

# La valutazione della didattica a distanza nel cdl infermieristica: indagine sulla soddisfazione ed efficacia percepita da studenti e docenti

Marianna Pirani<sup>1</sup>, Sara Marangon<sup>2</sup>, Cristina Loss<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Tutor didattico e Docente a contratto presso Università degli Studi di Ferrara, CDL Infermieristica, sede Pieve di Cento. - autore per corrispondenza [prnmnn@unife.it](mailto:prnmnn@unife.it)*

<sup>2</sup> *Manager didattica Università degli Studi di Ferrara.*

<sup>3</sup> *Direttrice delle attività didattiche e Docente a contratto presso Università degli Studi di Ferrara, CDL Infermieristica, sede Pieve di Cento*

---

## ABSTRACT

**Introduzione.** A febbraio 2020 l'emergenza COVID-19 ha imposto alle Università l'erogazione a distanza della didattica (DAD). Pur garantendo la trasmissione dei contenuti, nell'ambito del CdS Infermieristica, è mancata una reale riprogettazione di obiettivi, metodi e strumenti di apprendimento.

**Metodi.** Lo studio quantitativo descrittivo è stato condotto somministrando a 121 studenti e 22 docenti un Questionario a scelta multipla riguardante competenze ed esperienze pregresse, punti di forza e criticità della DAD, rapporti studenti/docenti, organizzazione corsi e metodologie didattiche, materiali, comunicazioni, gruppo classe, efficacia percepita, applicabilità futura.

**Risultati.** Accessibilità, flessibilità e autonomia dello studente emergono quali aspetti positivi; spiccano tra i negativi, mancanza del calendario delle lezioni, difficoltà nel gestire lo studio, problemi di concentrazione per gli studenti, timore per i carichi di lavoro, per l'effettiva efficacia della DAD e la minor interazione d'aula per i docenti. Le attività didattiche risultano soddisfacenti, indispensabili i materiali, consistente il carico di studio; videolezioni e discussione di casi in streaming sono le metodologie più apprezzate. L'interazione docente/studente riveste un ruolo chiave, particolarmente utili gli incontri periodici, le valutazioni intermedie, i feedback. Nonostante una valutazione complessivamente positiva della DAD, questa è ritenuta meno efficace della formazione tradizionale, in particolare per il CdS Infermieristica, sia dagli studenti, che, in maniera meno netta, dai docenti.

---

---

**Discussione.** I risultati hanno permesso di indirizzare le scelte nella progettazione didattica a.a. 2020-21, salvaguardando soprattutto l'organizzazione dei corsi attraverso il calendario e privilegiando il continuo contatto tra studenti, docenti e staff della sede.

**Parole chiave:** infermieristica, didattica a distanza, soddisfazione, efficacia

---

#### ABSTRACT

**Introduction.** In February 2020, the COVID-19 emergency imposed distance education (DE) on the University. Though the transmission of the teaching contents was guaranteed, there was no real redesign of objectives, methods and learning tools in the Nursing Course.

**Methods.** The quantitative descriptive study was administered to 121 students and 22 teachers as a multiple choice questionnaire concerning skills and previous experiences, strengths and criticalities of the DE, student/teacher relationships, organization of courses and teaching methodologies, teaching materials, communications, class group, perceived effectiveness, and future applicability.

**Results.** Accessibility, flexibility and autonomy of the students emerge as positive aspects. The absence of timely scheduling, difficulty in organizing study tasks, concentration problems for students, while for teachers uncertainty regarding workloads and the effectiveness of the DE, as well as the lack of classroom interaction are the main problems found out. Teaching activities are generally perceived as satisfactory; teaching materials delivered prove to be crucial for learning; the study load is burdensome; video lessons and case-study discussions in streaming are the most popular teaching methodologies. The teacher/student interaction plays a key role; periodic meetings, intermediate assessments and feedback are particularly useful. Despite an overall positive assessment, the DE is considered, especially for a nursing degree program, less effective than the traditional training, both by students and, to a lesser extent, by teachers.

**Discussion.** The results of the study have made possible to improve the design of the course for the subsequent a.y. 2020-21, especially by providing a timely calendar and favoring continuous interaction between students, teachers, and the staff of the headquarters.

**Key words:** nursing, e-learning, distance education, satisfaction, effectiveness

---

#### TAKE HOME MESSAGE

- 1) L'interazione tra studenti e docenti emerge quale fattore decisivo nel favorire l'apprendimento in DAD e può essere garantita privilegiando: le video lezioni in diretta streaming, i momenti di confronto e feedback reciproco, la relazione di "gruppo" e il coinvolgimento degli studenti durante le attività didattiche.
-

- 
- 2) Per gli studenti, la programmazione didattica diventa un elemento importante; per i docenti, è essenziale ricevere una formazione specifica e un supporto tecnologico per cogliere appieno le potenzialità offerte dalla DAD.
  - 3) Per il CDL Infermieristica risulta più efficace proporre la DAD quale modalità integrativa - e non esclusiva - di erogazione degli insegnamenti, sfruttandola quale strumento per potenziare l'efficacia dei metodi didattici tradizionali.
- 

**TAKE HOME MESSAGE (English)**

- 1) The interaction between students and teachers is a crucial factor in fostering distance learning. This interaction can be assured by prioritizing live streaming video lessons, planning specific interactive sections for discussing and receiving feedbacks, promoting relationship, and encouraging students to interact in teaching activities.
  - 2) The difficulty in autonomously managing the learning path, without a precise learning schedule (i.e., lesson calendar), represents a critical obstacle for Students and makes teaching planning fundamental for an effective learning activity. For teachers, it is essential to receive specific training and technological support to fully realize the potential offered by distance teaching.
  - 3) For the Nursing degree course, it is more effective to propose the distance learning as a complementary –rather than exclusive –teaching method, using it as a tool for improving the effectiveness of traditional teaching methods.
-

## 1. INTRODUZIONE

A fine febbraio 2020 l'emergenza COVID-19 ha imposto ai Corsi di Studio universitari, compresi quelli delle Lauree delle Professioni sanitarie, la riprogrammazione di tutte le attività didattiche, di laboratorio e di tirocinio. Con l'obiettivo di garantire la continuità didattica, ogni Ateneo ha messo in campo energie e competenze per attivare percorsi di didattica a distanza (DAD), garantendo l'erogazione dei contenuti e delle attività già previsti. Il Corso di Studio (CdS) in Infermieristica dell'Università di Ferrara si accingeva a cominciare il secondo semestre con attività didattiche che utilizzano metodologie di apprendimento frontali e metodologie interattive (*case method*, laboratori per l'acquisizione di competenze gestuali e relazionali).

Per le lezioni frontali, si è sostanzialmente proceduto a digitalizzare e rendere disponibili *online* i materiali didattici anche in comunanza con altri CdS: si è così riusciti ad assicurare in tempi brevi e a tutti gli studenti i contenuti di ogni singola disciplina, standardizzandoli tuttavia rispetto alle specifiche esigenze dei profili di competenza. La mancanza di un approccio pregresso a metodi e tempi della DAD ha fatto sì che materiali già pronti per le lezioni in aula fossero convertiti per il nuovo supporto, ma senza una reale riprogettazione di obiettivi e metodologie di apprendimento, nonché

di valutazione. Per questo motivo, si è trovata iniziale resistenza alla condivisione da parte dei docenti degli stessi materiali, non pensati per la pubblicazione e non sempre strettamente pertinenti rispetto alle competenze attese per ciascun CdS destinatario. Per alcuni insegnamenti, si è inoltre frasteso che la disponibilità di videoregistrazioni potesse esaurire il bisogno di materiali da parte degli studenti, che invece necessitavano anche di un supporto alla lettura e cartaceo per le annotazioni, da accompagnare alla visione dei contenuti video.

È stata invece necessaria la riprogettazione delle attività che utilizzano metodologie didattiche attive, tipiche delle discipline delle professioni sanitarie, caratterizzate da piccoli gruppi di studenti, guida di un tutor esperto metodologico e nella conduzione del gruppo e auto gestione dell'apprendimento.

Grazie alla piattaforma Google Classroom, che consente di creare un'aula virtuale, per la sede di Pieve di Cento sono state costituite quattro diverse classi, una per ogni anno di corso e una per tutti i fuori corso. Il contesto Classroom, che la sede aveva già deciso di adottare ad inizio 2020 per la gestione dei propri materiali, è sembrato il migliore per ricreare una socialità virtuale - fatta non solo di pubblicazione di materiali,

ma di continui interventi, richieste di *feedback* e condivisione di momenti comunitari extra-curricolari. Attraverso sessioni di Google Meet sono state create dai docenti di Infermieristica situazioni di apprendimento basate sul metodo dei casi, sull'uso della filmografia e svolti i laboratori gestuali; i docenti si sono resi disponibili a chiarimenti sui materiali e discussioni sui contenuti delle lezioni. Sono stati inoltre garantiti dai tutor didattici con cadenza settimanale momenti di tutorato a piccoli gruppi o all'intera classe, per orientare gli studenti alle attività proposte e monitorare l'intero percorso formativo.

Sulle modalità di svolgimento della didattica è stata data comunicazione agli studenti, ai docenti e ai responsabili del corso con tempestività e modalità diverse e non sempre efficaci (comunicazioni provenienti da uffici centrali Unife e da Staff didattico della sede non sempre coordinate, invio di informazioni standardizzate a tutti i destinatari della DAD, quindi non personalizzate per gli studenti del CdS Infermieristica).

Considerato tutto ciò, già in corso d'opera, la sede didattica di Pieve di Cento ha deciso di realizzare un progetto di ricerca per valutare soddisfazione ed efficacia percepita della formazione erogata, non solo al fine di individuare punti di forza e aspetti di miglioramento che potessero orientare la programmazione futura, ma anche per

sviluppare le potenzialità della DAD, quale strumento stabile di sostegno della didattica tradizionale e di supporto allo studio.

### 1.1. *Revisione della letteratura*

L'uso dell'*e-learning* in ambito universitario, a livello internazionale più che italiano, si è diffuso largamente dagli anni '90 anche per la formazione dei professionisti sanitari, soprattutto attraverso forme "*blended*", con integrazione della DAD all'interno della modalità tradizionale in presenza (Barisone et al., 2019, Li et al., 2019, De Caro et al., 2014) e numerosi sono stati gli studi che ne hanno valutato l'efficacia. Diverse le accezioni di efficacia applicata all'*e-learning*: la più diffusa coincide con i risultati dell'apprendimento (capacità di generare nuova conoscenza), ma troviamo anche l'abilità di applicare i contenuti appresi alla pratica lavorativa, la competenza sviluppata, la soddisfazione sulla formazione ricevuta (Noesgaard, Ørngreen, 2015). I fattori associati ad una maggior efficacia dell'apprendimento e soddisfazione sono molteplici: tra quelli caratterizzanti la DAD, spiccano l'accessibilità e la flessibilità, l'attrattiva dei contenuti e l'interattività, sia in relazione al docente che verso gli altri studenti (De Caro, et al., 2014, Nsiah, Oti-Boadi, 2015). Anche la natura delle attività didattiche e dei materiali riveste un ruolo significativo: analisi di casi, simulazioni e lavori in

sottogruppo risultano più graditi perché più coinvolgenti (Noesgaard, Ørngreen, 2015, Al-rahmi, Othman, Mi Yusuf, 2015, Lahti, Välimäki, 2014). Non a caso tra le strategie raccomandate per migliorare l'efficacia dell'intervento educativo emergono l'inserimento di incontri *face-to-face* tra docente e studente, di attività di gruppo per incoraggiare l'interazione, di discussioni a fine corso e di momenti di autovalutazione (Kintu, Zhu, Kagambe, 2017, Nsiah, Oti-Boadi, 2015, Liu et al., 2016, Lahti, Hätönen, Välimäki, 2014).

Tra i fattori riguardanti lo studente, età, condizione lavorativa, precedenti esperienze di formazione *online*, il possesso di adeguate competenze informatiche risultano favorire un miglior atteggiamento e una più elevata motivazione alla DAD. Quest'ultima è essa stessa fattore chiave in relazione all'efficacia della formazione (Kintu, Zhu, Kagambe, 2017, Pradana, Amir, 2016, Noesgaard, Ørngreen, 2015, Al-rahmi, Othman, Mi Yusuf, 2015).

Tra gli elementi legati al docente figurano il possesso di competenze informatiche, la motivazione, il grado di coinvolgimento nella progettazione del corso, la garanzia di supporto continuo da parte di tutor o la formazione specifica. A determinare minor soddisfazione, la mancanza di apprendimento dalla comunità e di interazioni informali con il gruppo classe, problematiche

legate all'uso di dispositivi e Internet, scarse istruzioni all'uso dei corsi *online* (Nsiah, Oti-Boadi, 2015, Button, Harrington, Belan, 2014).

Gli stessi fattori valgono anche per la popolazione studentesca infermieristica: tra gli aspetti positivi, il miglior accesso a informazioni e attività, la flessibilità, la tempestività nella ricezione di comunicazioni, l'indipendenza dello studente, la convenienza e la mancanza di problemi legati ai trasporti (Button, Harrington, Belan, 2014, De Caro, et al., 2014, Lahti, Hätönen, Välimäki, 2014, Du, S. et al., 2013). A differenza di quanto riscontrato nel contesto generale, gli studenti infermieri ritengono che la classe virtuale, come *setting* di apprendimento, migliori la conoscenza degli altri studenti, si percepiscono più motivati a collaborare, con un apprendimento più "profondo" rispetto al contesto educativo tradizionale. L'ambiente virtuale è non minaccioso e favorisce l'espressione delle proprie opinioni (Du et al., 2013). Gli aspetti negativi sono legati alla dimensione tecnologica della DAD: la dipendenza dalle competenze informatiche possedute in ingresso, l'ansia legata all'uso del PC, la scarsa affidabilità dei sistemi informatici, il supporto tecnico insufficiente e il tempo impiegato a far funzionare le applicazioni, oltre agli eventuali problemi di connessione, preoccupano fortemente gli studenti (Button, Harrington,

Belan, 2014, Du et al., 2013). Tra i docenti, oltre alle preoccupazioni sulle *skills* informatiche necessarie ad implementare e gestire la DAD, emergono anche timori connessi all'esercizio del proprio ruolo, che la didattica *online* sembra limitare, alla scarsa valorizzazione delle competenze espresse nella formazione tradizionale, all'efficacia della formazione *web-based* e ad un possibile aumento del carico di lavoro e del tempo da dedicare sia all'interazione con gli studenti che all'apprendimento di nuove tecnologie/preparazione delle lezioni *online* (Button, Harrington, Belan, 2014, De Caro et al, 2014).

Infine per quanto riguarda l'efficacia della DAD, un recentissimo contributo riguardante l'educazione delle professioni sanitarie evidenzia come «nonostante le crescenti prove che affermano che l'*e-learning* è efficace quanto i metodi di apprendimento tradizionali, sono disponibili prove molto limitate su ciò che effettivamente funziona, su quando e come l'*e-learning* sia in grado di promuovere l'insegnamento e l'apprendimento», soprattutto a causa di limiti negli studi disponibili (Regmi, Jones, 2020: pag 2). Per il CdS Infermieristica in particolare emergono risultati contrastanti: stando a Lahti et al. (2014) non sono disponibili sufficienti evidenze che la formazione *web-based* sia più efficace di quella tradizionale nel promuovere lo sviluppo di

nuove conoscenze e abilità pratiche, mentre Kang e Seomun (2017) riscontrano una maggior efficacia statisticamente significativa della DAD sulla conoscenza e la *performance* clinica rispetto alle lezioni tradizionali. Per quanto riguarda la formazione *blended*, combinando i vantaggi dell'apprendimento in presenza con quelli della didattica *online*, è in grado di fare la differenza sia rispetto alla conoscenza, che alla soddisfazione degli studenti, ma non nell'acquisizione di *skills* (Li et al., 2019).

## 2. MATERIALI E METODI

### 2.1. *Disegno dello studio e popolazione*

Lo studio è di tipo quantitativo descrittivo e ha previsto la somministrazione di un Questionario di 38 e di 36 domande a scelta multipla rispettivamente ad un campione di studenti del I, II e III anno in corso e di docenti di materie del secondo semestre. Lo strumento è stato creato *ad hoc* dopo aver condotto una *review* della letteratura sui fattori determinanti e ostacolanti l'efficacia della formazione a distanza in ambito generale e infermieristico. Nella versione studente, le principali variabili indagate sono caratteristiche e fattori legati allo studente, autovalutazione competenze ed esperienze pregresse, motivazione, rapporti con i docenti, organizzazione dei corsi e metodologie didattiche, materiali didattici, gruppo classe, comunicazioni, tutorati

e feedback, tecnologia e progettazione, efficacia percepita; nella versione docente, motivazione, esperienze e formazione precedenti, scelte didattiche, modalità di interazione utilizzate, punti di forza e criticità della DAD, materiali e loro progettazione, applicabilità futura sul CdS, aspetti di miglioramento.

### 2.2. *Considerazioni etiche*

Per il tipo di studio condotto, in assenza di coinvolgimento di pazienti, non è stato necessario richiedere autorizzazioni di natura etica. La partecipazione all'indagine era volontaria e non influenzava in nessun modo i rapporti dell'intervistato con altri studenti, docenti e Staff della sede.

Gli studenti sono stati informati in occasione della presentazione dell'indagine che la raccolta dei dati sarebbe avvenuta in forma anonima e il loro trattamento in forma aggregata, ai sensi della normativa vigente; hanno dato il loro assenso al momento della compilazione *online* del Questionario. Lo stesso vale per i docenti.

### 2.3. *Campione*

La popolazione studenti è costituita da tutti gli iscritti al CdS Infermieristica presso la sede di Pieve di Cento, 128 in totale. I criteri di inclusione comprendevano: a) iscrizione in corso al I, II e III anno nell'a.a. 2019-2020, ovvero essere destinatario

della DAD nel secondo semestre; b) possibilità di accedere ad Internet per la compilazione del Questionario; c) partecipazione volontaria. L'unico criterio di esclusione era l'iscrizione in qualità di fuoricorso e/o ripetente, in quanto ciò determinava il mancato obbligo di frequenza delle attività didattiche. Prima dell'avvio del progetto e del reclutamento, lo Staff didattico della sede ha tenuto un breve incontro con tutti gli studenti, suddivisi per anno di corso, per informarli delle finalità, modalità e tempistiche dell'indagine. Hanno risposto 121 studenti, con distribuzione corrispondente alla suddivisione per anno.

Per i docenti, l'unico criterio di inclusione coincideva con l'aver effettivamente svolto DAD durante il secondo semestre a.a. 2019/20. Al Questionario, somministrato a 33 docenti, hanno risposto in 22, sia strutturati universitari che docenti a contratto esterni.

### 2.4. *Raccolta e analisi dei Dati*

Il Questionario è stato inviato agli studenti a fine maggio 2020, a conclusione della sessione esami straordinaria di primavera e del periodo didattico. I docenti sono stati raggiunti a metà giugno 2020, all'avvio della sessione estiva e registrata la normalizzazione dei flussi lavorativi degli ospedalieri. La raccolta e analisi dei dati è avvenuta attraverso l'applicazione Google Form.

### 3. RISULTATI

Motivazione: il 76.8% degli studenti (S), l'86.4% dei docenti (D) ha riferito livelli di motivazione pari o superiori a 3 su una scala da 1 (bassa) a 5 (elevata); l'interazione tra docenti, studenti e Staff didattico è elemento chiave nel sostenere e aumentare la motivazione, ma non è stata

garantita a sufficienza: > il 58.6% S e il 45.4%D sarebbe stato più motivato grazie a un maggior contatto (tutorati, spiegazioni e *feedback* su lavori svolti e andamento della didattica). Utili ai docenti, più istruzioni sugli strumenti informatici e corsi di formazione *ad hoc*.



Grafico 1. Motivazione - Studenti.

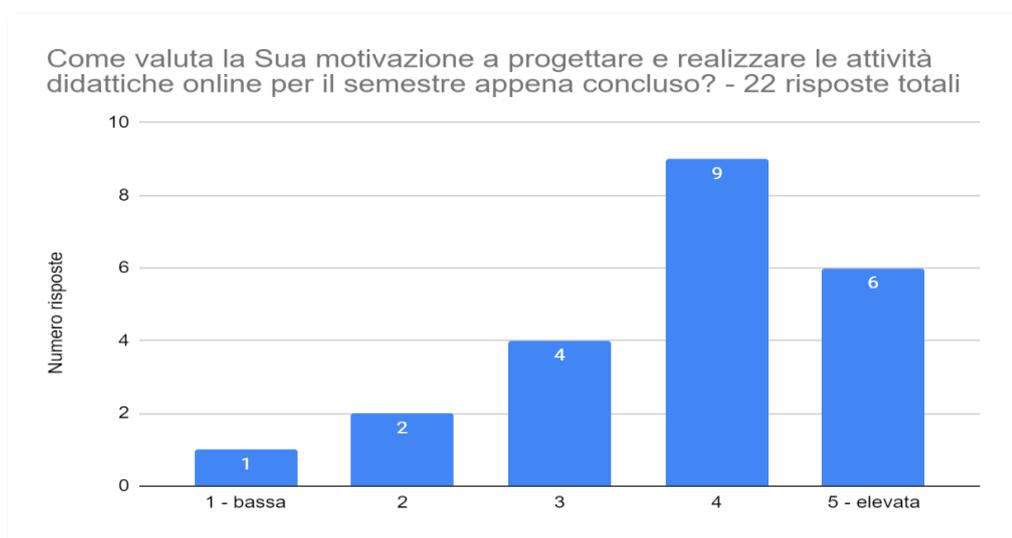


Grafico 2. Motivazione - Docenti.

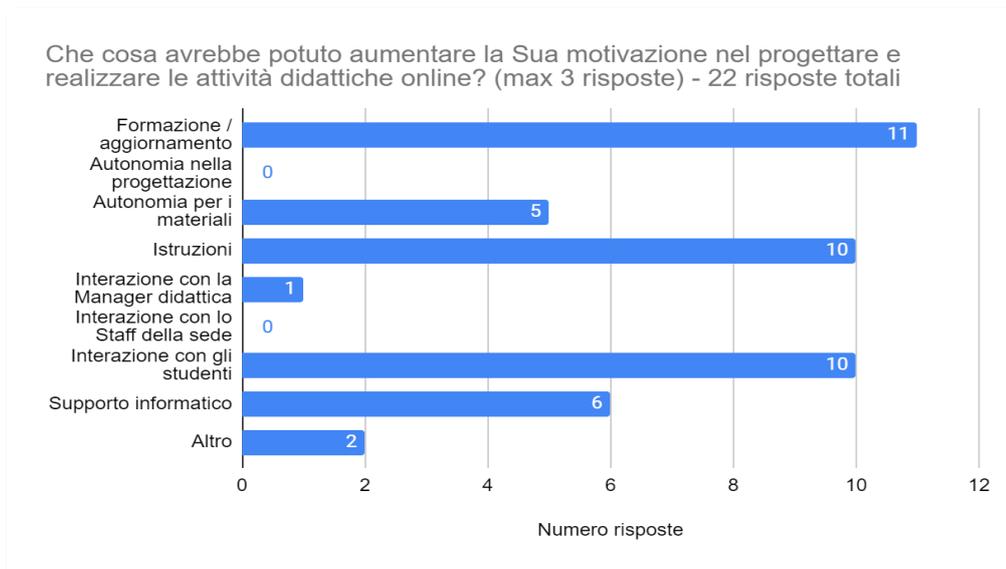


Grafico 3. Fattori favorenti la motivazione studenti.

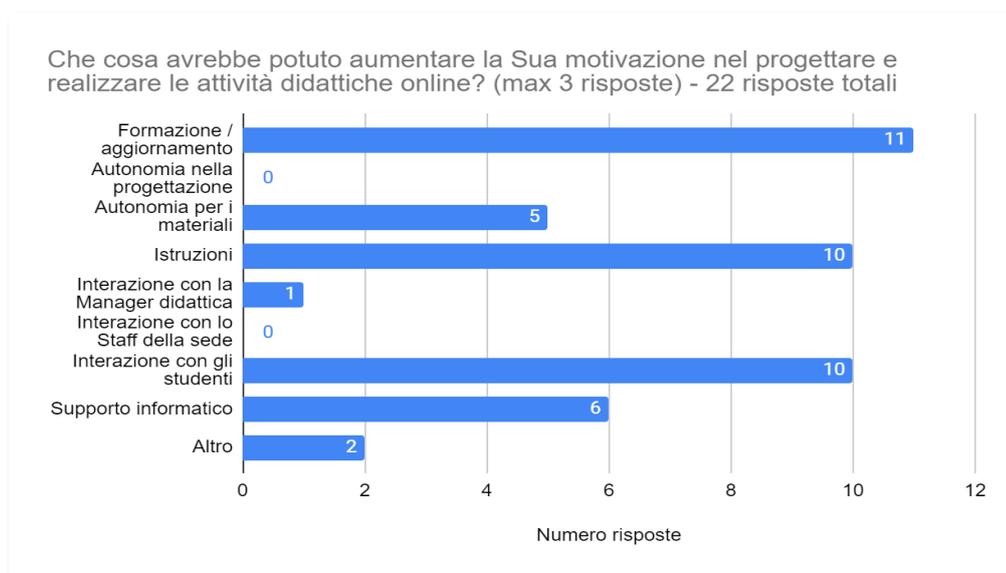


Grafico 4. Fattori favorenti la motivazione - Docenti.

Aspetti negativi della DAD: la maggiore criticità è la mancanza di un calendario delle attività didattiche (67% S), seguita da difficoltà nella gestione del carico di studio (50% S) e problemi di concentrazione (50% S). Da non trascurare le difficoltà legate alla connessione Internet (30% S) e di gestione del tempo (28% S), oltre al rischio

di distrazione (46% S) e alla difficoltà ad orientarsi tra docenti, corsi e materiali didattici (44% S), la percezione di essere lasciati soli nel processo di apprendimento (34% S), il minor coinvolgimento rispetto alle metodologie tradizionali (38% S) e un aumento del carico di studio (30% S). Anche per quasi la metà dei docenti (41% D)

la gestione del carico di lavoro rappresenta una preoccupazione, in particolare per un suo possibile aumento e per la mancanza di tempo a disposizione. Rilevante poi la preoccupazione circa l'efficacia della

didattica (36% D) e la minore interazione con gli studenti (18% D). Un ulteriore ostacolo è la condivisione dei materiali didattici (18% D), mentre non vengono riferiti problemi circa la gestione delle tecnologie.

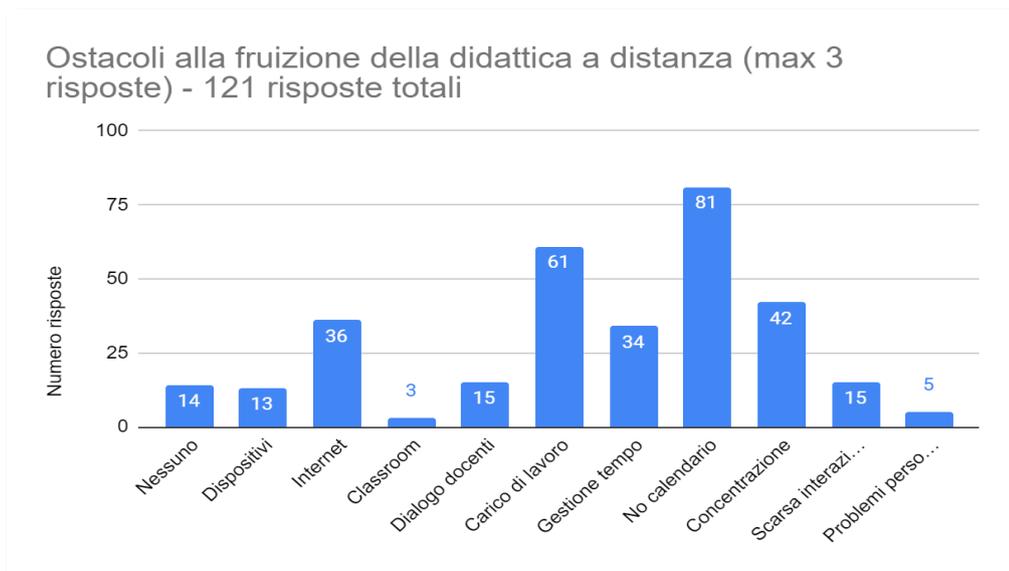


Grafico 5. Ostacoli alla DAD - Studenti.

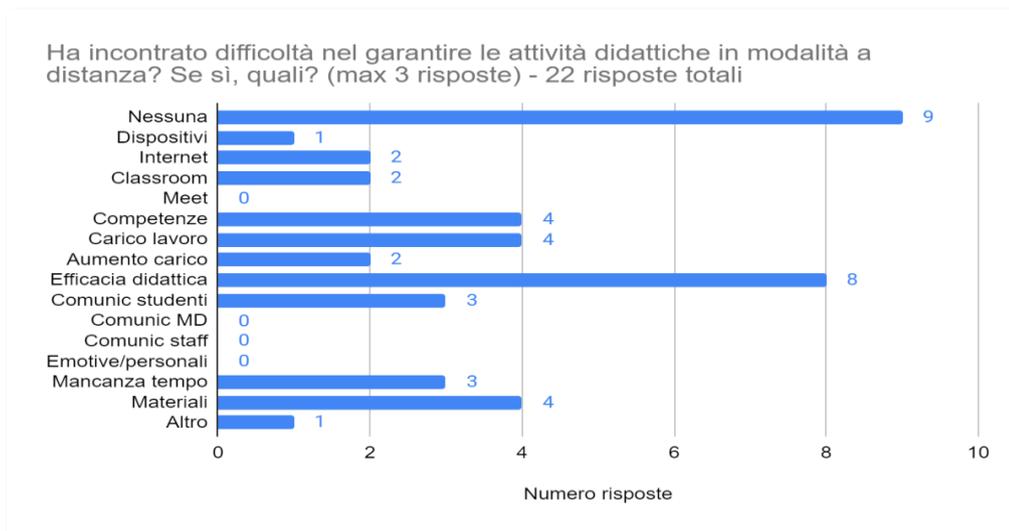


Grafico 6. Ostacoli alla DAD - Docenti.

Aspetti positivi: accessibilità (40% S, 54.5% D) e flessibilità (39% S, 54.5% D), in particolare nella fruizione dei materiali

didattici, sono i principali punti di forza della DAD; parte del campione (18% S, 41% D) pensa che la DAD promuova

l'autonomia dello studente e faciliti la gestione del tempo (33% S, 59% D).

Solo il 5% S non ha riscontrato alcun aspetto positivo.

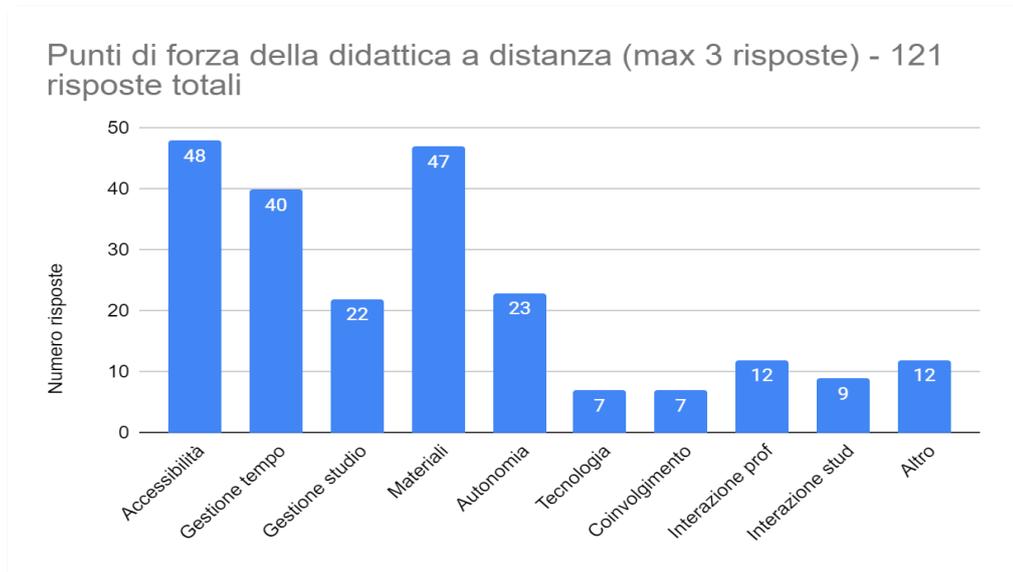


Grafico 7. Aspetti positivi studenti.

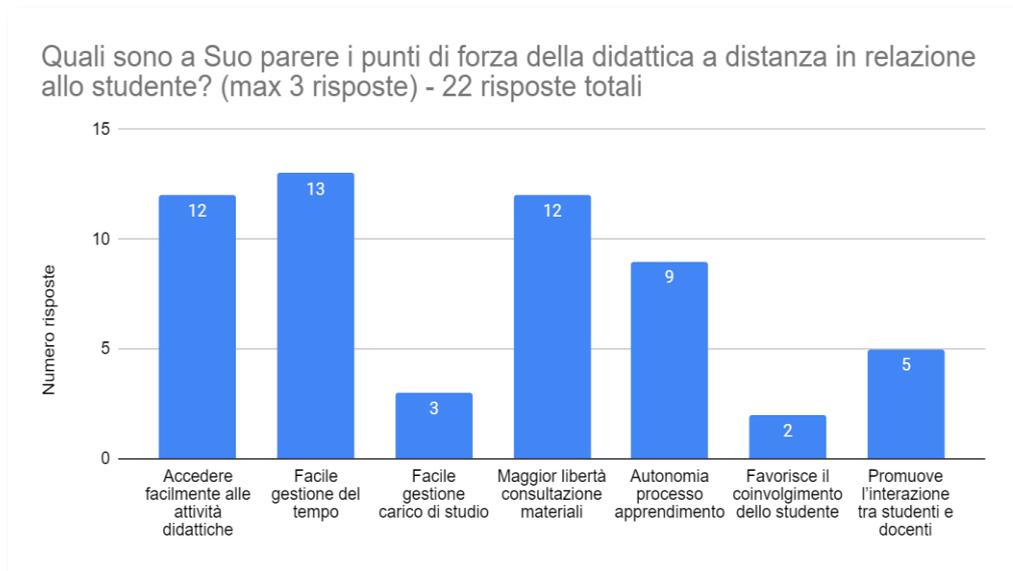
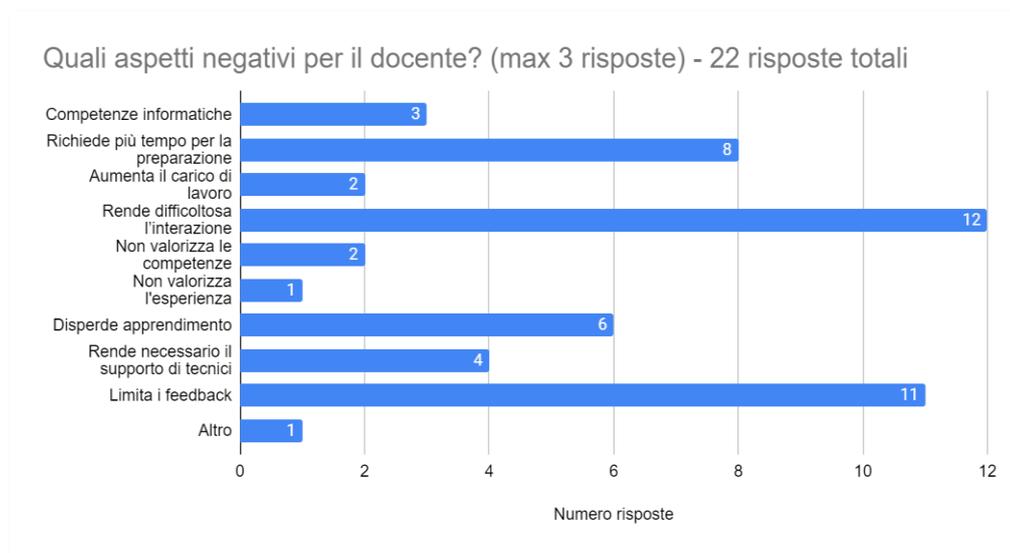


Grafico 8. Aspetti positivi docenti.



**Grafico 9.** Aspetti negativi docenti.

Dialogo e *feedback*: entrambi sono valutati dagli studenti in modo complessivamente positivo, tuttavia un terzo del campione li ha ritenuti sufficienti/scarsi: come emerso dai suggerimenti liberi, la grande maggioranza degli studenti gradirebbe una maggior interazione con i docenti (incontri periodici, valutazioni intermedie, maggior comunicazione durante le lezioni) in futuro. Anche i docenti (Grafico 9) hanno sofferto per la scarsa interazione con gli studenti (54.5% D), la carenza di feedback (50% D), la dispersione (27% D), il maggior impegno nel predisporre le lezioni / aumento carico di lavoro (45% D), oltre al fatto che la didattica *online* non valorizzi le competenze del docente (13% D).

La totalità dei docenti ritiene il dialogo con gli studenti fondamentale nell'apprendimento a distanza, il 50% lo valuta essenziale e lo collega all'efficacia, ovvero alla capacità di raggiungere l'obiettivo di apprendimento, il restante lo definisce utile per alcune ma non per tutte le attività (Grafico 12). Il 45% dei docenti ha valutato positivamente la relazione mantenuta con gli studenti (Grafico 11), tuttavia più del 36% ha giudicato il dialogo scarso e ben il 18% dichiara di non aver avuto momenti di interazione.

Alla domanda sui *feedback* (Grafico 13), la percentuale di docenti che ha risposto negativamente - scarsi fino alla completa assenza - aumenta fino al 63.7%. >.

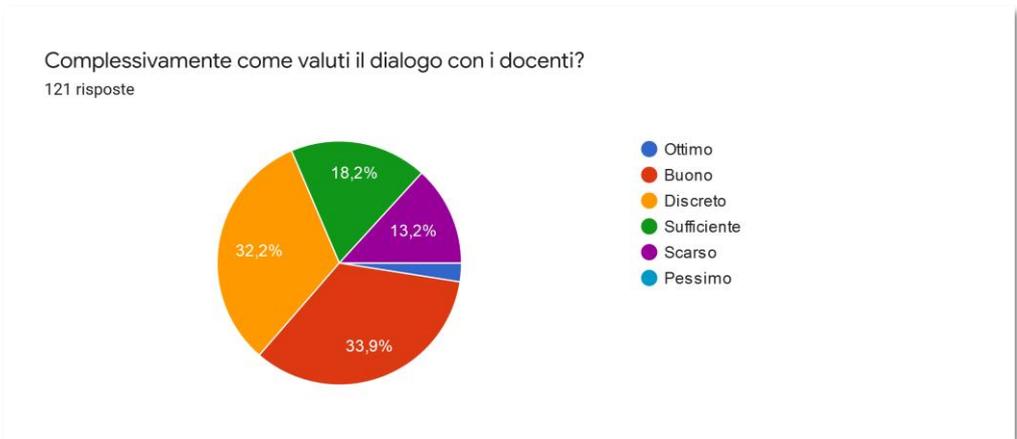


Grafico 10. Dialogo con i docenti.

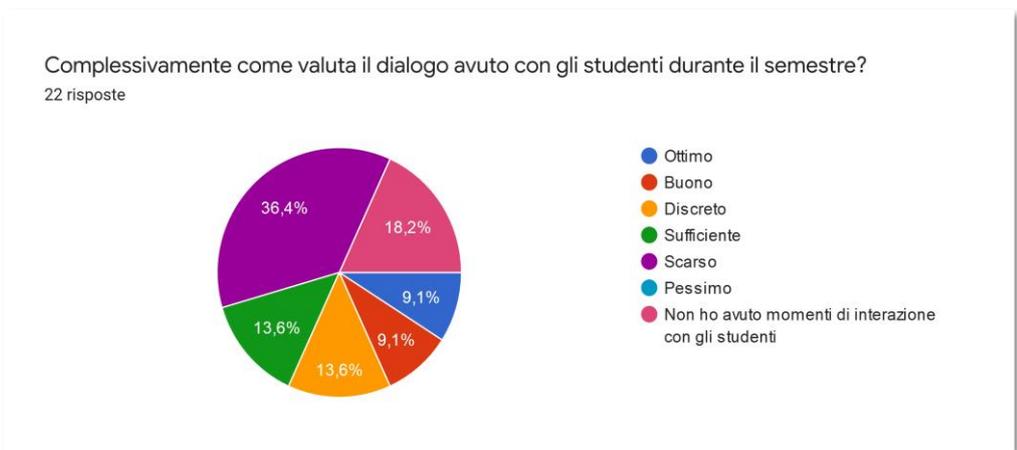


Grafico 11. Dialogo con gli studenti.

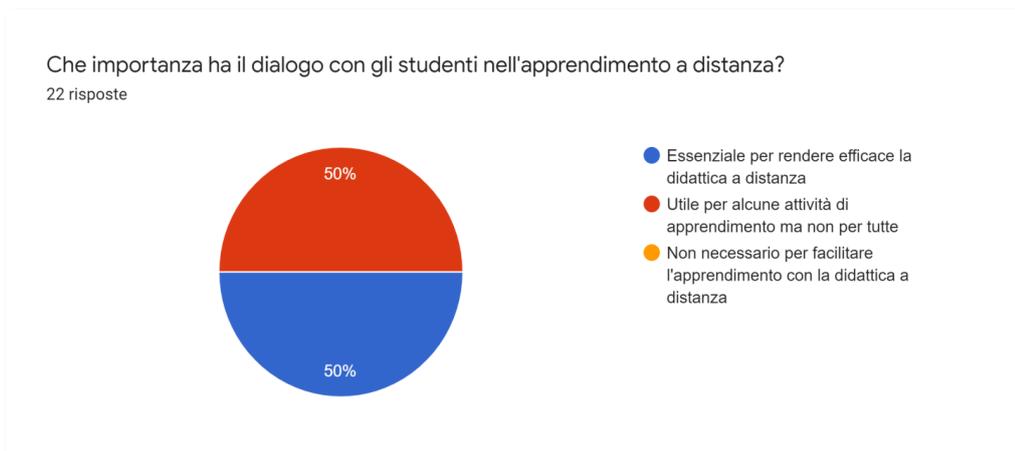
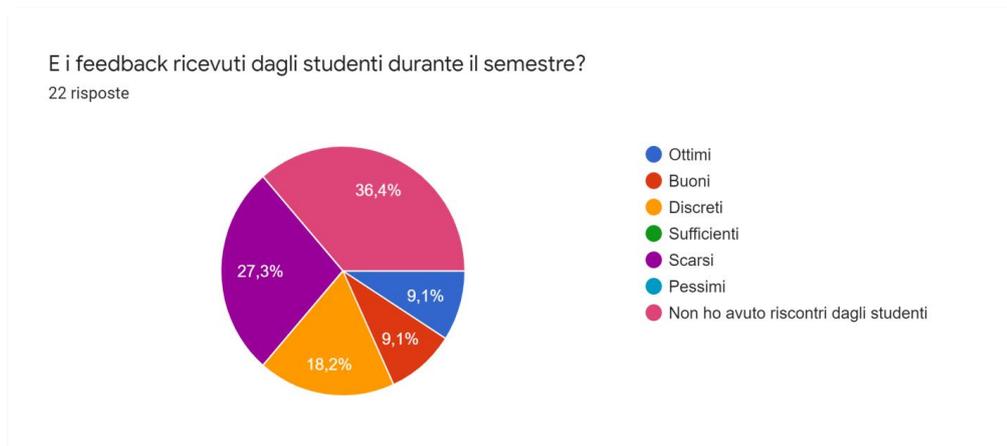


Grafico 12. Importanza dialogo per docenti.



**Grafico 13.** Feedback dagli studenti.

*Tutorati:* 71 studenti li hanno ritenuti “utili”, 44 “interessanti” e 43 “soddisfacenti”, con valori sovrapponibili per quelli svolti dai docenti e dalla tutor didattica (due quesiti distinti proposti). Il 60% dei docenti riferisce di non aver svolto tutorati con gli studenti, solo il 27 % li ha progettati fin dall’inizio. Chi li ha svolti, li ha comunque ritenuti utili e interessanti.

*Attività didattiche:* sono ritenute “soddisfacenti, interessanti ed efficaci” dall’80% degli studenti; tuttavia, più del 40% le ha valutate “inefficaci, noiose e deludenti”, discrepanza da ricondurre forse all’eterogeneità dell’offerta formativa. Emerge nel 20% dei casi una certa complessità.

*Metodologie didattiche:* tenuto conto della situazione di emergenza, le modalità con cui sono stati erogati i contenuti sono state

la messa a disposizione di dispense, videolezioni registrate, videolezioni in diretta *streaming*, compiti assegnati, visione filmati. Queste stesse metodologie sono anche quelle ritenute più efficaci. La loro scelta è stata nella maggioranza dei casi concordata con lo Staff didattico (60% D) oppure con l’Università (per il 18% D in modo condiviso, per il 22% D imposto) o presa autonomamente (27% D).

Tra le metodologie didattiche, le più apprezzate dagli studenti sono videolezioni e discussione di casi clinici in diretta *streaming*, in grado di favorire l’interazione col docente, ma anche videolezioni registrate e dispense, più funzionali allo studio e gestione del proprio tempo. Non sono graditi lo svolgimento di compiti con restituzione al docente, lo studio autogestito e, sorprendentemente, anche le lezioni videoregistrate.

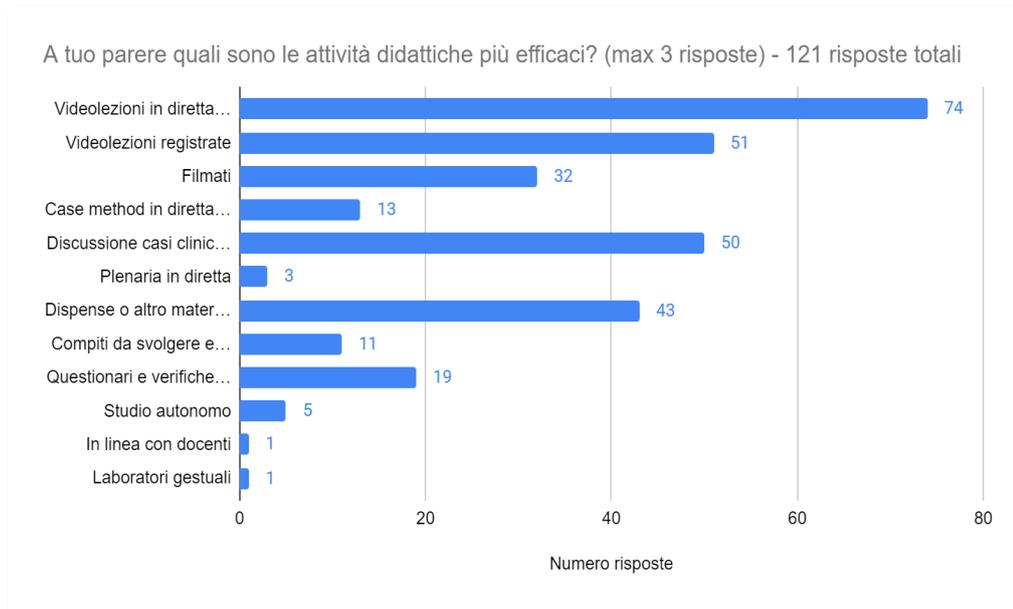


Grafico 14. Metodologie più efficaci per gli studenti.

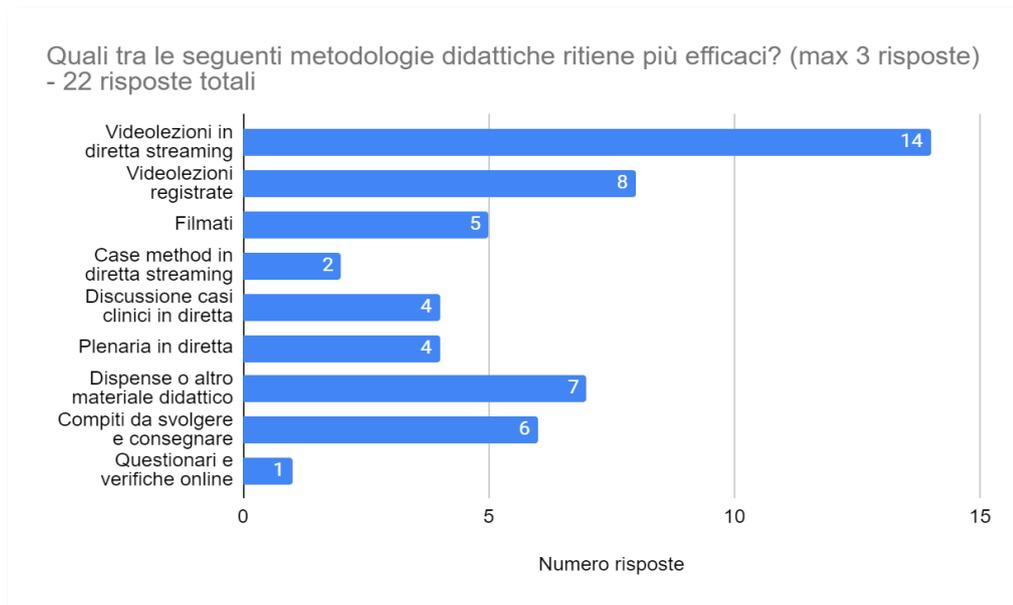


Grafico 15. Metodologie più efficaci per i docenti.

Carico di studio e tempo: l'impegno complessivo per seguire le attività didattiche è definito consistente dal 45.5% S, adeguato dal 25% S, ma anche eccessivo (25% S). Complessivamente gli studenti valutano la DAD impegnativa e le difficoltà sono state elevate, anche se in generale gestibili.

Materiali didattici: indipendentemente dalla tipologia di materiale didattico usato, la preparazione da parte dei docenti è avvenuta per lo più adattando quanto già utilizzato in precedenza, solo il 20% D l'ha elaborato ad hoc. I materiali rivestono un'importanza fondamentale per gli studenti,

sono “utili” (56.2% S), “chiari”, “esaustivi” e “soddisfacenti” (80% S), tuttavia circa il 30% riferisce qualità non ottimale (“poco chiari”, “incompleti” e “deludenti”). La condivisione dei materiali è indispensabile e la quasi totalità degli studenti è stata soddisfatta dei tempi con cui questi sono stati caricati sulle piattaforme.

Per la maggior parte dei docenti l'informazione sulla destinazione dei materiali è stata soddisfacente (80% D), tuttavia vi è anche stato chi non ha ricevuto informazioni adeguate sull'uso dei propri materiali, elemento di criticità del sistema.

Esami in itinere: affrontare la sessione d'esame straordinaria durante le attività didattiche è risultato difficoltoso per quasi l'80% degli studenti, in alcuni casi con grosse difficoltà (26.4% S). A questo proposito, gli studenti suggeriscono di calendarizzare le lezioni in modo da favorire lo studio individuale necessario alla preparazione degli esami, comunicare tempestivamente modalità e date d'esame e caricare i materiali didattici con modi e tempi più funzionali allo studio.

Interazioni/contesto classe: le percezioni degli studenti risultano variegata, forse per equilibri preesistenti e dinamiche personali.

Sono positive le impressioni sull'interazione tra studenti, ma è netta la spaccatura sulla percezione del gruppo: chi ha sentito la vicinanza di docenti, Staff didattico e altri studenti (40% S), con punte decisamente positive (6% S), equivale a chi non ha sentito unito il gruppo classe (40% S) e ha sperimentato un senso di isolamento (7% S). Gli elementi che hanno favorito il senso di appartenenza sono le interazioni tra studenti, i continui *feedback* dello Staff, il tempo dedicato ad ascoltare le proprie esigenze; in misura minore, i riscontri dai docenti e l'attenzione posta ad aspetti non puramente didattici. La scelta di creare uno “spazio” di classe (piattaforma Classroom) è stata apprezzata: il 60% S si è detto più che soddisfatto, il 25% S sufficientemente soddisfatto.

Comunicazione: positiva quella con la sede centrale, nonostante comunicazioni da Unife spesso standardizzate e non specifiche per il CdS e la sede. Più apprezzata quella da e con lo Staff didattico, giudicata ottima-buona da oltre il 70% S. Pur in assenza di criticità riferite, per il 30% S le comunicazioni sono risultate poco chiare, per un'analoga percentuale in ritardo; si è sentita la mancanza di un'omogeneità di informazioni sulla didattica e la mancanza di riferimenti (es. orari).

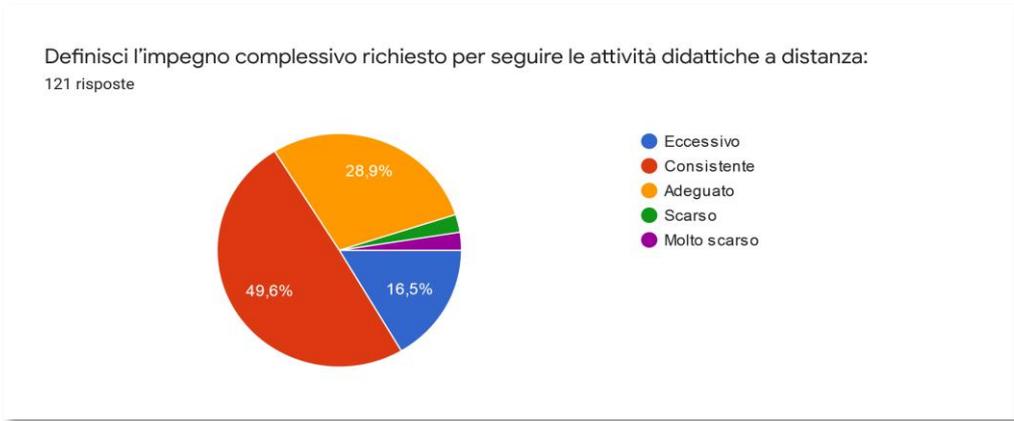


Grafico 16. Carico di studio.

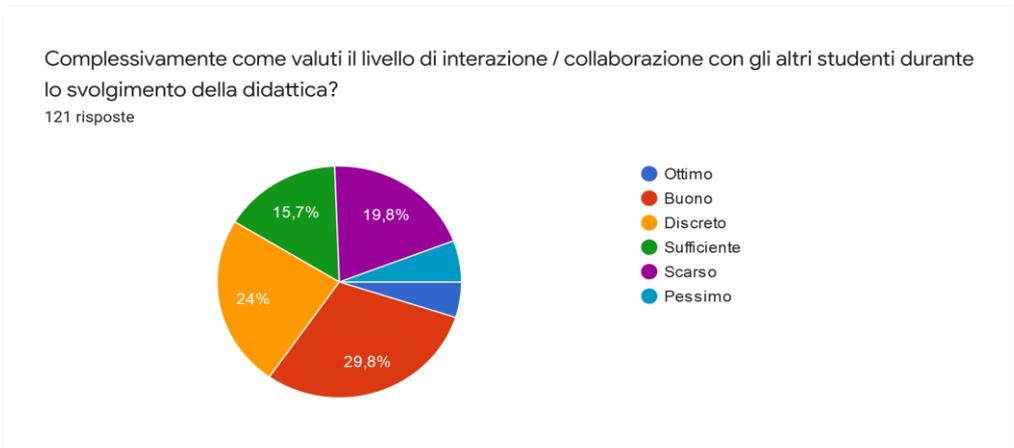
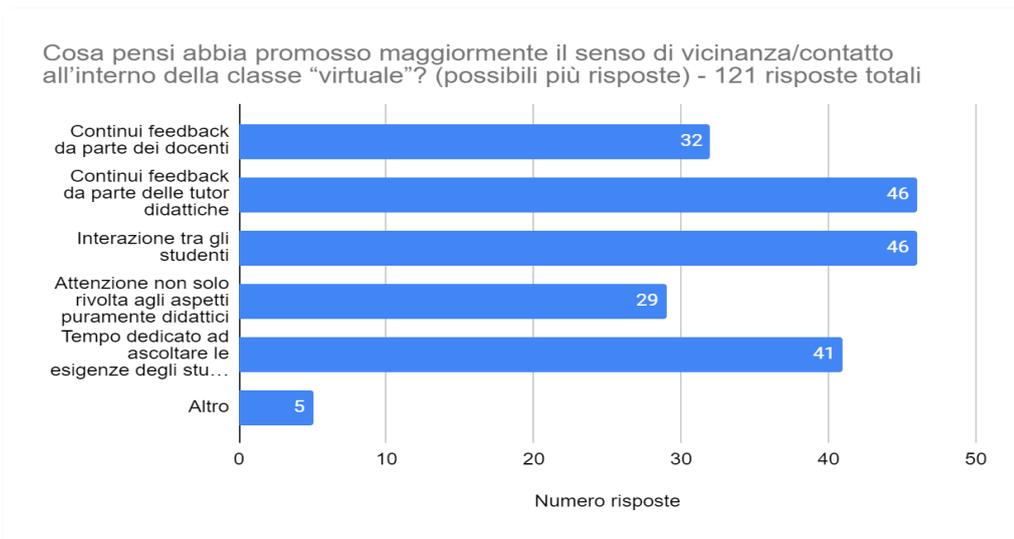


Grafico 17. Interazione tra studenti.



Gruppo 18. Fattori favorevoli il contatto.

Efficacia: la valutazione sulle attività didattiche è stata complessivamente positiva (efficacia medio alta per > 50% S, 86% D). Queste le metodologie didattiche in ordine di efficacia: videolezioni in *streaming* (61% S), videolezioni registrate (42% S), dispense (41% S), discussione casi clinici in diretta (41% S), filmati e documentari (26% S). A fronte della soddisfazione per le attività didattiche proposte nel semestre, solo il 18% degli studenti ha equiparato l'efficacia della DAD a quella tradizionale. Tutti gli altri ritengono la didattica *online* meno o molto meno efficace di quella in presenza.

Meno netta la valutazione dei docenti: il 45% D ha ritenuto la DAD meno efficace della formazione in presenza, ma un uguale percentuale l'ha ritenuta efficace al pari o più efficace. Per alcuni docenti non è possibile esprimere un giudizio, in mancanza di feedback dagli studenti.

La DAD per Infermieristica: spostando il focus sull'applicabilità della DAD ad un CdS Infermieristica, riaffiora la percezione di scarsa efficacia, soprattutto per gli studenti (74.3% S, 45% D). Il 53% D invece utilizzerebbe nuovamente la DAD in futuro per questo CdS.

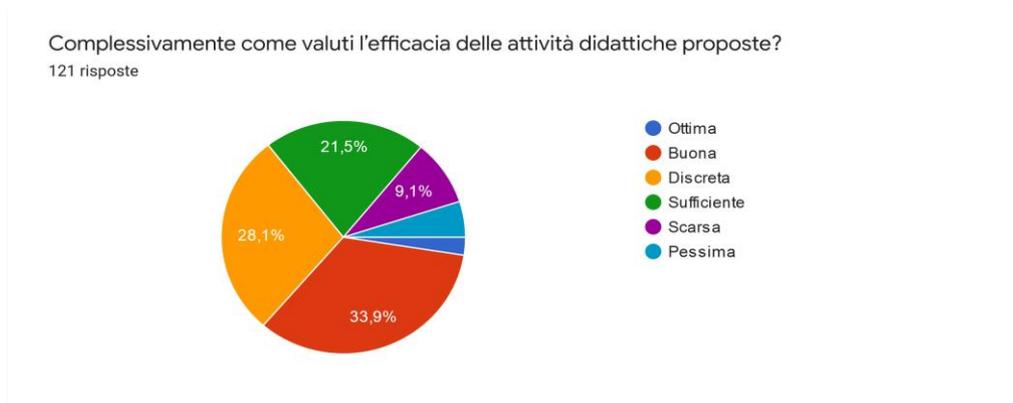


Grafico 19. Efficacia attività didattiche – Studenti.

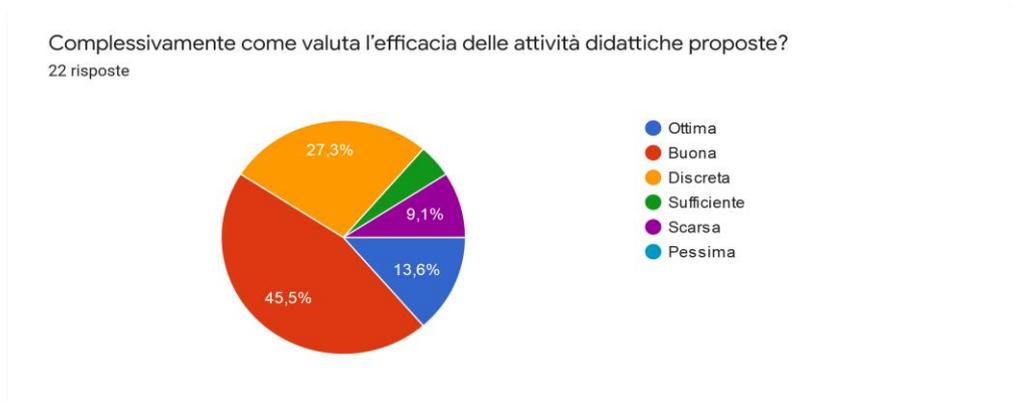


Grafico 20. Efficacia attività didattiche - Docenti.

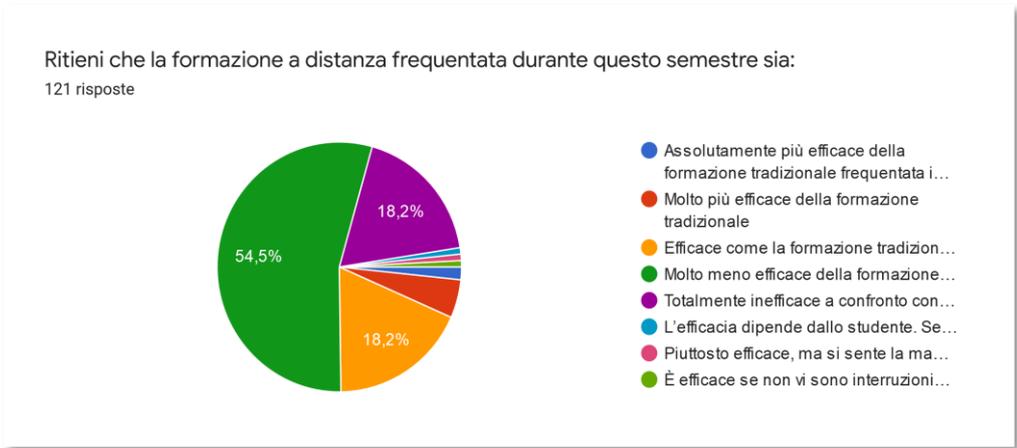


Grafico 21. DAD vs didattica tradizionale - Studenti.

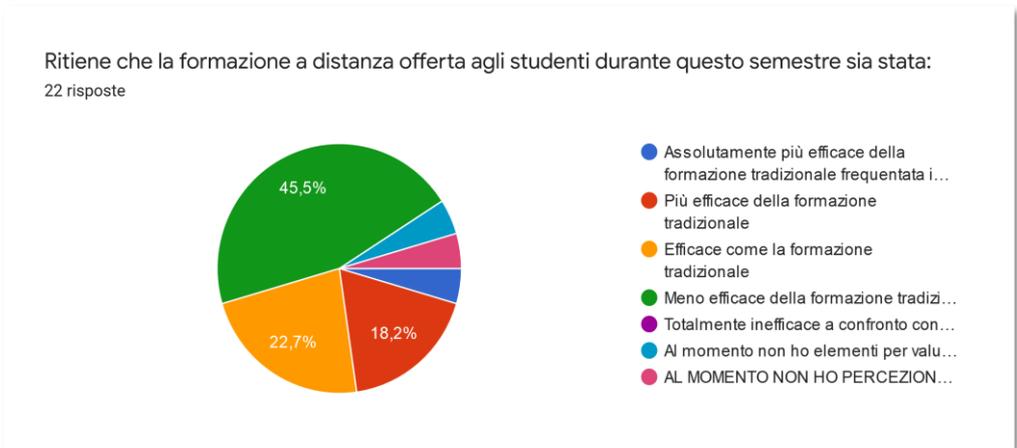


Grafico 22. DAD vs didattica tradizionale - Docenti.

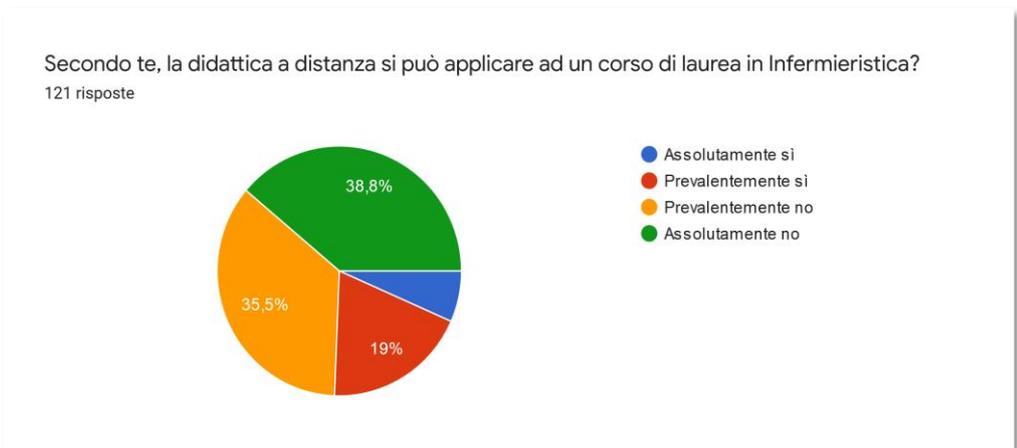
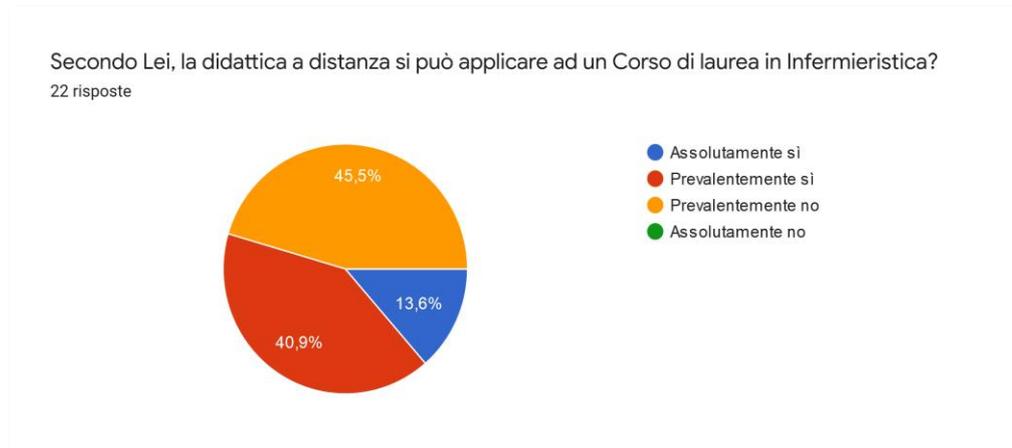


Grafico 23. DAD per Infermieristica - Studenti.



**Grafico 24.** DAD per Infermieristica - Docenti.

#### 4. DISCUSSIONE

Oltre alla determinazione nel proseguire le attività didattiche con quanta più normalità e regolarità possibili pur in contesto di emergenza, la motivazione è risultata quale fattore chiave sia nell'approccio alla DAD da parte dei docenti che nella fruizione da parte degli studenti

Tuttavia, diversi fattori avrebbero potuto rafforzarla ulteriormente, in primis l'“interazione”, elemento decisivo per sostenere l'apprendimento. Questa è stata percepita come mancante o scarsa: infatti, i mezzi e le tempistiche, oltre al contesto generale, non hanno permesso o favorito la didattica *online* in diretta, ma piuttosto l'erogazione di contenuti preregistrati, in modo asincrono. Si pone inoltre l'accento sulla necessità di maggiori spiegazioni e istruzioni per favorire le dinamiche didattiche in contesto virtuale: in particolare, i docenti hanno segnalato l'importanza di formazione e aggiornamento, per una più corretta

impostazione e personalizzazione degli strumenti disponibili. Ciò che ha maggiormente ostacolato un'esperienza di DAD efficace è la difficoltà soggettiva per gli studenti nel gestire autonomamente il proprio percorso di apprendimento, con la percezione di non avere avuto punti di riferimento (calendario delle lezioni per l'organizzazione del tempo di studio), a cui si sono aggiunte le difficoltà di concentrazione, con un sovraccarico di input sbilanciato rispetto al confronto con docenti e compagni. L'ostacolo tecnologico è emerso, ma non per la maggioranza degli studenti. La mancanza di formazione specifica e di istruzioni è invece ostacolo decisivo per i docenti, insieme alla difficoltà nel verificare l'efficacia della didattica in mancanza di *feedback* dagli studenti, all'aumento del carico di lavoro, specialmente per i docenti impegnati anche nel contesto clinico-assistenziale.

In linea con la letteratura, accessibilità e flessibilità si confermano quali indiscussi punti di forza della DAD: la disponibilità di video che lo studente acquisisce, e può vedere e rivedere quando ritiene opportuno, è interpretata come facilitante la gestione del tempo, per quanto si trovi difficoltà nel farlo in autonomia. L'autonomia di apprendimento è vista più positivamente dai docenti che dagli studenti, che puntano anche su una maggior libertà di consultazione dei materiali.

L'aspetto tecnologico non è visto come fattore stimolante, nemmeno dagli studenti. Entrambe le parti concordano sul fatto che la DAD, così come realizzata in questa fase di risposta all'emergenza, non favorisca il coinvolgimento, almeno non in misura determinante, e promuova relativamente l'interazione. Probabilmente se utilizzata come integrazione e supporto, piuttosto che come modalità esclusiva di erogazione degli insegnamenti, la DAD può ampliare le possibilità di sostenere l'apprendimento, promuovendo in alcuni casi anche la comunicazione studente/docente, sicuramente diversa dalla situazione d'aula: nel contesto virtuale si riduce il gap uno-molti, docente e studente sono protagonisti unici della trasmissione video, mentre in tutoraggi *streaming* a telecamera oscurata e grazie agli strumenti di *chat* possono essere incoraggiati ad intervenire anche studenti che in

presenza non lo farebbero, per timore del giudizio altrui.

I docenti riconoscono nella formazione *online* l'opportunità di una migliore gestione del proprio tempo, forse in quanto non vi è più la necessità di spostamenti e si massimizza il tempo di produzione della didattica, pur non diminuendo il carico di lavoro. La gestione del tempo e il carico di studio diventano tuttavia anche aspetti negativi laddove è più difficoltoso, in mancanza di un calendario, avere dei riferimenti per la fruizione delle attività didattiche e aumenta il tempo trascorso al pc con maggiori possibilità di distrazione.

Mentre in studi precedenti gli studenti non percepivano gli effetti dell'isolamento dovuto alla dimensione individuale dell'apprendimento, all'interno del nostro campione quella che poteva risultare una maggiore opportunità di autonomia, fa sentire solo lo studente, che quindi tende a coinvolgersi meno. Il tutto può essere ricondotto al rapporto esclusivo con dispositivi tecnologici e con contenuti prevalentemente asincroni: non si è mai nello stesso posto, allo stesso momento, e i rari momenti di *streaming* possono essere penalizzati da imprevisti o risultare inefficaci perché l'apprendimento è già stato compromesso. Inoltre, se per gli studenti aumenta il carico, l'ansia della gestione del tempo e dell'orientamento nella quantità di

materiali, con ripercussioni sui livelli di attenzione, i docenti, confermando quanto già anticipato dalla letteratura disponibile, sostengono che la didattica a distanza richiede più tempo e dettaglio, e se non gestita in modo corretto, rischi di appesantire, essere dispersiva, tanto da non valorizzare le specifiche competenze.

L'*e-learning* per le sue proprie caratteristiche inevitabilmente modifica la relazione docente - studente: questa è mediata elettronicamente e vissuta in una dimensione maggiormente individuale, vista la maggior difficoltà a stabilire e mantenere una comunità di apprendimento.

Ciò determina per il docente la necessità di reinterpretare il proprio ruolo, passando da quello di esperto di contenuti a facilitatore dell'acquisizione di nuova conoscenza e sviluppo di nuove abilità. All'allontanamento fisico di studenti e docenti dall'aula, fa seguito un aumentato bisogno di contatto, che deve sostanziarsi in un maggior scambio di *feedback* reciproco, per indirizzare tanto i primi nello studio e nel raggiungimento degli obiettivi educativi, quanto i secondi nella valutazione dell'efficacia dell'insegnamento. Non a caso valutazioni elevate in termini di utilità, soddisfazione ed efficacia sono state date dagli studenti sia ai momenti di confronto che di tutorato ricevuti dai docenti e dallo Staff didattico della sede universitaria.

La mancanza di tutorati riferita da alcuni docenti può essere in parte spiegata dalla situazione di emergenza nella quale la didattica *online* è stata progettata. L'urgenza di garantire la trasmissione dei contenuti ha messo in secondo piano il bisogno di contatto con gli studenti e la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento, risultati poi fondamentali per i docenti.

L'importanza dell'interazione docente/studente, emersa in più punti dell'indagine, sostiene la motivazione della scelta delle metodologie didattiche ritenute maggiormente efficaci per gli studenti. Questi premiano le video lezioni in diretta *streaming*: indipendentemente dalla metodologia didattica proposta (lezioni frontali con presentazione di slides, esercizi, *case method*, *focus* per approfondimenti) il valore aggiunto è la possibilità di comunicare con il docente resa possibile dalla diretta. D'altro canto, anche le videolezioni registrate, offrendo l'opportunità della fruizione in autonomia secondo i propri tempi, risultano particolarmente utili.

Le metodologie didattiche preferite da studenti e docenti sono anche quelle ritenute più efficaci, e coincidono con le tipologie in grado di assicurare un maggior coinvolgimento dello studente. Ma un criterio adottato per assegnare la preferenza è probabilmente collegato anche alla facilità di utilizzo e funzionalità rispetto allo studio. In

quest'ottica anche i semplici materiali risultano graditi, nonostante non garantiscono l'interazione con il docente, amplificando la dimensione individuale dello studio e lasciando lo studente molto focalizzato sul contenuto e meno guidato sul processo di ragionamento che dovrebbe sostenere la costruzione della competenza.

La percezione dell'impegno necessario a gestire la DAD, elevato per la maggioranza degli studenti, non ha influito negativamente né sul gradimento delle singole metodologie didattiche, né sulla valutazione globale dell'efficacia della didattica, mentre grosse difficoltà sono state causate dall'organizzazione delle lezioni. La mancanza di un calendario, purtroppo inevitabile per la situazione emergenziale, ha sicuramente creato un senso di disorientamento e vuoto, incidendo sul livello di impegno e tempo spesi nella didattica, anche se ciò poteva in parte essere vissuto come opportunità per sperimentare una maggior indipendenza organizzativa.

A supporto dello studente, intervengono i materiali didattici, la restituzione di efficacia della condivisione assume una connotazione molto positiva, soprattutto tenendo conto delle indicazioni vincolanti fornite dalla *governance* universitaria ai docenti, tenuti ad utilizzare specifici *software* e piattaforme, con modi e tempi predeterminati. Le variabili riguardanti la percezione di

essere gruppo e l'interazione mantenuta tra studenti non mostrano una netta prevalenza in senso negativo o positivo; questo può essere spiegato dalle preesistenti dinamiche interne ai diversi gruppi. L'intento di favorire la relazione e lo stretto contatto tra docenti, studenti e Staff didattico della sede soprattutto in termini di restituzione di continui *feedback* anche non strettamente formativi, è stato comunque riconosciuto e apprezzato dagli studenti. Questo aspetto era stato particolarmente presidiato dalla sede didattica nella consapevolezza che in sua assenza l'apprendimento è meno efficace. Complessivamente, studenti e docenti danno una valutazione positiva alla DAD erogata durante il semestre, mentre il confronto con la formazione tradizionale porta a modificare la percezione di efficacia, con giudizi che si spostano a favore di quest'ultima. La varietà delle risposte ricevute porta a concludere che sia necessario rivalutare tale aspetto in futuro, rimandando il giudizio a momenti in cui sarà possibile avere maggiore consapevolezza. È da tenere presente, infatti, che le valutazioni di efficacia possono essere state influenzate dall'impatto della prima esperienza, dalle criticità di un'organizzazione non prima pensata, dalla percezione che sarebbe stata un'esperienza unica e dalla mancanza di consapevolezza delle potenzialità della didattica *online* quale strumento formativo. I docenti

in particolare hanno trovato difficoltà nel lavoro con nuovi strumenti, per quanto magari non abbiano mai raggiunto le potenzialità che la DAD avrebbe a disposizione. Per questo, pur non disprezzandola, quasi la metà non la sceglierebbe più per la didattica del CdS Infermieristica, mentre il resto dei docenti la vedo come supporto, e non come strategia esclusiva.

#### 4.1. Limiti

L'indagine, pur avendo coinvolto quasi la totalità della popolazione, risente delle sue piccole dimensioni, pertanto i risultati sono espressione specifica della realtà della sede didattica.

## 5. CONCLUSIONI

Volendo fare una riflessione globale sui risultati dell'indagine, emerge un quadro sostanzialmente positivo dell'esperienza di didattica *on line* vissuta e non sono state riferite criticità rilevanti. Questo può essere legato a particolari elementi di contesto che caratterizzano la sede didattica di Pieve di Cento: le dimensioni delle classi, in grado di favorire la personalizzazione del percorso di apprendimento; il modello tutoriale, che prevede per ogni classe di studenti e relativi docenti una figura infermieristica di riferimento; la disponibilità dei docenti a sperimentarsi e a modificare anche in itinere le modalità di erogazione delle

attività didattiche. La didattica *online* è stata apprezzata di fatto come risposta efficace e immediata alla situazione emergenziale, ma non sarebbe stata volontariamente scelta.

Ciò può forse essere motivato dalla scarsa preparazione alla didattica a distanza propriamente tale, in prima istanza perché mai finora ipotizzata per il Corso di Laurea in Infermieristica dell'Università degli Studi di Ferrara; in secondo luogo, per la necessità di formazione specifica rispetto alle nuove metodologie e strategie che questa modalità formativa prevede.

Pur in assenza di sostanziali criticità riferite, riteniamo tuttavia che il *focus* della didattica erogata durante il semestre a.a. 2019-20 abbia coinciso con il contenuto che deve essere appreso, piuttosto che con la competenza che lo studente deve maturare per poter svolgere la professione scelta. Infatti, l'aspetto dirimente nell'acquisizione della conoscenza è dato dal suo utilizzo nella costruzione della competenza esito.

Un Corso di Studio non è la somma dei contenuti delle singole discipline che si susseguono nei diversi semestri, ma l'espressione ed applicazione sistematica di una sequenza integrata di diverse metodologie didattiche - specifiche per il campo di competenza che deve essere sviluppato - che consentono allo studente di utilizzare i "singoli" contenuti per costruire competenza,

indipendentemente dalle modalità di erogazione (in presenza o a distanza).

È quindi necessario per il futuro cogliere in questo senso le diverse potenzialità che la didattica *online*, scelta per essere applicata particolarmente in forma *blended*, può offrire per promuovere nuove modalità di sviluppare competenza negli studenti del CdS Infermieristica.

## BIBLIOGRAFIA

- Al-rahmi, W. M., Othman, M. S., Mi Yusuf, L. (2015), The Effectiveness of Using E-Learning in Malaysian Higher Education: A Case Study Universiti Teknologi Malaysia, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), p. 625. Available at: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/7686>
- Barisone, M. et al. (2019), The effectiveness of web-based learning in supporting the development of nursing students' practical skills during clinical placements: A qualitative study, *Nurse Education in Practice* 37.  
DOI: 10.1016/j.nepr.2019.02.009
- Button, D., Harrington, A., Belan, I. (2014) E-learning & information communication technology (ICT) in nursing education: a review of the literature, *Nurse Education Today*, Volume 34, Issue 10, 1311-1323, ISSN 0260-6917,  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.05.002>.
- Cook D., A., et al (2008) Internet-Based Learning in the Health Professions: A Meta-analysis. *JAMA*. 2008; 300(10):1181–1196.  
doi: 10.1001/jama.300.10.1181
- De Caro, W., et al (2014), E-learning e formazione infermieristica universitaria: una overview delle revisioni, *Professioni infermieristiche*, vol 67, n.2, 2014, 107-116. doi: 10.7429/pi.2014.671107

- Du, S. et al (2013) Web-based distance learning for nurse education: a systematic review, *Int Nurs Rev* 2013 Jun;60(2):167-77.  
doi: 10.1111/inr.12015. Epub 2013 Mar 25.
- Kang, J. Seomun, G. (2017) Evaluating Web-Based Nursing Education's Effects: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Western Journal of Nursing Research*, 40(11), pp. 1677–1697.  
doi: 10.1177/0193945917729160.
- Kintu, M.J., Zhu, C., Kagambe, E. (2017), Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes, *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14:7. Doi: 10.1186/s41239-017-0043-4
- Koch, J. et al (2010), Nursing students' perception of a web-based intervention to support learning, *Nurse Education Today*, Volume 30, Issue 6, 584-590, ISSN 0260-6917,  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.005>.
- Koch, L.F., (2014) The nursing educator's role in e-learning: A literature review, *Nurse Education Today*, Volume 34, Issue 11, 1382-1387, ISSN 0260-6917,  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.04.002>.
- Lahti, M., Hätönen, H., Välimäki, M. (2014) Impact of e-learning on nurses' and student nurses knowledge, skills, and satisfaction: a systematic review and meta-analysis, *International Journal of Nursing Studies*, Volume 51, Issue 1, 2014, 136-149, ISSN 0020-7489,  
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.12.017>.
- Li, C. et al (2019) The effects of blended learning on knowledge, skills, and satisfaction in nursing students: a meta-analysis, *Nurse Educ Today*, Epub 2019 Aug 8. Nov; 82:51-57.  
doi: 10.1016/j.nedt.2019.08.004.
- Liu Q, Peng W, Zhang F, Hu R, Li Y, Yan W., (2016), The Effectiveness of Blended Learning in Health Professions: Systematic Review and Meta-Analysis, *J Med Internet Res* 2016;18(1): e2) doi: 10.2196/jmir.4807
- Mccutcheon K. Et al. (2015), A Systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education, *Journal of Advanced Nursing* 71(2), 255–270.  
Doi: 10.1111/Jan.12509
- Noesgaard, S., S., Ørngreen, R. (2015) The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that Promote Learning Effectiveness

*Electronic Journal of e-Learning*, v 13 n 4, 278-290, available online at [www.ejel.org](http://www.ejel.org)

Nsiah, G. K.B., Oti-Boadi, M., (2015), Assessing the Effectiveness of Distance Education within the Context of Traditional Classroom, *Creative Education*, 6, 707-710. Doi: 10.4236/ce.2015.68072

Pradana, M., Amir, N., W. (2016), Measuring E-Learning Effectiveness at Indonesian

PrivateUniversity, *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, Vol.11, No.18,11541-11554.

Regmi, K., Jones, L. (2020) A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education. *BMC Med Educ* 20, 91.<https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>