

2.

La didattica universitaria online ai tempi del COVID-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità

Valeria Biasi¹, Conny De Vincenzo², Stefania Nirchi³, Nazarena Patrizi^{2 4}

1. La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: una panoramica internazionale

La pandemia da Covid-19 ha rivelato vulnerabilità emergenti in ogni aspetto della vita del nostro Paese e in ogni parte del mondo, ma soprattutto ci ha messo di fronte, per quanto ci compete, all'inadeguatezza degli attuali sistemi educativi. È ormai chiaro che la società ha bisogno di sistemi formativi flessibili e resilienti per fronteggiare eventi imprevedibili, ma è altrettanto evidente che vi sono innegabili ambiguità e disaccordi su cosa insegnare, come insegnare, sul carico di lavoro attribuibile ad insegnanti e studenti, sull'ambiente di insegnamento e sulle implicazioni per l'equità educativa. Ribeiro (2020) ha peraltro osservato che in questa trasformazione digitale la *mission* didattica è stata accompagnata da diverse sfide logistiche e da richieste di modifiche di atteggiamento.

Alcune carenze, sono più pregnanti ed evidenti di altre, come per esempio la debolezza dell'infrastruttura tecnologica, l'inesperienza degli insegnanti, il divario di informazioni, l'inadeguatezza e la complessità dell'ambiente casalingo (Murgatrottd, 2020).

Ali (2020) ha condotto una meta-analisi della letteratura di settore, concentrandosi sulle caratteristiche e l'importanza dell'apprendimento continuo. I risultati rivelano che le università di tutto il mondo si stanno muovendo sempre più verso l'apprendimento online, e indicano come oltre alle risorse, la *disponibilità del personale*, la *fiducia*, l'*accessibilità ai dispositivi digitali* e la *motivazione degli studenti*, sono elementi che svolgono una funzione importante nell'apprendimento integrato con le TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

Certamente oggi le TIC sono diventate una parte integrante della vita quotidiana e stanno via via trasformando radicalmente l'ambiente di apprendi-

¹ Università degli Studi "Roma Tre", Dipartimento di Scienze della Formazione valeria.biasci@uniroma3.it.

² Università degli Studi "Roma Tre", Roma, Italia.

³ Anvur.

⁴ Ricerca svolta con il parziale contributo dei fondi premiali DSF attribuiti a V. Biasci, anno 2020. Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle quattro autrici, in particolare N. Patrizi ha scritto il paragrafo 1, S. Nirchi ha redatto il paragrafo 2., C. De Vincenzo ha scritto il paragrafo 3, V. Biasi ha redatto il paragrafo 4.

mento: il loro uso consente di apprendere tramite la comunicazione e la collaborazione, incrementando la motivazione (Cameron, Green, 2019) e utilizzando talvolta anche giochi digitali e social media. D'altra parte l'alfabetizzazione digitale è considerata oggi un requisito necessario per quasi tutte le qualifiche professionali.

Gli ambienti di apprendimento online potenziati dalle TIC, possono inoltre consentire agli istituti di istruzione superiore di creare un ambiente di apprendimento interattivo e piacevole per tutti gli studenti arricchito, per esempio, anche con laboratori in modalità virtuale, risultano più coinvolgenti e motivanti (Biasi, Ciraci, Marella, 2020).

I membri del personale docente sono certo tra gli attori chiave per l'efficace implementazione dell'apprendimento integrato con le TIC, dobbiamo a questo proposito tener conto del fatto che quando si verifica un passaggio da un ambiente controllato dall'insegnante a un ambiente più controllato dallo studente, il ruolo dell'educatore diventa sostanzialmente quello di un facilitatore e può rendersi necessario uno scaffolding minimo (Geng, Law, Niu, 2019). D'altro canto, anche le percezioni e le aspettative degli studenti devono essere prese in considerazione poiché influenzano direttamente il loro stile di apprendimento (Biasi et al, 2020).

Come è noto, gli studenti di oggi vengono indicati come nativi digitali, *millennial*, *net generation*, *digital generation* in quanto vivono in un'epoca caratterizzata dall'adozione su ampia scala delle nuove tecnologie digitali, ma ciò nonostante in un recente studio O'Sullivan (2018) ha evidenziato parecchie limitazioni nell'uso della tecnologia da parte dei giovani.

Nel caso di studenti universitari di paesi in via di sviluppo, infatti, così come in ogni paese in cui le scuole non hanno attuato una trasformazione digitale delle attività educative, è stato necessario più tempo a studenti e docenti per adattarsi all'attuale emergenza didattica con apposite piattaforme.

In conclusione, in ambito internazionale, studiando i vantaggi e i limiti della formazione online si è giunti ad identificare alcuni elementi di imprescindibile interesse, soprattutto in ambito universitario: a) *l'accessibilità alla rete internet e alle strumentazioni*: le istituzioni educative potrebbero collaborare con le industrie di telecomunicazione per sostenere il costo degli abbonamenti Internet o fornire dati di navigazione gratuiti agli studenti e agli insegnanti; b) *la preparazione del personale docente* all'utilizzo delle TIC e la didattica integrata (blended) realizzata secondo modelli più condivisi; c) *i tempi e gli ambienti della formazione*: l'accettazione globale e l'esperienza dell'apprendimento online in questa situazione di emergenza, porterà sicuramente ad una maggiore familiarità con congegni tecnologici e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento, e questo utilizzo, senza dubbio, andrà oltre la scuola e il luogo di lavoro.

2. Una indagine sulla “Didattica a distanza al tempo del COVID/19” nelle università italiane. Principali caratteristiche e strumenti impiegati

2.1. *La situazione nazionale*

L'emergenza sanitaria dovuta al virus Sars-CoV-2 e il conseguente *lockdown* nazionale hanno costretto il sistema scolastico e di alta formazione del nostro Paese a ripensare la propria azione formativa. La chiusura di tutte le attività di didattica in presenza è stata sancita dal DPCM del 4 marzo 2020⁵ che ha invitato tutte le agenzie educative ad avviare una modalità a distanza.

La richiesta di adattamento veloce ad una situazione emergenziale sembra aver colto impreparate molte agenzie formative, che hanno dovuto reagire velocemente e con tempi e modalità diversi ed ha portato comunque alla luce diverse criticità della formazione online, come per esempio *un'impreparazione degli insegnanti* nello sperimentare strategie e metodologie didattiche nuove, da attuare in un contesto di disorientamento e fragilità emotiva per studenti e famiglie. Tuttavia, nonostante le grandi difficoltà iniziali, “...tanti docenti hanno mostrato, attraverso il loro straordinario impegno, quella particolare «umiltà nel lavoro e ambizione negli obiettivi» propria di chi fa ricerca scientifica, che ha permesso di far fronte a questa eccezionalità senza un'adeguata preparazione all'uso delle tecnologie ma provando e riprovando quelle più praticabili in presenza dei tanti vincoli imposti dal contesto. L'obiettivo perseguito nobilmente con uno spiccato senso della loro etica professionale è stato quello di evitare una regressione cognitiva e una pericolosa demotivazione dei propri allievi” (Domenici, 2020, p. 15)⁶. Molti docenti sono riusciti nell'intento, altri no. Possiamo ipotizzare che tutte quelle istituzioni educative che nel corso degli anni si sono occupate di formare gli insegnanti sulle competenze digitali (Nirchi, 2018) abbiano incontrato meno criticità nell'avviare la DaD, rispetto a chi, invece, l'ha vissuta con sofferenza, proprio perché privo di quelle competenze necessarie per innovare il proprio agire didattico, attraverso l'uso creativo di strumenti digitali.

Un impiego efficace delle tecnologie in aula si può avere nel momento in cui i docenti sono in grado di progettare un ambiente ricco di risorse, flessibile, aperto alla ricerca e al monitoraggio continuo e di attivare forme di apprendimento attivo e una didattica partecipativa in cui lo studente può diventare co-costruttore dei propri saperi (Borges Menichetti, Ranieri, Corsi, 2018).

⁵ <https://bit.ly/DPCM-gov-832020> consultato il 13 novembre 2020.

⁶ Cfr. Gaetano Domenici (2020) *Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus*. Editoriale, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, p. 15 (Rivista di Fascia A per i Settori 11/D1 e 11/D2; <https://www.le-donline.it/index.php/ECPS-Journal/>).

2.2. Unità di analisi e strumenti

A partire da queste brevi premesse, per comprendere il percorso fatto da tutte le istituzioni educative durante il periodo di *lockdown* è stata promossa da chi scrive⁷, l'indagine "Didattica a distanza al tempo del COVID/19". La ricerca è stata condotta insieme alla Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre e ad IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale Educativa)⁸. Si tratta di uno studio esplorativo, svolto da maggio ad agosto 2020 (Nirchi, 2020) su 5 profili: docenti e studenti di università/scuola e genitori, per un totale di 5224 risposte. In questa sede si propone una breve sintesi di alcuni risultati emersi dalla prima fase di analisi delle sole risposte di docenti e studenti universitari. Il fine della ricerca è stato quello di evidenziare le caratteristiche dell'esperienza DaD, mettendo in luce punti di forza e punti di debolezza. A tale scopo le domande che hanno mosso l'indagine sono state:

- Quali difficoltà si sono incontrate durante didattica online?
- In che modo sono stati utilizzati gli strumenti digitali per garantire la continuità didattica e facilitare l'apprendimento a distanza?
- Quali sono state le strategie didattiche adottate durante la didattica a distanza?
- Che cosa si è appreso dall'esperienza della DaD?

2.3. Strumenti: questionario docenti universitari e questionario studenti universitari

Allo scopo si sono predisposti due questionari: un questionario docenti composto da 18 item a scelta multipla e due risposte aperte; un questionario studenti composto da 24 item a scelta multipla e due risposte aperte. Entrambi i questionari sono divisi in 4 sezioni: dati ascrittivi e formazione; organizzazione della didattica a distanza; metodologie/strategie didattiche impiegate; considerazioni degli insegnanti. Gli strumenti sono stati implementati tramite Google Form e la compilazione è stata sollecitata per i docenti attraverso mail a Rettori, Prorettori delegati alla didattica, Presidenti di Presidio di Qualità e *social network*; gli studenti, invece, sono stati raggiunti, oltre che attraverso i canali *social*, anche contattando le Commissioni paritetiche docenti-studenti, le rappresentanze studentesche all'interno dei Senati accademici degli atenei e le varie associazioni di studenti.

⁷ Cfr. www.qtimes.it Rivista di Fascia A per i settori 11/D1 e 11/D2.

⁸ Il gruppo di ricerca che ha avviato l'indagine è formato da: Stefania Nirchi, Direttrice di QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies; Gaetano Domenici, Presidente della Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre; Mariolina Ciarnella, Presidente di IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale e Educativa).

2.4. *Primi risultati dell'analisi dei dati*

I questionari sono stati aperti on line dal 17 maggio al 31 agosto 2020 e hanno risposto complessivamente 324 docenti universitari e 731 studenti universitari. Per quanto riguarda l'università il campione raggiunto non può dirsi rappresentativo a livello nazionale, pertanto in questo senso l'interpretazione dei dati necessita cautela. Hanno partecipato all'indagine 72 atenei ben distribuiti sul territorio nazionale, con una risposta maggiore da parte degli atenei del Lazio (30%), della Lombardia (13%) e dell'Umbria (12%). Si tratta per il 54% di docenti uomini di età compresa tra 35-45 anni (32%) e 45-55 anni (30%).

La prima tematica affrontata nel questionario docenti riguarda il fatto che gli insegnanti avessero o meno rimodulato la programmazione didattica a causa dell'emergenza sanitaria. Dalle risposte emerge che gli aspetti sui quali i docenti sono intervenuti di più sono stati le metodologie/strategie didattiche (63%) e le modalità di relazione con gli studenti (64%). Nonostante ci sia stato un notevole impegno, per il 69% dei rispondenti la DaD ha influito negativamente sulla gestione della relazione educativa. Sono state utilizzate per le attività didattiche, quasi esclusivamente tecnologie digitali (98%); dato questo che ci fa riflettere, se pensiamo che il 66% non ha mai praticato la didattica a distanza in precedenza e che il 67% non ha preso parte in passato a corsi di formazione sulla DaD. Il tempo dedicato alle attività in modalità sincrona è stato occupato prevalentemente dalle videolezioni (74%), che hanno richiesto ai docenti molto tempo per la loro preparazione (65%), insieme a quello speso per predisporre i materiali didattici (78%).

Tra i vari aspetti critici emergono: un aumento del carico di lavoro dei docenti (73%); la necessità di riorganizzazione delle modalità di insegnamento (54%); mentre tra i punti forti troviamo: il supporto della propria università a livello sia organizzativo (66%) che tecnologico (64%). Nonostante le università si siano attivate con la DaD entro le prime due settimane dal DPCM del 4 marzo 2020 (82%), il 51% dei docenti non vorrebbe continuare ad insegnare a distanza, ma preferirebbe, invece, integrare in futuro la DaD con la didattica tradizionale (66%).

3. Elaborazione dei dati sui punti di forza e di debolezza della didattica online indicati dai docenti e dagli studenti intervistati

Rispetto al campione dei docenti, hanno partecipato all'indagine 148 donne e 176 uomini, afferenti a istituti universitari di 18 regioni italiane, ripartiti nelle seguenti fasce di età: 103 docenti tra 35 e 45 anni di età, 99 tra 45 e 55 anni, 71 tra 55 e 65 anni, 32 docenti fino a 35 anni di età e 19 oltre i 65 anni. Per quanto riguarda invece gli studenti, hanno risposto al questionario 589 donne e 142 uomini, iscritti agli istituti universitari di 19 regioni italiane,

nelle seguenti fasce di età: 221 studenti tra i 21 e i 22 anni di età, 134 tra i 23 e i 24, 126 fino ai 20 anni di età e 250 oltre i 25 anni.

Descriviamo in questa sede la procedura di analisi adottata per l'esame delle risposte alla domanda aperta "*A partire dalla sua esperienza professionale, indichi due punti di forza e due punti di debolezza della didattica a distanza sperimentata in tempo di COVID-19*". Le risposte testuali sono state passate in rassegna da due valutatori indipendenti, poi in concorso tra loro, per l'identificazione dei contenuti non codificabili e la segmentazione delle singole risposte in quattro unità di analisi: primo punto di forza, secondo punto di forza, primo punto di debolezza, secondo punto di debolezza. Si è proceduto successivamente all'assegnazione dei casi validi – considerando ogni punto di forza e ogni punto di debolezza come un caso di analisi – a delle categorie, identificate dai ricercatori su base induttiva a partire dall'esame dei contenuti medesimi.

Si riportano di seguito le categorie individuate con le relative frequenze e le percentuali di risposta per il campione dei docenti: ciascun docente poteva esprimere un massimo teorico di 648 punti di forza e 648 punti di debolezza. Sono stati espressi in totale 441 punti di forza (207 risposte sono risultate mancanti o non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto).

Rispetto ai *punti di forza indicati dai docenti*, tra le 14 categorie individuate, le maggiormente rappresentative sono relative alla possibilità di esplorare nuovi metodi di insegnamento e strategie didattiche, differenziando e personalizzando la didattica (n=97, 22%) e ai vantaggi logistici (n=96, 21,8%) – come una migliore gestione dei tempi, la possibilità di effettuare minori spostamenti e una maggiore compatibilità con altri impegni personali – conseguenti all'adozione di una didattica a distanza. Un altro punto di forza ampiamente espresso dai docenti universitari è la possibilità offerta dalla didattica a distanza di favorire un maggiore coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle lezioni (n=71, 16,1%). Per l'elenco dettagliato delle categorie si rimanda alla Tabella 1.

Rispetto ai *punti di debolezza*, sono stati espressi 461 punti (187 risposte sono risultate mancanti o non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto). Sono state individuate 13 categorie e quella maggiormente rappresentata fa riferimento all'area tematica della riduzione del contatto e dell'interazione venutasi a creare con la DaD (n=200; 43,4%). I docenti riportano come rilevanti punti di debolezza anche una maggiore difficoltà organizzativa (n=40; 8,7%) – principalmente nella preparazione dei corsi e nell'adeguamento degli orari delle lezioni – e una difficoltà maggiore per il docente nel ricevere un *feedback* immediato sulla didattica (n=38; 8,2%). Particolarmente segnalate sono le criticità relative all'area tecnologica, sia dal punto di vista della disparità nell'accesso ai dispositivi (n=34; 7,4%) sia per quanto riguarda la difficoltà nell'accesso alle piattaforme *online*, unitamente ad uno scarso supporto ricevuto (n=32; 6,9%) (Tabella 2).

Per quanto riguarda l'analisi delle *risposte fornite dagli studenti*, su un massimo teorico di 1462, sono stati espressi 1100 *punti di forza* (362 risposte sono

risultate mancanti oppure non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto). Sono state identificate *11 categorie principali*: gli aspetti positivi più frequentemente segnalati dagli studenti fanno riferimento ai vantaggi economici e logistici della DaD (n=309; 28,1%) – come la possibilità di non spostarsi da casa –, alla migliore fruibilità delle lezioni (n=229; 20,8%), alla migliore organizzazione dello studio personale in termini di autonomia e gestione del tempo (n=208; 18,9%) (Tabella 3).

Rispetto ai *punti di debolezza*, sono state espresse 1045 risposte su un massimo teorico di 1462 (417 risposte sono risultate mancanti oppure non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto). La più rappresentativa tra le *16 categorie individuate* è riconducibile all'area delle difficoltà relazionali (n=299; 28,6%): come segnalato anche dai docenti, gli studenti individuano come particolarmente problematica la riduzione del contatto e delle condivisioni; altre criticità emerse sono relative alla presenza di problematiche tecnologiche (n=152; 14,5%) e a maggiori difficoltà nel mantenere l'attenzione e la concentrazione con la DaD (n=116; 11,1%). Gli studenti segnalano inoltre un'organizzazione didattica carente (n=80; 7,7%) e alcune difficoltà relative alle nuove modalità di esame (n=70; 6,7%) (Tabella 4).

Punti di forza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali (%)
Nuovi metodi di insegnamento e strategie didattiche (possibilità di differenziare e personalizzare la didattica)	97	22,0
Vantaggi logistici (migliore gestione dei tempi, minori spostamenti, maggiore compatibilità della didattica con altri impegni, velocità)	96	21,8
Coinvolgimento di più studenti, maggiore frequenza e partecipazione, inclusività e sostegno	71	16,1
Possibilità di rivedere le lezioni	31	7,0
Flessibilità	31	7,0
Maggiore interazione tra studente e docente e in piccoli gruppi	30	6,8
Possibilità di far continuare la didattica	23	5,2
Maggiore cura e preparazione della didattica e migliore organizzazione	15	3,4
Facilitazione di atteggiamenti (maggiore responsabilità, motivazione e creatività, maggiore interesse, etc.)	14	3,2
Autonomia nell'apprendimento	11	2,5

Vantaggi ecologici ed economici (meno CO2, meno spese)	9	2,0
Riduzione rischio Covid, possibilità di rispettare le disposizioni	3	0,7
Migliore procedura ed esiti della valutazione	3	0,7
Altro (contezza della dimensione gruppo classe, possibilità di ripensarsi professionalmente, silenzio nell'aula, nuove piattaforme utilizzabili, dimostrazione che è la DAD è possibile)	7	1,6
Totale parziale	441	100

Tabella 1. Punti di forza indicati dai docenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

Punti di debolezza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali %
Riduzione del contatto, della condivisione e dell'interazione	200	43,4
Difficoltà organizzativa nella didattica (orario delle lezioni dimezzato, difficoltà di preparazione del corso, carico didattico maggiore)	40	8,7
Difficoltà nell'aver un <i>feedback</i> immediato sull'efficacia della didattica	38	8,2
Disparità nella disponibilità di accesso ai dispositivi digitali	34	7,4
Problemi tecnologici (difficoltà di accesso alle procedure <i>online</i> , scarso supporto da parte dell'ateneo)	32	6,9
Difficoltà nel controllo dell'apprendimento, nella valutazione e nell'organizzazione delle valutazioni	28	6,1
Difficoltà nelle attività pratiche	21	4,6
Scarsa partecipazione, minor coinvolgimento nelle lezioni <i>online</i> rispetto a quelle in presenza, atteggiamenti meno attivi	18	3,9
Mancanza di preparazione/formazione	12	2,6

Difficoltà nel metodo didattico (impoverimento didattica, sola lezione frontale, trasposizione passiva, progetto educativo improvvisato)	12	2,6
Problemi a mantenere l'attenzione e scarsa consapevolezza da parte degli studenti	11	2,4
Scarsità di <i>privacy</i> negli ambienti domestici e difficoltà a separare vita lavorativa e privata	9	2,0
Altro (resistenza al cambiamento, distanza, non inclusività, difficoltà con studenti diversamente abili)	6	1,3
Totale parziale	461	100

Tabella 2. Punti di debolezza indicati dai docenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

Punti di forza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali %
Vantaggi economici e logistici (maggiore comodità, non spostarsi da casa, non perdere tempo in spostamenti, risparmio di tempo e denaro)	309	28,1
Migliore fruibilità delle lezioni	229	20,8
Migliore organizzazione e autonomia nello studio personale (puntualità, rispetto degli orari, autonomia nella gestione dei tempi, più tempo da dedicare allo studio)	208	18,9
Migliore qualità della didattica (disponibilità, flessibilità, sperimentazione di nuovi metodi didattici, stimola nuovi apprendimenti, tecnologie come novità, disponibilità immediata dei materiali, immediatezza, maggiore velocità, migliore organizzazione esami)	113	10,3
Maggiore possibilità di partecipazione e coinvolgimento anche per chi non può frequentare (fuori sede e lavoratori)	76	6,9
Maggiori occasioni di contatto e confronto con i compagni (per es. anche chi è timido e riesce a comunicare, etc.)	64	5,8
Maggiore disponibilità docenti	36	3,3

Minore distraibilità, maggiore attenzione e concentrazione (minore confusione durante le lezioni, etc.)	27	2,5
Maggiore garanzia di continuità della didattica	20	1,8
Altro (Effetti emotivi e motivazionali positivi della DaD; minore ansia durante le valutazioni; maggiore utilità per rielaborare i concetti spiegati a lezione; migliore organizzazione dei servizi e degli uffici universitari)	18	1,6
Totale parziale	1100	100

Tabella 3. Punti di forza indicati dagli studenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

Punti di debolezza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali %
Difficoltà di relazione interpersonale (riduzione del contatto, della condivisione, dell'interazione, isolamento, poche relazioni sia tra studenti che con i docenti)	299	28,6%
Problemi tecnologici (connessione scadente, problemi di rete)	152	14,5%
Problemi a mantenere attenzione e concentrazione, maggiore distraibilità (maggiori distrazioni stando a casa, difficoltà di attenzione)	116	11,1%
Organizzazione didattica carente (mancanza di registrazioni, non rispetto e mancato adeguamento degli orari, ritardi organizzativi, ecc.)	80	7,7%
Difficoltà nella modalità di esame (problemi soprattutto con esami scritti e disagio legato al fatto che tutti ascoltano; inadeguatezza della valutazione; problemi nella valutazione)	70	6,7%
Carico di studio maggiore (più lezioni, aumento del carico di lavoro).	47	4,5%
Partecipazione scarsa e/o passiva alle lezioni (passività, lezioni meno coinvolgenti, minori <i>feedback</i> rispetto alla didattica tradizionale)	45	4,3%
Sensazione di non staccare, fatica e stanchezza nel trascorrere troppo tempo al pc (fastidio agli occhi, emicrania, dipendenza dal pc)	42	4,0%

Difficoltà nelle esercitazioni pratiche e nell'effettuare lavori di gruppo (difficoltà con laboratori a distanza, impossibilità di sostenere esercitazioni pratiche, difficoltà a gestire e lavorare in gruppo)	40	3,8%
Atteggiamenti inadeguati dei docenti (non curanti delle difficoltà, poco inclini a stimolare interesse, poca disponibilità e poca chiarezza, non intenzionati a migliorare, alcuni non svolgono didattica online)	40	3,8%
Difficoltà di accessibilità ai dispositivi digitali (disparità nell'accesso agli strumenti, <i>gap</i> tecnologico, accesso non democratico ai dispositivi)	31	3,0%
Scarsa preparazione e competenza dei docenti nell'utilizzo delle tecnologie (professori non in grado di usare le tecnologie)	27	2,6%
Scarsa qualità della didattica (scarsa chiarezza metodologica, didattica non innovativa, influenza negativa su apprendimento)	25	2,4%
Spazi inadeguati a casa (ambiente domestico inadeguato per lo studio, sovrapposizione degli spazi con altri familiari)	16	1,5%
Carenza di supporto tecnico e dei servizi (segreterie, biblioteche)	12	1,1%
Altro (la sola didattica a distanza crea un disagio nello studio, diminuiscono le motivazioni, stressante, faticosa, dovrebbe essere integrata la didattica a distanza con quella tradizionale per permettere a tutti di seguire le lezioni)	3	0,3%
Totale parziale	1045	100%

Tabella 4. Punti di debolezza indicati dagli studenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

4. Commenti e conclusioni

Da un'attenta analisi delle categorie di significato che raggruppano le molteplici risposte fornite da docenti e studenti universitari in merito ai punti di forza e alle criticità della didattica online realizzata nel periodo di emergenza pandemica ancora in corso, emergono importanti tematiche di riflessione.

Prendendo in considerazione in particolare le categorie di significato maggiormente rappresentate sia dai docenti sia dagli studenti universitari, rispetto ai punti di forza vengono indicate dai docenti un totale di 14 categorie rispetto alle

11 segnalate dagli studenti; rispetto ai punti di debolezza vengono segnalate 13 categorie di significati dai docenti rispetto alle 16 individuate dagli studenti. Possiamo rinvenire in sintesi una rappresentazione della Dad più negativa da parte degli studenti che sono poi coloro che dovrebbero esserne più avvantaggiati.

A livello qualitativo i docenti annoverano tra i principali aspetti positivi offerti dalla Dad attuata in questa fase di emergenza, la possibilità di esplorare *nuovi metodi di insegnamento personalizzando la didattica* (22%) e i *vantaggi logistici* (21,8%) quali migliore gestione dei tempi, minori spostamenti e maggiore compatibilità con gli impegni personali. A seguire, in ordine di frequenza, viene segnalata la possibilità offerta dalla didattica a distanza di *favorire un maggiore coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle lezioni* (16,1%).

Tra gli aspetti positivi più frequentemente ricordati dagli studenti vi sono i *vantaggi economici e logistici* della DaD (28,1%), una *migliore fruibilità delle lezioni* (20,8%), una *migliore organizzazione dello studio personale* (18,9%).

Rispetto ai punti di debolezza – che particolarmente appaiono a nostro avviso rilevanti per approntare progetti di miglioramento nel prossimo futuro –, quello maggiormente rappresentato dai docenti riguarda la *riduzione del contatto e dell'interazione venutasi a creare con la DaD* (43,4%), seguono una *maggiore difficoltà nell'organizzare corsi e preparare le lezioni* (8,7%) e *nel ricevere un feedback immediato sulla didattica* (8,2%), la riconosciuta disparità nell'accesso ai dispositivi (7,4%) che, per lo studente in condizioni socio-economiche più svantaggiate, può comportare esclusione dai percorsi formativi

Rispetto ai punti di debolezza indicati dagli studenti, la più rappresentativa tra le categorie individuate è riconducibile all'area delle *difficoltà relazionali*: infatti, come per i docenti, gli studenti individuano come particolarmente problematica la *riduzione del contatto e delle condivisioni* (28,6%). Altre criticità molto diffuse sono relative a problematiche tecnologiche (14,5%) e a difficoltà nel mantenere l'attenzione e la concentrazione (11,1%).

Gli studenti segnalano inoltre un'organizzazione didattica carente (n=80, 7,7%) e alcune difficoltà relative alle nuove modalità di esame (6,7%)

In sintesi, appare generalizzata la difficoltà relazionale legata alla riduzione del contatto e dell'interazione: la sola didattica *online* rischia così di ridurre la qualità del rapporto educativo in modo consistente. È invece con una didattica integrata (in presenza e a distanza) che si può valorizzare la specificità del ruolo delle TIC nel potenziare un atteggiamento attivo nello studio.

Per il docente che non ha una specifica formazione all'uso in ambito didattico delle nuove tecnologie digitali (il 66% dei docenti intervistati non ha mai praticato la didattica a distanza in precedenza e il 67% *non ha preso parte in passato a corsi di formazione sulla DaD*), insorgono rilevanti problemi nella preparazione e organizzazione della lezione e degli esami.

Concludendo, possiamo ritenere che le opzioni tecnologiche che saranno rese disponibili nel futuro prossimo avranno un impatto crescente sia sull'insegnamento e la progettazione dei corsi, sia sui processi di apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- ALI, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16.
- BIASI, V., CIRACI, A.M., MARELLA, D. (2020). *Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 211-231.
- BORGES, M.K., MENICHETTI, L., RANIERI, M. (2018). *Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America*. Roma: Aracne.
- CAMERON, E., GREEN, M. (2019). *Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. Philadelphia, PA: Kogan Page Publishers.
- CORSI, M., GIANNANDREA, L., ROSSI, P.G., PONS, J.D.P. (2019). Innovating didactics at university. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 9(2).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. GU Serie Generale n. 55, del 4 marzo 2020. <https://bit.ly/DPCM-gov-832020> consultato il 13 novembre 2020.
- DOMENICI, G. (2020). *Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus*. Editoriale. *ECPS Journal*, (21), 15.
- GENG, S., LAW, K., NIU, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *Internat. J. Educ. Technology in Higher Education*, 16.
- MURGATROTD, S. (2020). *COVID-19 and Online Learning*. <https://teachonline.ca/about-us/newsroom/online-learning-news-august-5-2020>
- NIRCHI, S., (2018). *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*. Roma: Anicia.
- NIRCHI, S., (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD), *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139.
- O'SULLIVAN, D. (2018). Schools' role in addressing the Digital Native Fallacy. <http://www.bcs.org/content/ConWebDoc/55719>
- RIBEIRO, R. (2020, April 14). How university faculty embraced the remote learning shift. EdTech Magazine. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-university-faculty-embraced-remote-learning-shift>