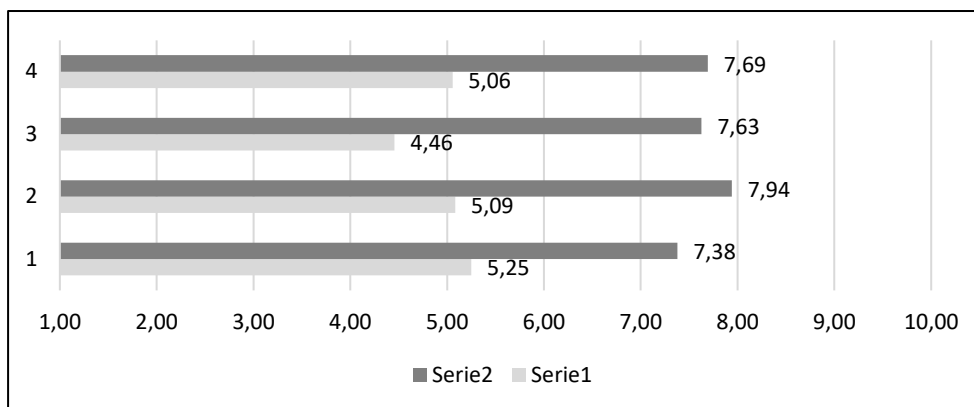


Figura 9. Progressi: autovalutazione dei tirocinanti-tutor.

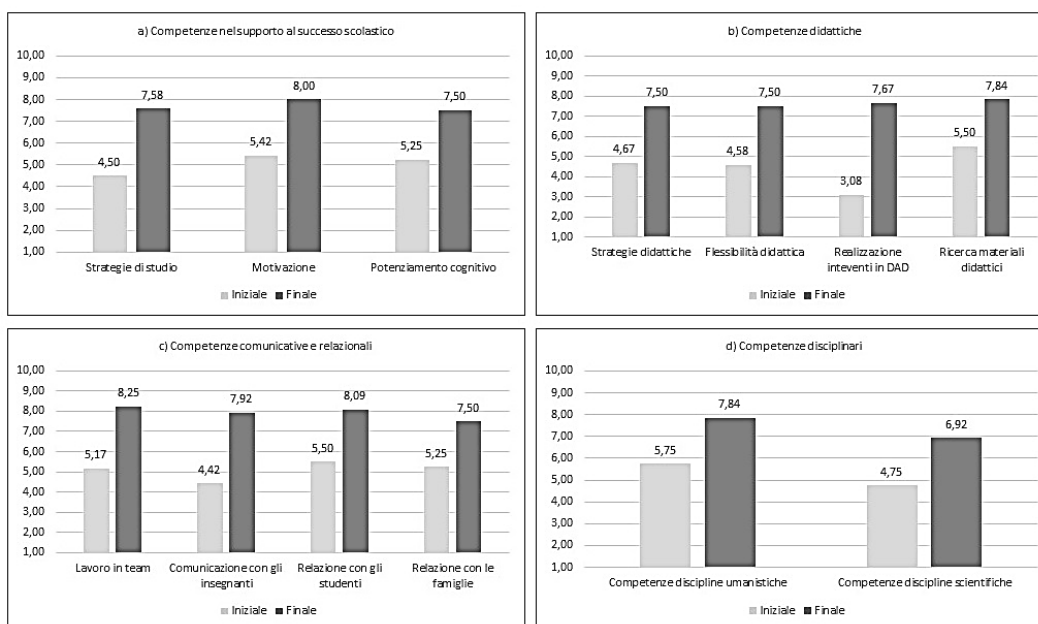


Figura 10. Progressi analitici: autovalutazione dei tirocinanti-tutor.

La crescita più marcata si evidenzia nelle competenze didattiche (la media delle autovalutazioni si sposta di 3.17 punti), ovvero quelle connesse alla gestione degli interventi, che si ipotizzavano effettivamente più deboli e sulle quali maggiormente si è insistito nella formazione. In questo ambito, i tirocinanti affermano di aver acquisito in particolare (Figura 10b) competenze nella realizzazione di interventi in DAD

⁶ $m_i=63.83$; $m_f=100.08$; $ds_i=16.88$; $ds_f=14.37$; $r=0.76$.

(miglioramento percepito di 4.95 punti), nella flessibilità (+2.9) e nell'utilizzo di strategie didattiche di tipo ludico (+2.83).

Un'altra area in cui si evidenzia un ampio miglioramento è quella relativa alle competenze comunicative e relazionali (Figura 10c), rispetto alla quale i tutor affermano di aver incrementato in particolare la capacità di relazionarsi con gli insegnanti (+3.50) e di lavoro in team (+3.08). Si tratta, nel primo caso, di un ambito in cui gli studenti della L-19 hanno in effetti poca esperienza, ma delicato nella professione futura. Anche nel secondo caso, il lavoro in équipe è determinante nella professione: evidentemente aver dovuto gestire autonomamente l'organizzazione e l'attuazione degli interventi ha consentito alle coppie di tutor di sperimentarsi e affinare la capacità di interagire con i colleghi.

La terza area in cui complessivamente si è evidenziato un miglioramento è quella relativa alle strategie di supporto al successo scolastico (Figura 10a), nella quale si sviluppa particolarmente la competenza nel trasferire strategie di studio. Effettivamente molti degli studenti coinvolti nelle attività, dopo i primi incontri, hanno cominciato a chiedere autonomamente aiuto, soprattutto nello studio e nella preparazione delle interrogazioni e, verso la fine del percorso, nella preparazione della tesina per l'esame finale.

In misura minore crescono, invece, le autovalutazioni rispetto alle competenze disciplinari (Figura 10d), in particolare quelle umanistiche (+2.09). Molti dei partecipanti hanno dichiarato di aver dovuto ripassare in maniera sistematica soprattutto alcuni argomenti di matematica e scienze: questo potrebbe spiegare il miglioramento percepito in questo ambito. Si tratta altresì di un elemento di riflessione importante rispetto all'opportunità di introdurre qualche approfondimento disciplinare, magari orientato alla didattica, nel curriculum di studi dei futuri educatori.

Il giudizio sull'attività di tirocinio svolta è, infine, decisamente positivo ($m=8.59$) e i tirocinanti-tutor consiglierebbero a larga maggioranza la partecipazione al progetto ad altri compagni.

6. Conclusioni

Il programma *Un Assist verso il successo* ha fatto rilevare esiti incoraggianti rispetto alle acquisizioni degli studenti della scuola secondaria di primo grado coinvolti. In specifico, i tirocinanti segnalano un progresso nell'attivazione cognitiva, nell'orientamento al compito e nell'acquisizione di alcune strategie metacognitive di controllo da parte degli allievi. I docenti di classe hanno sottolineato un impatto importante del progetto sullo studio a casa e su competenze disciplinari specifiche. Si evidenzia dunque come un intervento di tutoring sviluppato in uno spazio virtuale e che fa uso delle tecnologie per l'apprendimento risponda in maniera adeguata ai bisogni educativi legati alle difficoltà connesse con il *learning loss* dovuto ad un'esperienza scolastica non continuativa. La sperimentazione mostra tuttavia dei limiti. In primo luogo non è stata rilevata con strumenti quantitativi l'opinione degli studenti delle scuole secondarie coinvolti nel progetto, elemento che è stato inserito nella sperimentazione in corso. Il progetto non presenta inoltre un gruppo di controllo a causa dell'impossibilità di chiedere agli insegnanti uno sforzo aggiuntivo in una situazione così complessa.

Rispetto ai miglioramenti percepiti dai tirocinanti-tutor, il progetto risulta incidere in modo significativo sulle diverse aree considerate. Incrementano in modo importante le competenze digitali dei professionisti, come auspicato e in coerenza con le indicazioni dei

documenti europei. L'autonomia nella pianificazione e nella conduzione degli interventi, sia pure accompagnata da formazione specifica e supervisione, sembra infine facilitare nei futuri educatori lo sviluppo di competenze centrali, come il lavoro in team e il confronto con altri professionisti.

La pandemia ha messo tutti, e il mondo educativo in particolare, di fronte ad una situazione complessa e imprevedibile, che difficilmente consentirà un ritorno a quella precedente e che rischia di incrementare ulteriormente per le nuove generazioni il divario sociale, anche a causa del divario digitale che si è visto essere ad esso strettamente collegato. Occorre dunque trovare risposte, come quella qui presentata, efficaci e fondate su evidenze di ricerca, che possano contrastare tale rischio preparando professionisti flessibili e competenti e offrendo opportunità educative ai più fragili, attraverso l'uso costruttivo delle possibilità che le tecnologie mettono a disposizione per costruire ambienti formativi e educativi, anche virtuali, inclusivi e flessibili.

Il modello messo a punto risulta sostenibile nel tempo e trasferibile.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *Am Sociol Rev.*, 72, 167–180.
- Alton, J. (2021). Three U.S. Post-COVID Legislative, Regulatory, and Higher Education Recommendations: Future Considerations for Policy, Compliance, Accreditation, and Curricula. *Journal of Competency-Based Education*, 6(2), e1252. <http://dx.doi.org/10.1002/cbe2.1252> (ver. 15.03.2022).
- Baek, Y., & Whitton, N. (Eds.). (2013). *Cases on Digital Game-Based Learning: Methods, Models, and Strategies*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2848-9> (ver. 15.03.2022).
- Bal, M. (2019). Use of Digital Games in Writing Education: An Action Research on Gamification. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 246–271.
- Baudrit, A. (2010). La mixité scolaire: une thématique (encore) d'actualité? Enseignement réciproque et tutorat réciproque: analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 171, 119–143.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9–26.
- Buck, M. F. (2017). Gamification of Learning and Teaching in Schools. A Critical Stance. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 13(1), 35–54.
- Buschelman, A. K. (2020). COVID and Clinical Practice: Now is the Time to Engage Future Educators. *Journal of Catholic Education*, 23(1), 142–148.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R., & Cheema, S. (2021). The Impact of COVID-19 School Closure on Child and Adolescent Health: A Rapid

- Systematic Review. *Children*, 8(5), 415.
<http://dx.doi.org/10.3390/children8050415> (ver. 15.03.2022).
- Chae, S. E., & Shin, J. H. (2016). Tutoring styles that encourage learner satisfaction, academic engagement, and achievement in an online environment. *Interactive learning environments*, 24(6), 1371–1385.
- Clausen, J. M., Bunte, B. L., & Robertson, E. T. (2020). Professional Development to Improve Communication and Reduce the Homework Gap in Grades 7-12 During COVID-19 Transition to Remote Learning. *Journal of Technology & Teacher Education*, 28(2), 443–451.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P., (2010). Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini con difficoltà. *Pedagogia e vita*, 68, 14–41.
- Comunicazione COM/2018/22 final della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, 17 gennaio 2018. *Piano d'azione per l'istruzione digitale* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN> (ver. 15.03.2022).
- Darling-Hammond, L, Schachner A., & Edgerton A. K. (2020). *Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond* Learning Policy Institute. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Derr, V., Malinin, L. H., & Banasiak, M. (2017). Engaging Citizens and Transforming Designers: Analysis of a Campus-Community Partnership Through the Lens of Children's Rights to Participate. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 9(2). <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/jces/vol9/iss2/6> (ver. 15.03.2022).
- Deslandes, R., & Barma, S. (2019). The Challenge of Improving Homework Processes and Benefits: Insights from Two Intervention Research Sessions with Teachers and Parents of an Elementary School. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 47–58.
- Engzell, P, Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learningloss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118> (ver. 15.03.2022).
- Evagoru, M., & Nisiforou, E. (2020). Engaging Pre-Service Teachers in an Online STEM Fair during COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 179– 86.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. London-New York: Routledge Falmer.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York, NY: John Wiley.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*. IZA Discussion Papers, No. 13820. Bonn: Institute of Labor Economics. <http://hdl.handle.net/10419/227347> (ver. 15.03. 2022).
- Gromada, A., Richardson D., & Rees, G. (2020). *Childcare in a global crisis: the impact of COVID-19 on work and family life*. Innocenti Research Brief, 18.

- <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB-2020-18-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.pdf> (ver. 15.03.2022).
- Hall, J., Roman, C., Jovel-Arias, Ch., & Young, C. (2020). Pre-Service Teachers Examine Digital Equity amidst Schools' COVID-19 Responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435–442.
- Hänze, M., Müller, M., & Berger, R. (2018). Cross-age tutoring: how to promote tutees' active knowledge-building. *Educational Psychology*, 38(7), 915–926.
- Herrera Bohórquez, L. I., Largo Rodríguez, J. D., & Viáfara González, J. J. (2019). Online Peer-Tutoring: A Renewed Impetus for Autonomous English Learning. *HOW Journal*, 26(2), 13–31. <http://dx.doi.org/10.19183/how.26.2.503> (ver. 15.03.2022).
- Jordan, M. (2012). Paired reading: the use of a cross-age peer-tutoring programme between transition year students and first year students. *Journal of Special Needs Education in Ireland*, 26(1), 45–55.
- Khan, A., Ahmad, F. H., & Malik, M. M. (2017). Use of Digital Game Based Learning and Gamification in Secondary School Science: The Effect on Student Engagement, Learning and Gender Difference. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2767–2804.
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63(3), 363–379.
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis K. (2020). *Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth*. Nwea Research. <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Collaborative-brief-Learning-during-COVID-19.NOV2020.pdf> (ver. 15.03.2022).
- Lawson, M., Piel, M. H., & Simon, M. (2020). Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children. *Child abuse & neglect*, 110(Pt2), 104709. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709> (ver. 15.03.2022).
- Leung, K. C. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200–214.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- Proposta di Raccomandazione COM/2021/455 final del Consiglio, 5 agosto 2021. *Apprendimento misto per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52021DC0455> (ver. 15.03.2022).
- Ricchiardi, P., & Torre, E. M. (2021). Il professionista specializzato nel potenziamento cognitivo e motivazionale nell'educazione non formale. In P. Federighi & G. Del Gobbo (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione*, (pp. 309-333). Firenze: Editpress.
- Rust, J. (2017). Pedagogy Meets Digital Media: A Tangle of Teachers, Strategies, and Tactics. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(2).

- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407> (ver. 15.03.2022).
- Topping, K., Miller, D., Murray, P., Henderson, S., Fortuna, C., & Conlin, N. (2011). Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring. *Educational Research*, 53(1), 51–63.
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K., & Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(3), 265–289.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *School closures and regional policies to mitigate learning loss due to COVID-19: a focus on the Asia-Pacific*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378429> (ver. 15.03.2022).
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. [http://dx.doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](http://dx.doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0) (ver. 15.103.2022).
- Vargas-Macías, Z. L., Rodríguez-Hernandez, A. A., & Sánchez-Sáenz, C. L. (2020). Digital Games (Gamification) in Learning and Training: An Approach to Adaptation and Integration in the Classroom. *GIST Education and Learning Research Journal*, 20, 171–188.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947.