

# Didattica e tirocinio a distanza nel corso di studi in Educazione professionale: una valutazione formativa dell'accoglienza da parte degli studenti dell'offerta didattica al tempo del Covid-19<sup>1</sup>.

Natascia Bobbo<sup>1</sup> Barbara Moretto<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ricercatrice, Pedagogista (Università degli Studi di Padova), <sup>2</sup>Direttore attività didattiche Corso di laurea in Educazione Professionale (Università degli Studi di Padova)-Educatore professionale

## 1. Introduzione

### 1.1 Il contesto

La pandemia di COVID-19, scoppiata tra la fine del 2019 e l'inizio del 2020 a Wuhan in Cina, diffusa progressivamente in tutto il mondo, è causata dall'ormai noto virus denominato SARS-CoV-2. L'Italia è stato il primo paese europeo ad essere interessato dal contagio, con una diffusione su tutto il territorio nazionale, in modo particolare nella zona settentrionale e nelle regioni di Veneto e Lombardia. L'alto livello di contagiosità del virus, unito all'alta mortalità del Covid-19, la sindrome respiratoria acuta che si sviluppa a seguito del contagio, hanno spinto l'OMS e la Public Health Emergency of International Concern a definire il quadro epidemiologico come una pandemia e a proclamare lo stato di emergenza sanitaria a livello globale.

Al fine di contenere al massimo la diffusione dell'infezione da COVID-19, da febbraio 2020 è stato chiesto alla popolazione civile, in tutta Europa, di adottare rigorose misure di protezione individuale e distanziamento sociale. Anche in Italia, a partire dal mese di febbraio, il Governo, Il Ministero della salute, le Regioni con il supporto di un Comitato tecnico-scientifico, hanno ritenuto necessario disciplinare in modo unitario gli interventi e le misure applicative, uniformando l'attuazione dei programmi di profilassi individuati a livello internazionale ed europeo. Le prime indicazioni fornite alla popolazione vengono diffuse il 23 febbraio 2020 con il DL n.6 "Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. (G.U. Serie Generale, n. 45 del 23 febbraio 2020) e con il DPCM n. "Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020". In queste norme vengono individuate e adottate le misure per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus SARS-CoV-2 che portano, di fatto, alla sospensione delle attività didattiche in presenza a favore di quelle da remoto, all'introduzione dello smartworking in ogni situazione ove si renda possibile; inoltre, tali norme prevedono la creazione di percorsi clinico-sanitari e procedure sanitarie per la gestione di pazienti Covid-19; infine, viene introdotto anche per la popolazione civile l'obbligo di utilizzo dei DPI (dispositivi di protezione individuale), la sanificazione delle mani e degli ambienti, il distanziamento sociale.

Le ripercussioni registrate in quella fase e nelle fasi successive, sia sul piano individuale, sociale ed economico, sono state notevoli per tutti i cittadini italiani: l'intero sistema Italia è stato catapultato in una dimensione innaturale, con un fortissimo impulso allo sviluppo e impiego tecnologico da un lato e dall'altro con famiglie, studenti e cittadini che si sono sentiti smarriti e almeno inizialmente incapaci

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato scritto a quattro mani. In particolare, Natascia Bobbo ha curato i paragrafi 1.2, 2, 3.2, 4; Barbara Moretto i paragrafi 1.1, 1.3, 3.1, 5.

di affrontare una, se pur necessaria, riorganizzazione delle proprie vite e delle proprie attività lavorative. Un virus è arrivato improvvisamente e altrettanto improvvisamente è riuscito a cambiare le nostre relazioni spazio-temporali, a modificare i nostri comportamenti, la nostra sensibilità, i nostri progetti o idealità e tutto ciò non ha che prodotto ulteriore trasformazione delle relazioni umane e dei pre-giudizi che le governano con l'ambiente, le istituzioni, l'economia, le tecnologie. A questo si è aggiunto un forte senso di precarietà e imprevedibilità che ha scardinato le nostre certezze e la nostra convinzione di dominare gli eventi. Il lockdown in primo luogo, ma anche la paura del contagio e il timore per le conseguenze che tutta questa esperienza avrebbe potuto produrre sul nostro futuro hanno cambiato progressivamente le nostre abitudini in prima istanza ma, anche e soprattutto, i paradigmi comunicativi e cognitivi che informano le nostre interazioni umane rendendo manifesto uno scenario socio-relazionale mutevole e destinato a complicarsi di nuovi segni, modalità e codici (Rivoltella & Rossi, 2019- Vivanet, 2016).

## 1.2 Didattica e tirocinio a distanza: linee di indirizzo e ri-progettazione

A seguito della iniziale riduzione delle attività che prevedono l'incontro e la frequentazione tra le persone (se pur parziale) e del lockdown nazionale (DPCM 8 marzo 2020), gli Atenei italiani, così come tutti gli apparati scolastici, hanno recepito le misure legislative e disposto un piano didattico alternativo. L'Università degli Studi di Padova già il 28 febbraio (con circolare del Rettore prot. n. 119027) aveva tempestivamente richiesto a tutti i docenti con l'ausilio del personale tecnico amministrativo di modificare completamente l'erogazione della didattica abbandonando le lezioni in presenza a favore di una didattica esclusivamente telematica attraverso la piattaforma MOODLE di Ateneo. Di conseguenza, all'Università di Padova per tutto il II semestre del aa 2019/20 le attività didattiche (lezioni, esami, sessioni di laurea) sono state erogate in modalità telematica garantendo così le attività formative degli studenti, mantenendo attivi i servizi amministrativi necessari e indifferibili e l'attività di ricerca.

L'emergenza Covid-19 ha reso urgente e indispensabile ripensare la didattica online, fino a quel momento ancora poco utilizzata in Italia, dove «il pensiero organizzativo (tanto nella scuola, quanto nelle Università) si dimostra troppo spesso impermeabile al cambiamento» (Quagliata, 2014, p. 13).

Alle tradizionali lezioni in aula sono andate sostituendosi via via lezioni digitali, predisposte per classi virtuali in base alle potenzialità dei sistemi tecnologici; il tutto in un progressivo, se pur faticoso e lento, aumento di expertise da parte tanto dei docenti quanto degli studenti nell'utilizzo di tali possibilità. La didattica a distanza non è di fatto una novità nel panorama delle Medical Education e più volte sono state dimostrate la sua efficacia in termini di apprendimento o la sua versatilità nelle pratiche valutative (Zehry et al., 2011; Tenore, 2003; Norcini, McKinley, 2007; Yelder et al., 2012). Tuttavia, la pandemia che ci travolge ha imposto un passaggio repentino e l'utilizzo, almeno inizialmente, di una unica strategia didattica all'interno della varietà possibile: la lezione frontale mediante videoconferenza e video-meeting. Tutto ciò ha inevitabilmente modificato all'interno delle "classi virtuali" la metodologia di insegnamento poiché:

alcune pratiche consentite nella classe "reale" non erano più possibili a distanza: ad esempio il confronto immediato, lo scambio di sguardi e di gesti, la possibilità per il docente di cogliere anche i segnali non verbali e cinestetici di comprensione o di smarrimento da parte degli studenti; inoltre gli studenti potevano essere distratti da altri stimoli, presenti nella loro abitazione e quindi per il docente si rendeva necessario un ulteriore impegno nel destare la loro attenzione e concentrazione:

alcune pratiche didattiche già utilizzate in presenza necessitavano di una riformulazione nella didattica a distanza: ad esempio i lavori di gruppo grazie alla funzione delle blackout room;

la didattica a distanza e l'utilizzo dei dispositivi hanno reso possibile pratiche dapprima mai pensate: ad esempio la condivisione di documenti e di filmati in tempo reale, nonché la possibilità di caricare sulle piattaforme video-lezioni ed altri documenti che gli studenti potevano visionare anche al di fuori dell'orario di lezione e che potevano sostituire in parte la lezione frontale sincrona.

La nuova didattica è stata dunque svolta all'interno di un mondo digitale tramite lezioni sincrone o asincrone, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo, nonché l'invio dei materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali. Di conseguenza, i docenti hanno dovuto rivedere, riprogettare e rimodulare il loro stile di insegnamento.

Durante le lezioni a distanza, il docente è entrato, suo malgrado, nelle case degli studenti, in una situazione di apparente intimità che ha coinvolto tutti gli aspetti di prossimità affettiva ed emotiva, creando rapporti interpersonali inediti.

A cascata, hanno subito drastici cambiamenti tutti i sistemi di valutazione, le esercitazioni, le attività laboratoriali, l'interazione e la partecipazione attiva, la rilevazione delle presenze, i codici di comportamento e di disciplina. Solo con il passare delle settimane i docenti hanno scoperto poco per volta altre funzionalità rese disponibili dalle piattaforme digitali e ciò ha consentito di riequilibrare tempi, ritmi e soprattutto strategie didattiche, recuperando accanto alle lezioni frontali anche una didattica più partecipativa indispensabile a livello universitario, proprio in forza dell'età degli studenti e del loro bisogno di assumere un ruolo attivo nell'apprendimento (Tennant, 1997).

I Corsi di studio hanno adottato tutti gli strumenti messi a disposizione dall'Università mediante le piattaforme virtuali: in particolare Moodle-Kaltura per la registrazione e l'upload delle lezioni asincrone e il software zoom-meeting per le lezioni sincrone e ogni altra necessità di incontro tra docenti e studenti (ricevimento, esami, etc.). Inoltre, Moodle consentiva anche la creazione di ambienti "sociali" virtuali (bacheca, forum, chat, wiki) e ambienti dedicati alle "risorse" del Corso di studio messe a disposizione degli studenti per i download (documentazione del corso, file di gruppo).

### 1.3 I corsi di laurea delle professioni sanitarie nell'emergenza Covid-19

Per quanto concerne nello specifico i corsi di studio delle professioni sanitarie, alla luce della situazione di emergenza, docenti e coordinatori impegnati in questi ambiti si sono trovati nella necessità di dover riorganizzare non solo la didattica ma anche le attività di tirocinio, fermo restando che queste rappresentano una parte irrinunciabile della formazione dei futuri professionisti della salute e che constano di 20 CFU annui dell'offerta formativa perché in grado di consolidare le competenze didattiche con i processi di apprendimento basati sull'esperienza e la pratica professionale.

- La riprogettazione si è costruita garantendo alcuni principi di fondo:
- Omogeneità a livello nazionale e di Ateneo;
- Flessibilità delle soluzioni possibili;
- Garanzia della sicurezza personale e dei contesti ;

In particolare, gli studenti del CdS in Educazione professionale svolgono normalmente tirocinio presso aziende sociosanitarie, strutture private accreditate e cooperative di servizi alla persona; si tratta di fatto di enti e strutture preposte alla gestione diretta di pazienti fragili (come ospedali, ambulatori, RSA) e quindi ancora meno accessibili dopo il lockdown. Anche se per le professioni sanitarie il tirocinio formalmente non è mai stato sospeso, in realtà la mancanza di DPI, la riorganizzazione di interi ospedali in reparti Covid o Covid point non hanno permesso lo svolgimento lineare delle esperienze pratiche.

In ottemperanza alle indicazioni della conferenza nazionale delle professioni sanitarie il cds in Educazione Professionale ha avviato i tirocini secondo una programmazione sul breve periodo, programmando comunque un'offerta di didattica esperienziale in presenza se le condizioni generali fossero migliorate, ma contemporaneamente predisponendo un piano alternativo se il quadro epidemiologico non avesse consentito l'applicazione della prima opzione.

Sono state pertanto seguite quattro fasi: 1) fase preparatoria (analisi fattibilità di un avvio in presenza; valutazione dell'ipotesi di uno spostamento dei CFU da un anno all'altro; priorità per un tirocinio in presenza agli studenti del 3 anno; verifica e adozione di misure di sorveglianza sanitaria degli studenti prima che possano accedere ai tirocini (compresi i DPI); 2) fase di riprogettazione (attività in presenza dove fosse possibile e privilegiando gli studenti del 3 anno, anche eventualmente modificando gli ambiti di tirocinio previsto; attivazione di tecniche a distanza, secondo un percorso modulare; 3) fase di attuazione: in relazione a quanto consentito dalle diverse strutture sono state definite 6 modalità di svolgimento del tirocinio in presenza (i. frequenza completa con orario massimo di 40 ore settimanali; frequenza parziale verticale (3 giorni/settimana); frequenza parziale orizzontale (3 ore al giorno); frequenza spalmata anche nei mesi estivi; frequenza mista in presenza e a distanza<sup>2</sup>; formula graduale con inizio parziale e/o a distanza e in seguito frequenza completa).

<sup>2</sup> a seconda dell'attività prevista dal referente di tirocinio (consultazione documenti, partecipazione riunioni in modalità telematica, gestione dati o registrazione cartelle e progetti, etc.).

In particolare, il percorso modulare è stato pensato come composto da diversi tipi di attività e stimoli, tra i quali:

- 1) e-learning sia in modalità sincrona che asincrona (briefing, de briefing, discussione casi clinici, presentazione di ambiti di tirocinio, analisi critica di testimonianze di esperti, simulazioni a distanza, etc.);
- 2) attività laboratoriale di piccolo gruppo con supervisione di esperti e guide di tirocinio;
- 3) studio individuale con elaborazione di project work, report, etc.;
- 4) bibliografica consigliata di testi, video o film a tema, dispense.

Alla luce di queste premesse, si è sviluppato un processo di valutazione formativa e diagnostica (Vertecchi, 1993 p.82-83) delle attività di didattica a distanza e di tirocinio a distanza mediato da una intervista qualitativa che è stata proposta agli studenti del corso di studi nei primi giorni del mese di agosto 2020. L'obiettivo di tale valutazione era di trarre da un'esperienza difficile come quella vissuta, alcuni elementi che potessero essere d'aiuto ai docenti al fine di ripensare il loro ruolo come insegnanti e come formatori anche in vista di una fase post emergenziale; inoltre, altre suggestioni sarebbero potute essere d'aiuto ai coordinatori e tutor per accompagnare gli studenti in un processo di metariflessione su quanto hanno vissuto in questi mesi, dal punto di vista del loro percorso di formazione.

La valutazione condotta ha avuto quindi l'obiettivo di indagare la prospettiva dello studente e la sua percezione dell'offerta didattica ricevuta durante il periodo della pandemia sociale e sanitaria, al fine di individuare quali siano gli elementi organizzativi e i vissuti emotivi scaturiti da questa progettazione sperimentale adottata dal CdS, affinché si possa migliorare e progredire verso un processo innovativo non più legato ad un periodo di emergenza ma a una fase di consolidamento.

## 2. Materiali e metodi della valutazione

La valutazione è stata realizzata, concretamente, mediante la somministrazione di un'intervista strutturata che si componeva di un insieme di domande stimolo a tutti gli studenti del corso di studi in Educazione professionale appartenenti alle tre coorti immatricolate nell'anno accademico 2019/20. La somministrazione del protocollo è avvenuta ai primi di agosto, quindi mentre gli studenti stavano realizzando le loro brevi esperienze di tirocinio in presenza.

Il questionario elaborato si componeva di 16 domande articolate in quesiti relativi alle caratteristiche sociodemografiche del campione (anno di nascita, sesso, anno di corso frequentato), a quelle relative agli atteggiamenti (area dei pensieri) e infine alcune legate ai comportamenti (area delle azioni) (Corbetta, 2005 p. 39), ed era stato articolato quindi su tre dimensioni: contestuale, dialogica, auto-riflessiva (Saukko, 2005 p.344); ciò ha consentito di aggregare le informazioni a carattere anagrafico-formale (dati anagrafici, ruoli, contesto) a quelle relative agli aspetti legati alla didattica online (contenuti, organizzazione, efficacia, qualità) e al tirocinio a distanza. Trasversalmente alle sezioni, le domande si alternavano nella loro forma: a risposta aperta e a risposta chiusa su scala Likert a 5 punti (0 = per niente e 5= eccellente).

Per la somministrazione la scelta, quasi obbligata, è caduta sulla modalità online, con il supporto di Google Moduli. Di fatto, un crescente numero di ricercatori sociali ha utilizzato web survey per indagare ambiti diversi: comunità virtuali (Wellman, 1997; Wellman – Haythornthwaite, 2002), flussi comunicativi (Tidwell – Walther, 2002; Wright, 2004), dinamiche di gruppo (Hobman et al. 2002), aspetti organizzativi (Ahuja – Carley, 1998), salute (Rice – Katz, 2001) e comunicazione di massa (Flanagin – Metzger, 2001). Anche per i partecipanti la modalità online è risultata più congeniale perché ha permesso loro di compilare il questionario con la calma opportuna, prendendosi il tempo di cui necessitavano per rispondere alle domande. In merito al layout, infine, è stato adottato quello che è comunemente chiamato il “miglior contrasto di colore” (Couper, 2008), ossia il carattere nero su sfondo bianco, poiché lo scopo era di garantire la leggibilità e la scorrevolezza visiva.

Il protocollo, dopo le domande relative alle caratteristiche anagrafiche del campione, prevedeva una prima domanda chiusa a scelta multipla con scala Likert a cinque punti relativa alla motivazione che li aveva indotti a scegliere questa professione. Gli studenti erano invitati a dare un punteggio da 1 a 5 alle seguenti opzioni: 1) desiderio di aiutare gli altri - solidarietà; 2) preferenza per le materie di

studio; 3) possibilità di accedere ad un posto di lavoro a tempo indeterminato (posto fisso); 4) seconda scelta dopo altre possibilità accademiche fallite; 5) suggerimento di altri; 6) esperienze personali che li avevano sensibilizzati in tal senso. La scelta degli items è avvenuta mediante l'analisi delle risposte raccolte in una precedente ricerca nella quale era stata somministrata la stessa domanda ma in forma aperta (Bobbo, Lazzaro 2016). A seguire, il questionario prevedeva alcune domande chiuse sul gradimento ed efficacia percepita rispetto all'erogazione della didattica online o del tirocinio formativo (a distanza e in presenza).

Chiudevano lo strumento altre quattro domande aperte: la prima e la seconda domanda chiedevano agli studenti di descrivere le loro esperienze di didattica in presenza e di didattica a distanza usando tre parole (con libertà di usare aggettivi, avverbi, nomi, etc.); altre due domande chiedevano agli studenti di dare suggerimenti e consigli utili a migliorare la didattica a distanza (sia per quanto concerneva le lezioni teoriche frontali che le attività professionalizzanti) qualora si fosse reso necessario riapplicare tali disposizioni nell'anno accademico successivo.

L'obiettivo del questionario era dunque di accompagnare gli studenti all'espressione del loro punto di vista sulla didattica a distanza e così facendo, di permettere loro di assumere un ruolo attivo rispetto ad una esperienza di formazione vissuta troppo spesso in modo del tutto passivo. Infine, tutte le risposte avrebbero potuto darci il là per capire davvero quanto in questi mesi i nostri sforzi avessero potuto essere utili a supportare, rinforzare e arricchire le loro intenzionalità vocazionali.

Per l'analisi dei dati raccolti si è scelto un metodo misto: analisi statistica dei dati quantitativi (distribuzione di frequenze, medie, correlazioni) supportata dal programma EXCEL per Windows, R software per la manipolazione di dati, calcolo e visualizzazione di grafici, e analisi del testo per i dati qualitativi supportata dal software dedicato Atlast.ti.

### 3. Risultati

#### 3.1 Risultati dell'analisi dei dati quantitativi

Il campione, pur risultando non troppo omogeneo composto da 103 femmine e 10 maschi, rappresenta un dato in linea con la caratterizzazione di genere che contraddistingue i corsi di studio in educazione professionale. L'età media degli studenti che hanno partecipato all'indagine è di 22,6 anni. Di questi il 38,9 % frequentante il 1 anno; il 28,30% il 2 anno e il 32,70 % il 3 anno (Graf. n. 1).

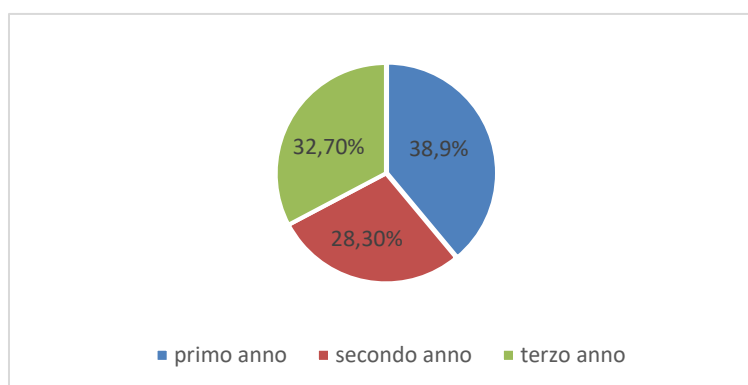
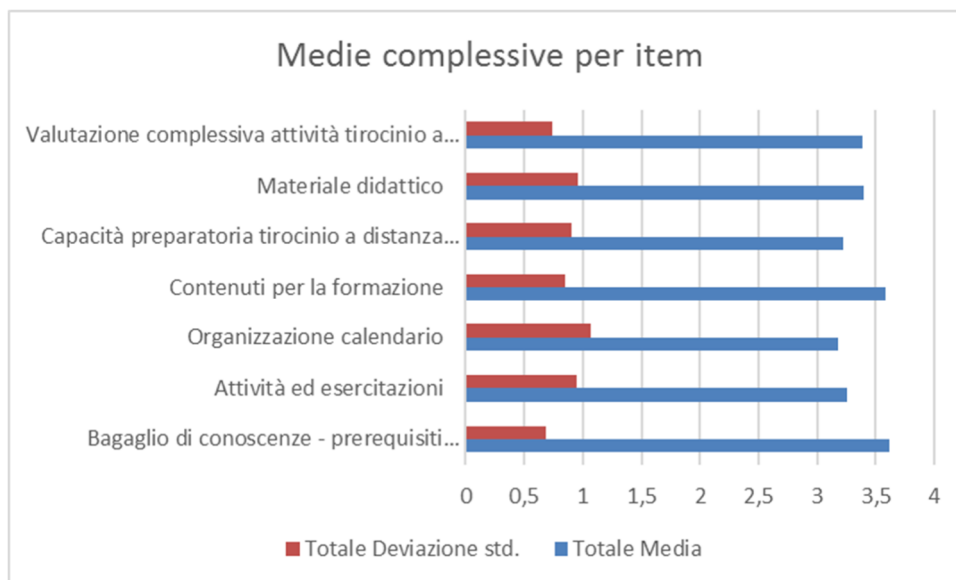


Grafico n. 1: Distribuzione studenti per coorte

Le medie complessive dei risultati riguardanti tutte le aree indagate dal questionario attestano un punteggio superiore a 3 punti su 5, con una deviazione standard compresa tra 0,68 e 1,06; nel suo complesso l'attività di tirocinio a distanza ha valutazione soddisfacente (Graf. n. 2).

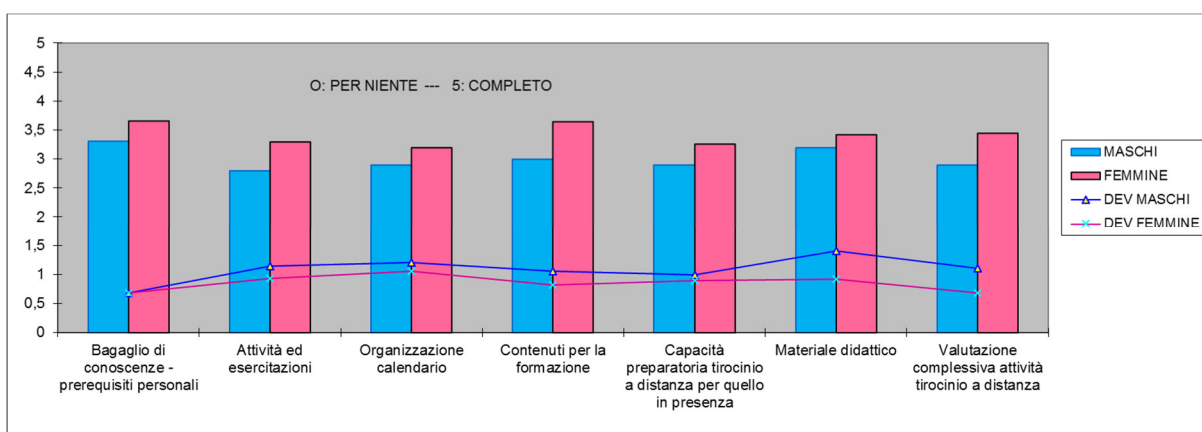


**Grafico n. 2:** Medie delle dimensioni considerate

Secondo il punto di vista degli studenti sono i contenuti della formazione, le attività laboratoriali e le esercitazioni a rappresentare, come si può evincere dai grafici, gli elementi più capaci di accrescere la loro competenza ai fini del futuro tirocinio in presenza.

I punteggi più bassi si rilevano nella dimensione dell'organizzazione del calendario; dato questo che appare del tutto coerente alla situazione vissuta dagli studenti in quei mesi: l'incertezza del tirocinio formativo in presenza ha comportato continui slittamenti delle scadenze, rinvii nelle decisioni, certamente con un carico emotivo e di stress importante, dal momento che non vi erano certezze nel breve periodo.

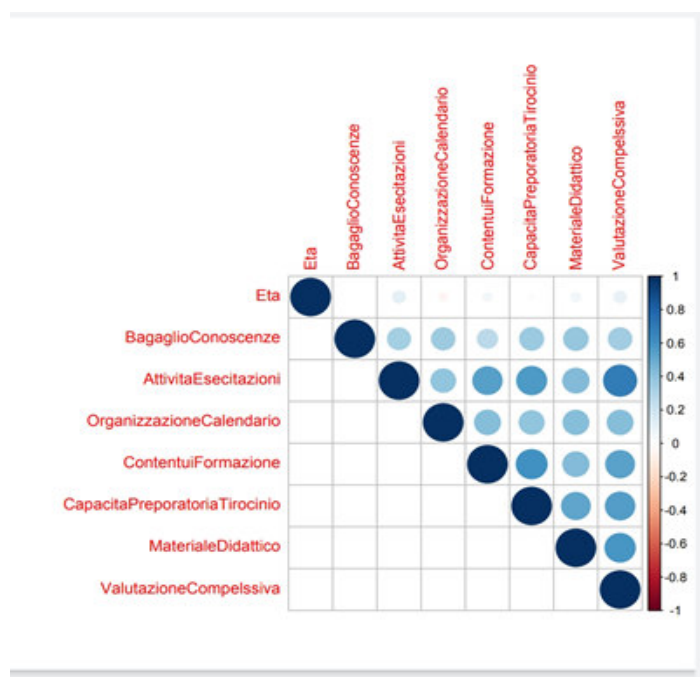
Come si può vedere nel grafico sottostante (Graf. n.3) alla richiesta di esprimere una valutazione in un range da 0 a 5 su alcune dimensioni di apprendimento che avrebbero dovuto corrispondere all'offerta formativa della didattica a distanza e della didattica professionalizzante a distanza, le risposte non si differenziano per genere, attestandosi in un range piuttosto alto intorno a 3,5 DS=0,94 e 0,74.



**Grafico n. 3:** Differenze di genere nelle medie delle dimensioni considerate

La somma dei prodotti dei punteggi standardizzati diviso le osservazioni degli studenti, secondo la correlazione di Pearson dimostra un elevato grado di concordanza ovvero un certo legame lineare tra i dati. Inoltre, non si registra nessun valore negativo.

Questo lo si può notare dal grafico sottostante (Graf. n. 4), in particolar modo riferito alle attività ed esercitazioni e i contenuti della formazione che registrano una correlazione molto alta rispettivamente 0,570 e 0,607 con la preparazione al tirocinio sia esso in presenza che a distanza (intensità di blu).



**Grafico n. 4:** correlazioni tra le dimensioni considerate

Nel complesso il campione ha tuttavia ottenuto punteggi poco significativi nella dimensione del bagaglio di conoscenze personali. Se questo risultato per il 1° anno appare comprensibile (data un'esperienza personale e un livello di formazione da parte degli studenti ancora limitate), colpisce la stessa affermazione negli studenti del 3° anno, con una formazione pressoché completa e due o tre tirocini clinico-professionalizzanti già realizzati negli anni precedenti. Questo dato conduce ad una riflessione legata al difficile vissuto e alla difficoltà di adattamento dei soggetti. Lo svolgimento di un tirocinio formativo con modalità a distanza non permette un coinvolgimento totale degli studenti che, in questo modo, non sono riusciti forse ad esprimere al meglio le competenze possedute perché privati di un'interazione tra pari e con le proprie guide di tirocinio che avrebbero potuto stimolarle e implementarle.

In tabella 1 sono illustrati i risultati relativi alle risposte degli studenti alla domanda inerente alle motivazioni alla scelta della professione educativa in ambito sanitario.

Desideri o aiutare gli altri	Mat erie di studio	Post o Fisso	Sugge rito da altri	2° Scelta	Esperie nze Personali
4,35	3,35	1,90	1,74	1,87	2,12

**Tab. 1:** motivazioni alla base della scelta del lavoro educativo in ambito sanitario

Come si evince dalla tabella 1 in generale nel campione la scelta più evidenziata è quella definita dal desiderio di sollecitudine (4.35 su 5). Il movente meno scelto risulta invece essere il suggerimento esterno (1.74) e la seconda scelta (1.87), tuttavia questo dato può essere influenzato da un meccanismo

di desiderabilità sociale. Non si sono rilevate significatività statistiche nelle differenze evidenziate nelle medie rispetto al genere o all'anno di frequenza.

### 3.2 Risultati dell'analisi dei dati forniti dalle domande aperte

I risultati relativi alle domande stimolo che chiedevano di descrivere la didattica a distanza e in presenza con tre parole sono evidenziati nelle immagini relative ai due *cloud* creati con Atlas.ti 7, ma rivisti graficamente usando uno specifico software<sup>3</sup>. La tecnica del *wordcloud* consente di rendere maggiormente evidenti graficamente le parole che appaiono quantitativamente più frequenti nel testo considerato. In particolare, nella Fig. 1 viene illustrato il risultato dell'analisi delle risposte alla richiesta di descrivere la didattica in presenza.



Fig. 1: *wordcloud* delle parole associate alla didattica in presenza

Come si evince dalla Fig. n. 2, tra le parole usate dagli studenti per descrivere la didattica a distanza, emerge tra tutti il vocabolo “comodità”. Oltre a questo si evidenziano anche parole che si legano alla possibilità di gestire e organizzare con maggiore autonomia i tempi di apprendimento. Tuttavia, emergono anche altre parole che invece si legano ad una dimensione negativa che gli studenti percepiscono nelle lezioni a distanza e che è inerente alla fatica, alla lentezza, alla difficoltà di concentrazione, alla possibilità di distrarsi facilmente finanche alla freddezza degli incontri da remoto.

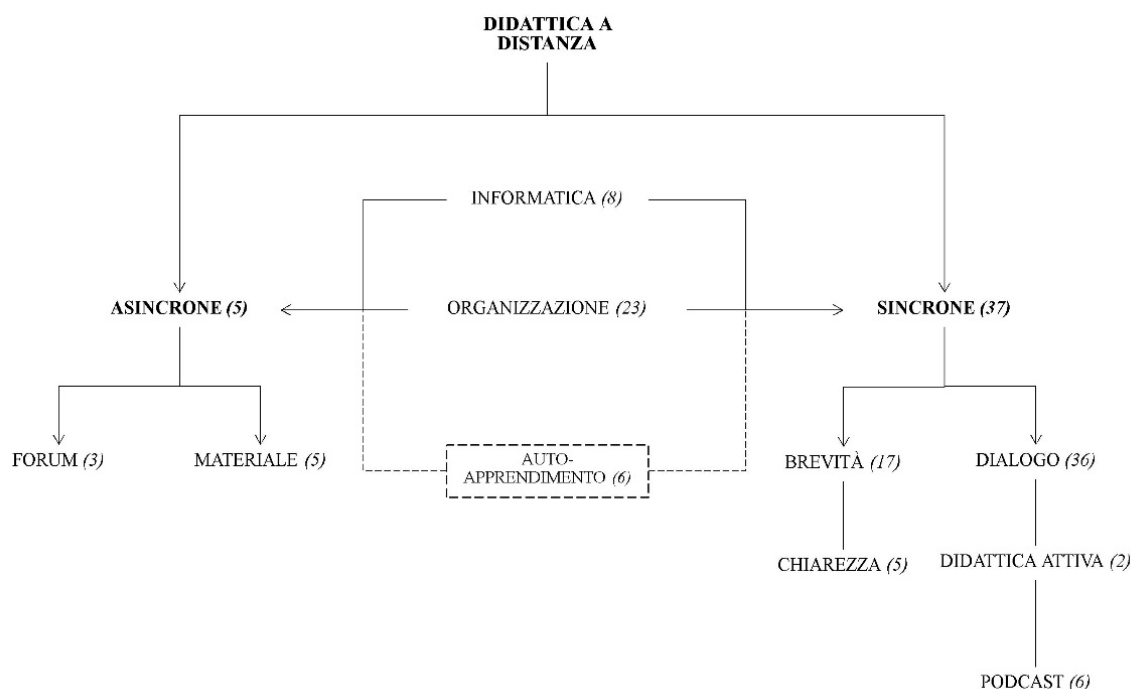


Fig. 2: *wordcloud* relativo alle parole associate alla didattica a distanza

<sup>3</sup> è stato utilizzato il software free del sito [www.wordcloud.com](http://www.wordcloud.com)



Abbiamo chiesto agli studenti di esprimere idee e suggerimenti che potessero aiutare docenti e coordinatori a rivedere in senso migliorativo la didattica a distanza, sia per quanto riguarda le lezioni frontali teoriche che le attività laboratoriali e professionalizzanti (convenzionalmente definite tirocinio a distanza). L'analisi effettuata con il software *Atlant.ti* ha consentito di produrre i grafici presenti in figura 3 e 4 che evidenziano i link rilevati tra i codici identificati. I numeri a fianco del nome di codifica sono relativi alla quantità di frasi collegabili a quel tema così come codificato; ogni frase è stata codificata all'interno di un codice una sola volta per ogni soggetto, di conseguenza tale valore è leggibile come numero di studenti che esprimono quella specifica idea o suggerimento.



**Fig. 3:** idee e consigli degli studenti per migliorare la didattica a distanza relativa alle lezioni teoriche

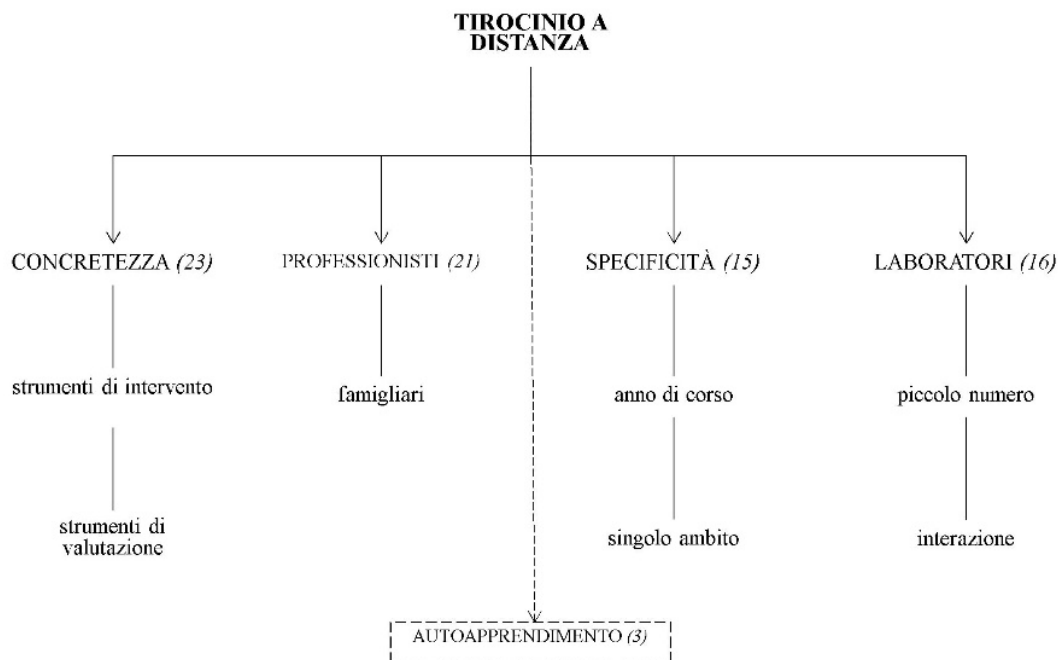
Come si può leggere chiaramente dalla figura n. 3 gli studenti che chiedono di effettuare le lezioni in sincronia tramite zoom o altre piattaforme live sono decisamente di più di coloro che suggeriscono l'utilizzo di video caricati (solitamente mediante il software Kaldura) (37 vs 5); questi ultimi, in ogni caso, sollecitano i docenti ad affiancare ai video l'*upload* di materiale didattico a completamento degli stessi (slides, dispense, etc.) e l'attivazione di forum online per consentire il dialogo tra studenti e tra gli studenti e il docente al fine di poter dirimere eventuali dubbi o perplessità sui contenuti di studio. Coloro che invece affermano di preferire le lezioni live sottolineano l'importanza di dare più spazio alla dimensione interattiva (36 studenti chiedono di poter dialogare con il proprio docente durante le lezioni), così come la necessità di realizzare più momenti di didattica attiva (lavori di gruppo, problem based learning, etc.). In ogni caso, anche questi studenti chiedono ai propri docenti l'*upload* dei *podcast* relativi alle lezioni, così da poterle rivedere ogni volta che ne sentano la necessità.

In tutto questo emergono però anche una serie di problemi che le lezioni live hanno evidenziato e che gli studenti chiedono di affrontare: in primo luogo la durata delle lezioni che appaiono troppo lunghe e quindi faticose da seguire con livelli di concentrazione adeguati a favorire l'apprendimento. In secondo luogo, la chiarezza che talvolta manca a determinate lezioni live, forse anche limitata da problemi di connessione.

Tanto per le lezioni sincrone che per quelle asincrone, gli studenti evidenziano inoltre la mancanza di competenze informatiche di molti tra i docenti che hanno preso parte al corso che, unite a problemi legati ai dispositivi, alla piattaforma in rete o alla connessione tanto del docente che degli studenti stessi, hanno reso spesso difficile seguire in modo ottimale le lezioni. Altra nota dolente,

un'organizzazione delle lezioni, in termini di ritardi, calendarizzazione, e una tempistica negli *upload* dei materiali da parte di alcuni docenti, che non sempre è stata efficace.

L'ultima riflessione riguarda la richiesta, se pur non diffusa ma presente, da parte degli studenti di limitare le attività di autoapprendimento (in termini di relazioni, esercitazioni, etc. da fare in autonomia e da consegnare al docente o presentare durante le lezioni in tempi stabiliti). Troviamo questa nota anche tra i consigli e suggerimenti che gli studenti hanno espresso relativamente alla didattica professionalizzante.



**Fig. 4:** idee e consigli degli studenti per migliorare la didattica a distanza relativa alle attività professionalizzanti

I temi evidenziati dagli studenti come elementi che potrebbero essere migliorati nella didattica professionalizzante a distanza sono abbastanza equamente distribuiti e riguardano quattro grandi dimensioni:

la richiesta di trattare di più e/o presentare un numero maggiore di strategie e tecniche concrete relative alla pratica clinica;

il desiderio di poter incontrare mediante lezioni live più professionisti che già lavorino nei vari settori, oltre che testimonianze dirette dei familiari di soggetti fragili;

l'aumento delle attività laboratoriali (lavori di gruppo in piccolo numero, discussione di casi);

la maggiore specificità degli incontri che dovrebbero essere declinati su ogni ambito professionale gli studenti possano incontrare nel loro tirocinio pratico.

#### 4. Discussione dei risultati

I risultati dell'indagine per quanto concerne le aree di interesse relative all'accoglienza e alla percezione di efficacia da parte degli studenti dell'offerta formativa erogata dal corso di studi durante il lockdown sono abbastanza soddisfacenti. Gli studenti cioè sembrano aver apprezzato gli sforzi del corso docenti e coordinatori per mantenere inalterate le occasioni di apprendimento, di approfondimento e riflessione sui contenuti teorici, così come sulle esperienze pratico-professionalizzanti.

Tuttavia, nelle risposte alle domande aperte, si rileva, trasversale ai diversi stimoli dell'intervista, l'espressione da parte degli studenti di alcune esigenze o vissuti, alcuni più accoglibili di altri da un

punto di vista formativo, se intendiamo la formazione nel senso più pedagogico del termine, vale a dire orientata a dare forma alla loro persona insieme al loro essere professionisti (Cambi, 2000 p. 158- Fabre, 1999).

La prima esigenza espressa dagli studenti coinvolti nello studio riguarda la richiesta di recuperare una dimensione di interazione, di contatto umano che consenta l'acquisizione di un ruolo più attivo durante le lezioni attraverso l'impiego da parte del docente di pratiche didattiche *learner centred*. La didattica a distanza viene vissuta da questi giovani certo come liberatrice di tempi e spazi vitali, ma questo non sembra compensare da una parte la sua freddezza (che sembra limitare e disperdere la loro concentrazione) dall'altra il vissuto che ne emerge di passività, di elusione delle loro istanze, di perdita di mutualità (Alderfer *et al.*, 1974). Tali richieste palesano la loro volontà, se non il bisogno più che lecito data la loro età, di essere trattati come adulti (Knowles, 1973). Tuttavia, se la richiesta di limitare i lavori in autoapprendimento può essere letta come ulteriore esigenza di contatto umano, dall'altra essa può essere anche indice di una immaturità cognitiva appartenente a discenti ancora molto legati ad un apprendimento eterodiretto e quindi privi delle competenze necessarie ad apprezzare e sfruttare attività di *self-directed learning* (Knowles, 1975); tale dato palesa una disomogeneità se non ambiguità nelle esigenze di questi ragazzi, più che normale vista la loro età di passaggio tra tarda adolescenza, giovinezza ed età adulta.

Meno accoglibile appare invece la richiesta di limitare la dimensione teorica dei contenuti (e quindi delle lezioni frontali) a favore di un apprendimento pratico-procedurale e strumentale: questa esigenza se da una parte può essere considerata lecita visti gli obiettivi formativi del corso, dall'altra può essere indice di una insicurezza nel cercare nelle tecniche e negli strumenti un valido sostituto ad una maturità intellettuale ancora assente (Sternberg, 1998). Questi studenti sembrano quasi aver perduto di vista l'obiettivo che ogni tirocinio, così come tutto il corso di studio, si pone nei loro confronti: non è richiesto loro infatti di possedere tutti gli strumenti e le tecniche necessarie a fronteggiare il tirocinio, ma è piuttosto richiesto loro di affrontare il tirocinio aperti alla possibilità di imparare attraverso l'osservazione, l'intuizione, la deduzione e soprattutto attraverso un agire che si fa riflessivo; solo così, infatti, potranno iniziare a costruire, passo dopo passo, quella maturità intellettuale e professionale che sola garantirà loro un agire esperto nella professione e che, tuttavia, non potrà mai dirsi del tutto completata, neppure in anni e anni di servizio (Schon, 1984). Occorre, però, chiederci se la didattica erogata in questi mesi abbia offerto oppure no a questi ragazzi la possibilità di sviluppare tali abilità e competenze, per lo più inerenti all'area metacognitiva.

## 5. Vivere l'educazione in tempi di crisi: considerazioni finali

La lettura dei dati è molto importante per comprendere la capacità di reazione e messa in gioco da parte di istituzioni accademiche e sanitarie che, attraverso un enorme sforzo, hanno tentato di offrire comunque una proposta formativa ed esperienziale adeguata alle nuove generazioni di professionisti della salute.

L'emergenza Covid-19 ha dato l'opportunità di valorizzare una progettazione educativa partecipata, innovativa, inclusiva. Occorre sfruttare questo periodo e vedere la didattica a distanza come un'opportunità di crescita per il futuro della nostra società.

La tecnologia e l'accesso ad essa hanno compiuto in questo periodo un balzo in avanti, un processo di accelerazione inimmaginabile, rendendo comunque possibile una interazione, avvicinando le persone e in questo modo permettendo all'intera umanità di non arrestarsi completamente. Questo deve essere senz'altro un fattore su cui investire e migliorare. Ma il *digital device* non è soltanto una questione di accesso alle *mediascapes* (Bonini, 2020). A questo proposito, Bauman sostiene che è compito dell'immaginazione sociologica mostrare come la vita personale e la biografia individuale siano intimamente connesse agli eventi storici e ai processi strutturali, ed è sua aspirazione, "fare la differenza nella qualità della vita umana nel nostro tempo" (Bauman, 2015, p. 8).

I CdS hanno affrontato una riprogettazione delle proprie tradizioni formative, compiendo scelte senza precedenti; tuttavia la sperimentazione di percorsi didattici innovativi richiede condizioni di sicurezza e di padronanza degli strumenti che non era evidentemente disponibile nella fase di emergenza.

La necessità, in questo momento storico così stra-ordinario, di provvedere a rimodulare la formazione, ha in qualche modo aiutato tutti noi, docenti e coordinatori, a stemperare il senso personale di crisi e inquietudine e indotto inevitabilmente ad interrogarsi sulla qualità stessa della relazione compiuta nel quotidiano, sul piano del fare, del dire, ma soprattutto dell'essere. A partire da ciò, lo sviluppo di saperi e risorse personali e la promozione delle competenze trasversali possono sollecitare il soggetto a fronteggiare efficacemente le tante sfide della società liquida, sviluppando speranze e progettualità future.

La lettura dei dati raccolti nel questionario impone una riflessione pedagogico-educativa a ciascuno di noi, come docente e come persona, perché fa emergere urgente uno stimolo a riprogettazione esistenziale nella dimensione della sostenibilità, capace cioè di sostenerci anche in altri momenti fortemente caratterizzati dall'imprevedibilità, inevitabili del fluire della vita.

Di questo anno 2020 così critico e cadenzato da ordinanze, dai DPCM, legato al rispetto delle indicazioni delle autorità sanitarie, alcuni elementi hanno avuto una connotazione positiva e un impatto utile per gli anni a venire: ad esempio, l'Università potrà pensare di utilizzare queste forme miste per lo svolgimento delle lezioni anche in futuro, soprattutto per le parti più teoriche degli insegnamenti, ma anche per facilitare gli incontri, gli scambi nazionali ed internazionali, favorire la circolazione più rapida delle idee e delle progettazioni, permettendone l'accesso ad una vasta platea di studenti.

Stante quanto detto, tuttavia preme sottolineare come la formazione professionalizzante del tirocinio non possa prescindere dalla sua forma in presenza, connotata dalle molteplici attività sul campo. Dallo studio, in ogni caso, emerge come sia importante ed utile fornire agli studenti momenti di preparazione e approfondimento sul tirocinio, prima e dopo l'esperienza concreta, anche utilizzando strategie multimediali (zoom, letteratura, film).

Altro aspetto da considerare per il futuro, è la prospettiva dei docenti e, in particolare, il livello della loro preparazione allo svolgimento di una didattica a distanza; ancora di più, il grado di disponibilità verso una integrazione tra didattica a distanza e in presenza, anche dopo l'emergenza.

Nel culmine della pandemia e del blocco totale, l'idea di ri-costruire comunque una normalità, anche attraverso diverse e alternative e proposte, ha senz'altro contribuito a rendere le condizioni di vita degli studenti più accettabili. Infondere sicurezza, equilibrio e fermezza sono stati i principi cardine per riuscire a guidare e coordinare giovani in formazione, spaventati e disorientati, che tuttavia si sono dimostrati spesso anche flessibili e fluidi. Dobbiamo imparare a "esserci" sul Pianeta (Morin, 2001), attraverso la progettazione di azioni educative che rendano sostenibile il nostro essere al mondo. Ciò significa progettare azioni di tipo trasformativo, ossia critiche e creative, impegnate a sviluppare la comprensione della complessità e l'interdipendenza del mondo contemporaneo, ovvero il pensiero complesso, il nostro abitare il mondo (Malavasi, 2003).

Un mondo che il sociologo polacco Bauman non tardò a definire liquido perché come tutti i fluidi non può mantenere il proprio assetto inalterato a lungo. La fluidità è diventata una delle principali metafore dell'attuale fase dell'epoca contemporanea. Come il mondo, così l'identità personale è liquida, flessibile e in perenne evoluzione (Bauman, 2002). È un processo dinamico che prende forma nel gioco di risposte che l'individuo riesce a dare alle molteplici sollecitazioni che provengono dal mondo. L'uomo diviene un altro nell'atto stesso di rispondere, si organizza, sceglie la risposta migliore, si conosce e agisce: è nella misura in cui l'uomo crea, ricrea e decide che le epoche storiche si vanno delineando (Freire, 1973. pp. 47-51).

## Riferimenti bibliografici

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2009). *Vita liquida*, Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2015). *La scienza della libertà: a cosa serve la sociologia*. Trento: Erickson Editore.

Bianchi, L., Quagliata, A., (2020). Rethinking educational practice and online teaching at the time of Covid: transformations and unforeseen changes events in a university course, *Q-Times Journal of education Technology and Social study*, 12(3): 163-184.

- Biffignandi, S., Pratesi, M. (2000). *Le indagini via Internet sulle imprese: aspetti metodologici e un'analisi dei rispondenti* (available [http://mpratesi.ec.unipi.it/Pubblicazioni/FANGELI\\_filip.pdf](http://mpratesi.ec.unipi.it/Pubblicazioni/FANGELI_filip.pdf)).
- Bobbo, N.(2014). *Medical Education. Metodi e strumenti per insegnare medicina all'Università*. Padova: Padova University Press PUP.
- Bonini, T. (2020).L'immaginazione sociologica e le conseguenze sociali del Covid-19, *Mediascape Journal*, 15: 13-23
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V., Mongili, S.,(2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19:una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze, *Lifelong Lifewide Learning LLL*, 16(35): 372-398.
- Chesney, T. (2006). The effect of communication medium on research participation decisions, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3): 877-883.
- Corbetta, P. (2014). *Metodi e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Culcasi, I. (2020). Identità e educazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire e le potenzialità del Service-Learning, *PeV online*, 1: 25-44.
- Di Palma, D., Belfiore, P.,(2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente, *Formazione & Insegnamento*, 18(2): 169-179.
- Freire P.(1973). *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori Editore.
- Grassia, G., Amato, E., Aragona, B. (2018). *Statistica per le scienze sociali*, Torino: Utet.
- Guigoni, A., Ferrari, R.,(2020). *Pandemia 2020. Vita quotidiana in Italia con il Covid-19*, s.c.: M&J Publishing House.
- Malavasi, P. (2003). *Per abitare la terra. Un'educazione sostenibile*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Migliardi, A.(2019). *Questionario. Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute* (available on [www.dors.it](http://www.dors.it)- ottobre 2019 last download 20/11/2020).
- Milan, G., Gasperi, E. (2012). *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*, Lecce: Pensamultimedia
- Milan, G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire, *Studium Educationis*, 1: 43-70.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Editore.
- Norcini, J. J., McKinley, D.W. (2007). Assessment methods in medical education, *Teaching and Teacher Education*, 23: 239–250
- Paccagnella, L. (2000). *La comunicazione al computer*, Bologna: Il Mulino.
- Palmer, M. T. (1997). *La comunicazione interpersonale e la realtà virtuale: la frontiera delle relazioni interpersonali. La comunicazione virtuale. Dal computer alle reti telematiche: nuove forme di interazione sociale*", Galimberti, C., Riva, G.,(a cura di), Guerini e Associati, Milano, 111-132.
- Pavsic. R. (2007). Intervista in chat. *Sociologia e ricerca sociale*, 84: 91-132.
- Quagliata, A. (2014). *I-learning storia e riflessioni sulla relazione educativa*, Milano: Armando editore.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale*. Milano: Unicatt (available on <http://hdl.handle.net/10807/131366>).
- Tenore, A. (2003). Didattica pratica. Attività formativa professionalizzante e tirocinio valutativo: un percorso formativo integrato favorito dal nuovo Ordinamento, *Medicina e Chirurgia. Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia*, 22: 849-853 (available on [http://www.quaderni-conferenze-medicina.it/wp-content/uploads/medchir22\\_2003.pdf](http://www.quaderni-conferenze-medicina.it/wp-content/uploads/medchir22_2003.pdf)).
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Vivanet, G. (2016). *Tecnologie didattiche, tra evidenze di ricerca e criticità evidenti. Le questioni in gioco*, Roma: Carocci.

- Yielder J., Thompson A., De Bueger T. (2012). Re-thinking clinical assessment: what can we learn from the medical literature? *Radiography*, 18: 296-300.
- Zehry K., Halder N., Theodosiou L. (2011). E-Learning in medical education in the United Kingdom, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 3163–3167.