



Citation: L. Ceccacci (2020) La scuola dell'infanzia alla prova dei LEAD: l'esperienza del territorio marchigiano. *Media Education* 11(2): 163-169. doi: 10.36253/me-9644

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 L. Ceccacci. 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.

La scuola dell'Infanzia alla prova dei LEAD: l'esperienza del territorio marchigiano

Kindergarten to the test of LEADs: the experience of the Marche region (IT)

LAURA CECCACCI

MI, Ministero dell'Istruzione

E-mail: laura.ceccacci@posta.istruzione.it

Abstract. The Kindergartens faced an extremely difficult time due to the suspension of face-to-face teaching activities during the health emergency. They were supported by Infancy Commission, who published the document "Pedagogical Guidelines", with indications for maintaining the relationship through Distance Educational Links (LEADs). They were also supported by territorial training teams for the National Digital School Plan (PNSD). The study was performed during a teachers' training course in the Marche region, to collect data in order to define the most critical areas in distance learning for younger children. It will promote the next course design. Teamwork teachers emerged as a strength, while critical issues were identified, with reference to the DigCompEdu framework, in the areas: Digital resources, Differentiation and personalization, Responsible use of digital.

Keywords: digital skills, digital technologies, educational links, kindergarten, training.

Riassunto. Alla sospensione delle attività didattiche in presenza durante l'emergenza sanitaria, le scuole dell'Infanzia hanno vissuto un periodo di estrema difficoltà. Per supportarle la Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei ha prodotto il documento "Orientamenti pedagogici", con utili indicazioni per il mantenimento della relazione attraverso i Legami educativi a Distanza (LEAD). Anche le Équipe formative territoriali per il Piano nazionale scuola digitale (PNSD) durante la fase del lockdown hanno fornito il loro supporto, realizzando percorsi formativi per i docenti di questo segmento di istruzione. Durante una di queste iniziative è stato condotto nelle Marche uno studio per raccogliere sul campo testimonianze utili all'individuazione delle maggiori criticità nella realizzazione dei LEAD a livello regionale e alla progettazione della futura formazione. La collaborazione tra insegnanti e il lavoro in team sono emersi come punti di forza, mentre prospettive di intervento, relative alle criticità rilevate, sono state individuate, con riferimento al quadro DigCompEdu, nelle aree Risorse digitali, Differenziazione e personalizzazione, Uso responsabile del digitale.

Parole chiave: competenze digitali, formazione, legami educativi, scuola dell'infanzia, tecnologie digitali.

1. INTRODUZIONE E BACKGROUND

Un vivace dibattito ha animato negli ultimi anni l'articolato tema dell'impatto delle tecnologie digitali a scuola, sia dal lato gestionale e organizzativo che pedagogico e didattico. Una autorevole letteratura, riconducibile alla prospettiva di ricerca *Evidence Based*¹, in contrasto con una diffusa retorica predominante in alcuni settori dell'opinione pubblica (Ranieri, 2011), ha dimostrato che le nuove tecnologie non hanno un effetto significativo sugli apprendimenti degli studenti, fatta eccezione per circoscritte "felici eccezioni" (Bonaiuti et al. 2017) e per l'area dell'inclusione (Gui, 2019).

Il loro utilizzo è invece indispensabile per la realizzazione di percorsi di *Media Education*² e per lo sviluppo delle competenze digitali³, a cui hanno assegnato grande rilievo la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 (art. 5) e le successive *Linee guida*, di cui al decreto GABMI n. 35 del 22 giugno 2020.

La promozione della cittadinanza digitale riguarda gli studenti, ma prima ancora gli insegnanti. Si fa richiamo al "Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori", il DigCompEdu⁴. Di particolare impatto sugli apprendimenti risulta infatti la competenza del docente nell'uso delle ICT per flessibilizzare e personalizzare l'attività didattica, comunicare con i colleghi, documentare e condividere le esperienze più significative e le buone pratiche (Bonaiuti et al. 2017).

La crisi provocata dal Covid-19 ha rapidamente modificato a livello mondiale le routine consolidate nelle varie comunità scolastiche nazionali: un adeguato equipaggiamento tecnologico e di connettività, come anche una base di competenze informatiche, sono divenuti indispensabili. Nessun Paese era pronto, ma con forti differenze. Il report Unicef (2017) "La condizione dell'infanzia nel mondo" aveva già messo in luce il grande divario esistente su questi aspetti tra gli Stati, e anche all'interno di essi tra le famiglie; i dati raccolti dall'OCSE nelle rilevazioni internazionali precedenti all'emergenza (TALIS, PISA e ICILS) ribadiscono tali disparità. L'Italia, prendendo in esame ad esempio la disponibilità a casa di un computer per i compiti, non si discostava dalla media OCSE e rispetto agli Stati Uniti registrava maggiori dotazioni e minore disuguaglianza; internamente però sussistevano differenze tra il Nord Est e il Sud (93-88%), che diventavano più evidenti tra studenti liceali e degli istituti professionali (94-81%) (OCSE, 2020a; 2020b; Palmerio & Caponera, 2020). È implicito quanto pesantemente la sospensione delle attività didattiche in presenza abbia inasprito le iniquità, portando ad un ulteriore aumento del *digital divide*. Per contrastarlo non è sufficiente fornire la tecnologia mancante, ma

devono essere promosse relazioni efficaci tra famiglie, insegnanti e studenti, oltre a supportare lo sviluppo delle rispettive competenze digitali (OCSE, 2020a).

Attenzione specifica merita il segmento dell'educazione nella fascia d'età 0-6. Le scuole dell'Infanzia in Europa hanno gestito l'emergenza in base ai tempi e all'ampiezza di diffusione del virus con misure che hanno spaziato dalla chiusura totale delle strutture (nella maggior parte dei casi, tra cui l'Italia), all'apertura parziale, limitando il servizio alle utenze in maggiori difficoltà organizzative, oppure riducendo i tempi di apertura. In pochissimi casi le scuole sono rimaste aperte per tutti (Indire, 2020).

In Italia la comunità accademica ha avviato una proficua riflessione sull'impatto dell'emergenza nel sistema educativo, come segnalato da Polenghi (2020), sebbene l'attenzione dedicata ai servizi 0-6, l'ordine di scuola più "sofferente", possa essere ritenuta piuttosto limitata (Di Bari, 2020). Per l'Infanzia sono state fondamentali le indicazioni della Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei, contenute nel documento di lavoro "Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza (LEAD)", di cui alla nota DPIT n. 667 del 13 maggio 2020, un corpus di avvertenze e suggerimenti rivolti al personale per il mantenimento, il rinforzo o il ripristino del dialogo educativo con i bambini.

La chiusura delle scuole ha imposto una didattica a 'distanza forzata' (Trincherò, 2020) anche per l'Infanzia e le tecnologie digitali sono diventate una risorsa imprescindibile per l'e-learning, con cui gli insegnanti, anche i meno propensi, sono obbligati a misurarsi, alla luce delle indicazioni ministeriali di cui al Decreto GABMI n. 89 del 7 agosto 2020 sulla Didattica digitale integrata (DDI) per la ripresa del nuovo anno scolastico, che propongono specifiche indicazioni anche per questo segmento d'istruzione.

Una necessità impreveduta proietta così migliaia di docenti in un mondo ampio e diversificato, spesso disorientante, di opportunità per gestire nuove modalità didattiche, che richiedono competenze specifiche. La 'sovrabbondanza comunicativa permanente' (Gui, 2014) che caratterizza il web «ha pesantemente investito il mondo della scuola dalla fase di lockdown: se da un lato vengono proposti elementi di apertura e stimolo, dall'altro ne sono spesso evidenti frammentarietà, qualità disomogenea e mutevolezza» (Gui, 2019, pp. 128-143).

Dal momento della sospensione delle attività didattiche in presenza, le Équipe formative territoriali (EFT) per il PNSD⁵ hanno svolto una diffusa opera di supporto su tutto il territorio nazionale a scuole e docenti, in particolare su metodologie e strumenti efficaci per la

⁵ Istituite con Legge 145/2018 (art. 1, cc. 725 e 726) e articolate su base regionale.

realizzazione della Didattica a distanza (DaD). Il dialogo costante con tutti ordini di scuola delle varie realtà locali, attraverso webinar, incontri in videoconferenza, contatti telefonici e posta elettronica, ha dato a questi team la possibilità di acquisire un punto di osservazione privilegiato su evoluzione e sviluppo della DaD e dei LEAD. La raccolta e l'analisi di dati sulle modalità di realizzazione delle attività a distanza nel territorio sono passaggi ineludibili per la realizzazione di future iniziative formative mirate sui bisogni del personale.

2. METODOLOGIA

Seguendo le indicazioni fornite dalla *Grounded Theory* (Charmaz, 2006), indicata per l'esame di fenomeni non ancora studiati quando le informazioni devono essere ottenute dagli individui coinvolti, la ricerca sulla realizzazione dei LEAD nel territorio ha utilizzato dati raccolti sul campo.

Ad una iniziativa formativa dell'EFT Marche, dal titolo "Attività per l'Infanzia con Blendspace" (ad accesso libero e gratuito, articolata in due webinar - 5 e 8 giugno 2020 - di due ore ciascuno su piattaforma GoTo-Webinar) hanno partecipato 120 insegnanti. Sono stati elaborati due questionari per raccogliere dati di tipo qualitativo, proposti su base volontaria alla popolazione degli iscritti al corso, omogenea per ordine di scuola e provenienza territoriale, somministrati con Google Moduli. Il primo questionario, predisposto per raccogliere informazioni di carattere descrittivo, era strutturato in 4 sezioni, con gruppi di domande a risposta chiusa concernenti: modalità di realizzazione dei LEAD (percentuale dei bambini coinvolti, livello di individuazione delle attività, modalità sincrona/asincrona, cadenza temporale delle proposte), contatti con le famiglie (canale utilizzato, collaboratività), contatti con i colleghi (frequenza, scopo), dati del docente (genere, scuola di servizio, fascia d'età, tipologia contrattuale, anzianità di servizio nella scuola dell'Infanzia). Il questionario è stato somministrato all'avvio del primo incontro ed ha registrato un tasso di risposta del 72%: le insegnanti erano tutte donne, al 45% di età uguale o superiore a 50 anni, al 62,5% con più di 10 anni di servizio nella scuola dell'Infanzia.

Il secondo questionario, proposto alla conclusione del secondo incontro, presentava quattro quesiti a risposta aperta con richiesta di individuare: i punti di forza del lavoro sui LEAD, anche in relazione alle competenze organizzative, digitali e relazionali; i punti di debolezza; le opportunità di utilizzo delle soluzioni in scenari futuri; limiti e rischi permanenti in scenari futuri. Seguiva la

richiesta di dati del docente. Ha avuto un tasso di risposta del 62%: le insegnanti erano tutte donne, al 48,5% di età uguale o superiore a 50 anni, al 64,2% con più di 10 anni di servizio nella scuola dell'Infanzia.

Per analizzare le informazioni raccolte nel secondo questionario sono stati seguiti i seguenti passaggi di analisi qualitativa adottando la metodologia della *Content Analysis* (Gianturco, 2005; Semeraro, 2011; Arosio, 2016). Inizialmente è stato selezionato il documento "Orientamenti pedagogici" come corpus di dati da analizzare, procedendo con la segmentazione del contenuto a livello di temi presenti, per individuare in ciascun passaggio del discorso i nuclei di significato. Le unità di significato simili sono state codificate e sono state identificate categorie di codici con dimensioni e proprietà collegate, attraverso uno schema di codifica categoriale definito a posteriori. Si elencano le 8 categorie individuate: lavoro in team, collaborazione famiglie, programmazione, strumenti, inclusione, legami affettivi, competenze digitali, documentazione. Quindi le risposte al secondo questionario sono state anch'esse sottoposte ad analisi tematica e sono state identificate ed estrapolate le unità di significato; quelle simili sono state codificate ('codice iniziale' nella Tabella 1) e ricondotte alla griglia di categorie precedentemente individuata, attraverso un processo di strutturazione ex ante ('categorie' nella Tabella 1); sono stati infine messi in luce i temi comuni corrispondenti al contenuto di ogni categoria ('temi' nella Tabella 1).

3. RISULTATI

Obiettivo del documento "Orientamenti pedagogici" è quello di stimolare gli insegnanti a riscoprire, nella complessità della situazione, il senso del lavoro educativo in team. La sua centralità era già evidente nelle "Indicazioni nazionali e nuovi scenari (NS)", di cui alla nota DGOSV n. 3645 dell'1 marzo 2018, e ribadita dal "Rapporto sulla sperimentazione del RAV per le scuole dell'infanzia", presentato lo scorso 15 luglio (Invalsi, 2020). La disposizione al lavoro collaborativo in team appare dalla voce delle insegnanti consolidato e rafforzato dalla situazione di emergenza. Comunicazioni e contatti costanti o frequenti tra colleghe sono riferiti come consuetudine pressoché nella totalità dei casi; fatta eccezione solo per alcune, la collaborazione è finalizzata alla progettazione di attività da proporre a distanza, riproducendo una prassi consueta. Anche il supporto tecnologico rappresenta una voce importante: questo è valido per circa la metà delle docenti e per quasi tutte quelle della fascia d'età maggiore. Interessante rilevare come il

l'uso di modalità tradizionali, come la posta cartacea o l'incontro in presenza. Solamente poco più della metà delle docenti riesce a raggiungere tutti i bambini, sebbene sia documentato l'utilizzo di canali differenziati, come le piattaforme personali o della scuola, lo spazio dedicato sul sito istituzionale, il registro elettronico, le e-mail, compresi anche quelli a basso impatto tecnologico, tra cui la posta ordinaria, le telefonate e l'incontro in presenza. Ciò è prova di un ampio sforzo da parte delle docenti volto all'inclusione e alla partecipazione di tutti.

La scelta dei mezzi è effettuata in relazione alla disponibilità e allo scopo. Per questo, il canale più frequentemente adottato, in grandissima maggioranza, risulta quello della messaggistica istantanea e delle chat, come i gruppi WhatsApp già attivi tra i genitori. Il ricorso a questi strumenti, se da un lato potrebbe lasciare presupporre una limitata attenzione alla gravosa questione della tutela dei dati e della privacy (si tratta infatti di canali poco protetti), lascia comunque intravedere l'estremo tentativo di coinvolgere tutte le famiglie: è infatti segnalato che essi sono quelli preferiti dai genitori, soprattutto per l'invio di feedback alle insegnanti delle attività svolte a casa dai bambini. Le docenti che vi fanno ricorso testimoniano di essere riuscite a contattare tutti i piccoli allievi.

Una delle aree più critiche è quella dei legami affettivi. Il legame affettivo e motivazionale rappresenta un aspetto educativo centrale nella scuola dell'Infanzia. I bambini della fascia 3-6 anni necessitano di punti di riferimento, conferme, serenità, stimoli emotivi, in un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti in ogni campo di esperienza, come specificano le IN e i NS. La sospensione improvvisa e prolungata dell'attività in presenza nella percezione delle insegnanti rende tale legame più fragile, e la gran parte di esse segnala di aver incontrato grandi difficoltà nel suo recupero, in particolare quelle con meno anni di esperienza; in tal senso è unanime la voce delle insegnanti di sostegno. In particolare è segnalata l'estrema difficoltà di attivare una comunicazione circolare e bidirezionale, che fornisca un feedback ai bambini sulle esperienze compiute e sulle conquiste individuali.

Anche le limitate competenze digitali delle docenti rappresentano un ostacolo alla realizzazione dei LEAD. Negli "Orientamenti pedagogici" si sottolinea l'importanza di dedicare nella fase di *lockdown* grande attenzione alla formazione fruibile a distanza per tutto il personale, non solo per l'utilizzo delle piattaforme digitali o dei device, ma anche e soprattutto per lo sviluppo delle competenze digitali declinate in chiave pedagogica (Bocconi et al. 2018). Le competenze tecnologiche possedute sono ritenute dalle docenti inadeguate per offrire rispo-

ste efficaci nel quadro dell'emergenza. Questo aspetto rappresenta il limite più evidentemente avvertito, segnalato come prima e peggiore criticità, in modo trasversale e comune a tutte le fasce d'età. Parimenti, la formazione all'uso degli strumenti, purché solidamente ancorata alla riflessione pedagogica ed espressamente dedicata all'ordine dell'Infanzia, è percepita dalla quasi totalità dalle insegnanti come occasione di sviluppo e crescita professionale, indipendentemente dalla fascia d'età e dagli anni di servizio nell'Infanzia.

Attenzione specifica merita la questione della documentazione. In ogni buona progettazione didattica la produzione documentale è un passaggio ineludibile (Calvani & Menichetti, 2015; Trincherò, 2016). Durante il periodo di scuola a distanza, "Orientamenti pedagogici" promuove l'adozione di forme snelle e utili di documentazione degli apprendimenti, delle conquiste, dei progressi dei bambini, in sinergia tra operatrici e genitori, poiché tenere traccia di quanto realizzato è indispensabile per conservare memoria e condividere, ma anche per avviare forme di autovalutazione degli interventi in modalità LEAD, di stimolo per un eventuale ripensamento della didattica tradizionale (Bonaiuti et al. 2017). In questi termini, nessuno degli aspetti indicati è segnalato dalle insegnanti partecipanti al sondaggio e quindi, sebbene siano questioni di grande importanza, risultano non percepite come priorità.

4. PROSPETTIVE D'INTERVENTO PER LA FORMAZIONE FUTURA

Lo scopo della ricerca era quello di conoscere le modalità di realizzazione dei LEAD nelle Marche, acquisendo informazioni spendibili per la progettazione degli interventi formativi futuri, intercettando i bisogni percepiti come più urgenti, ma anche rendendo visibili quelli non espressi, a cui sia legittimo assegnare priorità. La ricerca ha restituito l'immagine di un corpo docente dell'Infanzia motivato e desideroso di ristabilire un contatto in presenza con i propri alunni. Tra i bisogni formativi più palesemente espressi figura, con riferimento al quadro DigCompEdu, la promozione delle competenze digitali nell'area Risorse digitali: 2.1 (Selezionare), 2.2 (Creare e modificare), 2.3 (Gestire, proteggere e condividere), mirata e specifica per il segmento scolastico di riferimento. La percezione di inadeguatezza di fronte alle nuove tecnologie è evidente e diffusa, e gli interventi formativi in quest'area sono riconosciuti come occasioni di crescita e di sviluppo professionale.

Appare inoltre evidente l'importanza di proporre attività formative inerenti a quei settori delle com-

petenze digitali che non sono percepiti dalle docenti come associati ad una inadeguatezza, ma che nelle prassi descritte risultano deficitari, poiché non è manifestata piena consapevolezza della loro utilità e importanza: si fa riferimento all'area 5.2 (Differenziazione e personalizzazione), per quanto emerso nel settore della programmazione, e a quella 6.4 (Uso responsabile del digitale), per le tematiche relative alla privacy e alla protezione di dati. Le nuove proposte formative potrebbero anche rappresentare l'opportuna leva per l'avvio di pratiche di documentazione formalizzate, il cui rilievo non sembra adeguatamente interiorizzato, e che sono nella realtà fondamentali per la condivisione delle attività in ottica collaborativa con i colleghi, ma anche indispensabili per avviare l'autovalutazione degli interventi con gli allievi.

5. CONCLUSIONE

Lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti, specifiche per ordine di scuola, necessita di una progettazione di azioni formative fondata sull'analisi di dati raccolti sul campo, per focalizzare i loro bisogni, espressi o latenti. La sospensione delle attività didattiche in presenza ha in sintesi enfatizzato i punti di forza e le criticità preesistenti nei sistemi. La formazione dei docenti ad un uso efficace e consapevole del digitale non è quindi riconducibile all'angusto ambito della situazione emergenziale, ma può e deve essere interpretata come opportunità di creare un capitale spendibile per rendere ancora più significativi e inclusivi i vari contesti di azione della scuola dell'Infanzia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arosio, L. (2016). *L'analisi documentaria nella ricerca sociale. Metodologia e metodo dai classici a internet*. Franco Angeli.
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, CNR.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Carocci.
- Boyd, D. (2015). *It's complicated*. Castelvechi.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Franco Angeli.
- Calvani, A. & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Carocci.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Raffaello Cortina.
- Carretero, S.; Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*. Publications Office of the European Union.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Di Bari, C. & Mariani, A. (2018). *Media Education 0-6*. Anicia.
- Di Bari, C. (2020). L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione. *Studi sulla Formazione*, 23 (1), 45-54. <https://doi.org/10.13128/ssf-11825>
- Gianturco, G., (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Guerini Scientifica.
- Gui, M. (2014). *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*. Il Mulino.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*. Il Mulino.
- Indire (2020). *Misure per la riapertura delle strutture per l'educazione e cura della prima infanzia nell'emergenza Covid-19 in alcuni paesi europei*. Firenze: Unità italiana di Eurydice, Agenzia Erasmus+. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/rapporto_misure_riapertura_ECEC_UE-1.pdf
- INVALSI (2020). *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. INVALSI. https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca Evidence Based*. Erickson.
- Ocse (2020a). L'apprendimento a distanza quando le scuole sono chiuse: in che misura gli studenti e le scuole sono preparati? Spunti dall'indagine PISA. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>
- OCSE (2020b). L'istruzione scolastica al tempo del Covid-19: gli insegnanti e gli studenti erano preparati?. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/Country_Note.pdf.
- Palmerio, L. & Caponera, E. (2020). La situazione di studenti e insegnanti in relazione all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel periodo precedente l'emergenza sanitaria da Covid-19. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/situazione_studenti_insegnanti.pdf
- Polenghi, S. (2020). Emergenza Covid 19 ed educazione: le reazioni della pedagogia accademica. *Studium Educationis*, 21 (2), 149-150. <https://doi.org/10.7346/SE-022020-14>
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica nella retorica tecnocentrica*. ETS.

- Ranieri, M. (2019). *La Media Literacy Education tra vecchie e nuove sfide in un mondo iperconnesso*, in Gui M. (ed.), *Benessere digitale a scuola e a casa*. Mondadori.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7 (4), 97-106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Simone R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.
- Spitzer, M. (2016). *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*. Corbaccio.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2020). Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". *Scuola7*, 181. <http://www.scuola7.it/2020/181/?page=1>
- Unicef (2017). *La condizione dell'infanzia nel mondo. Figli dell'era digitale*. Unicef Italia. https://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2017.pdf
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Carocci.
- Volpi, B. (2017). *Genitori digitali. Crescere i propri figli nell'era di Internet*. Il Mulino.