



Experience-based activities in a blended model Master's degree

Attività basate sull'esperienza in un Corso di Laurea magistrale blended

Giovanni Ganino

Dipartimento studi umanistici, Università degli studi di Ferrara – giovanni.ganino@unife.it
<https://orcid.org/0000-0003-3973-9470>

Loredana La Vecchia

Dipartimento studi umanistici, Università degli studi di Ferrara – loredana.lavecchia@unife.it
<https://orcid.org/0000-0002-0942-0541>

Tamara Zappaterra

Dipartimento studi umanistici, Università degli studi di Ferrara – tamara.zappaterra@unife.it
<https://orcid.org/0000-0002-8873-5540>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

During the previous academic year, the University of Ferrara implemented the blended mode Master's Degree Course, titled "Formazione, comunicazione e cittadinanza digitale" (Training, Communication, and Digital Citizenship). This course was specifically designed to address the challenges presented by network technologies and the consequential changes in our society and daily lives. In light of these considerations, a didactic model was formulated, aiming to integrate theoretical and practical knowledge while fostering principles of responsibility and sustainability in students' learning and assessment processes. Central to this model is the concept of "authentic task," which involves engaging students in activities that apply knowledge, cognitive abilities, and practical skills to real-world situations. By adopting a blended teaching approach, the course facilitates the development of transversal skills, as encouraged by authentic tasks. To gather feedback on this approach, a qualitative survey was conducted among the students enrolled in the degree course, aiming to explore their perspectives and perceptions regarding their learning experiences. This study contributes to the ongoing discourse on effective pedagogical strategies in the digital age.

Lo scorso anno accademico, l'Università di Ferrara ha attivato il Corso di Laurea Magistrale "Formazione, comunicazione e cittadinanza digitale, in modalità blended. Il corso è stato progettato con l'intento di rispondere alle esigenze poste in essere dalle tecnologie di rete e dai relativi cambiamenti avvenuti nella nostra società e nelle nostre vite. In considerazione di ciò, è stato ideato un modello didattico in grado di: coniugare sapere teorico e sapere pratico; promuovere principi di responsabilità e sostenibilità rispetto ai processi di apprendimento e di valutazione negli studenti e nelle studentesse. La scelta operata chiama in causa il concetto di "compito autentico" – attività basata su conoscenze, abilità cognitive e pratiche in situazioni reali. Il modello blended ha un ruolo nel facilitare il raggiungimento delle competenze trasversali, promosse, appunto, dal compito autentico. E proprio per avere un riscontro in merito, è stata condotta un'indagine qualitativa tra studenti e studentesse per conoscere le loro opinioni su quanto esperito. Questo studio contribuisce al dibattito in corso sulle strategie pedagogiche efficaci nell'era digitale.

KEYWORDS

Authentic task, Problem solving, Blended learning
Compito autentico, Problem solving, Modalità didattica blended

Authorship: Gli autori nella condivisione dell'impianto complessivo della ricerca e della redazione dell'abstract sono personalmente responsabili di alcune parti: Introduzione e stato dell'arte (G. Ganino), Il progetto del corso di laurea: la ratio (T. Zappaterra), "La ricerca" e "Discussioni e conclusioni" (L. La Vecchia).

Citation: Ganino, G., La Vecchia, L., & Zappaterra, T. (2023). Experience-based activities in a blended model Master's degree. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 132-140. https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_17

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_17

Received: February 1, 2023 • **Accepted:** April 19, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione e stato dell'arte

Negli ultimi decenni, soprattutto nei contesti formativi che prestano particolare attenzione all'occupabilità degli studenti, è aumentato l'interesse verso l'apprendimento autentico, basato sul bilanciamento tra teoria e pratica, sull'indagine, sulla risoluzione di problemi e soprattutto sull'idea che le persone *imparano meglio facendo* (Dewey, 1961). Il modello didattico che ne deriva è quello fondato su compiti di apprendimento complessi e realistici (Herrington & Herrington, 2007; Herrington et al., 2014; Lombardi, 2007) ed è riconosciuto come approccio che può essere utilizzato per facilitare, appunto, l'acquisizione di competenze trasferibili nella pratica del mondo reale (Herrington et al., 2014).

Il contesto di riferimento di questa attività di ricerca chiama in causa il concetto di "compito autentico" - altrimenti definito come compito di realtà o di vita reale, compito di prestazione, compito esperto, compito in situazione, compito professionale (Tessaro, 2014) - ossia l'operare basato su conoscenze, abilità cognitive e pratiche in situazioni reali o che simulano quanto accade nel reale. Tale operare prevede una progettazione tutta centrata su attività che presentano le seguenti caratteristiche (Reeves et al., 2002):

1. hanno rilevanza nel mondo reale, corrispondono il più possibile a quanto compiono i professionisti nella loro pratica lavorativa;
2. richiedono un coinvolgimento elevato agli studenti e alle studentesse, dovranno lavorare definendo i diversi passaggi che portano al completamento dell'incarico assegnato;
3. prevedono un investimento importante di tempo e di risorse cognitive, studenti e studentesse devono dedicare periodi prolungati allo studio per giungere alla soluzione dei problemi;
4. stimolano gli studenti e le studentesse ad esaminare il compito da molteplici prospettive e a utilizzare una varietà di risorse;
5. offrono l'opportunità di lavorare collaborando;
6. offrono l'opportunità di riflettere sul proprio apprendimento;
7. promuovono l'interdisciplinarietà;
8. sono integrate con la valutazione, riguardando il compito, riflette i processi valutativi tipici del mondo reale - in linea con la valutazione autentica definita da Wiggins (1998).
9. prevedono la creazione di un prodotto piuttosto che la semplice esecuzione di esercizi;
10. consentono soluzioni diverse e concorrenti fra di loro.

Questo con il fine di consentire agli studenti e alle studentesse di generalizzare, trasferire e utilizzare ciò che sanno (conoscenze di tipo dichiarativo) e ciò che sanno fare (abilità) per risolvere problemi reali e concreti in contesti specifici, così da dimostrare e mettere in pratica quanto acquisito in un certo dominio disciplinare.

Secondo Glatthorn (1999) questa metodologia progettuale corrisponde tipicamente alla didattica per competenze, basata proprio sulla risoluzione di problemi complessi e aperti. La definizione di Glatthorn

fa evidentemente riferimento a contesti di apprendimento significativi, ossia situazioni sfidanti che comportano incertezza nel risultato, che si prestano a interpretazioni soggettive, e per la cui soluzione bisogna dimostrare di essere in grado di pensiero complesso, non soltanto riproduttivo o meccanico. Pensiero definito da Resnick (1987) come in grado di individuare percorsi non del tutto specificati a priori, non riconducibili alle singole parti, percorsi che possono generare diverse soluzioni e interpretazioni, che comportano spesso incertezza, che necessitano di processi di autoregolazione del pensiero, che implicano attribuzione di significati per individuare un'organizzazione strutturale in circostanze di apparente disordine, pensiero anche in grado di sopportare la fatica causata dal complesso lavoro mentale che implica.

Appare importante allora proporre compiti che, oltre a contenere aspetti di concretezza, siano ambiziosi al punto giusto, che possano, vale a dire, coinvolgere senza creare stress da raggiungimento di risultato immediato, e capaci di promuovere la maturazione di competenze disciplinari e trasversali. La centralità attribuita allo sviluppo di competenze tende ad avvicinare la metodologia didattica alle esperienze professionali, nella risoluzione dei problemi abitua ad affrontare le prove poste dal mondo, a prendere decisioni, a lavorare in gruppo, a sviluppare capacità comunicative, collaborative e creative, di pensiero critico. Competenze sempre più importanti per adattarsi ai rapidi cambiamenti del mondo del lavoro, soprattutto in quegli ambiti contraddistinti da alto impatto tecnologico e che richiedono compiti cognitivi sempre più complessi. Si consideri, inoltre, come di fronte a strategie pedagogiche, nei contesti formali, tese esclusivamente a implementare conoscenze teoriche, chi apprende avverte la necessità sia di un maggiore collegamento con la vita reale sia di acquisire saperi pratici (Schoffstall et al., 2017). Come facilmente si intuisce, il paradigma didattico delle competenze si distanzia e dalle forme trasmissive di insegnamento, in grado di verificare *che cosa* lo studente ha recepito, e da quelle laboratoriali, in grado di restituire *il come* lo studente esegue qualcosa, le sue abilità procedurali. Infatti se l'obiettivo è preparare studenti e studentesse non soltanto alla risoluzione di problemi reali sempre più complessi ma anche all'auto-formazione continua, centrale diventa allora progettare percorsi formativi che sollecitano a sperimentare, esplorare, commettere errori. È importante sottolineare come un percorso formativo che intenda fornire attività di apprendimento attivo integrate al concetto di compito autentico non è esente da difficoltà. Molte attività di ricerca (Ruhanen et al., 2021) mostrano come le università non dispongono di mezzi strutturati per includere nei loro programmi modelli didattici che mettono al centro fattori di occupabilità, rilevanti per la futura carriera di studenti e studentesse (Bennett et al., 2016).

Ciononostante, in letteratura è riportata una serie di vantaggi legata, appunto, a situazioni didattiche incentrate sull'apprendimento e sul compito autentico, vale a dire: miglioramenti nel rendimento scolastico (Green & Sammons, 2014) nonché nello sviluppo della conoscenza concettuale (Mylopoulos et al., 2018); promozione delle capacità di apprendimento perma-

nente (Hmelo-Silver, 2004; Ampountolas et al., 2019); agevolazione nel processo di applicazione delle conoscenze possedute (Jonassen & Hung, 2012); potenziamento del pensiero creativo e critico (Birgili, 2015); innalzamento dell'autostima e miglioramenti nella capacità decisionale (Ampountolas et al., 2019); accrescimento delle abilità professionali funzionali al lavoro di squadra e alla comunicazione (Martin et al., 2008); innalzamento del sentimento di responsabilità rispetto al proprio apprendimento (Deale et al., 2010).

2. Il progetto del Corso di laurea: la ratio

Il Corso di studi in "Formazione, Comunicazione e Cittadinanza digitale" ha preso avvio all'Università degli Studi di Ferrara nell'anno accademico 2021-2022. La proposta di istituzione di una laurea magistrale della classe LM-93 (Teorie e metodologie dell'E-learning e della media education) ha visto una convergenza ampia nell'ambito delle politiche di Ateneo sia per la trentennale esperienza dello stesso nell'ambito della didattica a distanza sia in seguito alla situazione pandemica che ha sollecitato in maniera massiccia una sistematizzazione delle competenze digitali della formazione in tutti i suoi livelli e un ripensamento su scala globale delle modalità di erogazione dell'offerta formativa – integrando 'presenza' e 'distanza' – degli Atenei.

Si è inteso pertanto proporre un corso di studi frutto dell'interazione di alcune aree disciplinari e caratterizzato, per tutti gli insegnamenti, dal tema dei new media, tema offerto da più prospettive culturali. Le discipline dell'area pedagogico-didattica sono orientate in senso applicativo per fornire strumenti di comprensione, progettazione e intervento in ambito formativo in molteplici contesti (scuola, agenzie e servizi educativi, agenzie culturali e dell'animazione, centri socioeducativi). Le discipline dell'area informatica contribuiscono all'acquisizione di competenze di ordine metodologico e applicativo in vista del carattere professionalizzante del profilo in uscita. Le discipline della comunicazione - articolate in discipline delle arti, musica e spettacolo, discipline filosofiche, web design e marketing aziendale intendono offrire le competenze necessarie al mondo della comunicazione digitale, con un forte accento alla comunicazione in ambito culturale, ma anche per quella in ambito aziendale. Ulteriori discipline di settore psicologico, giuridico, storico, linguistico e sociologico costituiscono una innervatura portante per la formazione interdisciplinare e trasversale ai due curricula in cui il corso si articola (Esperto della formazione e animazione digitale/Esperto della comunicazione digitale), orientata verso un uso consapevole e competente dei new media in ambito professionale.

Il progetto è nato con l'intento di offrire al mondo del lavoro professionisti competenti nella progettazione e nell'uso dei new media, in linea con gli obiettivi auspicati dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU). Nello specifico, l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 è teso a fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, nonché opportunità di apprendimento per tutti e per tutte, con particolare riferimento al genere, alla disabilità e a situazioni di

vulnerabilità. Il punto 4.b sottolinea l'importanza di garantire l'accesso all'istruzione superiore, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (ITC) e il punto 4.4 pone l'obiettivo di aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche, anche tecniche e professionali.

Nel contesto italiano tali raccomandazioni sono state fatte proprie dalle istituzioni scolastiche che hanno dato il via al Piano Nazionale della Scuola Digitale (DM 851/2015), con l'istituzione della figura del docente Animatore Digitale.

Parimenti il MIUR ha inteso rafforzare le competenze di alunni e alunne alla cittadinanza digitale reintroducendo la materia "Educazione civica" (Legge 92/2019, art. 5), al cui interno è prevista l'educazione alla cittadinanza digitale allo scopo di promuovere abilità quali l'uso critico dei contenuti digitali e la partecipazione al dibattito pubblico attraverso i new media, e istituendo la Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale, il cui compito è quello di verificare l'attuazione di quanto previsto dallo stesso articolo 5 e altresì di operare nell'ottica della Legge 29/5/2017 il cui fine è contrastare il fenomeno del cyberbullismo con azioni di tutela e educazione. Prendendo atto della normativa menzionata, si è riflettuto sul processo di trasformazione innescato dal digitale e sulle profonde modificazioni – di ordine sociale, politico, giuridico – correlate alle tecnologie di rete, rilevando, da un lato, l'emergere della richiesta di nuove figure professionali in ambito digitale, dall'altro, l'esigenza sempre più pressante di percorsi di formazione, riqualificazione e aggiornamento professionale che utilizzino le ICT.

2.1 Le caratteristiche specifiche: didattica blended e compito autentico

Si è deciso pertanto di predisporre un corso di studio magistrale che potesse coniugare una formazione avanzata nell'ambito della educazione/formazione e della comunicazione tale da offrire sbocchi professionali nel mondo della scuola, del sociale, della formazione aziendale e della comunicazione anche di tipo culturale.

La forte caratterizzazione di tutti gli insegnamenti alla formazione sui new media, unitamente a quella relativa alle competenze di cittadinanza digitale, costituisce l'asse portante del Corso di studi e l'aspetto unificante dei due curricula nei quali si diversifica.

A connotare la proposta formativa è innanzitutto il tratto interdisciplinare, l'organizzazione degli insegnamenti è stata pensata seguendo il principio della complementarietà: nell'articolare l'offerta insegnativa, si è infatti tenuto conto, pur nel rispetto delle diversità di settore, delle affinità, delle connessioni metodologiche e concettuali, così da promuovere il processo di integrazione di conoscenze, abilità e competenze, processo ritenuto indispensabile per giungere in modo completo a soddisfare le istanze apprenditive di coloro che affrontano il percorso.

A seguire vi è la presenza di una forte componente tecnologica, stimando la necessità di tener conto di come, in un arco di tempo che fluttua tra gli ultimi 20 – 50 anni, le tecnologie di rete abbiano apportato pro-

fonde modificazioni nell'intera sfera delle nostre vite, trasformando, in specie, i concetti di lavoro, di produttività, di economia, di istruzione, di comunicazione, di relazione. In tal senso, e cogliendo anche i suggerimenti provenienti dalle parti consultate, si è avvertita la necessità di considerare il paradigma tecnologico fondamentale per sostenere e promuovere il cosiddetto *people's empowerment*, offrendo pertanto un'opportunità educativo-formativa ai media, con i media, per i media tale da consentire agli studenti di affrontare le complessità di un mondo iperconnesso e di una società globale. Correlato vi è poi il tema della cittadinanza digitale, curvato in particolare sui diritti e sui doveri dei minori. L'attenzione riservata a questo aspetto attraversa l'intera architettura del corso e ne rappresenta, per certi versi, la cifra distintiva: il diritto di accesso a Internet, l'educazione al suo uso responsabile, la consapevolezza che il cyberspazio implichi forme nuove di diritti e doveri, ancor più, seguendo il pensiero di Rodotà (1997, 1995) quando si guardi alle fasce di popolazione più vulnerabili e fragili, e, d'altro canto, l'uguale consapevolezza delle possibili derive, del sorgere di nuove forme di disuguaglianze, di ingiustizie, di fratture sociali, culturali, economiche, costituiscono gli elementi chiave, i frames intorno ai quali si è costruita la trama dei contenuti – teorici e pratici – del percorso.

Entrambi i curricula sono stati pensati con l'obiettivo di dare risposte alle esigenze poste in essere dall'avvento delle tecnologie di rete e dai correlati mutamenti avvenuti nella nostra società – società sempre più complessa, "liquida", iperconnessa, globale – e parimenti nelle nostre vite – la nostra esistenza, come afferma Floridi (2007), accade in uno spazio ibrido, fatto di reale e virtuale, ci muoviamo nella dimensione dell'*onlife*. Uno scenario, insomma, che impone una rigenerazione dei saperi, delle conoscenze, così come richiede nuove gamme di abilità e di competenze. In tal senso, l'istruzione in generale e le Università in particolare sono chiamate in causa e, giocoforza, devono accogliere le sfide di un'era la cui cifra è identificabile nel "digitale". L'avvento pandemico, del resto, ha trovato drammaticamente impreparato proprio il settore educativo-formativo, con, si può immaginare, ricadute future pesantissime. Non solo. Ha fatto emergere le numerose povertà culturali, impensabili nell'era definita della "conoscenza", l'ampiezza del *digital divide* non più solo riferibile all'accesso a internet, ma che, evidentemente, ingloba un'incapacità nel comprendere, gestire, interagire con l'informazione, i dati, i fenomeni che circolano nella rete. Le risposte a tutto ciò non possono che provenire, ancora una volta, è bene sottolineare, dall'istruzione e dalla formazione. In vero, le scienze dell'educazione già da tempo, si pensi ai lavori pionieristici di Flores d'Arcais (1963), di Volpicelli (1953), di Mialaret (1964), di Lefranc (1963), avevano indicato nell'educazione *ai media, con i media, per i media* la prospettiva elettiva per la promozione del pensiero critico, della pluralità dei punti di vista, della discussione, del dubbio, eppure né la scuola, né le università hanno saputo accogliere tale possibilità, se non marginalmente.

In considerazione di tutto ciò, si è pensato ad un modello didattico capace di: (i) coniugare saperi teorici, attraverso l'alternarsi di lezioni in aula e videole-

zioni presentate in piattaforma Moodle, e saperi pratici, attraverso attività laboratoriali da svolgersi in momenti presenziali e/o momenti a distanza (sincroni e asincroni); (ii) promuovere principi di responsabilità e sostenibilità rispetto ai processi di apprendimento e di valutazione negli studenti e nelle studentesse, grazie alla riflessione indotta dai feedback forniti in itinere e alla consegna dei lavori svolti (saggi, relazioni, articoli, progetti di campagne comunicative, progetti di unità formative, realizzazione di prodotti mediati, ad esempio).

La scelta effettuata chiama palesemente in causa il concetto di "compito autentico" – l'operare formativo basato su conoscenze, abilità cognitive e pratiche in situazioni reali – e l'opzione metodologica di Hahn, precursore delle attuali *Expeditionary Learning Schools* (in Knoll, 1998), opzione sviluppata da Kolb (1984) con le fasi dell'*Experiential learning*, da Mezirow (2003) con l'esperienza riflessiva, da Lave e Wenger (1991) con il *Situated learning* nelle comunità di pratica, senza negare che il vero debito intellettuale è nei confronti di Dewey (1938).

Il modello didattico blended, a parere degli Autori, ha un ruolo nell'agevolare il raggiungimento delle cosiddette skills trasversali, perché dispone gli studenti a (i) guardare in chiave interdisciplinare i problemi, (ii) a pensare "per connessione" i diversi aspetti dei saperi, (iii) a negoziare significati, confrontandosi tra pari. E proprio per avere un riscontro in merito è stata effettuata un'indagine qualitativo-ermeneutica tra gli studenti del primo anno del Corso di laurea, per rilevare punti di vista e credenze su quanto esperito.

3. La ricerca

3.1 Materiali e metodi

Sull'universo degli iscritti al Corso di laurea è stato effettuato un campionamento "a scelta ragionata"; sono stati selezionati quei soggetti che avevano svolto le tre le attività di compito autentico proposte durante gli insegnamenti degli Autori. Su 91 tra iscritti e iscritte, 81 sono risultati idonei all'indagine, 57 donne e 24 maschi, a tutti è stato somministrato, via rete, un questionario allestito ad hoc.

Il questionario è stato redatto dagli Autori con l'intento di catturare informazioni circa la percezione dei soggetti su: (i) l'efficacia del lavoro svolto; (ii) l'utilità del lavoro svolto rispetto alla professionalità cui il corso di laurea prepara, con particolare attenzione verso le cosiddette soft skills; (iii) difficoltà di esecuzione. Allo scopo sono stati formulati 10 quesiti – 4 a risposta multipla, due dei quali con possibilità di doppia risposta, 6 a Scala Likert (a 4 gradienti, perché si è voluto evitare il valore neutro, in questo senso la scala indicava il valore 1 pari a "moltissimo" e 4 pari a "per niente") – più altri tre riguardante l'anagrafica. La prima versione dello strumento è stata posta al vaglio (pre-test) di una collega esperta del settore perché ne valutasse la coerenza interna e a 15 studenti del terzo anno di corso della Laurea "Scienze filosofiche e dell'educazione, che parimenti al gruppo oggetto d'indagine avevano effettuato un compito autentico, perché ne valutassero la chiarezza linguistica. Accettati

i suggerimenti ricevuti, lo strumento è stato migliorato e si è quindi passati alla sua somministrazione.

La raccolta dati, avvenuta dal 23 luglio al 14 agosto 2022, ha previsto la somministrazione del questionario, agli 81 soggetti selezionati in modo ragionato, attraverso l'invio di un modulo di Google impostato in modalità anonima rispetto ai dati sensibili. Allo scadere della data, le risposte ricevute sono state 52.

3.2 Risultati

Rispetto alle risposte ricevute, 40 sono state date da donne, 11 da uomini, 1 da un soggetto che preferisce non indicare il proprio genere; per quanto riguarda l'età, richiesta per fasce, 26 soggetti si collocano nella fascia 21 – 25 anni, 11 nella 26 – 30, 7 nella 31 – 35, 3 nella 36 – 40, 2 nella 41 – 45, 1 nella 46 – 50 e 2 in quella 51 e oltre. Per quanto attiene al lavoro 36 si dichiarano "studenti lavoratori".

In generale i risultati propendono per una percezione positiva di quanto esperito attraverso il lavoro di gruppo, sebbene appaia chiara anche l'esistenza di una visione contraria. Nello specifico, rispetto alla domanda 1, in cui si chiedeva di definire dal punto di vista relazionale l'esperienza "lavoro di gruppo", scegliendo uno o due aggettivi tra la gamma proposta, 23 sono state le occorrenze per "piacevole", 18 per "maturativa"; 15 per "soddisfacente", 13 per "appagante"; mentre 15 sono state le occorrenze per "stressante"; 7 "conflittuale", 6 "fastidiosa"; 5 "ansiogena".

La seconda domanda, su Scala Likert, chiedeva di indicare in che misura la partecipazione al lavoro di gruppo era stata paritaria. In questo caso le risposte rivelano una polarizzazione, lo scenario infatti tra giudizi affermativi e quelli negativi è pressoché speculare: 10 soggetti affermano che c'è stato un grado massimo di parità nella partecipazione; 16 un grado molto alto; mentre 15 dichiarano che c'è stata poca parità e 11 per niente.

Con la terza domanda si invitava gli studenti a esprimere quanto il lavorare insieme avesse contribuito a migliorare le loro conoscenze. Il grado "moltissimo" è stato indicato da 9 soggetti; "molto" da 20; mentre 13 hanno indicato "poco" e 10 "per niente".

La quarta chiedeva quanto il lavorare insieme fosse stato funzionale al loro apprendimento. I risultati se-

gnalano un leggero scostamento rispetto alla domanda precedente, nonostante i due quesiti siano sotto certi aspetti assimilabili: 11 soggetti rispondono "moltissimo"; 17 "molto"; 16 "poco" e 8 "per niente".

Alla richiesta di segnalare la modalità ritenuta più utile per lo svolgimento del lavoro, domanda n. 5, la maggioranza (21 soggetti) ha indicato l'opzione "online con il gruppo di appartenenza, senza il docente"; 11 soggetti l'opzione "in presenza, con il gruppo di appartenenza, senza il docente"; altri 11 invece hanno risposto "in aula fisica con il docente" e 9 "in aula virtuale con il docente".

Il sesto quesito riguardava la percezione di utilità del lavoro di gruppo rispetto all'acquisizione di abilità spendibili nella professione a cui il corso magistrale di laurea forma. La maggioranza delle risposte si posiziona nei gradi più alti della scala: 9 segnalano il valore "moltissimo" e 20 "molto"; dall'altro versante, 13 "poco" e 10 "per niente".

Anche con il settimo quesito si configura una situazione di maggioranza, 37 risposte si collocano nella porzione alta della scala in relazione all'avvertita utilità del lavoro pratico ai fini di un aumento delle abilità di mediazione: Nello specifico: 8 soggetti indicano il primo grado e 29 il secondo (moltissimo e molto, rispettivamente), mentre 11 "poco" e 7 "per niente".

Con l'ottava domanda si chiedeva di segnalare con quale modalità è più agevole fornire il proprio contributo in un'attività di gruppo. 23 soggetti hanno scelto l'opzione "a distanza, in asincrono"; 22 "in presenza fisica" e 7 "presenza online, in sincrono".

I risultati della nona domanda, relativi all'utilità del lavoro pratico per aumentare la capacità espositiva, si collocano nella porzione bassa della scala. Nello specifico: 6 indicano il grado "moltissimo"; 19 "molto", 20 "poco" e 7 "per niente".

Il decimo quesito, infine, invitava gli studenti a scegliere due aggettivi tra quelli proposti con cui caratterizzare l'attività pratica svolta. 20 sono state le occorrenze per "stimolante"; 15 per "coerente"; 12 per "positiva"; 11 per "appropriata"; 8 per "significativa", "banale" e per "gravosa"; 7 per "inadeguata"; 5 per "incongruente"; 3 per "difficile"; due per "efficace" e per "negativa".

Esiti delle domande a risposta multipla su percezioni e credenze	Opzioni	No. Occorrenze
Q1. Lavorare in gruppo, da un punto di vista relazionale, è stata un'esperienza? (max due opzioni)	Piacevole Fastidiosa Stressante Conflittuale Appagante Ansiogena Maturativa Soddisfacente	23 6 15 7 13 5 18 15
Q5. Trova più utile svolgere l'attività pratica usando la modalità	In aula fisica, con il docente In aula virtuale, con il docente In presenza con il gruppo di appartenenza, senza docente On-line con il gruppo di appartenenza, senza docente	11 9 11 21
Q8. In un lavoro di gruppo riesce a dare il suo contributo più agevolmente	Lavorando in presenza fisica Lavorando in presenza on-line (in sincrono) Lavorando a distanza (in asincrono)	22 7 23
Q10. Scelga due aggettivi che secondo lei caratterizzano l'attività pratica svolta	Difficile Appropriata Significativa Banale Coerente Incongruente Stimolante Gravosa Efficace Inadeguata Positiva Negativa	3 11 8 8 15 5 20 8 2 7 12 2

Tabella 1. Percezioni e credenze delle studentesse e degli studenti – esiti delle domande a risposta multipla

Esiti delle domande a scala Likert su percezione e credenze	Livello	No.	%
Q2. Ritiene che partecipazione al lavoro dei componenti del gruppo sia stata paritaria?	Moltissimo Molto Poco Per niente	10 16 15 11	19,2 30,8 28,8 21,2
Q3. Ritiene che l'attività pratica di gruppo abbia migliorato le sue conoscenze?	Moltissimo Molto Poco Per niente	9 20 13 10	17,3 38,5 25,0 19,2
Q4. Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata funzionale al suo apprendimento?	Moltissimo Molto Poco Per niente	11 17 16 8	21,2 32,7 30,8 15,4
Q6. Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata utile per acquisire abilità che servono nella sua professione?	Moltissimo Molto Poco Per niente	9 20 13 10	17,3 38,5 25,0 19,2
Q7. Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata utile per aumentare le sue abilità di mediazione?	Moltissimo Molto Poco Per niente	8 29 11 4	15,4 55,8 21,2 7,7
Q9 Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata utile per aumentare le sue capacità espositive?	Moltissimo Molto Poco Per niente	6 19 20 7	11,5 36,5 38,5 13,5

Tabella 2. Percezioni e credenze delle studentesse e degli studenti – esiti delle domande a scala Likert

4. Discussione e conclusioni

I risultati dell'indagine delineano un quadro contrastante, pur nella poca numerosità dei rispondenti. In effetti i dati dimostrano che le percezioni degli studenti sono tutto sommato dicotomiche – una percentuale leggermente più alta della metà ravvisa nel lavoro di gruppo svolto (compito autentico) elementi positivi, mentre l'altra metà (circa) elementi negativi o poco significativi. In tal senso l'attesa degli Autori è stata smentita: durante lo svolgimento delle rispettive attività pratiche, le manifestazioni degli studenti indicavano un'accettazione favorevole delle proposte di lavoro, entusiasmo per la possibilità offerta di affrontare le discipline in modo nuovo, così come sembrava vi fosse un clima collaborativo e amicale nei gruppi. Una prima analisi ci porta pertanto a ipotizzare che, nel determinare alcune delle risposte più oppostive, abbia giocato un ruolo importante la vicinanza temporale tra somministrazione del questionario ed esami finali - un voto basso o insufficiente, *ça va sans dire*, può aver prodotto una sorta di risentimento nei rispondenti – in ogni caso questa circostanza rappresenta una criticità di cui tener conto. Andando più nel dettaglio, c'è da chiedersi quanto effettivamente nei Corsi di laurea triennali le singole discipline concorrono alla promozione delle cosiddette *soft skills*, in specie quelle che rimandano alla capacità di relazionarsi, di comunicare, di negoziare, di adattarsi ai diversi contesti e di imparare dagli altri. Nel nostro caso sono le risposte date alle prime quattro domande e alla nona a richiamare l'attenzione sul problema. La partecipazione non paritaria al lavoro di gruppo, la valutazione da parte di 23 studenti/studentesse di aver migliorato di poco o niente le proprie conoscenze, la bassa valutazione rispetto alla funzione apprenditiva del lavorare in gruppo, manifestata da 24 soggetti, e parimenti le 27 risposte indicanti i gradi "poco" "per niente" della scala, rispetto all'aumentata capacità espositiva, mal si conciliano con le indicazioni provenienti dalla letteratura. Per Resnick (1987), ad esempio, la natura stessa del compito autentico sottintende fatica, sforzo, impegno, evidentemente in una prospettiva di crescita, di affinamento del pensiero, ma da quanto emerge gli studenti percepiscono questi aspetti solo in quanto tali, senza, si vuole dire, coglierne la ricchezza delle implicazioni. In quest'ottica si colloca il pensiero dei più giovani: incrociando i dati, infatti, risulta che proprio i soggetti con un'età ricadente nella fascia 21 – 25 apprezzano meno il lavoro di gruppo, esaltandone di contro le caratteristiche legate agli oneri che esso comporta. Contestualmente si rileva che ad una maggiore età dei rispondenti corrisponde una percezione positiva del lavoro di gruppo – è connotato infatti come fattore di miglioramento delle conoscenze possedute e si riconosce la funzione svolta dall'attività in termini di apprendimento.

Lo scenario muta – si ravvisa una maggioranza di risposte ricadenti nei gradi "moltissimo/molto" della scala – con le domande sei e sette. Gli studenti e le studentesse infatti riconoscono (29 casi, quesito 6) il valore del compito svolto sia per l'acquisizione di abilità legate alla professione a cui la Laurea magistrale forma sia (37 casi, quesito 7) per aumentare le proprie abilità di mediazione. Interessante notare che le rispo-

ste di apprezzamento date al quesito 6 provengono da soggetti di tutte le fasce d'età, lavoratori e non lavoratori, non identificabili, si vuole dire, per una qualche specificità. Per il quesito 7, invece, la metà dei 37 soggetti si colloca nella fascia 21 – 25 anni, e ciò si discosta dalla tendenza manifestata nelle altre risposte dagli studenti con tale età.

Meritevole di attenzione sono poi le indicazioni che emergono dalle domande cinque e otto, entrambe riferite alla modalità di svolgere il compito: il dato non era atteso, ritenevamo che la preferenza andasse per una situazione in cui vi fosse il docente, meglio se in presenza fisica; l'indagine, invece, ha rilevato che gli studenti privilegiano lavorare con i propri pari, senza il docente e online. A parere degli Autori, questa specifica informazione crea l'occasione per approfondire ed eventualmente ripensare le prassi che attualmente l'intero corpo docente segue nel proporre la parte d'insegnamento dedicata all'attività pratica. In effetti, la nostra Laurea prevede un percorso blended in cui sostanzialmente si riserva il tempo della didattica presenziale al lavoro di gruppo e a fornire supporto agli studenti.

In conclusione, l'indagine svolta conferma quanto sia difficile, e forse anche poco appagante, proporre nelle aule universitarie attività che si discostano dalle abituali forme di insegnamento. Circa una metà dei soggetti che ha risposto al nostro stimolo di ricerca, da quanto emerge, ha vissuto male la sfida di cimentarsi con compiti che chiamano in causa la capacità di uscire da una *comfort zone*, mettendo in gioco molteplici risorse, complementari ma diverse dai saperi dichiarativi, accettandone la fatica e riconoscendone le potenzialità. D'altro canto, tali risultati invitano noi docenti a rilanciare, per così dire, la sfida, apportando modifiche, aggiustamenti, migliorie rispetto ad una proposta didattica che, sebbene robustamente fondata, non ha ancora una sua tradizione fattuale.

Riferimenti bibliografici

- Ampountolas, A., Shaw, G., James, S. (2019). Active learning to improve self-confidence and decision-making skills through the use of hotel simulation. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 31(3), 125 – 138. <https://doi.org/10.1080/10963758.2018.1487786>
- Bennett, D., Richardson, S., & MacKinnon, P. (2016). *Enacting strategies for graduate employability: How universities can best support students to develop generic skills: Final report 22016*. Sydney: Australian Government Office for Learning and Teaching. Retrieved December 30, 2022, from https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/1874774/SP13-3258_Curtin_Bennett_Graduate-Employability_Final-Report_Part-A_20163.pdf
- Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71 – 80. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214253>
- Deale, C. S., Elders, E., Jacques, P. H. (2010). The Appalachian Growers' Fair: An authentic learning, community engagement, sustainable tourism project. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 10(2), 143 – 162. <https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1059306>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York; Simon and Schuster.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education. An introduction*

- to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company
- Flores d'Arcais, G. (1963). *Pedagogia e didattica del cinema*. Brescia: La Scuola.
- Floridi, L. (2007). A look into the future impact of ICT on our lives. *The Information Society*, 23(1), 59 – 64.
- Glatthorn, A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Green, A. J., Sammons, G. E. (2014). Student learning styles: Assessing active learning in the hospitality learners' model. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 26(1), 29 – 38. <https://doi.org/10.1080/10963758.2014.880617>
- Herrington, A., & Herrington, J. (2007). *What is an authentic learning environment?* In L. A. Tomei (Ed.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications*, (pp. 68 – 76). Hershey, USA: IGI Global.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235 – 266. <https://doi.org/10.12691/education-3-10-17>
- Jonassen, D. H., Hung, W. (2012). Problem-based learning. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2687 – 2690). New York, NY: Springer-Verlag.
- Knoll, M. (Ed.) (1998). *Kurt Hahn: Reform mit Augenmas. Ausgewählte Schrifteneines Politikers und Padagogen (Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lefranc, R. (1963). *Les techniques audiovisuels au service de l'enseignement*. Paris: Borellier.
- Lombardi, M. M. (2007). Approaches that work: How authentic learning is transforming higher education. Boulder, CO: EDUCAUSE Learning Initiative.
- Martin, L., West, J., Bill, K. (2008). Incorporating problem-based learning strategies to develop learner autonomy and employability skills in sports science undergraduate. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 7(1), 18 – 30. <http://dx.doi.org/10.3794/johlste.71.169>
- Mialaret, G. (1964). *Psycho-pedagogie des moyens audiovisuels dans l'enseignement du premier degré*. Paris: PUF.
- Mylopoulos, M., Kulasegaram, K., Woods, N. N. (2018). Developing the experts we need: Fostering adaptive expertise through education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(3), 674 – 677. <https://doi.org/10.1111/jep.12905>
- Reeves, T. C., Herrington, J., Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education*, 25, 562 – 567. Jamison, ACT: HERDSA.
- Reeves, T. C., Oliver, R. (2014). *Authentic learning environments*. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401 – 412). New York: Springer.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to think*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Rodotà, S. (1995). *Tecnologie e diritti*. Bologna: il Mulino.
- Rodotà, S. (1997). *Tecnopolitica: La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*. Roma & Bari: Laterza.
- Ruhanen, L., Axelsen, M., & Bowles, L. (2021). Engaging students through authentic learning: Connecting with international tourism partners. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100291. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100291>
- Schoffstall, D. G., Brown, E. A., & Arendt, S. W. (2017). Hospitality and tourism student and alumni perspectives: Promotion expectations, academic and experience adjustments, and career growth. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 14(3), 189 – 207. <https://doi.org/10.1080/15313220.2017.1350619>
- Tessaro, F. (2014). Authentic tasks or reality. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 77 – 88. Retrieved December 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sirref/article/view/1119>
- Volpicelli, L. (1953). *Il film e i problemi dell'educazione*. Milano & Roma: Bocca.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.