

# LA SFIDA DELLA DIDATTICA A DISTANZA IN UNA UNIVERSITÀ SUDANESE: LA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI E I RISULTATI NEI CORSI DI LINGUA ITALIANA

*Jorge Naranjo, Ilaria Molineri<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Il 15 marzo 2020 tutte le università sudanesi sono state costrette a chiudere a causa dell'epidemia di COVID 19. Il 21 giugno 2020, il Ministero dell'Educazione Superiore e della Ricerca Scientifica della Repubblica del Sudan ha incoraggiato gli atenei a sondare la possibilità di riprendere le attività accademiche attraverso piattaforme per lo studio da remoto, nonostante le molteplici sfide che una tale iniziativa avrebbe comportato, a causa di interruzioni di corrente, accesso limitato o irregolare a Internet, scarsa preparazione del corpo docente, competenze digitali molto limitate tra gli studenti.

La pandemia è scoppiata quando la nazione si trovava in un periodo di transizione, in cui il normale corso delle attività accademiche era stato interrotto previamente durante alcuni momenti della rivoluzione popolare (dicembre 2018 – agosto 2019) che ha portato alla fine di trenta anni di regime militare e islamista.

Il 17 agosto 2020, il *Comboni College of Science and Technology* (CCST), un *college* universitario privato situato a Khartoum, ha abbracciato con entusiasmo e ottimismo l'enorme sfida, forte di un progetto educativo visionario e di un meticoloso lavoro di costruzione e internalizzazione del *campus* a partire dal 2001, anno della sua fondazione, evoluzione naturale del liceo aperto nel 1929 dai Missionari Comboniani, il *Comboni College Khartoum* (CCK). L'offerta didattica del CCST comprende tre lauree in Scienze Informatiche: Informatica, Tecnologia dell'Informazione (IT) applicata all'Amministrazione e alla Contabilità, Lingua e Letteratura Inglese (con scelta di una seconda lingua tra italiano e spagnolo) e Scienze dell'Educazione e Religione Cristiana, a beneficio di circa 700 iscritti.

Il secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020 è iniziato proponendo corsi ibridi, composti da lezioni teoriche a distanza attraverso il *Learning Management System* (LMS) *Moodle* e seminari in presenza, in piccoli gruppi, presso i laboratori di informatica.

L'obiettivo di questa ricerca è valutare l'esperienza formativa degli studenti che hanno utilizzato *Moodle*, anche attraverso l'analisi dettagliata dei risultati ottenuti nei corsi di lingua italiana, afferenti al programma di Laurea in Lingua e Letteratura Inglese, e ricavare raccomandazioni sull'eventuale, futura integrazione delle lezioni in remoto nell'offerta didattica dell'ateneo.

Su un piano più generale, si intende fornire uno spunto rispetto alla possibilità di introdurre la didattica a distanza in contesti simili a quello di riferimento, in cui la connettività, la fornitura elettrica e le abilità digitali sono molto limitate e non solo una pandemia, ma la situazione politica e sociale determina spesso l'interruzione delle attività scolastiche di ogni ordine e grado o limita fortemente l'accesso alle stesse da parte della popolazione.

<sup>1</sup> Comboni College of Science and Technology (CCST), Khartoum, Sudan.

## 2. CORNICE TEORICA

L'obiettivo principale della ricerca è dunque quello di valutare l'esperienza formativa degli studenti universitari che hanno utilizzato la piattaforma *Moodle*, dopo circa un mese di somministrazione di corsi *online* tra agosto e settembre del 2020 in un'istituzione di educazione superiore in Sudan.

A tal fine, è stato necessario verificare le competenze digitali degli studenti prima dell'introduzione del LMS, come anche le competenze linguistiche e il livello di inglese, poiché il Sudan è un paese di lingua araba, mentre la lingua di insegnamento e quindi di lavoro della piattaforma è l'inglese.

L'utente/discente fatterà a interagire efficacemente in una riunione *online* fino a che non avrà raggiunto i livelli B di competenza linguistica; sarà in grado di partecipare a lezioni virtuali a un livello A2 solo se attentamente guidato e potrà forse comunicare in maniera molto semplice a livello A1, pubblicando commenti o utilizzando la *chat*, in un ambito di "internet café" (North, Goodier, Piccardo, 2018)<sup>2</sup>.

Ne è conseguita l'elaborazione di linee guida per l'integrazione della didattica a distanza attraverso il LMS nell'offerta formativa di un'istituzione universitaria, in un contesto simile a quello sudanese, condizionato da frequenti interruzioni della fornitura elettrica, difficoltà di accesso alla rete Internet e caratterizzato dalla dicotomia tra lingua d'uso comune e lingua accademica.

### 2.1. Formazione online e TIC nelle università sudanesi

Mentre tutte le università sudanesi dispongono di laboratori informatici e connessione Internet, la maggior parte delle scuole e licei pubblici del paese, fino a qualche anno fa, non era equipaggiata in tal senso (Hamdy, 2007). Ancora oggi, quasi tutti gli studenti che accedono alla formazione superiore provenendo dalle scuole pubbliche non hanno mai utilizzato un computer. Durante il primo anno, i *curricula* universitari includono un corso di alfabetizzazione informatica.

Per quanto riguarda invece le università telematiche, in Sudan sono presenti la *Open University of Sudan*, che utilizza *Moodle* come LMS, e la *Arab Open University*. In generale, gli studenti iscritti sono adulti e le altre università non prendono in considerazione l'opzione di reclutarli come docenti dopo la laurea, considerandoli come laureati di livello più basso in relazione a quello delle università presenziali.

Nel 2009, Omer Hassan Abdelrahman, professore associato presso il dipartimento di Biblioteconomia e Scienze dell'Informazione dell'università di Khartoum, concluse un'indagine sulla formazione *online* in Sudan con una lista di problemi che rimangono ancora estremamente attuali dodici anni più tardi:

Scarse infrastrutture TIC in termini di hardware e dotazioni; mancanza di programmi di alfabetizzazione informatica per studenti e insegnanti; mancanza di forza lavoro con competenze informatiche nel settore dell'educazione; lentezza nell'introdurre nei curriculum scolastici nazionali corsi di scienze informatiche; scarsa consapevolezza e impegno da parte della classe dirigente nel riconoscere l'importanza dell'introduzione delle TIC nei

<sup>2</sup> Tutte le citazioni sono tratte da fonti anglofone e sono state tradotte da Ilaria Molineri.

programmi scolastici; mancanza di materiali didattici sia per l'istruzione inferiore che per quella superiore (Hassan Abdelrahman, 2010: 308).

Una ricerca successiva di Negla Ahmed Albasheer (2014) sul livello di accettazione e l'utilizzo della tecnologia da parte degli insegnanti presso le università pubbliche di Khartoum «ha rivelato che le TIC sono largamente impiegate dal corpo docente. Un numero relativamente basso però le sfrutta per l'insegnamento» (*ibidem*: I). L'indagine ha anche evidenziato come uno dei fattori che ne ostacolano un impiego più diffuso è «la preponderanza su *internet* di contenuti in inglese», mentre la prima lingua del paese è l'arabo (Ahmed Albasheer Osman, 2014: 164). Un altro dato interessante per il nostro studio è che mentre l'informatica è stata introdotta nelle università sudanesi agli inizi degli anni Novanta, i servizi per la connessione a Internet sono arrivati più tardi, verso la fine del ventesimo secolo. Perciò, mentre circa il 32% degli intervistati aveva avuto circa dieci anni di esperienza con i computer, solo il 16% ne aveva avuto una simile con Internet (Ahmed Albasheer Osman, 2014: 187).

## 2.2. *Internet in Sudan*

A gennaio 2020, la connessione dati mobili raggiungeva 32,83 milioni di persone, circa il 76% della popolazione sudanese. Secondo Kemp (2020) gli utenti Internet erano 13,38 milioni, vale a dire il 31% della popolazione. Queste statistiche sono simili a quelle presentate dal sito *Internet World Stats*, che riporta come al 30 settembre 2020 il Sudan avesse 13.124.100 di utenti Internet e un tasso di penetrazione del 29,9%.

Il Sudan si classifica al centosessantaquattresimo posto su 207 paesi in termini di velocità di connessione, con una media di 1.94 Mbps e un tempo di *download* per 5GB di 5 ore e 53 minuti (Hananto, 2019). La relazione di Kemp invece riporta una velocità media di connessione *Internet mobile* di 8.60 Mbps. Questa velocità è diminuita del 19% lo scorso anno. La velocità media di connessione via cavo è di 6.81 Mbps (Kemp, 2020).

La *Intelligence Unit* della rivista *Economist* pubblica l'*Inclusive Internet Index*, che esamina il costo dell'accesso alla rete rispetto al reddito e il livello di competizione tra fornitori sul mercato. Nell'edizione del 2020, il Sudan si è classificato settantacinquesimo su 100 paesi alla voce convenienza (*affordability*). Quanto alla disponibilità (*availability*), la stessa fonte considera «la qualità e la gamma di infrastrutture disponibili, fondamentali per l'accesso, nonché i livelli di utilizzo». In questo caso, il Sudan si è piazzato novantacinquesimo su 100 paesi. Infine, con riferimento alla predisposizione (*readiness*), definita come «capacità di accesso a *internet*, comprese abilità, competenze interculturali e *policy* a supporto», il Sudan ha raggiunto il novantasettesimo posto su 100 paesi (*The Economist*, 2020).

Il 62,3% degli utenti accede al *web* attraverso il telefono cellulare e il 37,2% attraverso *computer* portatili o fissi. Quest'ultimo dato è cresciuto del 97% tra dicembre 2018 e dicembre 2019. Il tasso di crescita annuale è del 2,4%, vale a dire di oltre 316.000 nuovi utenti all'anno (Kemp, 2020).

Tra i siti più visitati troviamo i conosciuti *Google*, *Youtube*, *Facebook*, *Yahoo*, *Wikipedia*, *Live* e *Blogspot*. L'ottavo è un sito web locale, *Sudanakhbar.com* (Kemp, 2020: 24). Gli utenti *Facebook* in Sudan erano 1.300.000 a settembre 2020 (Internet World Stats, 2020). 1,30 milioni (3,0%) di sudanesi sono attivi sui *social media*. L'applicazione di messaggistica più diffusa in Sudan è *WhatsApp*. Vale la pena menzionare che le ricerche effettuate su *Youtube* si riferiscono in gran parte a film e canzoni (Kemp, 2020). Il traffico dati generato da dispositivi mobili è per il 93,1% proveniente dal sistema operativo *Android* e per il 3,2% da quello *Apple* (Kemp, 2020).

### 2.3 La risposta al COVID-19

Come sopra accennato, il 14 marzo 2020 il Consiglio dei ministri sudanese ha deciso la chiusura delle scuole e università a causa dell'epidemia di corona virus. Tre mesi più tardi, il 21 giugno 2020, il Ministro dell'Educazione Superiore e della Ricerca Scientifica, Prof. Intisar Saghayroun, ha esortato le università pubbliche e private ad avviare programmi di didattica a distanza.

In Sudan ci sono 53 università e 81 *college* universitari. Poche istituzioni hanno saputo trasformare quella sfida nell'opportunità di avviare programmi di studio da remoto attraverso *Learning Management Systems* (LMS). Nel 2020, il sito ufficiale di *Moodle* registrava otto atenei sudanesi attivi sulla piattaforma (Moodle, 2020).

Il Ministero ha selezionato sei università affinché il personale fosse formato e agli studenti fosse garantito accesso gratuito alle reti mobili (Sawahel, 2020). Nonostante questi sforzi, la maggior parte, tra cui la prestigiosa università di Khartoum, hanno ritenuto di non essere pronte a un tale passo, a causa di «infrastrutture carenti, instabilità delle forniture elettriche, disponibilità di Internet e problemi finanziari, con la maggior parte degli studenti privi di accesso a un *pc* e con difficoltà a coprire i costi per la connessione» (Gamal Abdo, citato da Sawahel, 2020). Secondo il Professor Gamal Abdo, «il sondaggio effettuato tra insegnanti e studenti dell'università di Khartoum evidenziava una scarsa capacità di introdurre la didattica a distanza in termini di materiali didattici e dotazioni, formazione del corpo docente e non e scarse risorse finanziarie» (Gamal Abdo, citato da Sawahel, 2020). Vi era inoltre la sfida di dover convincere la popolazione universitaria, ma non solo, della necessità di intraprendere un cambiamento di quel tipo, poiché «non si introduceva solo una nuova tecnologia per lo studio a distanza, ma un nuovo modo di pensare all'apprendimento, una nuova cultura della formazione» (Eltahir, citato da Sawahel, 2020).

### 2.4. Moodle

La piattaforma utilizzata dal *Comboni College of Science and Technology* e da gran parte delle università sudanesi, è stata (ed è tuttora) *Moodle*, un LMS *open source* tra i più quotati (Graf, List, 2005; Cavus, Zabaldi, 2014). Introdotta negli anni precedenti, era sfruttata principalmente come *repository* di materiale didattico.

*Moodle*, originariamente acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente per l'apprendimento modulare dinamico orientato a oggetti), si fonda su basi di pedagogia sociale costruttivista, cioè «[sul]l'approccio collaborativo all'apprendimento, secondo le teorie di Jerome Bruner, Lev Vygotsky e Jean Piaget» (Crosslin, 2009: 505), che «consente alla formazione *online* di superare il tradizionale ambito educativo, basato sul nozionismo e la memorizzazione, per giungere alla costruzione di reti sociali» (Crosslin, 2006: 505).

La relazione dell'Unesco sul sistema educativo sudanese menziona «il ricorso alla memorizzazione come metodo primario per l'acquisizione, anche per materie quali matematica e scienze, che richiedono competenze e abilità analitiche» (Watanebe, 2018: 99). Il cambio di prospettiva derivante dall'introduzione della piattaforma *Moodle* appare perciò significativo.

Affinché l'esperienza con il LMS sia positiva, uno degli aspetti fondamentali è il livello di soddisfazione degli utenti, che a sua volta dipende da fattori che Sun *et al.* hanno categorizzato «in sei dimensioni: studente, docente, corso, tecnologia, disegno di sistema e ambiente» (Sun, Tsai, Finger, Chen, Yeh, 2008: 1184).

## 2.5. Moodle al CCST

Dopo l'annuncio del Ministero dell'Educazione Superiore, l'amministrazione del CCST si è riunita e ha deliberato di predisporre l'avvio del secondo semestre con un'offerta formativa di corsi ibridi, proponendo contenuti teorici attraverso la piattaforma e lezioni pratiche in piccole classi di quindici persone nei laboratori informatici per i programmi di laurea in Scienze Informatiche. Per gli studenti di Lingua e Letteratura Inglese sono stati predisposti classi di conversazione e seminari, in aggiunta ai contenuti erogati a distanza.

Durante il mese di luglio 2020, i dipartimenti hanno organizzato *workshop* per gruppi di una decina di docenti sui seguenti temi: il cambiamento di mentalità necessario all'implementazione della didattica sulla piattaforma, all'interno della quale i docenti cessano di essere dispensatori di informazioni, diventando gestori dell'esperienza formativa degli studenti o della comunità di apprendimento; l'utilizzo di Internet da parte della gioventù sudanese; le motivazioni per l'introduzione di *Moodle* e formazione tecnica e pedagogica per favorire l'efficacia.

In considerazione delle frequenti interruzioni di forniture elettriche che affliggevano il paese all'epoca, la scarsa velocità di *download* e il limitato accesso a Internet da parte degli studenti, si è deciso di non ricorrere a video-lezioni o video-conferenze (sincrone o asincrone), ma di caricare i contenuti didattici su file PDF scaricabili e di promuovere l'interazione attraverso gli strumenti di *Moodle* quali *chat room* sincrone e *forum* asincroni.

Durante la prima settimana di un secondo semestre certamente particolare, dal 17 al 22 agosto, presso i laboratori informatici del *college*, gli studenti hanno partecipato a *workshop* di addestramento all'uso di *Moodle*, su cui la maggior parte dei docenti aveva già caricato il materiale didattico.

Il 14 settembre, le lezioni delle materie più complesse sono riprese in presenza e il 21 settembre la totalità degli studenti è tornata in classe; poiché il docente di italiano non era in Sudan, le lezioni di lingua sono invece continuate in modalità ibrida fino alla fine del semestre.

## 2.6. I corsi di italiano al CCST

I corsi d'italiano al *Comboni College* (CCK) sono incominciati con la sua creazione nel 1929, indirizzati allora ai figli della numerosa comunità italiana residente in Sudan. Nel 2002 il Ministero delle Università e la Ricerca Scientifica sudanese ha autorizzato i programmi di educazione continua proposti dalla appena costituita sezione universitaria, il CCST. Nel 2011, lo stesso Ministero ha approvato una Laurea di Lingua e Letteratura Inglese, dove l'italiano era inserita come seconda lingua. Nel 2015, il CCST è diventato centro di esami CELI, mentre nel 2016, con l'appoggio dell'ambasciata italiana a Khartoum, è nato il *Comboni Italian Center* all'interno del CCST, un "ambiente italiano" che facilita l'apprendimento della lingua tanto per gli studenti del corso di laurea come per quelli dei corsi di formazione continua.

Lo studio della lingua italiana quindi forma parte del syllabo della laurea in Lingua e Letteratura Inglese; al secondo e terzo anno, gli studenti scelgono tra italiano e spagnolo come seconda lingua per un totale di quattro semestri, con l'obiettivo di raggiungere il livello A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*.

Il 17 agosto 2020, i programmi di italiano sono iniziati interamente a distanza, con sessioni in *chat* sincrone organizzate settimanalmente e frequenti messaggi su *Moodle* per supportare e verificare se e come gli studenti accedessero ai contenuti caricati, e per orientarli all'uso interattivo del LMS, all'organizzazione del tempo di studio e

all'integrazione del materiale *online* con il libro di testo, già utilizzato nel semestre precedente, in presenza, con un altro insegnante. Non erano ancora attivi gruppi *Whatsapp* e, come si è poi verificato successivamente, quasi tutti erano scarsamente abituati a utilizzare i loro *account* di posta elettronica.

A metà settembre, con il ritorno in classe, il programma di italiano è stato ristrutturato come segue: due ore a settimana in videoconferenza con l'insegnante madrelingua collegato con la classe al *college*, supportato dall'assistente locale, e due ore a settimana di laboratori pratici condotti da quest'ultimo in autonomia, precedentemente preparati con il docente, a integrazione di quanto svolto e al materiale disponibile su *Moodle*, sempre monitorato e commentato. L'assistente, formato nel corso degli anni, ha continuato la formazione a distanza, parallelamente al lavoro di classe.

I contenuti disponibili su *Moodle* includevano: brevi video *tutorial* (1-2 minuti ciascuno) a illustrare dove trovare il materiale didattico, con spiegazione a voce in inglese e schermo condiviso dei passaggi da compiere per completare le attività (quiz, forum, *wiki* di *Moodle*); documentazione generale (guida del corso e guida orientativa su studio *online* e materiale extra, criteri di valutazione); programma settimanale per ciascuna unità del libro di testo, con istruzioni, esercizi e riferimenti grammaticali; video didattici incorporati di circa 5-7 minuti con spiegazione dei principali punti grammaticali o attività di vocabolario, realizzati dal docente o condivisi tra quelli disponibili su *YouTube*, anche per favorire l'esposizione a tecniche d'insegnamento e accenti differenti; attività di autoapprendimento, tra cui *quiz* e *forum* per lo sviluppo delle abilità di scrittura e *file* audio o testo per addestrare abilità di ascolto e lettura. Per ogni attività era specificato un tempo stimato da dedicarvi, per un totale di 4 ore a settimana, come previsto dal syllabo.

Quanto alla valutazione, si è mantenuto l'impianto generale approvato dal Senato Accademico di due esami parziali scritti in itinere (40% del voto) e un esame finale scritto (60% del voto) in presenza. Ai punteggi degli esami parziali si sono sommati anche quelli della valutazione continua, che ha considerato la partecipazione attiva ai laboratori di conversazione in presenza e il monitoraggio delle attività di autoapprendimento su *Moodle*. Per esempio: si è tenuto conto del fatto che il *quiz* fosse stato eseguito (o meno) e non della percentuale di risposte corrette, così come dell'esecuzione (o meno) delle esercitazioni in classe e del livello di impegno. Rispetto alla presenza di almeno il 75% delle lezioni, requisito fondamentale per l'ammissione agli esami finali in semestri normali, si è deciso per una maggiore flessibilità, considerato che lo stop per la pandemia è coinciso con la normale pausa estiva tra semestri e, nel 2020, la fine delle vacanze di Ramadan, quando cioè gli studenti si erano allontanati da Khartoum per raggiungere le famiglie; alla ripresa delle lezioni, non è stato possibile per molti tornare immediatamente in città, sia per la scarsa disponibilità di mezzi di trasporto, dovuta a forniture di gasolio insufficienti in tutto il Sudan, sia per motivi economici.

### 3. PROGETTO DI RICERCA E METODOLOGIA

#### 3.1. *Temi della ricerca, obiettivi e strategia*

L'obiettivo della ricerca – valutare l'esperienza formativa degli studenti del CCST che hanno utilizzato *Moodle* – può tradursi in forma di domande principali, come segue:

- 1) Come è stata l'esperienza formativa degli studenti attraverso il LMS?
- 2) Come si può rendere maggiormente efficace l'utilizzo della piattaforma, date le specificità del contesto?

La prima ha carattere descrittivo, mentre la seconda investigativo; si può quindi conferire alla ricerca un carattere sia descrittivo che investigativo.

Le sotto-domande sono dettagliate come segue:

- a) Le competenze digitali pregresse degli studenti hanno influito sull'utilizzo di *Moodle*?
- b) Il livello di competenza dell'inglese degli studenti ha avuto un impatto nell'accesso alla piattaforma?
- c) Il gruppo di studenti che l'ha utilizzata per tutto il secondo semestre ha raggiunto risultati inferiori a quelli del primo semestre in presenza?

Considerando l'obiettivo, il fatto che non vi sia controllo sugli eventi comportamentali e che le domande si concentrano su eventi contemporanei, la strategia di ricerca più conveniente è la somministrazione di un questionario (Yin, 2002). Quanto alla valutazione quantitativa dei risultati (sotto-domanda c), lo studio propone il confronto tra i voti del primo semestre dell'anno accademico 2019-2020, svoltosi interamente in presenza, e il secondo, come descritto nella sezione 2.6. Vale la pena ribadire che si tratta degli stessi studenti, che hanno lavorato con lo stesso syllabo e libro di testo, ma con due insegnanti diversi e, ovviamente, con la componente *online* in aggiunta.

### 3.2. Progetto di ricerca

Come principale strumento di indagine si è scelto un questionario anonimo con domande articolate in tre parti. La prima mirava a raccogliere i dati demografici e le informazioni circa la *background* linguistico degli studenti, le possibilità che essi avevano di collegarsi a *internet* e le loro abitudini al riguardo, prima di doversi cimentare con la piattaforma *Moodle*.

In questo modo si proporzionano quindi le informazioni per rispondere alle prime due sotto-domande.

La seconda parte del questionario si concentrava sulla valutazione dei *workshop* di orientamento e formazione sull'uso di *Moodle*.

Per entrambe le prime due parti le risposte erano a scelta multipla. Infine, la terza parte del questionario si proponeva di rispondere alle due domande principali, che esplicitano l'obiettivo primario della ricerca; le risposte sono state classificate in accordo con le sei dimensioni definite da Sun *et al.* (2008: 1184): «studente, insegnante, corso, tecnologia, sistema e ambiente».

Per quanto riguarda la terza sotto-domanda, lo studio descrive l'esperienza formativa degli studenti di italiano che hanno utilizzato *Moodle* per tutta la durata del corso e compara i voti del primo e del secondo semestre attraverso l'applicazione di *test* per dati appaiati. Poiché i campioni di studenti di italiano sono costituiti da meno di 30 individui, è stato scelto il *test* di Shapiro-Wilk per la verifica della normalità.

### 3.3. Protocollo per la raccolta dei dati

Il questionario è stato distribuito tra il 29 settembre e il 3 ottobre 2020, quando quasi tutti gli studenti avevano fatto ritorno in classe. Per non discriminare coloro con competenze informatiche inferiori, è stato stampato su carta e somministrato in classe.

I risultati delle risposte a scelta multipla sono stati trasferiti su un *file Excel*. Le risposte aperte sono state riportate su un *file Word*.

Per l'analisi dell'esperienza formativa degli studenti di italiano, lo studio si riferisce al diario del docente, mentre è stato utilizzato il software *SPSS Statistics* (v. 21) per processare i dati.

### 3.4. Popolazione studentesca, campioni e raccolta dati

Il numero totale degli iscritti ad agosto 2020, all'inizio del secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020, era di 677. I 77 studenti della Laurea in Scienze dell'Educazione e la Religione Cristiana non sono stati inclusi nello studio, poiché non hanno usufruito della piattaforma. Trattandosi infatti di piccoli gruppi di circa 20 persone, è stato possibile riprendere subito le lezioni in presenza, rispettando il distanziamento sociale.

Il questionario ha dunque riguardato gli studenti dei corsi di laurea in Informatica (*BSc in Computer Science: CS*), Lingua e Letteratura Inglese (*BA in English Language and Literature: EN*) e quelli dei diplomi universitari in IT per la Contabilità (*Diploma in Information Technology-Accounting: ITA* e *Management: ITM*)

Tabella 1. Numero degli intervistati

	<b>CS</b>	<b>EN</b>	<b>ITM</b>	<b>ITA</b>	<b>Totale</b>
No. degli intervistati	64	186	79	77	406
Totale studenti	101	275	106	118	600
%	63,37	67,64	74,53	65,25	67,67

## 4. RISULTATI

### 4.1. Retroterra linguistico e utilizzo di internet

Prima di addentrarsi nella valutazione dell'esperienza formativa, il questionario si focalizzava sulla raccolta dei dati rispetto a caratteristiche degli studenti, retroterra linguistico e abitudini digitali (Tabella 2).

Tabella 2. Retroterra linguistico e nazionalità

		<b>CS</b>		<b>EN</b>		<b>ITA</b>		<b>ITM</b>		Totale
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
Scuola primaria in	arabo	48	76,2	155	83,3	34	43,6	38	50	275
	inglese	15	23,8	31	16,7	42	56,3	38	50	126
Secondaria in	arabo	47	75,8	154	85,6	29	48,2	36	48	266
	inglese	15	24,2	26	14,4	47	61,8	39	52	127
Nazionalità	sudanese		44,6%		76%		39%		17,9%	
	sud sudanese		36,6%		20,4%		44%		50%	
	altra		17,8 %		3,6%		17%		32,1	

NB. La nazionalità non è stata rilevata nel questionario. I dati si riferiscono alle informazioni dell'ufficio immatricolazioni e riflettono le percentuali sul totale degli studenti per ogni programma.



È opportuno ricordare che la Guerra Civile in Sud Sudan, a partire da dicembre 2013, ha provocato negli anni a seguire un esodo di sud sudanesi verso il Sudan. Molti si sono iscritti al CCST, principalmente ai diplomi di IT (ITA e ITM), poiché vi trovano delle agevolazioni economiche e un ambiente che rispetta la loro diversità culturale. Questi studenti hanno completato il ciclo di scuola primaria e secondaria in inglese e hanno tra i 20 e i 30 anni: sono quindi leggermente più maturi rispetto agli altri che hanno fra i 18 e 21 anni, per via del travagliato percorso di studi nel loro paese.

Anche il corso di laurea in scienze informatiche ha un'alta percentuale di studenti sud sudanesi (36,62%), ma coloro che hanno studiato in inglese prima dell'accesso all'università sono molti meno (circa 24%). Questo si spiega con il fatto che in buona parte sono studenti nati e cresciuti in Sudan da famiglie sud sudanesi rifugiatesi in Sudan durante la guerra che portò il Sud Sudan a dichiarare l'indipendenza nel 2011. La maggior parte di coloro che sono stati inseriti nella categoria "altri" sono eritrei, nati in Sudan. L'Eritrea è il secondo paese per numero di rifugiati in Sudan.

Il questionario proseguiva chiedendo agli studenti con che *device* accedessero a *internet*.

La maggior parte (67%) possiede uno *smartphone*, che è lo strumento più comune per il collegamento (55,17%). Solo il 41,63% possiede un *computer* portatile e questa percentuale è più alta tra gli studenti dei corsi di scienze informatiche (59,38%), per i quali il *pc* è uno strumento di studio e lavoro. Il *college* ha predisposto laboratori di informatica aperti a tutti, che sono diventati il principale luogo da cui connettersi, per il 22,17% degli studenti.

Tabella 3. *Accesso a Internet*

		CS		EN		ITA		ITM		Totale	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<i>Smartphone</i>	No	19	29,69	61	32,8	26	33,77	23	29,11	129	31,77
	Si	45	70,31	125	67,2	51	66,23	51	64,56	272	67
	NR							5		5	1,23
	Totale	64		186		77		79		406	
<i>PC portatile</i>	No	26	40,63	116	62,37	40	51,95	49	62,03	231	56,90
	Si	38	59,38	69	37,10	37	48,05	25	31,65	169	41,63
	NR			1				5		6	1,48
	Totale	64		186		77		79		406	
<i>Internet café</i>		5	7,81	9	4,84	11	14,29	5	6,33	30	7,39
Laboratori al <i>college</i>		11	17,19	53	28,49	14	18,18	12	15,19	90	22,17
<i>PC portatile</i>		9	14,06	16	8,60	7	9,09	6	7,59	38	9,36
<i>Smartphone</i>		37	57,81	96	51,61	40	51,95	48	60,76	221	55,17
NR		2	3,12	12	6,45	5	6,49	8	1,01	27	6,65
Totale complessivo		64		186		77		79		406	

Per valutare il tipo di utilizzo di *internet*, il sondaggio si è concentrato sulla posta elettronica, *WhatsApp*, la pagina *Facebook* del CCST e operazioni più complesse, come l'invio di allegati, nel periodo precedente all'agosto 2020.

Tabella 4. *Utilizzo di internet*

		CS	EN	ITA	ITM	N. Totale	Totale %
Utente <i>e-mail</i>	No	20	68	33	26	147	36,2
	Sì	43	111	41	45	240	59,11
	NR	1	7	3	8	19	4,67
	Totale complessivo	64	186	77	79	406	
Utente <i>WhatsApp</i>	No	12	41	18	14	85	20,94
	Sì	51	140	56	57	304	74,88
	NR	1	5	3	8	17	4,19
	Totale complessivo	64	186	77	79	406	
Accesso alla pagina <i>Facebook</i> del CCST	Tutti i giorni	15	35	21	11	82	20,20
	Mai	8	52	12	19	91	22,41
	Una volta la settimana	40	94	37	43	214	52,71
	NR	1	5	7	6	19	4,68
Totale complessivo	64	186	77	79	406		
Avevi mai mandato un allegato via <i>e-mail</i> ?	No	27	112	40	41	220	54,19
	Sì	33	61	32	30	156	38,42
	NR	4	13	5	8	30	7,39
	Totale complessivo	64	186	77	79	406	

#### 4.2. *Introduzione a Moodle*

L'82,51% degli studenti ha dichiarato di aver ricevuto le credenziali per l'accesso a Moodle al momento dell'immatricolazione, prima dell'inizio del semestre.

Durante la prima settimana (17-23 agosto), il *college* ha organizzato dei *workshop* formativi per piccoli gruppi, ma solo il 43,60% degli studenti vi ha preso parte. La più alta percentuale si registra tra quelli di ITM (48,10%) e ITA (48,05%), mentre la più bassa tra gli iscritti a Lingua e Letteratura Inglese (40,86%) che forse ne avrebbero avuto maggiore bisogno rispetto ad altri, ma all'inizio sono apparsi più ostili a questa nuova forma di apprendimento. La percentuale di partecipazione tra gli studenti di Scienze Informatiche è piuttosto bassa (40,62%), probabilmente grazie a competenze digitali più avanzate e a un maggior livello di autonomia con gli strumenti digitali. Come già accennato, molti risiedevano fuori Khartoum e in quei giorni si registravano grossi problemi di approvvigionamento di carburante in tutto il paese, con i trasporti non garantiti.

Tabella 5. *Valutazione dei workshop per l'utilizzo di Moodle*

Valutazione	CS		EN		ITA		ITM		Totale
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
Chiaro e soddisfacente	14	53,85	20	26,32	13	35,13	9	23,68	56
Troppo difficile	2	7,69	13	17,10	8	21,62	15	39,47	38
Mi ha aiutato parzialmente	9	34,62	38	50	14	37,84	10	26,32	71
NR	1	3,85	5	6,58	2	5,41	4	10,53	12
Totale / % degli intervistati	26	40,62	76	40,86	37	48,05	38	48,10	177

NB. Sono state eliminate le risposte degli studenti che non avevano partecipato ai *workshop* ma hanno espresso comunque un'opinione.

Dalla tabella si evince che gli studenti di Scienze Informatiche sono i più soddisfatti in merito ai *workshop*, tenuti dagli stessi docenti sia per i corsi di CS, ITA e ITM, diversi invece da quelli di EN. Possiamo dunque inferire che la miglior predisposizione allo studio *online* degli studenti di CS sia stata un fattore determinante, più che la qualità stessa dei *workshop*.

#### 4.3. *Utilizzo del Learning Management System (MOODLE)*

Il *college* ha aperto laboratori informatici affinché gli studenti potessero accedere a Moodle da un *computer* e con il supporto di un assistente tecnico. L'obiettivo era quello di garantire la possibilità di iniziare le lezioni anche per coloro non in possesso di *smartphone* o *computer*. Il 46,8% degli intervistati ha dichiarato di essere stato a conoscenza di questa opportunità, mentre il 32,26% di non averlo saputo. Più che per gli altri corsi, gli iscritti a Lingua e Letteratura Inglese erano ben informati (50%). È importante sottolineare come i laboratori siano stati aperti vicino alle aule dove normalmente si tenevano le lezioni in presenza.

La ragione per cui molti non hanno sfruttato i laboratori è stato il costo dei trasporti pubblici (31,53%), a causa della situazione già ampiamente descritta, oltre al fatto che molti (15,76%) risiedevano ancora fuori Khartoum.

La qualità dei corsi disponibili sulla piattaforma è stata valutata con punteggi che vanno da 4,73/10 (ITM) a 5,37/10 (EN). È interessante notare come gli studenti di inglese, in principio più riluttanti, si siano rivelati poi più positivi di altri.

Circa la metà del numero totale di intervistati ha dichiarato di aver avuto difficoltà con Moodle, ma anche di aver acquisito maggiore fiducia nell'utilizzo del computer (49,75%), al momento di rispondere al questionario. Al contrario invece il 26,6% ha risposto di non aver visto migliorare il proprio livello di dimestichezza dopo un mese di lavoro sulla piattaforma. Gli studenti più positivi sono quelli di scienze informatiche (59,37%) e di inglese (53,76%).

Il 47,54% ha affermato che lo studio a distanza ha aumentato il livello di consapevolezza, consentendo per esempio di trovare altri corsi *online* per l'autoapprendimento. Al contrario invece, per il 30,05%, il LMS non è stato di alcun aiuto. Anche in questo caso, gli studenti di inglese (52,69%) e quelli di scienze informatiche (50%) sono stati i più positivi.

In conclusione, i più critici sono stati gli iscritti ai diplomi di IT. In particolare, il 40,26% degli studenti ITA ritiene che non sarà mai in grado di utilizzare il LMS, mentre solo il 18,75% degli studenti di CS è d'accordo con una dichiarazione così radicale.

Rispetto alle difficoltà incontrate, le possibilità di scelta offerte sono indicate nella tabella 6; era possibile esprimere più di un'opzione.

Tabella 6. *Principali difficoltà nell'utilizzo di Moodle*

Difficoltà	CS		EN		ITA		ITM		Totale	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<b>Dimensione: STUDENTE</b>										
Non ho mai lavorato a lungo con un <i>pc</i>	19	29,7	91	48,9	30	39,0	31	39,2	171	42,1
Ho trovato difficile organizzare da solo il mio tempo di studio	36	56,3	98	52,7	39	50,6	39	49,4	212	52,2
<b>Dimensione: DOCENTE</b>										
Ho avuto difficoltà a comunicare con i docenti	36	56,3	81	43,5	33	42,9	36	45,6	186	45,8
<b>Dimensione: CORSO</b>										
Alcuni corsi non erano preparati bene	32	50,0	93	50,0	36	46,8	40	50,6	201	49,5
<b>Dimensione: TECNOLOGIA</b>										
Le mie credenziali di accesso a Moodle non funzionavano	16	25,0	45	24,2	15	19,5	19	24,1	95	23,4
Non sapevo a chi rivolgermi per risolvere problemi di accesso a Moodle	12	18,8	52	28,0	23	29,9	26	32,9	113	27,8
La connessione Internet era lenta o discontinua	43	67,2	93	50,0	51	66,2	47	59,5	234	57,6
<b>Dimensione: SISTEMA</b>										
Non sapevo dove inserire le credenziali	9	14,1	36	19,4	15	19,5	17	21,5	77	19,0
Ho effettuato l'accesso, ma ho trovato tutto troppo difficile	22	34,4	86	46,2	28	36,4	32	40,5	168	41,4
Ho effettuato l'accesso, ma mi sono perso tra tutte le informazioni	14	21,9	72	38,7	29	37,7	27	34,2	142	35,0
Ho avuto qualche difficoltà all'inizio, poi mi sono abituato/a	26	40,6	85	45,7	23	29,9	35	44,3	169	41,6

Il problema principale è stato la connessione a Internet (57,6%), mentre il secondo la difficoltà di organizzare il proprio tempo studio (52,2%).

Infine, gli studenti sono stati invitati ad esprimersi rispetto agli aspetti positivi e negativi dell'uso del LMS con una risposta aperta, priva di opzioni predefinite; era inoltre possibile scegliere se scrivere in inglese o arabo, per la maggioranza prima lingua.

Le risposte sono state raggruppate, come nella tabella precedente, per dimensione.

Tabella 7. *Aspetti negativi nell'utilizzo di Moodle o aspetti che dovrebbero essere migliorati*

Dimensione	Risposte	No.
Studente	Non sapevo usare un computer	10
	L'organizzazione del tempo a casa era difficile	5
Docente	Mancanza di comunicazione e interazione con i docenti	27
	Per alcune materie c'è bisogno di una spiegazione dal vivo	26
Corso	Aggiungere video-lezioni	24
	Ho avuto problemi a consegnare compiti/ <i>assignment</i> , specialmente attraverso il telefono, o non sapevo come farlo	13
	Alcune lezioni non erano ben preparate	12
	Le lezioni non erano disponibili in tempo utile	5
	Aggiungere video-conferenze	3
Tecnologia	Connessione Internet	115
	Mancanza di uno <i>smartphone</i>	26
	Non era possibile scaricare il materiale sullo <i>smartphone</i>	16
	Mancanza di un computer portatile	14
	Interruzione della fornitura di energia elettrica	9
	Internet è costoso	4
Sistema	Problemi a effettuare l'accesso sulla piattaforma	8
	Non sapevo quando cominciassero le lezioni o venisse caricato il nuovo materiale	5

NB. Le risposte con punteggio inferiore a 3 sono state eliminate

Le risposte aperte, in cui gli studenti potevano esprimersi liberamente, sono coerenti con quelle alla domanda precedente e si conferma come la difficoltà principale sia stata la connessione.

È necessario sottolineare che è stato rilevato un problema con l'applicazione *Android* per l'accesso diretto a *Moodle*, a causa del quale non era possibile scaricare i *file*. Gli studenti dovevano quindi accedere alla piattaforma dal sito *internet* del *college* per poter accedere al materiale caricato dai docenti. Tra gli aspetti positivi legati all'utilizzo del LMS, gli studenti hanno evidenziato i seguenti:

Tabella 8. *Aspetti positivi del LMS*

Dimensione	Risposte	No.
Studente	Ottimizzare l'uso del tempo	40
	Sfida a non temere lo studio a distanza e l'utilizzo del <i>pc</i> e della tecnologia / Miglioramento delle competenze digitali	34
	Posso studiare a casa o dove preferisco e organizzarmi	20
	Incoraggiamento a fare ricerche su <i>internet</i>	5
	Scoperta di nuovi metodi di insegnamento e apprendimento	4
	Ora so utilizzare le <i>e-mail</i>	3

Corso	Semplice accesso alle lezioni e alle informazioni	23
	Lezioni ben organizzate	5
	Buoni contenuti	3
	Mi ha aiutato a rispettare le scadenze di consegna di compiti	3
Sistema	Facile da usare	19
	Il LMS non ha alcun aspetto positivo	19
Ambiente	Riduzione delle spese per il trasporto e relativi problemi	52
	Protezione dal COVID-19, rispetto del distanziamento sociale	5

#### 4.4. Risultati degli studenti di lingua italiana

Durante le prime settimane, la comunicazione tra il docente e gli studenti è risultata molto complessa. Pochissimi prendevano parte alle sessioni di *chat* sincrona e quasi nessuno rispondeva ai messaggi. Monitorando le connessioni, si vedevano dei tentativi, ma l'interazione era inesistente. La situazione è migliorata in maniera significativa con il rientro degli studenti in classe, per le video conferenze con il docente in remoto e le esercitazioni con l'assistente. Durante le videoconferenze si è fatto riferimento al materiale disponibile su *Moodle* e si sono ripercorsi i passi per accedere alle varie attività, utilizzate anche come *input* didattico.

Il voto finale, come già descritto, è composto da due *test* parziali in itinere, valutazione continua ed esame finale. Confrontando i voti degli studenti nel primo semestre (Italiano 1 e 3) con quelli degli stessi studenti nel secondo semestre (Italiano 2 e 4), otteniamo i seguenti risultati:

Tabella 9. *Media semestrale nei corsi di italiano*

	Studenti del secondo anno (tot = 29)		Studenti del terzo anno (tot = 22)	
	Italiano 1	Italiano 2	Italiano 3	Italiano 4
Media	2,586	2,421	2,959	2,450
Varianza	0,762	0,739	1,270	0,765
Deviazione standard	0,873	0,860	1,127	0,875
Minimo	1,0	0,8	0,6	1,2
Massimo	4,1	4,1	4,7	4,6
Indice di asimmetria	-0,267	-0,80	-0,719	0,533
Curtosi	-0,650	-0,552	-0,122	-0,30
Shapiro-Wilk (p)	0,183	0,811	0,077	0,665
Indice di correlazione appaiato		0,722		0,863
Differenze appaiate		t(28) = 1,380		t(21) = 2,952
p (due code)		0,179		0,008

Poiché il valore  $p > 0.05$  per il *test* di Shapiro-Wilk in tutti i casi, possiamo concludere che i dati derivano da una distribuzione normale e quindi i *test* t possono essere eseguiti su entrambi i campioni.

In entrambi i casi la media nel secondo semestre è inferiore rispetto al primo. Il *test* t, poiché  $p > 0.05$ , indica che la differenza appaiata tra la media di “Italiano 1” e quella di “Italiano 2” non è statisticamente rilevante.

Per quanto riguarda invece la differenza tra “Italiano 3” e “Italiano 4”, il valore  $p < 0.05$ , e dunque è statisticamente rilevante.

Come mostra la tabella, l’asimmetria è negativa per “Italiano 1, 2 e 3”, cioè i voti si concentrano verso i valori più alti, mentre per “Italiano 4” l’asimmetria è positiva, con voti dunque concentrati verso i valori più bassi.

La curtosi negativa mostra come la distribuzione sia platicurtica (iponormale), con i voti degli studenti distribuiti nel range tra il minimo e il massimo, invece che essere concentrati intorno ai valori della media.

## 5. DISCUSSIONE

### 5.1. Dimensione studente

Il 42,1% degli intervistati ha dichiarato di non aver mai lavorato molto con un computer prima di questo corso (Tabella 6). La mancanza di familiarità con lo strumento informatico, particolarmente per gli studenti della laurea in lingua inglese, di solito genera ansia, che ha un impatto negativo sul livello di soddisfazione dell’apprendente *online* (Sun *et al.*, 2008). Alcuni partecipanti hanno infatti indicato la scarsa conoscenza dell’uso del *pc* tra gli aspetti negativi dell’utilizzo di Moodle (Tabella 7). D’altro canto però, 34 studenti hanno affermato che il mese di studio su LMS ha costituito una sfida che ha aiutato a non temere lo studio *online* e l’uso del computer, e che in generale le loro competenze informatiche sono migliorate (Tabella 8).

Un altro aspetto rilevante della ricerca è che il 52,2% degli intervistati ha sostenuto di aver avuto difficoltà a organizzare il proprio tempo (Tabella 6). Ciò ha probabilmente a che fare con la tradizione scolastica sudanese e il contesto, in cui la maggior parte degli studenti non ha uno spazio personale da dedicare allo studio a casa e le scuole non dispongono di biblioteche o aule studio. Per questo motivo, il processo di apprendimento è confinato alle attività svolte in classe, con una metodologia basata sulla memorizzazione.

Questo aspetto risulta determinante poiché diversi studi mostrano come «la maggior parte degli studenti con la media più alta (3.5 su 5 e oltre) possiede forti capacità di gestione del tempo» (Miertschin, Goodson, Stewart, 2015: 26). Altre ricerche mostrano però come uno dei benefici delle piattaforme per lo studio a distanza sia il miglioramento della capacità di autogestione (Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Hangjung, Jae, 2012; Miertschin *et al.*, 2015). 40 studenti del CCST hanno rilevato come invece proprio l’uso della piattaforma li abbia aiutati a massimizzare il proprio tempo e 20 studenti trovano che la possibilità di autogestione e studio da casa o da dove si voglia costituisca un aspetto positivo (Tabella 8).

### 5.2. Dimensione docente

L’aspetto più critico riferito a questa dimensione è la difficoltà che gli studenti hanno sperimentato nell’interazione con gli insegnanti (Tabelle 6 e 7). È inoltre interessante

sottolineare come questo fenomeno sia più rilevante per gli iscritti ai corsi di Scienze informatiche (56,3%).

Interazione e partecipazione sono fondamentali per un'eccellente esperienza di apprendimento in rete (Salomon, 2000). Infatti, l'obiettivo del LMS è «creare comunità *online*, non solo erogare contenuti e organizzare la documentazione dei corsi» (Crosslin, 2006, p. 505). Inoltre, «la rapida risposta del docente influenza in modo significativo il livello di soddisfazione degli apprendenti» (Sun *et al.*, 2008: 1186; citando Arbaugh, 2002; Thurmond *et al.*, 2002), anche se gli autori si concentrano sull'atteggiamento del docente verso l'*e-learning*, aspetto di cui invece non si occupa questa ricerca.

Alcuni docenti, di fronte alle difficoltà di interagire con gli studenti, hanno creato gruppi *WhatsApp* invece di sfruttare gli strumenti di *Moodle*, quali la *chat* o la posta elettronica. Anche il diario dell'insegnante di italiano riporta questo problema, dalla sua prospettiva.

### 5.3. Dimensione corso

Secondo il 49,5% degli intervistati, i corsi disponibili sulla piattaforma non erano ben preparati e non si evidenziano differenze significative tra i diversi programmi accademici (Tabella 6). Tra gli aspetti che dovrebbero essere migliorati, 26 studenti hanno manifestato il bisogno di spiegazioni dal vivo e di disporre di un maggior numero di video lezioni (Tabella 7).

Diversi studi hanno infatti dimostrato come la qualità e flessibilità dei corsi abbia un impatto significativo sul livello di soddisfazione dell'apprendente (Sun *et al.*, 2008) e che «una buona programmazione di corsi, *curriculum* e materiali didattici faciliti l'esperienza formativa» (Bhuasiri, 2012: 847; citando Brophy, 2000).

D'altro canto, 23 studenti hanno apprezzato la facilità di accesso al docente e alle informazioni (Tabella 8).

In relazione alla dimensione corso, è necessario sottolineare che gli studenti hanno valutato la qualità dei corsi caricati sul LMS con punteggi compresi tra 4,73/10 e 5,37/10, che indicano un livello di soddisfazione generalmente basso.

### 5.4. Dimensione tecnologia

In riferimento alla tecnologia e alle infrastrutture, la più grande difficoltà rilevata dal 57,5% degli studenti è stata la connessione a Internet (Tabella 6). Ciò emerge con forza ~~tra~~ come uno degli aspetti negativi nell'utilizzo di *Moodle* (Tabella 7), rilevato da 115 partecipanti. La cornice teorica di questa ricerca ha già descritto i problemi di accesso alla rete in Sudan a cui si aggiungevano, è opportuno ribadirlo, quotidiane interruzioni di corrente in quel periodo.

Lo studio di Sun *et al.* conclude che «nessun fattore afferente alla dimensione tecnologica ha un effetto significativo sul livello di soddisfazione degli *e-learners*» (2008: 1195). Bisogna tuttavia considerare che la ricerca di Sun *et al.* è stata condotta a Taiwan, dove la connessione Internet è certamente migliore di quella sudanese. Senza ombra di dubbio, avere difficoltà nell'accesso a Internet per cause esterne scoraggia docenti e studenti, oltre ad avere un impatto negativo sull'ambiente formativo.



### 5.5. Dimensione sistema

Il 41,4% dei partecipanti ha dichiarato di aver trovato *Moodle* troppo complesso una volta entrati, mentre per il 41,6% è stato difficile all'inizio, ma poi è subentrata maggiore consapevolezza (Tabella 6).

Nelle risposte aperte raccolte nella Tabella 8, 16 studenti rispettivamente hanno affermato di aver trovato *Moodle* molto facile da usare o completamente inutile.

La piattaforma incoraggia gli studenti con competenze digitali e li aiuta ad adattarsi alla società dell'informazione e della conoscenza, come anche a continuare il percorso di educazione permanente una volta completati gli studi (Sun *et al.*, 2008). Alcuni hanno percepito questi benefici, poiché hanno dichiarato che l'utilizzo del LMS ha permesso loro di scoprire nuovi modi di insegnare, imparare ed effettuare ricerche su *internet* (Tabella 8).

### 5.6. Dimensione ambiente

52 studenti hanno indicato tra gli aspetti positivi dell'utilizzo di *Moodle* la riduzione delle difficoltà e delle spese di trasporto (Tabella (8)). Questa risposta è senz'altro frutto della situazione contingente che viveva il paese.

Tuttavia, normalmente questa dimensione si riferisce all'ambiente di apprendimento e questa ricerca non si è addentrata nelle dinamiche di interazione attraverso *Moodle*, aspetto fondamentale per la valutazione.

## 6. CONCLUSIONI, LIMITI E RACCOMANDAZIONI

### 6.1. Limiti

Uno dei limiti di questo studio è la mancanza di dati sulle competenze digitali dei docenti prima dell'introduzione della didattica a distanza, come sulle specifiche abilità relative all'insegnamento da remoto e sulla percezione che i docenti hanno di questa modalità, che, secondo Sun *et al.* (2008), può avere un impatto determinante sul livello di soddisfazione degli apprendenti.

Come mostra la Tabella 2, per la maggior parte degli studenti del CCST, e in particolare quelli dei programmi di laurea, l'arabo è la lingua di studio nella scuola primaria e secondaria. La mancanza di dati riguardo il livello di competenza linguistica in inglese, anche in riferimento al personale, per esempio attraverso gli esami IELTS, permette di avere solo una prospettiva parziale rispetto a possibili difficoltà nell'utilizzo del LMS in inglese. Per gli iscritti della Laurea in Lingua e Letteratura Inglese, questa ipotetica difficoltà potrebbe acuirsi con l'introduzione di una terza lingua, italiano o spagnolo, come previsto dal piano di studi.

### 6.2. Conclusioni e raccomandazioni

Gli studenti del CCST utilizzano Internet più della media nazionale sudanese (31%); come mostra la Tabella 3, solo il 9,36% dispone di un *computer* portatile, mentre il 55,17% accede alla rete attraverso lo *smartphone*, che certamente non è lo strumento di studio ideale, sia per quel che riguarda sia la lettura che la videoscrittura.

Questo studio rimarca l'importanza dei corsi di alfabetizzazione informatica nel primo semestre dei programmi di laurea, in particolare nei corsi di Laurea in Lingua e Letteratura Inglese, al fine di migliorare le competenze digitali. Certamente il problema sarebbe assai più determinante se ci si trovasse nelle circostanze di dover iniziare il primo semestre interamente *online*, cosa che, in questo caso, non è avvenuta.

Questa ricerca mostra anche come sia indispensabile fornire agli studenti strumenti per la gestione del tempo e dello studio individuale, soprattutto in un contesto come quello sudanese in cui la formazione scolastica è ancora profondamente legata alla memorizzazione.

Dalla ricerca emerge l'esigenza di *test* d'ingresso per la lingua inglese all'inizio del percorso accademico, senza necessariamente imporre un requisito minimo per l'accesso, ma predisponendo poi corsi accessibili tutto l'anno per raggiungere almeno punteggi compresi tra 6.5 e 8, corrispondenti ai livelli B2 e C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento delle Lingue*, propedeutici alla laurea. Per quanto attiene alla Laurea in Lingua e Letteratura Inglese, la certificazione linguistica obbligatoria sia in inglese (B2/C1) che nella terza lingua di studio – italiano o spagnolo (A2, come previsto dal syllabo) – costituirebbe forse un elemento di maggiore chiarezza rispetto al carico lavorativo da affrontare, favorendo così un atteggiamento più proattivo. Per quanto riguarda il corpo docente, la certificazione IELTS aggiungerebbe un traguardo misurabile ai percorsi di aggiornamento professionale.

Per promuovere più alti standard di qualità, trasparenza e consapevolezza, fondamentale sia per comprendere come raggiungere gli obiettivi, ma anche ai fini della formazione continua degli insegnanti, documenti di carattere generale, quali guide dello studente e griglie di valutazione, con chiare specifiche degli obiettivi formativi, carico di lavoro e tempi di studio, dovrebbero essere standardizzati e condivisi. Questo processo di formalizzazione e standardizzazione dell'offerta formativa è in atto da tempo al CCST, con risultati differenti a seconda dei dipartimenti. Visto anche l'intensificarsi dell'attività di internazionalizzazione e scambio accademico, è di fondamentale importanza preparare studenti e docenti a interagire con un sistema universitario, come per esempio quello europeo, che fa dell'autonomia un punto di forza.

Questa ricerca ha anche evidenziato un problema di comunicazione, certamente legato anche alle competenze digitali di tutti gli attori coinvolti e all'uso limitato al quotidiano che fanno degli strumenti informatici. Nonostante la maggioranza degli studenti abbia un *account e-mail* attivo, come mostra la Tabella 4, si rileva una forte riluttanza a utilizzarlo regolarmente nelle comunicazioni ufficiali, anche attraverso *Moodle*. Si tende invece a preferire la creazione di gruppi *WhatsApp*, in cui non solo richiamare comunicazioni importanti, ma condividere *file*, compiti, spiegazioni, dubbi e domande. Ciò si spiega certamente con il fatto che è proprio lo *smartphone* il principale strumento di studio; la comunicazione via *WhatsApp* risente però delle semplificazioni dettate da tempi, linguaggio e registro tipici dei servizi di messaggistica, lasciando da parte la necessità di tempo e cura nell'impostare il testo di un'*e-mail* formale. Sempre nell'ottica dei programmi di scambio con l'estero, o della ricerca attiva di un lavoro, di altri corsi o borse di studio, il corretto uso delle *e-mail* è senz'altro una competenza da addestrare, a cui si può provvedere dotando tutti di indirizzo ufficiale del *college*, sul quale far confluire tutte le comunicazioni e da sincronizzare con il servizio di posta interno a *Moodle*.

Anche i docenti, infatti, sono sembrati più inclini a utilizzare *WhatsApp* come mezzo di comunicazione più efficace, perché più immediato. La raccolta dati e la valutazione delle competenze digitali degli insegnanti permetterebbe di strutturare strategie condivise che mirino a metterli nelle condizioni di produrre e gestire al meglio il materiale per i corsi *online*, prestando molta attenzione ai sistemi di monitoraggio da remoto dell'attività degli

studenti, fornendo supporto e guida personalizzata attraverso sistemi sincroni e asincroni. Queste abilità aggiungerebbero valore anche in caso di corsi solo in presenza o ibridi.

Durante quel particolare semestre di attività *online* e ibrida, diversi professori sono ricorsi all'uso dei *social media* anche per lezioni in diretta. Compatibilmente con i limiti imposti dalle caratteristiche tecniche della connessione Internet in Sudan, i *social media* offrono senz'altro una piattaforma di più immediata comprensione da parte degli studenti, come specificato al punto 2.2, e permettono poi di fornire supporto alla circolazione delle informazioni legate a calendari, eventi, scadenze; insieme a una sezione *news* sulla pagina del sito di ateneo, potrebbero essere uno strumento valido per venire incontro a coloro che, come indicato nella sezione 4.3, non sono venuti a conoscenza di alcune delle opportunità formative messe a disposizione nel periodo di chiusura.

In conclusione, i risultati di questo studio indicherebbero che corsi *online* progettati con cura, ricchi di risorse di facile accesso, metodi integrati di erogazione delle lezioni e della valutazione, sommativa e continua, garantiscono aderenza agli obiettivi formativi, come mostra l'analisi dei dati sui corsi di italiano.

Risulta anche evidente che gli studenti comprendono il potenziale dell'educazione *online* e che attenzione specifica deve essere prestata allo sviluppo delle competenze trasversali, per permettere loro di sfruttare appieno le potenzialità del LMS, al netto delle difficoltà di connessione o delle interruzioni di fornitura elettrica. Conclusioni simili si possono trarre per i docenti e i membri dello *staff*. Attraverso una dettagliata analisi del loro retroterra linguistico e digitale e dei loro punti di forza e delle criticità, è possibile disegnare un processo di armonizzazione formazione continua di qualità che realizzi con successo la transizione verso l'erogazione di corsi integrati.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahmed Albasheer Osman N. (2014), *The acceptance and use of information and communication technologies by staff members in Khartoum state's universities (Sudan)*. [Tesi di dottorato, Faculty of Education. Dresden University of Technology].
- Bhuasiri W., Xaymoungkhoun O., Hangjung Z., Jae J. R. (2012), "Critical Success Factors for E-Learning in developing Countries: A Comparative Analysis Between ICT Experts and Faculty", in *Computers & Education*, 58, 2, pp. 843-855:  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.010>.
- Cavus N., Zabaldi T. (2014), "A Comparison of Open Source Learning Management Systems", in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, pp. 521-526:  
<https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.07.430>
- Crosslin M. (2009), "Course Management Meets Social Networking in Moodle", in Rogers P. et alii (eds.), *Encyclopedia of Distance Learning*, Information Science Reference, pp. 505-509: <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-198-8>.
- Graf S., List B. (2005), "An evaluation of open-source e-learning platforms stressing adaptation issues", in *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*: <https://doi.org/10.1109/ICALT.2005.54>
- Hamdy A. (2007), *ICT in Education in Sudan*, World Bank, Washington DC:  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/10660/463630BRI0Box31an010ICTed0Survey111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hananto A. (2019), *Rank of Countries with Fastest (and Slowest) Internet in The World 2019*:  
<https://seasia.co/2019/07/12/rank-of-countries-with-fastest-and-slowest-internet-in-the-world-2019>.

- Hassan Abdelrahman O. (2010), “Online Education in a Developing Country: The Case of Sudan”, in *2nd International Symposium on Information Management in a Changing World*, Hacettepe University, Ankara, pp. 306-308:  
<https://doi.org/10.13140/2.1.3050.6887>.
- Internet World Stats. (2020), *Internet Users Statistics for Africa*.  
<https://www.internetworldstats.com/stats1.htm>.
- Kemp S. (2020), *Digital 2020: Sudan*.  
<https://datareportal.com/reports/digital-2020-sudan>.
- Miertschin S. L., Goodson C. E., Stewart B. L. (2015), “Time Management Skills and Student Performance in Online Courses”, in *122nd ASEE Annual Conference and Exposition, June 14-17, 2015*, American Society for Engineering Education, Seattle:  
<https://peer.asee.org/time-management-skills-and-student-performance-in-online-courses>.
- North B., Goodier T., Piccardo E. (2018), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*, Council of Europe: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Sawahel W. (2020), “Universities turn to online learning as pandemic continues”, in *University World News, African Edition*:  
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200723072151443>.
- Sun P. C., Tsai R. J., Finger G., Chen Y. Y., Yeh, D. (2008), “What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction”, in *Computers & Education*, 50, 4, pp. 1183-1202.
- The Economist (2020), *The Inclusive Internet Index 2020*. Intelligence Unit:  
<https://theinclusiveinternet.eiu.com/explore/countries/LB/performance/indicators/>.
- Yin R. K. (2002<sup>2</sup>), *Case Study Research. Design and Methods*, SAGE, Thousand Oaks.

## Sitografia

Moodle (2020), *Registered Moodle Sites*: <https://stats.moodle.org/sites/>.