

# Strategie di apprendimento e uso delle tecnologie

*Una ricerca esplorativa prima e dopo la pandemia all'Università di Urbino*

---

Silvia Fioretti<sup>1</sup>

## Sommario

L'articolo esplora alcune connessioni esistenti tra le pratiche di insegnamento e le strategie di apprendimento connesse alle tecnologie utilizzate dagli studenti universitari all'inizio del loro percorso di studi. Questa relazione è estremamente articolata. L'insegnamento universitario sembra essere alla ricerca di una mediazione fra la necessità di sviluppare competenze digitali per offrire un significato vicino all'esperienza degli studenti e, allo stesso tempo, l'impegno nel garantire alla relazione educativa tutta la sua ricchezza e complessità. Gli studenti non sembrano incontrare problemi nell'apprendimento connesso con l'uso di alcune tecnologie ma non sempre all'esercizio pratico segue una reale competenza digitale. Le riflessioni sono condotte sulla base di una prima analisi dei dati di una ricerca esplorativa rivolta, nei mesi di novembre e dicembre 2019, agli studenti del primo anno dell'università di Urbino e ripetuta, negli stessi mesi del 2022, in seguito agli eventi pandemici. La ricerca avviata indagava: le relazioni fra apprendimento e uso delle tecnologie (l'uso degli strumenti digitali, le percezioni degli studenti in merito all'affidabilità, alla chiarezza e alla comprensibilità delle informazioni reperite online); la percezione di efficacia connessa alle pratiche di insegnamento della strategia *Flipped*; le percezioni sperimentate in seguito alla frequenza delle lezioni.

## Parole chiave

Competenze digitali, Strategie di insegnamento, Strategie di apprendimento, Insegnamento capovolto, Lezioni universitarie.

---

<sup>1</sup> Università di Urbino «Carlo Bo».

# Learning strategies and technology use

## *An exploratory research before and after the pandemic at the University of Urbino*

---

Silvia Fioretti<sup>1</sup>

### Abstract

The article explores some connections between teaching practices and learning strategies related to technologies used by university students early in their studies. This relationship is extremely nuanced. University teaching seems to be searching for a mediation between the need to develop digital skills, to offer meaning close to the student's experience, and, at the same time, the commitment to ensuring the educational relationship its richness and complexity. Students do not seem to encounter problems in learning connected with using some technologies, but not always the practical exercise is followed by a real digital competence. The reflections are based on data analysis of an exploratory research aimed, in November and December 2019, targeted at first-year students of the University of Urbino and repeated, in the same months of 2022, after the pandemic events. The research initiated investigated: the relationships between learning and the use of technology (use of digital tools, students' perceptions of the reliability, clarity and comprehensibility of information found online); perceptions of effectiveness related to the teaching practices of the Flipped classroom; and perceptions experienced following class attendance.

### Keywords

Digital skills, Teaching strategies, Learning strategies, Flipped Classroom, University lessons.

---

<sup>1</sup> Università di Urbino «Carlo Bo».

## Introduzione

L'istruzione superiore e universitaria è attraversata, da tempo, da diverse e profonde tensioni. Negli ultimi anni alcuni eventi sociali epocali hanno provocato, nelle istituzioni educative e nei loro protagonisti, un ripensamento generale dei temi e dei problemi che si estendono su diversi livelli mettendo in atto un'esigenza di riconfigurazione profonda dei processi. I docenti si confrontano con sfide estremamente articolate e in continua evoluzione (Stiegler, 2015). La loro professionalità è profondamente coinvolta in queste sfide tutte intrecciate e sovrapposte fra loro, che agiscono in modo sincrono. Ad esempio: la gestione pubblica è attraversata da nuove logiche; l'istruzione superiore ha visto un aumento nel numero di mobilità di studenti e docenti per le esigenze della globalizzazione; l'apertura al territorio legata alla terza missione per i bisogni relativi alle università; il tentativo di innovare e aggiornare le pratiche di insegnamento e, in modo particolare, l'impegno rappresentato dagli effetti, evidenti e nascosti, delle tecnologie digitali sull'apprendimento degli studenti e sulle strategie di insegnamento.

La didattica universitaria è sempre più coinvolta nell'affrontare una nuova sfida, sia a livello nazionale sia internazionale. Una sfida che richiede di porre una attenzione rinnovata alla formazione delle competenze attese dagli studenti. I processi e le pratiche attivati nella relazione di insegnamento/apprendimento agiscono profondamente nella formazione degli studenti e sono in grado di orientare, o influenzare, le loro scelte. Gli strumenti e le modalità utilizzati dagli studenti per apprendere implicano e condizionano i processi di insegnamento e i relativi contenuti in tutte le aree disciplinari. Il fenomeno della digitalizzazione, ormai da tempo presente in tutti i livelli di istruzione, svolge una componente importantissima in queste relazioni (Khan, 2013; Meirieu, 2018). Diverse forme di governance digitale vengono messe in atto, anche a livello europeo, e la progettazione curricolare e la didattica accademica sono sempre più mediate digitalmente. La commissione europea ha promosso diversi documenti volti a favorire l'istruzione digitale e l'uso delle tecnologie digitali in diversi settori rilevanti per l'istruzione e la formazione. Le tecnologie digitali hanno assunto un ruolo di mediazione centrale nell'istruzione superiore e nell'apprendimento (Rivoltella, 2015; 2017). Questi processi di digitalizzazione favoriscono e strutturano nuove pratiche, diverse testualità e forme sociali di interazione, suggeriscono nuove modalità di apprendimento. Le piattaforme digitali emergono inizialmente come manufatti eterogenei, mediano i processi di insegnamento/apprendimento in una fruizione online e sono svincolate dalle tradizionali forme spaziali e temporali dell'educazione e dell'istruzione. Queste tecnologie hanno poi assunto un ruolo estremamente importante durante l'impatto provocato dall'emergenza sanitaria legata alla pandemia di Covid 19 a tutti i livelli di istruzione. La pratica

di insegnamento, a tutti i livelli, anche accademico, risulta così estremamente complessa, alla continua ricerca di un equilibrio tra diverse forze e di una mediazione tra i molteplici apporti. Per affrontare questa ricerca di equilibrio in modo più informato si è organizzata un'indagine esplorativa, svolta tramite un questionario in rete, volta a conoscere in modo più dettagliato le percezioni e le opinioni degli studenti in merito all'uso di alcuni strumenti legati alle tecnologie per lo studio e l'apprendimento e le strategie di insegnamento, in particolare la *Flipped Classroom*. Tale rilevazione, pur senza avere fini rappresentativi ma soltanto scopi esplorativi e informativi, potrebbe consentire di individuare con maggior facilità alcuni aspetti critici.

## La ricerca

Per offrire un significato all'esperienza di apprendimento degli studenti e alla relazione educativa nella sua complessità è necessario sostenere lo sviluppo delle competenze digitali dei docenti e dei discenti. Gli studenti non sembrano incontrare problemi nelle pratiche di uso dei media digitali ma non sempre all'esercizio delle pratiche fa seguito una competenza digitale reale (Prensky, 2013). La ricerca intrapresa nel 2019, presso l'ateneo urbinato, intendeva indagare: le modalità e le relazioni esistenti fra l'apprendimento e le tecnologie digitali utilizzate; la consapevolezza in merito all'affidabilità, alla chiarezza e alla comprensibilità delle informazioni rintracciate online; la percezione di competenza e l'efficacia della strategia Flipped utilizzata nella scuola secondaria.

La ricerca empirica è stata rivolta agli studenti iscritti al primo anno dell'Università di Urbino (corsi di laurea triennali e a ciclo unico). La rilevazione è stata condotta nei mesi di novembre e dicembre 2019, ha ottenuto 1.512 questionari compilati a fronte di 2.934 studenti immatricolati al 18 dicembre 2019. La rilevazione è stata condotta tramite l'utilizzo di un questionario in rete, con partecipazione su base volontaria degli studenti. La *numerosità campionaria* sembra rispecchiare sufficientemente la popolazione di riferimento ma il campionamento ottenuto è di tipo *accidentale*, quindi *non probabilistico* (Trincherò, 2002). Il campione autoformato ha prodotto un *bias* statistico e le riflessioni conseguenti risentono necessariamente della distorsione nota come *effetto di selezione*, dovuta proprio al *bias* di campionamento.

In seguito agli eventi pandemici che hanno caratterizzato gli anni 2020-2022 l'indagine è stata ripetuta negli stessi mesi del 2022 indagando gli stessi temi e indirizzando il questionario sempre agli studenti del primo anno. La rilevazione ha ottenuto 1.905 questionari compilati su di un totale di 3.104 studenti iscritti al I anno (corsi di laurea triennali e a ciclo unico) all'Università di Urbino. In

questo caso la *numerosità campionaria* risulta così composta: il 51,53% nel dicembre 2019 (1.512 questionari compilati su 2.934 studenti immatricolati) e 61,37% nel dicembre 2022 (1.905 questionari compilati su 3.104 studenti iscritti).

Il questionario somministrato in via digitale agli studenti e alle studentesse iscritti al I anno dell'ateneo urbinato è composto da tre sezioni (anagrafica, apprendimento e tecnologie, strategie di insegnamento), ventuno domande chiuse obbligatorie e dodici domande a risposta aperta facoltative.

**Tabella 1**

La struttura del questionario.

Area di indagine	Quesiti chiusi obbligatori	Quesiti aperti facoltativi
Anagrafica	Sesso Anno di nascita Regione di residenza Istituto superiore frequentato Valutazione esame di stato Corso di laurea attualmente frequentato	
Apprendimento e tecnologie	Preferisci studiare: da solo, in gruppo, in parte da solo e in parte in gruppo. Quali strumenti utilizzi per cercare informazioni relative allo studio? Quali strumenti digitali utilizzi? Ti senti soddisfatto delle informazioni rintracciate attraverso internet? Le informazioni rintracciate online sono, a tuo avviso, comprensibili? Le informazioni rintracciate online sono, a tuo avviso, affidabili? Che cosa ti fa capire che siano informazioni affidabili? Hai mai utilizzato repository (archivi digitali, ecc.) per i tuoi studi? Hai mai utilizzato corsi interamente online (corsi a distanza, MOOC, ecc.)?	Spiega perché? Spiega perché? Spiega in base a cosa giudichi l'affidabilità delle informazioni. Spiega perché? Spiega perché?
Strategie di insegnamento	Nell'approccio Flipped Classroom (apprendimento capovolto) la tradizionale impostazione di insegnamento viene «capovolta». Gli studenti, grazie alla disponibilità di videolezioni e prodotti multimediali, possono usufruire dei contenuti in modo anticipato a casa, mentre la fase di approfondimento si svolge in aula. In qualità di studente di scuola secondaria hai avuto esperienze di didattica capovolta?	Se sì, che cosa hai apprezzato maggiormente?

Area di indagine	Quesiti chiusi obbligatori	Quesiti aperti facoltativi
Strategie di insegnamento	Nell'approccio Flipped Classroom gli studenti anticipano i contenuti che saranno trattati a lezione; possono poi riflettere su ciò che hanno imparato; formulano domande che condividono con il docente anche attraverso strumenti di connessione social. Vorresti accedere ai contenuti prima delle lezioni universitarie?	Se hai risposto «sì» o «a volte», perché? Come? Se «no», perché?
	In aula il docente interviene, spiega e approfondisce. Gli studenti sono coinvolti in conversazioni critiche, attività di gruppo, approfondimenti. Debbono anche gestire aspetti piuttosto complessi, ad esempio: organizzare il programma di studio e i tempi; orientarsi fra le informazioni pertinenti; scegliere le conoscenze; porre domande; approfondire concetti; avanzare ipotesi e obiezioni coerenti. Ti piacerebbe sperimentare queste modalità nel tuo percorso universitario?	Se hai risposto «sì» o «a volte», per quali motivi? Se «no», perché?
	Ti piacerebbe avere la possibilità di visionare dei video delle lezioni dei tuoi docenti per prepararti meglio alle prove di esame?	Perché?
	Frequenti le lezioni accademiche?	
	Se hai risposto «sì» o «a volte», in generale, durante le lezioni accademiche: Sei soddisfatto? Ti senti coinvolto? Ti senti motivato? Ti sembra di aver appreso nuove conoscenze? Ti sembra di aver acquisito nuove abilità? Vorresti fare esperienze di lavoro cooperativo? Vorresti fare esperienze di discussione? Sei incentivato a frequentare?	
		Se hai altre osservazioni puoi aggiungerle qui.

Il profilo dei rispondenti è prevalentemente femminile. Nel 2019 il sesso femminile è rappresentato dal 70,4% mentre il genere maschile è del 29,6%. Nel 2022 troviamo 76,9% di genere femminile contrapposto al 23,1% di genere maschile. L'anno di nascita maggiormente rappresentativo (48,6%) del 2019 è il 2000 mentre nel 2022 il 27,7% dei rispondenti è nato prima del 1994. La regione di provenienza di maggior frequenza è rappresentata dalle Marche per il 50,6% di studenti rispondenti nel 2019 contro il 52% del 2022. La maggior parte degli studenti rispondenti hanno frequentato un liceo (63,5% nel 2019, 66,1% nel 2022). Il dato relativo alle valutazioni ricevute all'esame di Stato sembra variare nelle due rilevazioni, a favore di un innalzamento delle valutazioni ricevute dai rispondenti esaminati nel periodo post pandemia (tabella 2).

**Tabella 2**

Valutazione ottenuta all'esame di maturità.

	% 2019	% cumulativa	% 2022	% cumulativa
Da 91 a 100/100	18,8	18,8	27,7	27,7
Da 81 a 90/100	18,6	37,4	21,9	49,6
Da 71 a 80/100	31	68,4	25,9	75,5
Da 60 a 70/100	29,3	97,7	18	93,5
Altre valutazioni (in sessantesimi)	2,3	100	6,5	100

La frequenza cumulativa delle valutazioni superiori alla valutazione di 80/100 nel 2019 si attesta attorno al 37,4% mentre sale al 49,6% nel periodo successivo alla pandemia.

### **Le opinioni degli studenti in merito all'affidabilità, alla chiarezza e alla comprensibilità delle informazioni disponibili online**

La *digital competence* presenta una grande complessità. Le questioni riferibili all'affidabilità, alla chiarezza e alla comprensibilità delle informazioni disponibili in rete sono strettamente connesse a livelli diversi e contrapposti fra ambito epistemologico, etico, cognitivo e pedagogico/didattico. In questi ambiti e in questi livelli gli studenti universitari, e i professionisti dell'educazione e dell'istruzione come gli insegnanti e i ricercatori, possono incontrare importanti difficoltà. In una concezione di senso comune e piuttosto tradizionale, nel passato, la scuola deteneva il monopolio della trasmissione dei saperi e questo monopolio conferiva una sorta di legittimazione all'istituzione. Oggi, le conoscenze liberamente accessibili sulla rete internet sembrano aver delegittimato la funzione della scuola. Sicuramente una quantità considerevole di informazioni è accessibile molto velocemente ma non sempre queste informazioni possono essere considerate dei saperi. La modalità di funzionamento dei motori di ricerca più diffusi porta a quei documenti che confermano le credenze molto comuni, che rappresentano l'oggetto delle ricerche di tanti utenti e che, quindi, appaiono (o sembrano apparire) in modo privilegiato. Morozov, in alcune sue stringenti critiche al sistema falsamente libero e democratico della rete, anche in campo conoscitivo, evidenzia in modo molto chiaro questo meccanismo (Morozov, 2011; 2014; 2016). Ad esempio, in occasione di una ricerca sul termine «astrologia» si vedranno apparire immediatamente molti articoli e documenti, anche siti commerciali, favorevoli all'astrologia. Gli articoli

scientifici e i documenti critici sull'astrologia non saranno immediatamente disponibili nella lista delle risorse trovate. La velocità e la facilità con cui i principali motori di ricerca forniscono risposta agli interrogativi posti si trasforma in una illusoria credenza in merito alla pertinenza e alla credibilità dei siti individuati come fonti di informazioni (Bonaiuti e Vivanet, 2013). Purtroppo, le informazioni rintracciabili in rete non rappresentano sempre dei saperi legittimi o scientifici. Per distinguerli è necessario padroneggiare dei saperi basilari e fondamentali. La rete mette a disposizione fonti e documenti molto utili per coloro che dispongono già, su di un argomento dato, di una base di conoscenze sufficienti. Per i principianti, o neofiti, il variegato mondo di internet procura un'abbondanza di informazioni troppo frequentemente ingestibili. L'insegnamento di tecniche trasversali di ricerche documentaristiche online può essere sicuramente utile ma non sembra sufficiente. Ad esempio, un fisico riconoscerà facilmente, all'interno del suo dominio, le risorse deboli o fallaci da quelle che non lo sono ma un economista, posto a confronto con dei testi relativi alla fisica, avrà grandi difficoltà a selezionare quelli scientificamente corretti. Sembra sempre più necessario distinguere fra «educare con i media», nel senso di servirsi di prodotti e documenti a supporto della didattica, e «educare ai media» per sviluppare il pensiero critico da applicare ai contenuti medialità (Rivoltella e Rossi, 2019). I limiti del presente contributo consentono soltanto una breve restituzione descrittiva di una parte dell'indagine condotta. Alcune analisi statistiche e la categorizzazione delle risposte aperte saranno disponibili fra qualche tempo. La semplice comparazione delle risposte fornite dagli studenti iscritti al primo anno nel 2019 (1.512 risposte) e nel 2022 (713 risposte) può, in ogni caso, fornire alcune informazioni in merito alle loro opinioni e consentire di iniziare a operare alcune prime riflessioni.

### Tabella 3

Quali strumenti utilizzati per cercare informazioni relative allo studio? (max tre risposte).

	2019 (rispondenti 1 anno, n. 1.512) in %	2022 (rispondenti 1 anno, n. 1.905) in %
Internet	84	87,6
Libri	81,9	82,4
Social (appunti, dispense, ecc.)	49	53,8
Consigli e appunti dei colleghi	42,9	53,9
Fonti multimediali	33,2	46,1
Altro	...	...



I consigli e gli appunti dei colleghi e le fonti multimediali sembrano essere diventati, dopo l'esperienza pandemica, gli strumenti principali per cercare informazioni aumentando la loro rappresentanza come fonte di informazione per lo studio con un incremento rispettivo di 11 e 12,9 punti in percentuale.

**Tabella 4**

Quali strumenti digitali utilizzi? (max tre risposte).

	2019 (rispondenti l'anno, n. 1.512) in %	2022 rispondenti l'anno, n. 1.905) in %
Computer	86,8	92,1
Smartphone	78,1	76,4
Tablet	17,1	28,5

Gli studenti rispondenti nel 2022 incrementano l'uso del computer e del tablet rispetto ai loro colleghi del 2019.

**Tabella 5**

Ti senti soddisfatto delle informazioni rintracciate attraverso internet?

	2019 (rispondenti l'anno, n. 1.512) in %	2022 (rispondenti l'anno, n. 1.905) in %
Molto	13,6	14,3
Abbastanza	74,9	73,9
Poco	9,5	10
Per niente	0,3	0,49
Non so	1,8	2

Le risposte relative al grado di soddisfazione provato nella ricerca di informazioni online non sembrano variare in seguito all'esperienza pandemica. Una prima lettura delle risposte aperte fa emergere le caratteristiche molto apprezzate della semplicità e della chiarezza delle informazioni disponibili in rete. Questa semplicità e chiarezza è contrapposta al linguaggio tecnico utilizzato dai docenti durante le lezioni e al linguaggio formale presente nei materiali di studio indicati nei programmi ufficiali. Gli studenti segnalano che l'informazione recuperata online sia, in qualche modo, da preferire al linguaggio formale dei docenti, rappresenti una sorta di chiarimento semantico, che consente loro una prima decodifica della complessità dell'informazione utile

ad approcciarsi ai materiali di studio, ancora una volta formali e «tecnic», indicati nei programmi.

**Tabella 6**

Le informazioni rintracciate online sono, a tuo avviso, comprensibili?

	2019 (rispondenti l'anno, n. 1.512) in %	2022 (rispondenti l'anno, n. 1.905) in %
Molto	11,4	13,5
Abbastanza	80	79,1
Poco	6,3	15,4
Per niente	0,2	0,3
Non so	2,1	6

I dati fanno emergere un elevato grado di soddisfazione in merito alla comprensibilità delle risposte rintracciate online (91,4 è la percentuale cumulativa di «Molto» e «Abbastanza» nel 2019 che si attesta al 92,6 nella percentuale cumulativa del 2022). Le risposte aperte chiariscono che la comprensibilità delle informazioni è data dalla semplicità delle informazioni collocate ai primi posti dal motore di ricerca in seguito all'interrogazione. La comprensibilità, facile e immediata, delle informazioni è un aspetto molto atteso dagli studenti. Prima e dopo la pandemia gli studenti affermano di sapere dove trovare concetti comprensibili e come fare a comprendere le informazioni proposte nelle esperienze di istruzione e formazione. Ad esempio, siti come Wikipedia si caratterizzano per collocarsi ai primi posti delle ricerche, per fornire concetti in sintesi e per l'utilizzo di termini «chiari» e «noti».

**Tabella 7**

Le informazioni rintracciate online sono, a tuo avviso, affidabili?

	2019 (rispondenti l'anno, n. 1.512) in %	2022 (rispondenti l'anno, n. 1.905) in %
Molto	3,7	3,3
Abbastanza	75,8	76,5
Poco	16,1	15,4
Per niente	0,5	0,7
Non so	3,9	4,1

Rispetto al concetto di affidabilità emergono alcune perplessità, già presenti nel 2019 e che sembrano permanere anche nel 2022, rispetto al grado di «fiducia» riposta nei confronti dei siti. Troviamo dati inferiori al 5% per il «Molto» e superiori al 15% nel «Poco». Nelle risposte aperte questa ipotetica «fiducia» viene meglio illustrata. Gli studenti dichiarano di provare maggior affidabilità nei confronti di quei siti che, ad esempio, utilizzano termini somiglianti o analoghi ai riferimenti e ai termini utilizzati nei contesti di istruzione dai docenti o presenti nei materiali di studio ufficiali. Il riconoscimento dell'affidabilità viene associato, nelle risposte aperte, anche a una soddisfacente o elevata percezione personale della propria abilità e delle proprie conoscenze specifiche nei confronti dei contenuti e dei saperi ricercati. In qualche modo il percepirsi competenti, l'ottenere dei risultati scolastici elevati in termini di profitto, rappresenta un elemento di garanzia del saper selezionare le fonti di informazioni dai siti affidabili.

Alla richiesta di precisazione posta con la domanda: «Cosa ti fa capire che siano informazioni affidabili?» le risposte contribuiscono a meglio illustrare la questione.

### Tabella 8

Cosa ti fa capire che siano informazioni affidabili?

	2019 (rispondenti 1 anno, n. 1.512) in %	2022 (rispondenti 1 anno, n. 1.905) in %
Non lo so. Verifico diversi siti	47,3	43,6
Compaiono su siti noti	27,3	27,8
Sono comprensibili	10	9,1
Sono ai primi posti. Quindi i più cercati e i più affidabili	7,7	8,6
Altre risposte	7,7	10,9

Anche le risposte aperte forniscono interpretazioni che oscillano fra una «fiducia» espressa nei confronti di alcuni siti considerati affidabili (siti istituzionali, siti citati dai docenti, siti curati anche esteticamente, ecc.) e una fiducia nelle proprie capacità di decodifica e definizione frutto dell'esperienza maturata in rete e delle proprie conoscenze specifiche.

### Le opinioni degli studenti in merito alla strategia Flipped

La strategia Flipped è un approccio educativo apparso negli Stati Uniti alla fine degli anni Novanta, per il quale la lezione è accessibile liberamente, in for-

ma digitale (prevalentemente video online ma anche slides, siti web, ecc.) o in forma cartacea (libri di testo, fotocopie, ecc.) forniti agli studenti per acquisire i contenuti fuori della classe. Il tempo in presenza, in classe, è utilizzato per degli esercizi applicativi e delle fasi esplicative fra gruppi di allievi e fra gruppi di allievi e docenti. Il tempo trascorso in classe, da professori e allievi, non è utilizzato per presentare i «saperi» ma è dedicato ad attività cooperative, di scambio, confronto, approfondimento fra professori e allievi o ad attività di cooperazione fra pari (Bergmann e Sams, 2012; 2014; Bergmann, 2022). Nell’approccio Flipped la tradizionale impostazione di insegnamento viene, quindi, «rovesciata» dall’applicazione di una modalità in cui risultano mutati i tempi e le attività scolastiche attraverso il ricorso a risorse tecnologiche. Questa pratica, non nuova ma velocemente diffusa in tutto il mondo, prevede, grazie alla disponibilità di video lezioni e di prodotti multimediali, di fruire dei contenuti in modo anticipato mentre la fase di riflessione, approfondimento e applicazione è posticipata e collocata all’interno dell’aula. Si tratta, infatti, di una modalità organizzativa il cui pregio fondamentale è quello di valorizzare, recuperare e integrare strategie attive già ampiamente sperimentate, suggerendo modalità di organizzazione degli spazi e dei tempi funzionali alla loro efficacia (Fioretti, 2013).

Da questo punto di vista è stato interessante osservare le opinioni degli studenti iscritti al primo anno dell’università in merito alla loro conoscenza di questo approccio, alle esperienze vissute durante la scuola secondaria, al riconoscimento delle potenzialità e delle difficoltà che possono incontrare in questa strategia che usa le tecnologie per veicolare i contenuti di apprendimento richiedendo, a docenti e studenti, di affinare le loro competenze in merito.

### Tabella 9

Hai avuto esperienze di didattica capovolta nella scuola secondaria?

	2019 (rispondenti l'anno, n. 1.512) in %	2022 (rispondenti l'anno, n. 1.905) in %
Sì	23,7	31,6
No	76,3	68,4

A distanza di tre anni la percentuale di studenti che ha usufruito, durante la scuola secondaria, di esperienze legate all’approccio Flipped è aumentata di circa otto punti.

La lettura delle risposte aperte evidenzia, però, un profondo fraintendimento rispetto alla pratica del capovolgimento. Le esperienze addotte come esempio dagli studenti non sembrano essere riferite a esperienze di didattica capovolta. Si tratta, in genere, di attività, condotte a casa, individualmente e di gruppo (ad

esempio ricerche o approfondimenti su argomenti specifici assegnate dall'insegnante) e riferite tramite presentazioni collettive, successivamente, in classe al resto dei compagni di classe.

La varietà delle risposte identifica una grande eterogeneità di esperienze riferibili dagli studenti, in vario modo, alla pratica Flipped ma gli elementi essenziali di questa strategia (anticipo dei contenuti a casa tramite video, lezioni interattive in classe a gruppi e con il docente) non sembrano presenti nelle esperienze vissute. Sembra evidenziarsi un problema di fondo in questa parte dell'indagine riferibile a una grande eterogeneità di interpretazioni della strategia Flipped da parte dei docenti della scuola secondaria che sembrano interpretarla e applicarla in modo molto variegato e semplificato fino a perderne gli elementi costitutivi.

### Tabella 10

Vuoi accedere ai contenuti da apprendere prima delle lezioni universitarie?

	2019 rispondenti l'anno, n. 1.512) in %	2022 rispondenti l'anno, n. 1.905) in %
Sì, sempre	58,4	67,1
A volte	34	26,7
No, mai	7,6	6,2

Si evidenzia un aumento, nella rilevazione post pandemica, della volontà di accedere sempre ai contenuti prima delle lezioni universitarie. Gli studenti del primo anno sembrano aver maturato una certa inclinazione alla responsabilizzazione e alla volontà di anticipare e favorire, anche tramite una «prelettura» dei contenuti che saranno presentati durante la lezione, l'apprendimento. In questo senso, potrebbe stupire il numero, non esiguo, di risposte di studenti che esprimono dubbi in merito (34% e 26,7%). L'analisi delle risposte aperte evidenzia il timore di non comprendere adeguatamente i contenuti di insegnamento con uno studio individuale e anticipato. Gli studenti dubbiosi esprimono chiaramente il desiderio di essere guidati e orientati, in modo specifico, dai docenti, riconosciuti come competenti ed esperti, in merito agli elementi di contenuto da apprendere che possono essere più significativi. Alcuni studenti esprimono forti perplessità rispetto alla possibilità di riuscire ad apprendere qualcosa tramite il confronto e l'interazione con colleghi studenti che non dimostrano di possedere particolari conoscenze e abilità in merito agli argomenti del corso. Sembra quasi di poter ravvisare una testimonianza della fallacia dell'esperienza vissuta nel corso della scuola secondaria interpretata erroneamente come strategia Flipped.

**Tabella 11**

Vuoi sperimentare esperienze di discussione, confronto, elaborazione in gruppo durante il percorso universitario?

	2019 rispondenti I anno, n. 1.512) in %	2022 (rispondenti I anno, n. 1.905) in %
Sì	63,1	64,5
No	9,7	10,3
A volte	27,2	25,2

Le risposte aperte consentono di chiarire i timori e le incertezze, espresse da diversi studenti, in merito alla difficoltà di esprimersi di fronte agli altri, al desiderio di non esporsi in modalità aperte e colloquiali con gli studenti della propria classe universitaria.

**Tabella 12**

Ti piacerebbe visionare i video delle lezioni per prepararti meglio alle prove d'esame?

	2019 (studenti I anno, n. 1.512) in %	2022 (studenti I anno, n. 1.905) in %
Sì	92,1	94,7
No	7,9	5,3

In questo caso la percentuale di assenso espressa anche nel periodo post pandemico è schiacciante, la stragrande maggioranza degli studenti esprime la volontà di usufruire dei video delle lezioni per prepararsi meglio agli esami. Probabilmente anche l'esperienza di didattica a distanza, forzosamente vissuta negli anni precedenti, ha rafforzato alcune abilità e modalità di confronto con gli strumenti tecnologici e la possibilità di visionare i video delle lezioni per la preparazione agli esami è ritenuta estremamente importante.

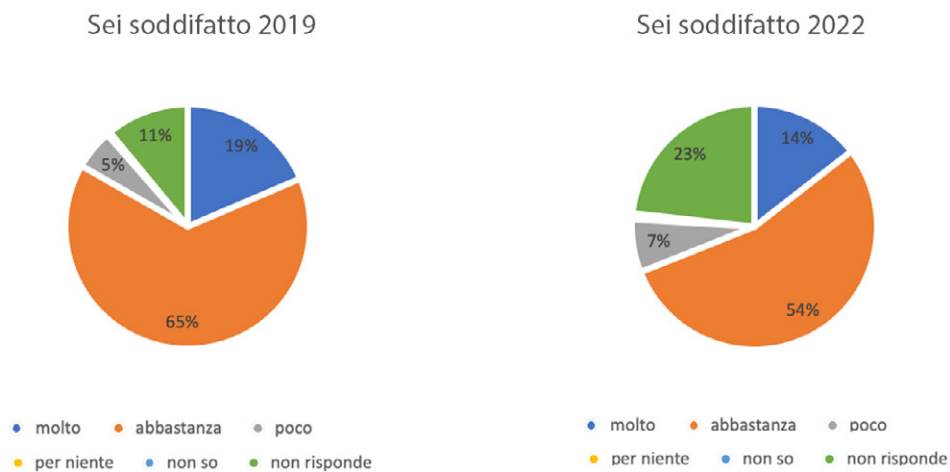
### La riflessione sull'esperienza delle lezioni

Una parte del questionario è stata dedicata alla frequenza delle lezioni universitarie. Le domande poste intendevano guidare la riflessione degli studenti sul grado di soddisfazione provato, sul coinvolgimento dimostrato, sulla motivazione avvalorata, sulla percezione rispetto all'acquisizione di nuove conoscenze, sulla percezione in merito all'acquisizione di nuove abilità, sulla possibilità di vivere

esperienze di lavoro in *cooperative learning*, così come a vivere esperienze di discussione. Infine, la domanda rispetto all'aver provato stimolo e sostegno, come forma di incentivazione, alla frequenza delle lezioni in presenza alla ripresa del consueto svolgimento della didattica universitaria.

Si riportano dei grafici utili a comparare le differenze fra le risposte ottenute nel 2019 e nel 2022. La prima domanda posta è la seguente: «Frequenti le lezioni accademiche? Se hai risposto “sì” o “a volte” in generale, durante le lezioni accademiche: Sei soddisfatto?» (figura 1).

**Figura 1**



Frequenti le lezioni accademiche? Se hai risposto “sì” o “a volte” in generale, durante le lezioni accademiche: Sei soddisfatto? (comparazione 2019/2022).

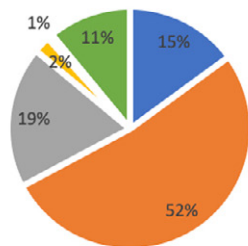
La diminuzione del grado di soddisfazione di circa 14 punti percentuali nelle risposte cumulate legate a «Molto» e «Abbastanza» nel 2022 sembra indicare una difficoltà, da parte degli studenti iscritti al primo anno dell'ateneo urbinato, a orientarsi nella frequenza delle lezioni accademiche. È forse possibile imputare la nuova esperienza di frequenza delle lezioni universitarie come diversa e insolita rispetto alle esperienze di didattica vissuta negli ultimi tre anni nella scuola secondaria rappresentata dalla frequenza di classe e dalle varie esperienze di didattica a distanza (DAD) e didattica integrata (DID).

La seconda domanda indaga il grado di coinvolgimento delle lezioni (figura 2). Anche in questa domanda assistiamo a una diminuzione della percezione relativa al coinvolgimento, quasi a identificare una sorta di «spaesamento» e mancanza di coinvolgimento in questo tipo di esperienza in presenza.

La terza domanda si concentra sul grado di motivazione degli studenti (figura 3).

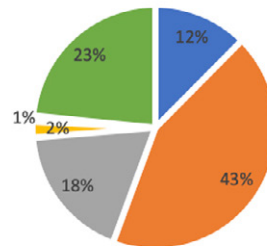
**Figura 2**

Ti senti coinvolto 2019



● molto ● abbastanza ● poco  
● per niente ● non so ● non risponde

Ti senti coinvolto 2022

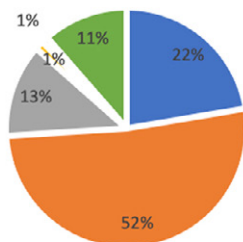


● molto ● abbastanza ● poco  
● per niente ● non so ● non risponde

Ti senti coinvolto? (comparazione 2019/2022).

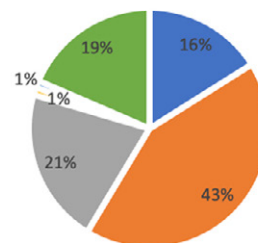
**Figura 3**

Ti senti motivato 2019



● molto ● abbastanza ● poco  
● per niente ● non so ● non risponde

Ti senti motivato 2022



● molto ● abbastanza ● poco  
● per niente ● non so ● non risponde

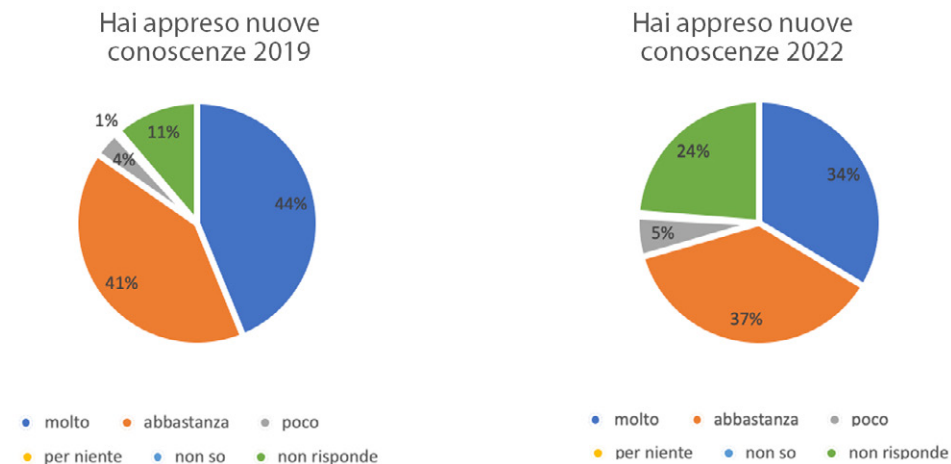
Ti senti motivato? (comparazione 2019/2022).

Il riconoscimento della motivazione segue l'andamento già evidenziato. Le lezioni accademiche nella percezione degli studenti dell'esperienza post pandemica risultano, nella maggioranza, soddisfacenti ma in diminuzione netta rispetto alle risposte ottenute nel 2019.

La quarta domanda posta è: «Ti sembra di aver appreso nuove conoscenze?» (figura 4).



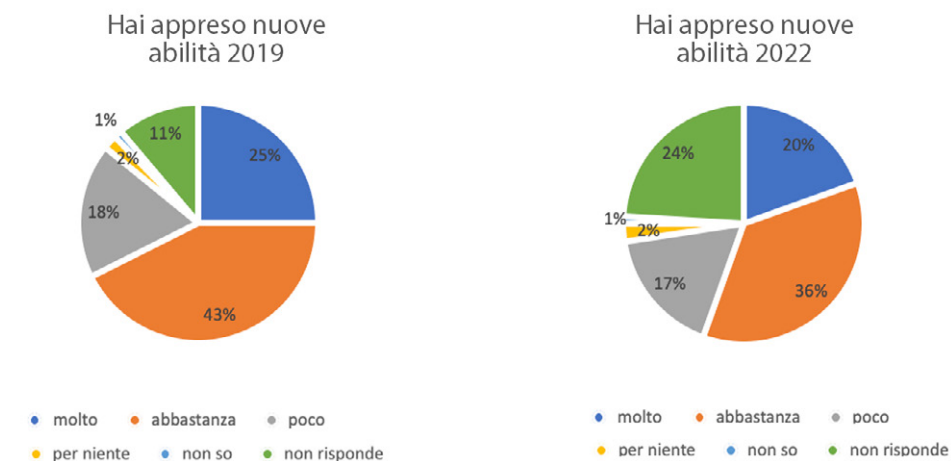
**Figura 4**



Ti sembra di aver appreso nuove conoscenze? (comparazione 2019/2022)

Anche la percezione legata all’acquisizione di nuove conoscenze diminuisce in modo evidente (dall’85% legata al «Molto» e «Abbastanza» del 2019 al 71% nel 2022). Mentre aumenta notevolmente la percentuale di studenti che non risponde al quesito. Anche la percezione di aver acquisito nuove abilità (figura 5) scende dal 68% della frequenza cumulata nel 2019 al 56% nel 2022, mentre aumenta la percentuale dei non rispondenti (dall’11% al 24%).

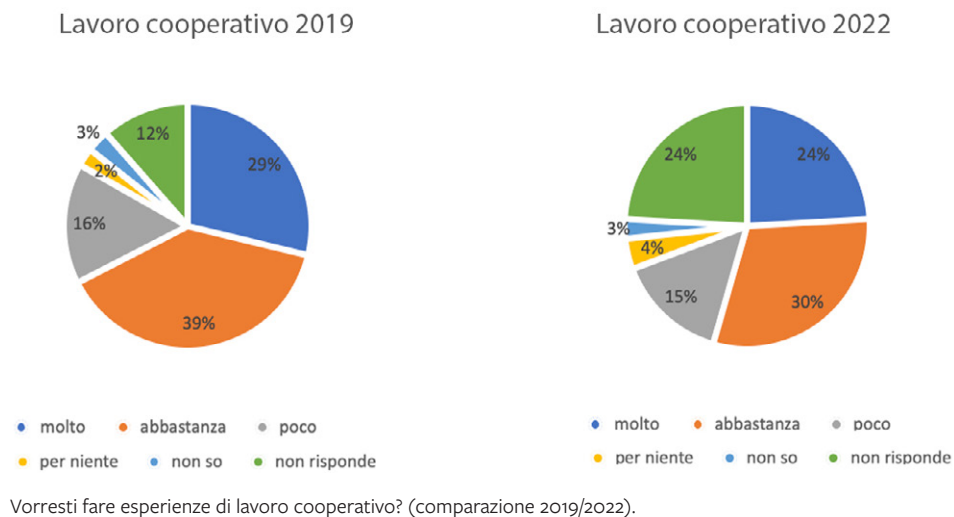
**Figura 5**



Ti sembra di aver acquisito nuove abilità? (comparazione 2019/2022)

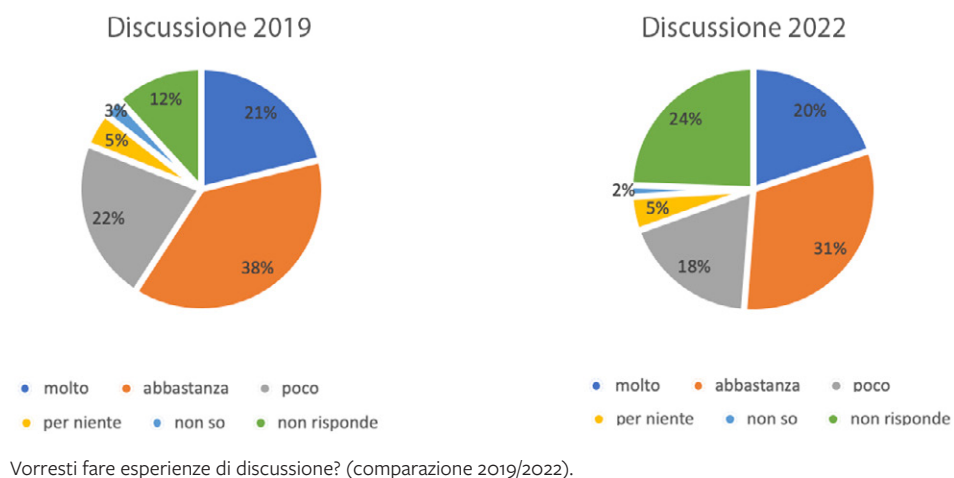
Anche la richiesta legata alla possibilità di intraprendere iniziative di lavoro di gruppo durante le lezioni (figura 6) scende dal 68% («Molto» e «Abbastanza») del 2019 al 54% del 2022. Sempre consistente l'aumento della percentuale degli studenti che scelgono di non rispondere (dal 11% al 24%).

**Figura 6**



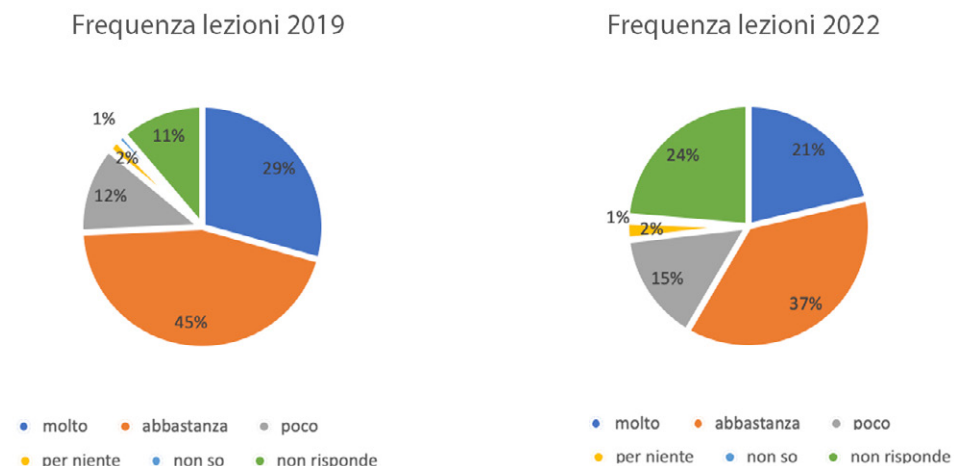
La richiesta relativa alle esperienze di discussione come pratiche di didattica innovativa nei contesti universitari sembra essere diminuita in seguito all'esperienza pandemica (dal 59% al 51%) (figura 7).

**Figura 7**



La percezione dell'essere incentivato a frequentare diminuisce dal 74% del 2019 al 58% del 2022 nelle frequenze cumulate del «Molto» e «Abbastanza» (figura 8).

**Figura 8**



Sei incentivato a frequentare? (comparazione 2019/2022).

## Conclusioni

La questione delle competenze digitali è particolarmente complessa e i temi indagati tramite un questionario rivolto a conoscere le opinioni degli studenti, in merito agli strumenti di ricerca di informazioni online, ad alcune strategie come l'approccio Flipped e all'esperienza delle lezioni universitarie in presenza, meritano diverse e più approfondite indagini. Si ravvisano differenti problemi: questioni epistemologiche (il questionario utilizzato esplicita chiaramente le assunzioni teoriche e valoriali da cui muove? Riesce a definire chiaramente la domanda di ricerca?); questioni metodologiche (la rappresentatività e la numerosità del campione dei rispondenti); lo strumento impiegato (indagare le opinioni è complesso ma sicuramente importante perché sono proprio le opinioni a guidare le azioni di studio e di apprendimento degli studenti); il periodo di svolgimento delle due rilevazioni; la valutazione dell'impatto dell'emergenza sanitaria che si è protratta così a lungo nel tempo. Tutti questi problemi meritano di essere adeguatamente indagati ed esaminati attraverso diverse modalità. Le prospettive dell'immediato futuro potranno riferirsi a: un prossimo approfondimento dell'analisi dei dati e da nuove e diverse indagini maggiormente rappresentative.

## Bibliografia

- Bergmann J. (2022), *The Mastery Learning Handbook: A Competency-Based Approach to Student Achievement*, Washington, DC, ASCD.
- Bergmann J. e Sams A. (2012), *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, Washington, DC, ISTE/ASCD.
- Bergmann J. e Sams A. (2014), *Flipped learning. Gateway to student engagement*, Washington, DC, ISTE.
- Bonaiuti G. e Vivinet G. (2013), *L'utilizzo della rete per la ricerca di informazioni affidabili*, «Formare», vol. 13, n. 2, pp. 129-143.
- Fioretti S. (2013), *Flipped learning classroom, uno strumento per ripensare al Mastery Learning*, «Metis», vol. 3, n. 1.
- Khan S. (2013), *La scuola in rete. Reinventare l'istruzione nella società globale*, Milano, Corbaccio-Garzanti.
- Meirieu P. (2018), *La Riposte*, Paris, ESF.
- Morozov E. (2011), *L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet*, Torino, Codice Edizioni.
- Morozov E. (2014), *Internet non salverà il mondo*, Milano, Mondadori.
- Morozov E. (2016), *Silicon Valley: i signori del silicio*, Torino, Codice Edizioni.
- Prensky M. (2013), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson.
- Rivoltella P.C. (2015), *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana.
- Rivoltella P.C. (2017), *Media education*, Brescia, La Scuola.
- Rivoltella P.C. e Rossi P.G. (a cura di) (2019), *Tecnologie per l'educazione*, Milano, Pearson.
- Stiegler B. (2015), *Platone digitale. Per una filosofia della rete*, Milano, Mimesis.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.