



Citation: S. D'Antuono, M. Mola, E. Nepote, A. Parola (2023) La formazione audiovisiva a distanza in ambito scolastico durante il periodo pandemico. *Media Education* 14(1): 95-101. doi: 10.36253/me-14223

Received: October, 2022

Accepted: April, 2023

Published: May, 2023

Copyright: © 2023 S. D'Antuono, M. Mola, E. Nepote, A. Parola. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Best Practices

La formazione audiovisiva a distanza in ambito scolastico durante il periodo pandemico

Distance training on the scholastic use of audiovisual during the pandemic

STEFANO D'ANTUONO, MAURO MOLA, EDOARDO NEPOTE, ALBERTO PAROLA*

Università di Torino

stefano.dantuono@unito.it; mauro.mola@unito.it; edoardo.nepote@unito.it; alberto.parola@unito.it

*Corresponding author

Abstract. This article intends to present the educational experience in relation to the transition from the face-to-face education oriented to the writing and audiovisual production to distance education, carried out during the lockdown in the winter 2020/21, due to the Covid-19 pandemic. The impossibility of carrying out the activity in presence has dictated unpublished conditions not only about the selection of the arguments to be deepened, but also with reference to the different phases of video production, which in this article is conceived as a form of epistemic writing, or an interweaving of languages that allows children to express ideas, to represent their school and extrascholastic reality and to vary their way of observing and interpreting their existences. Due to the new circumstances, the project was adapted. However, it can be considered satisfactory, although the school was not yet ready to host types of remote training with the simultaneous presence of different classes. In this context, it was not easy to manage the process of involvement of the students. The atypical role of the teacher facilitator has led to an on time learning path, which has also provided for the creation of work groups with flexible activities, partly at school and partly at home.

Keywords: distance learning, videoeducation, pandemic.

Riassunto. Questo articolo intende riassumere l'esperienza didattica in relazione al passaggio dalla formazione orientata alla scrittura e realizzazione audiovisiva in presenza a quella a distanza, realizzata durante il lockdown del 2020/2021, a causa della pandemia di Covid-19. L'impossibilità di svolgere l'attività in presenza ha dettato condizioni inedite non solo circa la selezione degli argomenti da approfondire, ma anche in riferimento alle diverse fasi della produzione video, che in questo articolo concepiamo come forma di scrittura epistemica, ovvero un intreccio di linguaggi che consente ai ragazzi di esprimere idee, di rappresentare la loro realtà scolastica ed extrascolastica e di variare il loro modo di osservare ed interpretare le loro esistenze. Il progetto adattato, considerate le difficoltà, si può considerare soddisfacente, nonostante la scuola¹

¹ Scuola secondaria di primo grado "Pietro Canonica" dell'Istituto comprensivo "Centro storico" di Moncalieri (TO).

non fosse ancora pronta ad ospitare tipologie di formazione a distanza con la presenza contemporanea di diverse classi. In tale contesto, non è stato agevole gestire il processo di coinvolgimento dei ragazzi. Il ruolo atipico dell'insegnante facilitatore ha determinato un percorso apprenditivo on time, che ha anche previsto la creazione di gruppi di lavoro con attività flessibili, in parte a scuola e in parte a casa.

Parole chiave: apprendimento a distanza, videoeducation, pandemia

INTRODUZIONE

Dall'inizio della pandemia di Covid-19 le scuole italiane, come in gran parte del resto del mondo, si sono trovate a dover modificare la gestione e la modalità di insegnamento (Iivari et al., 2020). La situazione è proseguita ad oltranza con una costante modalità a distanza, alternata da brevi periodi di lezioni in presenza, secondo anche quanto riportato dalla piattaforma dati *Statista Research Department* nel 2020 (Fig. 1).

Tra ottobre 2020 e gennaio 2021, il Centro di Ricerca Cinedumedia² dell'Università di Torino ha svolto attività di formazione all'audiovisivo rivolta a due classi (una prima e una seconda) della Scuola secondaria di primo grado "Pietro Canonica" dell'Istituto comprensivo "Centro storico" di Moncalieri (TO). La cosiddetta fase 2 della pandemia da Covid-19 ha costretto i formatori del Centro di ricerca a riprogettare il percorso formativo, modificando un approccio ormai consolidato in anni di attività.

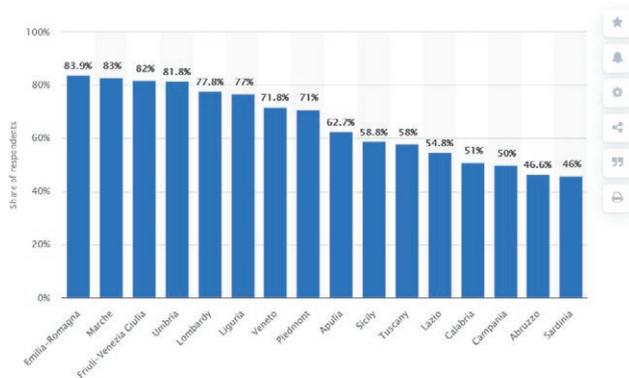


Figura 1. Percentuale di classi digitali per ogni regione italiana durante il periodo di pandemia; sull'asse X le regioni italiane, sull'asse Y quante scuole sono state in grado di sostituire immediatamente la lezione in presenza con quella a distanza (Statista Research Department, 2020).

Il corso è stato strutturato in nove incontri, quattro di formazione e cinque di pratica, si è svolto interamente a distanza e si è sviluppato nell'arco di due mesi e mezzo complessivi. Ha coinvolto trenta studenti, tre docenti della scuola e tre formatori del Centro di ricerca.

Dopo una panoramica, teorica e conoscitiva, sulle fasi di produzione e realizzazione di un prodotto audiovisivo³ e un approfondimento riguardante le diverse forme audiovisive in relazione ai media (dal Cinema ai social), i ragazzi hanno progettato e successivamente realizzato un clip inedito e originale.

1. IL PERCORSO FORMATIVO

Le prime quattro lezioni del corso si sono focalizzate su: a) produzione audiovisiva, con identificazione di ruoli chiave e rispettive mansioni; b) introduzione alla storia e alla teoria del Cinema; c) scrittura per il Cinema e ruolo dello sceneggiatore; d) il video, da MTV ai social media. Questa parte del corso, prettamente teorica, è stata realizzata per mezzo di una condivisione in diretta di slide e contributi audiovisivi, alternati all'esposizione dei concetti fondamentali a cura del formatore. Il coinvolgimento dei discenti è stato favorito da una modalità didattica mirata a rendere le lezioni "meno noioso, per coinvolgerli attivamente" (Visco, 2019). Gli studenti sono stati incoraggiati a elaborare riflessioni legate ad argomenti di pop-culture mediante, laddove possibile, materiali fotografici e audiovisivi vicini al loro immaginario, come si può notare nelle Fig. 2 e Fig. 3.

È da rilevare, innanzitutto, un potenziale pregio insito nella modalità di lezione a distanza rispetto a quella in presenza: l'interazione con lo schermo. Esempificare concetti mediante l'utilizzo di materiali audiovisivi fornisce al formatore possibilità pressoché infinite ed è indubbiamente la modalità di lavoro ideale quando l'argomento della formazione è esso stesso legato all'audiovisivo. Data la sua importanza, diviene però rilevante la precisa condizione dell'esperienza fruitiva: i materiali devono poter essere recepiti in modo comodo, rapido, con un adegua-

² Cinedumedia, Centro Interdipartimentale di Ricerca per il Cinema, l'Educazione e i Nuovi Media.

³ Elaborare un'idea, scrivere un soggetto, studiare delle inquadrature, realizzare, montare il tutto.



Figura 2. Riprese e post-produzione di alcune scene del film *Justice League* di Snyder/Whedon (2017).



Figura 3. La scenografia del film *Black Panther* di Coogler (2018).

to livello di qualità tecnica. Durante i corsi tenuti in presenza, questa condizione ideale si ottiene ricreando una sorta di piccola sala cinematografica, equipaggiata di un catalogo di filmati e slide, disponibili in tempo reale. Non vi è dubbio che tale infrastruttura, seppur adattata allo spazio dell'aula scolastica, preveda un rilevante grado di complessità tecnologica. Inoltre, per la natura stessa della fruizione cinematografica, all'aumentare del numero di spettatori corrisponde un proporzionale ingrandimento dello schermo, un potenziamento del sistema di diffusione del sonoro e un avanzamento tecnologico nel sistema di proiezione. La lezione a distanza, invece, consente ad ogni discente di recepire agevolmente il contenuto audiovisivo sul proprio schermo, nella situazione fruitiva ideale prevista dall'hardware in utilizzo, in relazione alle persone coinvolte, le quali si ritrovano a fruire di una sorta di lezione privata. Questa teorica potenzialità della formazione a distanza si è però scontrata, durante il corso in oggetto, con due problematiche pratiche che meritano un approfondimento: una di natura tecnica, l'altra di natura esperienziale. Innanzitutto, è vero che il grado di complessità tecnologica di una sala cinematografica è superiore a quello di una semplice comunicazione via

pc o tablet, ma è anche vero che quest'ultima condizione, così diffusa nella società di oggi, non è priva di insidie. Occorre condividere ai partecipanti alcune conoscenze di specifiche funzioni degli strumenti per potersi connettere alla lezione (Tang et al., 2021), ma la fruizione ottimale della lezione da parte dei singoli è anche strettamente legata a una connessione a internet personale che dovrebbe garantire stabilità e performance. Ciò purtroppo non è sempre possibile tra tutti gli alunni e questo genera problemi non solo legati al corretto apprendimento ma alla disuguaglianza che si viene a creare tra i compagni e che viene definita "disuguaglianza digitale" (González-Betancor et al., 2021). Purtroppo, non tutti i discenti erano equipaggiati al meglio da questo punto di vista e ciò ha reso pressoché vana la fruizione dei materiali da parte di alcuni di loro, con l'ulteriore aggravante di perpetuare la disuguaglianza tra i diversi soggetti sulla base della dotazione tecnologica domestica. In riferimento a tale problema, si deduce che l'incentivo alla formazione a distanza, giustificato dalle potenzialità sopra descritte, non può prescindere da un potenziamento delle infrastrutture digitali: senza adeguati investimenti in ottica inclusiva il pilastro dell'uguaglianza di accesso alla formazione rischia di essere in parte minato dalle differenze socio-economiche dei soggetti coinvolti, come emerso dallo studio Istat, riportato dall'Unicef sull'Italia in relazione alla pandemia di Covid-19 (Mascheroni et al., 2021). Questa problematica è particolarmente rilevante in un contesto di istruzione pubblica, in cui parità ed equità di trattamento sono condizioni fondamentali e irrinunciabili, motivo per cui questa pandemia può essere concepita come punto di partenza per sviluppare un sistema più equo e aiutare a combattere queste disuguaglianze (Beaunoyer et al., 2020).

La seconda problematica, insita nella ricezione dell'audiovisivo a distanza, riguarda la condivisione dell'esperienza fruitiva. Da un punto di vista di mera somministrazione di informazioni e concetti, non sussistono grandi differenze tra la fruizione individuale e quella collettiva. È anche doveroso però far presente che qualunque tipo di formazione, quale che sia l'argomento trattato, presenti dei non trascurabili aspetti di formazione alla socialità, alla collettività e alla vita in comunità (Monteduro, 2021), specialmente se indirizzata a soggetti di giovane età. Condividere con i propri compagni la visione di un cortometraggio o di un estratto di un film, in silenzio e al buio, in una condizione di prossimità fisica, costituisce un momento educativo che trascende (ed integra) la natura esemplificativa del materiale fruito. Questa modalità contribuisce inoltre a favorire una ricezione più attenta e coinvolta, talvolta venuta a mancare nell'interazione a distanza.

In un corso che verte sulla realizzazione di audiovisivi è fondamentale che il discente possa sperimentare anche la condizione di spettatore. Per quanto la fruizione condivisa sia oggi minoritaria, è importante non dimenticarne le specificità e quindi non escluderla a priori dalla proposta formativa in ragione delle comodità della fruizione individuale.

2. LA PRATICA A DISTANZA

La seconda parte del corso, di natura pratica, si è focalizzata sulla stesura del soggetto del video, sull'ideazione e la realizzazione delle riprese e sulla post-produzione. Se nelle lezioni teoriche era stato possibile sfruttare appieno i pregi della videolezione, rapportandosi con gli ascoltatori in modo chiaro e diretto (Bao, 2020) e creando dinamiche in grado di coinvolgere il più possibile gli studenti (Chiu, 2021), la parte pratica del corso ha invece reso evidente come la mancanza di una stanza fisica per la formazione, allestita ad hoc, abbia influito sull'organizzazione generale del lavoro, strutturato come nella Fig. 4.

La parte di scrittura non ha accusato alcun tipo di problema dal punto di vista gestionale. Da un punto di vista didattico, sono stati creati gruppi di lavoro, in cui ciascun allievo ha partecipato con idee e proposte per lo sviluppo della storia, dando il via all'interazione tra studenti, tutor e insegnanti, per poi passare successivamente a una fase di discussione e brainstorming (Agosti, 2006). Durante i dibattiti, oltre alle già citate problematiche relative alle connessioni delle reti personali, sono emersi problemi riguardanti la gestione dello spazio casalingo e le modalità con le quali gli studenti avrebbero potuto sfruttare determinati ambienti per svolgere il compito di realizzazione del video, come già emerso da uno studio della Commissione Europea:

Nella maggior parte dei Paesi i bambini con genitori con un livello di istruzione inferiore hanno meno probabilità di avere una stanza propria, con l'eccezione di Italia, Repubblica Ceca, Slovenia, Portogallo, Irlanda, Spagna e Malta (European Commission, 2020).

I soggetti dei diversi video sono stati scelti tenendo conto delle effettive possibilità di realizzazione delle riprese. Successivamente, ragionando con gli studenti durante una fase riflessiva, ognuno si è preso carico di un video da realizzare in completa autonomia in termini di gestione del materiale a disposizione e della messa in scena. Gli alunni hanno preso man mano sempre più confidenza con i dispositivi che avevano a loro disposizione in casa e realizzato i video con differenti strumenti, ad esempio smartphone, reflex, tablet, videocamere, che già possedevano e che erano già in grado, in buona parte, di utilizzare. Durante la parte del corso riguardante le riprese sono emerse le prime evidenti differenze con le lezioni in presenza, differenze che non hanno precluso comunque una discreta qualità del materiale prodotto. Ogni alunno aveva il compito di rappresentare con un video di 15-30 secondi un momento della propria giornata tipo, svolgendo alcune azioni tipiche del proprio "lockdown casalingo" (proposte dai singoli studenti durante le lezioni e discusse con insegnanti e tutor) come, ad esempio, affrontare la DAD, fare ginnastica in casa, cucinare, fare i compiti in videochiamata con gli amici e così via.

A rendere molto più semplice il passaggio tra ideazione e realizzazione è stato l'interesse generale mostrato per un argomento inedito in rapporto alle discipline scolastiche, ma anche per il fatto che nell'era dei social media i ragazzi mostrano solitamente un legame forte con molte forme di creatività in relazione ai contenuti e alla loro condivisione (Souza Araujo et al., 2017). Alcuni

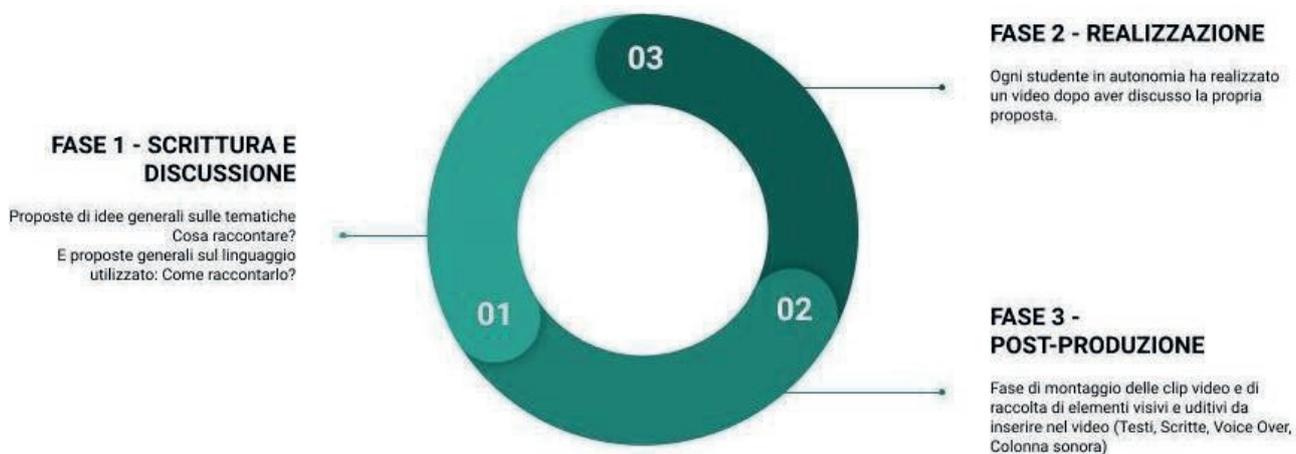


Figura 4. Le fasi della lavorazione: Scrittura e Discussioni, Realizzazione Video, Montaggio e Post-Produzione.

di loro confermano il trend in crescita della presenza di minori su Youtube, gestendo canali personali e realizzando e condividendo materiale video originale con una certa costanza:

Souza Araujo et al. (2017) confermano la presenza incessante di bambini sotto i 13 anni su YouTube. Vedere video è ora una delle principali attività svolte dai bambini [...] L'abilità dimostrata da alcuni bambini nel generare contenuti, gestirli e creare una comunità di follower ha suscitato l'interesse dei brand che desiderano comunicare in modo empatico. [...] YouTube ha permesso ai bambini di diventare creatori, produttori e divulgatori di contenuti attraverso i loro telefoni cellulari. (Tur-Viñes et al., 2018).

La lezione a distanza ha tuttavia condizionato non solo la struttura delle lezioni ma anche il ruolo degli studenti, mettendo in alcuni casi a rischio il livello di motivazione del singolo, a causa dell'impossibilità di far emergere in breve tempo tutto il potenziale. Solitamente si è abituati a discutere vis à vis in una sala dedicata, dando la possibilità ai partecipanti di esercitarsi sotto il controllo attento e critico dei professionisti e discutendo in seguito le modifiche necessarie in riferimento a un determinato esercizio. Nello spiegare i vari step per costruire una scena, l'intervento diretto dell'insegnante resta fondamentale, allo scopo di offrire consigli che non è possibile correggere in post-produzione (Musburger, 2012): il taglio dell'inquadratura o un fuoco errato in fase di ripresa; il medesimo discorso si può fare sui problemi in fase di post-produzione, ad esempio su un raccordo sbagliato o uno stacco che non funziona tra due diverse inquadrature. Data l'impossibilità di discutere direttamente con gli alunni e poter aiutarli in fase di realizzazione video, si è preferito modificare l'approccio, scegliendo di discutere a priori del video che avrebbero realizzato e costruendo con i singoli tutte le inquadrature (utilizzare il telefono in orizzontale, posizionarlo in un determinato punto della stanza in modo che sia al centro dell'inquadratura, e così via). È risultato talvolta complesso verificare se gli apprendimenti a livello teorico fossero stati introdotti correttamente nella pratica: a causa di una mancanza di interazione diretta, le incertezze e i dubbi riscontrati dagli studenti sono sempre stati raccolti privatamente e affrontati a posteriori (Schaefer et al., 2020). Allo stesso modo le modifiche e le correzioni ai prodotti video sono state affrontate settimanalmente: nelle lezioni successive, infatti, una volta ricevuto il materiale, sono stati segnalati e corretti gli errori, affidando la possibilità agli interessati di rivisitare il video caricando così una versione migliore. Questo metodo di lavoro ha chiaramente agevolato e semplificato le attività dello studente per ciò che ha riguardato

la costruzione della messa in scena e della ripresa in sé; d'altro canto, ciò che è mancato riguarda la consapevolezza dell'errore. Infatti a causa di una preparazione che non può focalizzarsi sul confronto diretto riguardo agli strumenti da utilizzare e alle modalità di utilizzo, gli alunni si sono imbattuti in alcuni errori che purtroppo erano difficili da evitare, come ad esempio una messa a fuoco errata, un'inquadratura errata o alcuni movimenti di macchina non fluidi. Durante le lezioni, nonostante questa mancanza dell'interazione effettiva con l'insegnante e la prova diretta del mezzo di ripresa, si è sempre cercato di prevenire eventuali errori tecnici a priori, prima della realizzazione del video. I ragazzi si sono trovati a dover mettere in pratica le nozioni apprese senza possibilità di operare correzioni continuative e ciò ha creato le condizioni per una mancata sicurezza sia nell'accompagnare il proprio progetto che, conseguentemente, nel motivarsi a portare al termine l'obiettivo: per questo motivo, ad ogni incontro settimanale, si sono registrati molteplici richiami da parte degli insegnanti e dei tutor nel rispettare il più possibile le consegne (Hartnett, 2016).

La terza parte, dedicata alla post-produzione, è stata quella più difficoltosa da condurre e, data la situazione complicata, non è stato possibile farla svolgere agli studenti, secondo la progettualità originaria. La gestione dei vari materiali e la mancanza di un metodo per coordinare a distanza gli alunni con un software di montaggio comune, ha reso necessaria la realizzazione di una post-produzione standard che seguisse con fermezza le indicazioni del soggetto ideato insieme agli studenti. La post-produzione è stata effettuata con la condivisione schermo in diretta, in modo che gli studenti potessero osservare direttamente ogni passaggio del processo e potessero vedere messe in pratica tutte le nozioni teoriche affrontate durante la prima fase formativa. Gli stessi allievi, in questo modo, hanno potuto partecipare attivamente discutendo sulla scelta di testi, scritte, titoli, musiche che in seguito sono state inserite nel prodotto video. Soprattutto in questa fase, la mancanza di una sala reale condivisa in cui gruppi gli studenti potevano utilizzare postazioni dedicate, sperimentando e partecipando attivamente in modalità creativa, ha certamente condizionato la formazione dei ragazzi, che non hanno potuto svolgere il ruolo di attori principali in alcune fasi percorso.

3. CONCLUSIONI

L'eccezionalità della condizione sociale e interpersonale, dovuta dalle misure di contenimento della pandemia da Covid-19, ha obbligato a un ripensamento delle

modalità di lavoro consolidate, ma ha anche rappresentato un caso di singolarità nell'utilizzo di metodologie di analisi dell'attività formativa. Le conclusioni raccolte di seguito sono il risultato di un percorso di analisi osservativa e conoscitiva necessariamente meno convenzionale, meno programmata e più flessibile rispetto alla norma.

La formazione a distanza rappresenta un metodo di insegnamento che può funzionare in modo soddisfacente solo a determinate condizioni tecniche e organizzative. Tuttavia, la facilità di condivisione del materiale teorico (slide e risorse video) e la possibilità di strutturare le lezioni in modo che siano più interattive e attrattive per gli utenti, rende la formazione a distanza una possibile integrazione di quella in presenza, consentendo ogni volta la creazione di percorsi flessibili, anche in ottica dell'uso del metodo flipped (Kavanaugh et al., 2017). L'altra faccia della medaglia della situazione pandemica ha consentito agli insegnanti di sperimentare numerose tipologie di approccio alla lezione a distanza, ciononostante al momento non abbiamo ancora contezza del settaggio e degli equilibri che si creeranno in ambito educativo in situazione di nuova normalità. Certamente, durante il percorso, è emerso quanto sia importante la preparazione dell'insegnante nel dover interagire attraverso gli schermi con i propri studenti e mantenere sempre elevato l'interesse e il coinvolgimento. I fattori esterni come la qualità della connessione in futuro potranno essere risolti grazie a importanti investimenti riguardanti il potenziamento dei collegamenti e lo sviluppo di software innovativi. Potranno perciò essere disponibili piattaforme sempre più performanti che garantiranno una maggiore interazione tra l'insegnante e l'alunno, creando una classe virtuale efficace senza limitarsi all'approccio frontale o alla proiezione di slide e contenuti, ma cercando di inserire elementi di gamification fondamentali nelle lezioni asincrone, allo scopo di mantenere attivo l'interesse dello studente (Urh et al., 2015). Questa tipologia di lezione può garantire una maggior affinità tra materiali e metodi utilizzati, se si rendono gli studenti protagonisti di una lezione interattiva, al punto da paragonarla a un'avventura grafica o a una narrazione interattiva a scelta multipla, come nei più classici videogiochi. Nel campo dell'educazione ciò accade ad esempio con le escape room digitali con scopo didattico, in cui gli utenti devono interagire con l'ambiente virtuale, alla ricerca di concetti che gli permettano di risolvere quesiti e indovinelli legati a una materia o a un argomento specifico.

L'utente a questo punto avrebbe la possibilità di navigare liberamente in un mondo fatto di informazioni e nozioni. Tuttavia, è evidente che la lezione a distanza *in-direct* non può ancora garantire tali interazioni: ecco perché nelle lezioni sincrone, in cui manca il fattore

legato alla gamification, è fondamentale riuscire a coinvolgere il più possibile gli studenti creando discussioni e dibattiti aperti su temi a loro cari (tra cui le esperienze con le tecnologie in situazioni extrascolastiche), temi che fanno anche parte della cultura pop, utili per provare a creare forti connessioni tra l'ambiente scolastico e quello mediale. È comunque evidente, come già detto, che la difficoltà di comunicazione e la differenza delle connessioni dei singoli può risultare un ostacolo insormontabile. A questo si unisce il problema della lezione pratica e della mancanza di un confronto diretto tra lo studente e il formatore in una determinata fase del percorso formativo: le nozioni spiegate a voce e senza interazione diretta, ma con scambi di opinioni e correzioni a distanza, inducono una evidente dilatazione dei tempi che rallentano il raggiungimento dell'obiettivo finale (ad es. un progetto formativo o di ricerca), rischiando di disperdere le motivazioni ad apprendere e che l'attenzione e la produzione di materiali ne risentano in termini di qualità. Anche in questo caso i temi di pop culture e i parallelismi tra le tecniche fondamentali per realizzare un video e i relativi usi in ambito cinematografico e di contenuti per social media (Instagram, Facebook, TikTok), possono essere presi ad esempio per cercar di far comprendere meglio alcune tecniche, così come sarebbe utile implementare dei tutorial passo-passo costruiti ad hoc e fruibili singolarmente da ogni alunno.

BIBLIOGRAFIA

- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici*. Franco Angeli.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115, <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guittona, M.J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>.
- Chiu, T.K.F. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17, <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>.
- European Commission (2020). Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19. *Science for policy briefs*, 4/2020, 3.
- González-Betancor, S.M., López-Puig, A.J., & Cardenal, M.E. (2021). Digital inequality at home. The

- school as compensatory agent. *Computers & Education*, 168(6),104195, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104195>.
- Hartnett, M.K. (2016). The importance of motivation in online learning. In: *Motivation in Online Education* (pp. 5-32). Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2_2.
- Kavanagh, L., Reidsema, C., Smith, N., & Hadgraft, R. (Eds) (2017). *The Flipped Classroom Practice and Practices in Higher Education*. Springer Singapore, <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3413-8>.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L.G., & Kardefelt Winther, D. (2021). *Learning at a Distance Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*. UNICEF.
- Monteduro, G. (a cura di) (2021). *Sotto esame. La vita degli studenti universitari al tempo del Covid-19*. Hoepli.
- Musburger, R. (2012). *Single-Camera Video Production*. Taylor & Francis.
- Schaefer, M.B., Schamroth Abrams, S., Kurpis, M., Abrams, M., & Abrams, C. (2020). "Making the Unusual Usual:" Students' Perspectives and Experiences of Learning at Home during the COVID-19 Pandemic. *Middle Grades Review*, 6(2), Article 8, in Internet: <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/8>
- Souza Araujo, C., Magno, G., Meira Jr., W., Almeida, V., Hartung, P., & Doneda, D. (2017). *Characterizing Videos, Audience and Advertising in Youtube Channels for Kids*, International Conference on Social Informatics, 2017, <https://doi.org/10.48550/arXiv.1707.00971>
- Statista Research Department (2020). *Share of online school classes due to the outbreak of coronavirus (COVID-19) in Italy in 2020, by region*, 11/2020, www.statista.com/statistics/1106536/online-school-classes-due-to-coronavirus-in-italy.
- Tang, Y.M., Chen, P.C., Law, K.M.Y., Wu, C.H., Lau, Y.Y., Guan, J., He, D., & Ho, G.T.S. (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*, 168:104211, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>
- Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P., González-Río, M.J. (2018). Kid influencers on YouTube. A space for responsibility. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1211-30.
- Urh, M., Vukovic, G., Jereb, E., & Pintar, R. (2015). The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 388-397, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.154>
- Visco, W. (2019). Using pop culture to foster student understanding and engagement. *The English Journal*, 109(2), 84-91.