



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Promote engagement and motivation through digital formative feedback in Higher Education

Promuovere il coinvolgimento e la motivazione attraverso feedback formativi digitali nell'Higher Education¹

di

Serena Triacca

serena.triacca@uniecampus.it

Università Telematica eCampus

Livia Petti

livia.petti@unimol.it

Università degli Studi del Molise

Abstract:

Feedback is one of the most important factors in supporting study and promoting academic achievement. Engagement and motivation are considered important dimensions of feedback recipience. In a *Laboratory of Educational Technology* of a blended master's degree, the teacher released digital written feedback in progress on the assigned e-tivities. The purpose of the study is to understand how much this working method helped students feel motivated and involved in their participation at the lab. An exploratory survey was conducted at the end of the course by

¹ L'articolo è frutto di un percorso di riflessione comune tra le due autrici, che condividono l'impostazione generale del contributo. In particolare, Serena Triacca ha scritto i §§ 3, 4.1 e Livia Petti i §§ 1, 2, 4.2. Le Conclusioni sono state scritte congiuntamente.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16136

administering an anonymous semi-structured questionnaire using CAWI methodology. Data highlight both satisfaction with the working method and increased students' involvement and motivation. Finally, the release of feedback in progress was found to be useful in enhancing design skills, a specific objective of the activity.

Keywords: feedback, motivation, engagement, higher education, digital.

Abstract:

Il feedback è uno dei fattori più importanti per sostenere lo studio e promuovere il successo formativo. Il coinvolgimento e la motivazione sono considerate dimensioni importanti della ricezione del feedback. In un *Laboratorio di Tecnologie per la didattica*, previsto in un corso laurea magistrale blended, il docente ha fornito in itinere feedback digitali scritti sulle e-tivity proposte. L'obiettivo dell'indagine è capire quanto questo metodo di lavoro abbia aiutato gli studenti a sentirsi motivati e coinvolti nella loro partecipazione al laboratorio. Alla fine del corso è stata condotta un'indagine esplorativa attraverso la somministrazione di un questionario semistrutturato anonimo con metodologia CAWI. I dati evidenziano sia la soddisfazione per la modalità di lavoro, che l'aumento del coinvolgimento e della motivazione degli studenti. Infine, il rilascio di feedback in itinere si è rivelato utile ad accrescere le competenze progettuali, obiettivo specifico dell'attività.

Parole chiave: feedback, motivazione, coinvolgimento, didattica universitaria, digitale.

1. Introduzione

Nell'odierna società caratterizzata dalla complessità, lo scenario dei sistemi di istruzione superiore risulta molto diverso rispetto al passato: le università sono passate ad essere da luoghi esclusivamente deputati all'élite, a fenomeni di massa chiamati fortemente a contribuire allo sviluppo della Nazione attraverso la formazione delle giovani generazioni.

La necessità di un apprendimento permanente (*lifelong learning*) è l'unica risposta ai cambiamenti repentini che fanno comprendere quanto tutte le professioni necessitino di formazione continua (Blessinger, 2018). Infatti, il mondo del lavoro è sempre più alla ricerca di persone competenti, in grado di continuare ad apprendere in modo autonomo, senza riferirsi unicamente ad un orizzonte tematico, ma capaci «di ricercare le relazioni e le inter-relazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni tra il tutto e le sue parti» (Morin, 2000, pp. 19-20).

In un quadro così variegato e complesso è necessario perseguire nuovi traguardi formativi, coerenti con le esigenze della società del XXI secolo. Diventa, quindi, importante ripensare metodologicamente in modo profondo le pratiche della didattica universitaria dal momento che gli studenti hanno età diverse, provenienze diverse, competenze e bisogni differenti. Il modello trasmissivo tradizionale di insegnamento come metodo privilegiato per promuovere l'apprendimento degli studenti non è più sufficiente (Dirkx & Serbati, 2017): si rende necessario ripensare l'offerta formativa universitaria creando intrecci e nuove sinergie tra tradizione e innovazione in modo da rispondere alle esigenze di tutti gli studenti. Lo *student-centred approach* (Etzkowitz, Ranga & Dzisah, 2012), metodo che prevede un ruolo attivo dello studente nello sviluppo del proprio

apprendimento, sembra essere una buona risposta. Con questo approccio lo studente viene messo al centro e vengono costruiti percorsi, attività e ambienti che permettono al discente di fare propri i significati e di rielaborare in modo autonomo e critico i concetti.

In tale quadro, la formazione dei docenti universitari è la chiave di volta per un reale processo di innovazione nella didattica universitaria. Oggi, infatti, più che mai, il ruolo del docente si è trasformato divenendo più simile al lavoro di un coach che aiuta il discente a costruire conoscenza, gestisce ambienti di apprendimento efficaci e accompagna gli studenti a prendere gradualmente consapevolezza della qualità del compito richiesto. Il docente *designer* progetta con cura le azioni didattiche in modo da offrire agli studenti la migliore esperienza di apprendimento possibile (Nicol, 2019).

In questo contesto, un importante compito del docente è fornire feedback agli studenti, creando per loro opportunità di dare e ricevere feedback da una molteplicità di risorse e punti di vista. Ricordiamo, come ben sottolinea Rivoltella (2021), che il feedback assolve anche al compito di contribuire a definire la valutazione nel suo atto di "apprezzare", evidenziando come il processo di valutazione risponda alla necessità di «entrare maggiormente in relazione con gli studenti per promuovere il progressivo adeguamento agli standard desiderati, lo sviluppo di conoscenze e competenze» (Rivoltella, 2021, p. 328).

2. Quadro teorico

Come ampiamente riportato dalla letteratura, il feedback è uno degli elementi più importanti per sostenere lo studio e promuovere il successo formativo (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Wiggins, 2011; Grion & Serbati, 2019). La funzione principale del feedback è di natura formativa e consiste nell'offrire informazioni in grado di supportare i processi di apprendimento degli studenti fornendo nuove strategie di pensiero e di azione per raggiungere gli obiettivi prefissati (Shute, 2008; Boud & Molloy, 2013).

In particolare, il feedback assolve al compito di verificare i progressi degli studenti assegnando una rilevanza maggiore al processo, piuttosto che al risultato della valutazione (Rivoltella, 2021). Esso, infatti, fornisce allo studente informazioni circa il suo apprendimento; per questo motivo, è rilevante fornire feedback formativi in itinere che possano fargli comprendere «se quanto appreso corrisponde alle aspettative dei docenti, quali obiettivi sono stati raggiunti e quali no, cosa deve cambiare nelle proprie strategie perché gli obiettivi possano essere raggiunti» (Trincherò, 2013, p. 23). Offrire a chi apprende un feedback personalizzato e tempestivo sostiene il processo di apprendimento e riduce la possibilità di effettuare nuovi errori (Pontecorvo, 1985). Infatti, quando il feedback si concentra sul compito esercita un'influenza positiva sulla prestazione, agevolando nel discente il processo di autoregolazione (Butler & Winne, 1995): oltre a correggere gli errori, consente di monitorare i propri progressi, regolando l'apprendimento.

Nel Conversational Framework di Diana Laurillard (2002) il processo di insegnamento e di apprendimento è caratterizzato da uno sviluppo ricorsivo dove il feedback, sia del docente verso lo studente che viceversa, assume un ruolo centrale: l'insegnante coinvolge lo studente attraverso il feedback perché cerca di accompagnare il discente a ripensare a quanto compreso in modo da favorire il processo di cambiamento concettuale.

Dall'evoluzione delle ricerche sul tema (William, 2018; Nicol, 2019; Panadero & Lipnevich, 2022), emerge la centralità del ruolo dello studente che «non è solo al centro del processo di feedback, ma è ora un agente attivo che non solo elabora il feedback, ma risponde a esso, può generarlo e acquisisce competenze sul feedback per impegnarsi con esso in modi più avanzati» (Lipnevich & Panadero, 2021, p. 2). Per imparare dal feedback, gli studenti devono avere l'opportunità di costruire il proprio significato dalle informazioni trasmesse, devono fare qualcosa con esso, analizzarlo, discuterlo con gli altri e collegarlo a una conoscenza precedente (Nicol, 2010; Carless & Boud, 2018). Infatti, ciò che diventa rilevante è la responsabilità che lo studente ha nei confronti del feedback: la ricezione dello stesso non deve infatti essere vista in forma passiva, ma è importante che proattivamente il discente rifletta e agisca sui feedback forniti al fine di utilizzarli in modo produttivo; ciò richiede che lo studente sia coinvolto e alfabetizzato al feedback (Carless & Boud, 2018). In questo modo il feedback cessa di essere prevalentemente uno strumento di supporto all'acquisizione della conoscenza e diviene un elemento centrale nella costruzione della conoscenza.

Nell'higher education, la motivazione (Schute, 2008) può essere modellata dal feedback sulle prestazioni (Ames, 1992) ed essere così in grado di influire sul rendimento scolastico dei discenti (Wigfield & Cambria, 2010). Gli studenti, infatti, traggono beneficio dal feedback quando percepiscono che prestare attenzione ai solleciti gli permetterà di comprendere se stanno procedendo nella giusta direzione spostandoli dallo stato attuale allo stato desiderato. Ricevere delle informazioni sul proprio processo di apprendimento stimola negli studenti la motivazione intrinseca, la partecipazione, il pensiero critico e la riflessione sulle strategie attivate; aspetti, questi, che sostengono la partecipazione attiva (Cadei, Deluigi & Pourtois, 2016).

Ricevere feedback sul proprio operato è una parte inestimabile del processo di apprendimento che avvantaggia gli studenti molto più di quanto non faccia semplicemente ricevere lodi o punizioni (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Il feedback viene fornito principalmente in modalità orale e scritta (Glaves & Walker, 2013), ma è possibile servirsi anche di audio e videoregistrazioni (Gould & Day, 2013). Il feedback fornito in forma scritta è interessante, in quanto diventa il legame empirico assoluto che può essere esaminato per rivelare le intenzioni del docente e infine fornire allo studente una "finestra" di interpretazione dei messaggi (Mirador, 2000). Per il feedback scritto, è possibile utilizzare strumenti digitali di scrittura collaborativa (ad esempio *Google Drive*) che consentono allo studente di interagire con il docente e, eventualmente, di disambiguare eventuali dubbi sostenendo il processo di comprensione e conseguentemente permettendo l'accoglimento del feedback. La tecnologia infatti «ha il potenziale per migliorare il coinvolgimento degli studenti attraverso il feedback» (Hepplestone et al., 2011, p. 123).

La letteratura ha ampiamente indagato le condizioni per rendere efficace il feedback. In questo lavoro ci concentriamo sul contributo di Gibbs et al., 2003, che evidenzia gli elementi per un feedback efficace: *just in time feedback to be used immediately, focused on learning, related to educational goals, clear and understandable, used by students to improve their work or their competence.*

Un feedback ben formulato, infatti, consente agli studenti di conoscere i punti di forza e di debolezza del lavoro senza rischiare malintesi e incomprensioni. Anche il tempo si rivela importante: se trascorre un tempo eccessivo, il feedback potrebbe perdere efficacia rispetto alle reali necessità degli studenti. Diventa inoltre rilevante che sia strettamente centrato sull'apprendimento (non si tratta in

nessun modo di un feedback sulla persona) e in stretto legame con gli obiettivi formativi che sono utili anche per far comprendere al soggetto i propri progressi nell'apprendimento. I feedback devono poi essere utilizzati dagli studenti per migliorarsi e per accrescere le proprie competenze.

3. Contesto, obiettivi e metodologia dello studio

Il contesto del caso di studio presentato è il *Laboratorio di Tecnologie per la didattica* (1 CFU) erogato nell'a.a. 2022/23. Il Laboratorio, a frequenza obbligatoria, è collocato al primo anno del corso Laurea Magistrale blended in *Media Education* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Il Laboratorio intende avvicinare gli studenti ai temi dell'e-learning, della Comunicazione Mediata da Computer (CMC) sincrona e asincrona e degli applicativi per produrre contenuti digitali in chiave formativa, promuovendo lo sviluppo di un approccio consapevole e critico nei confronti del digitale come ambiente di comunicazione e mediatore didattico (Claro et al., 2018).

L'impianto progettuale prevede un'alternanza tra 5 incontri in presenza e attività a distanza con fasi di lavoro individuale e piccolo gruppo, consistenti nello svolgimento di due e-tivity (Salmon, 2002):

- nella prima e-tivity, lanciata nella terza settimana del semestre, si è proposto agli studenti, suddivisi in 5 gruppi, di sperimentare una pratica di socializzazione attraverso un processo narrativo in CMC sincrona, scegliendo un tema, definendo un timetable e condividendo la netiquette. Ciascun membro ha assunto un ruolo (moderatore, narratore, partecipante) e, a valle della sessione sincrona, è stato chiesto di completare individualmente una scheda di metariflessione. Il debriefing si è svolto nella fase iniziale del terzo incontro;
- la seconda e-tivity, lanciata nella quinta settimana del semestre durante il terzo incontro in presenza a partire da un framework concettuale sul blended learning, ha visto impegnati i 5 gruppi, mantenuti invariati nella composizione, nella progettazione di un corso blended a partire da uno scenario fornito. I gruppi, guidati ciascuno da un team leader, hanno lavorato collaborativamente in Google Drive in un arco temporale di quattro settimane (Figura 1) e hanno potuto disporre di tutti gli strumenti disponibili presenti in un'area riservata della piattaforma Blackboard (forum, piattaforma di videocomunicazione, e-mail); si sono altresì serviti di un servizio di Mobile Instant Messaging (Whatsapp). I gruppi hanno potuto organizzarsi autonomamente sia rispetto ai ruoli, sia rispetto alle scadenze intermedie.

La docente ha monitorato il lavoro svolto dai gruppi e ha fornito feedback in itinere. Nello specifico, dalla settimana 5 alla settimana 9, ha fornito feedback scritti utilizzando la funzione "commenti" di Google Docs; durante il penultimo incontro in aula, a partire dai feedback scritti forniti, ha incoraggiato la discussione con l'intera classe, consentendo di sciogliere eventuali dubbi rimasti e di rivedere le progettazioni fino a quel momento realizzate; al termine del semestre, ha fornito un feedback scritto complessivo raggiungendo i gruppi via e-mail.

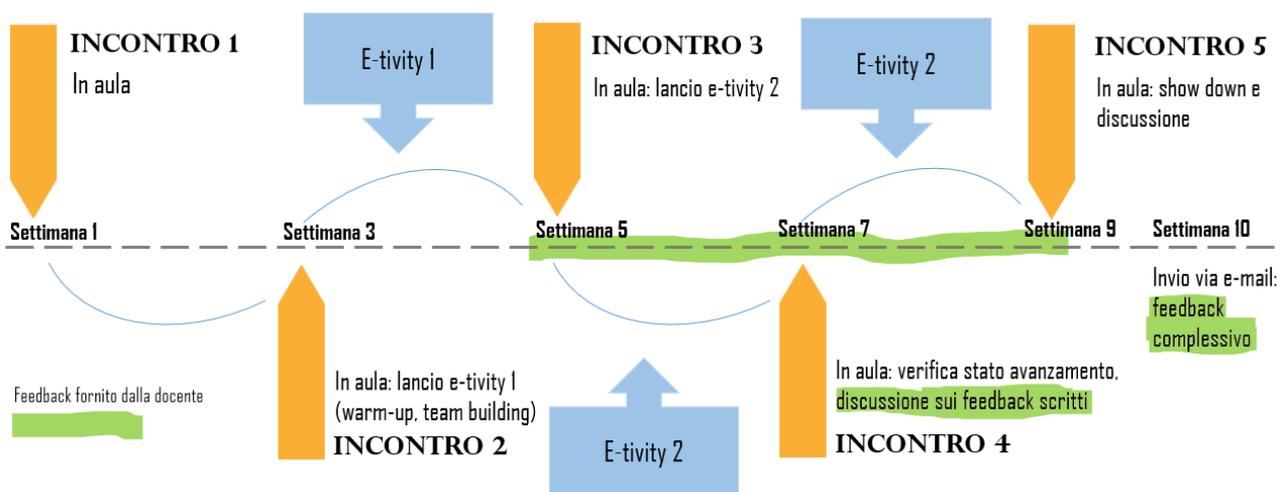


Figura 1 - Impianto del laboratorio di *Tecnologie per la didattica*

Al fine di rilevare la percezione degli studenti in merito alla modalità di lavoro adottata, è stata condotta un'indagine esplorativa mediante la somministrazione di un questionario anonimo semi-strutturato (Zammuner, 1998). L'obiettivo dello studio è comprendere quanto il rilascio di feedback scritti forniti dalla docente tramite un applicativo digitale abbia consentito agli studenti di sentirsi coinvolti e motivati nella partecipazione al Laboratorio.

La somministrazione del questionario è avvenuta a percorso ultimato, in modalità auto-diretta, con metodologia CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), mediante Google Forms. Il questionario è composto da 15 item organizzati in tre aree (1. dati socio-anagrafici, 2. precedenti esperienze di feedback nel percorso universitario pregresso, 3. esperienza del *Laboratorio di Tecnologie per la Didattica*:

1. genere (D1), status lavorativo (D2), età (D3);
2. precedenti esperienze di feedback all'università (D4), contesto di ricezione del feedback (lezione, laboratorio, tirocinio indiretto, tirocinio diretto) (D4a), modalità di ricezione (orale, scritto, audio, video) (D4b), esperienza pregressa con Google Drive o altri sistemi digitali per la ricezione del feedback (D4c);
3. soddisfazione complessiva delle modalità di lavoro adottate (D5), campo aperto e facoltativo per l'esplicitazione della risposta (D5a), feedback e competenze di progettazione (D6), campo aperto e facoltativo per l'esplicitazione della risposta (D6a), feedback e coinvolgimento (D7), campo aperto per l'esplicitazione della risposta (D7a), feedback e motivazione (D8), campo aperto per l'esplicitazione della risposta (D8a).

Le domande dell'ultima area del questionario hanno chiesto agli studenti di posizionarsi su una scala Likert a 6 punti (da 1=per niente a 6=completamente).

In questo contributo si restituiscono gli esiti dell'analisi descrittiva degli item con risposta chiusa. Le risposte alle domande aperte obbligatorie (D7a, D8a) sono state analizzate indipendentemente da entrambe le ricercatrici utilizzando un sistema di taggatura, basato sui cinque criteri di efficacia del feedback formulati da Gibbs e colleghi (Gibbs et al., 2003).

4. Risultati

4.1 Le risposte al questionario

In totale sono state raccolte 18 risposte, raggiungendo l'82% degli studenti iscritti al *Laboratorio di Tecnologie per la Didattica*. I rispondenti si collocano in misura maggiore nella fascia tra i 25-29 anni (n. 12), sono prevalentemente femmine (n. 16) e svolgono attività lavorativa (n. 13).

13 rispondenti riferiscono di aver avuto modo di ricevere durante il percorso di laurea triennale dei feedback in merito ai propri progressi di apprendimento o su un compito assegnato da parte del docente o del tutor².

Tutti coloro che hanno risposto affermativamente (n. 13), hanno ricevuto feedback durante i laboratori, abitualmente caratterizzati da modalità didattiche attive e da valutazione formativa³.

I feedback sono stati forniti per iscritto (n. 13) e oralmente (n. 10); nessuno ha mai ricevuto feedback audio o videoregistrati⁴. Di coloro che hanno avuto esperienza pregressa con il feedback, 10 dichiarano di avere già avuto modo di sperimentare Google Drive o altri sistemi digitali per ricevere feedback in itinere da parte dei docenti⁵. Si tratta di un elemento interessante che meriterebbe un ulteriore approfondimento, in ragione del fatto che questi studenti abbiano conseguito la laurea triennale durante gli anni della pandemia, quando non era possibile essere fisicamente presenti in aula. Gli studenti sono stati interrogati sulla soddisfazione complessiva legata al rilascio del feedback in itinere da parte del docente. Sommando i valori più alti della scala, molti studenti (n. 14) esprimono un elevato livello di soddisfazione nel ricevere il feedback in itinere (Figura 2).

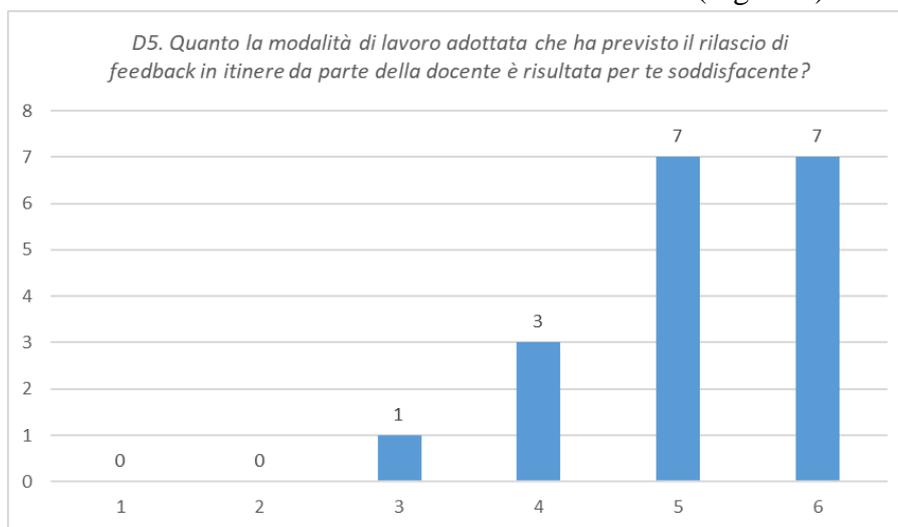


Figura 2 - Soddisfazione complessiva

² D4. Ripensando alla tua esperienza universitaria pregressa, hai avuto modo di ricevere feedback in itinere, ovvero lungo il processo formativo, da parte del docente (o del tutor) sui progressi del tuo apprendimento o sullo di avanzamento di una attività assegnata? Nel rispondere ti chiediamo di non tenere conto dell'esperienza di scrittura dell'elaborato di tesi.

³ D4a. Se sì, in quale contesto hai ricevuto feedback?

⁴ D4b. In quale modalità?

⁵ D4c. Prima del Laboratorio di TxD, avevi già sperimentato l'utilizzo di Google Drive o altri sistemi digitali per ricevere feedback (commenti) in itinere da parte del docente?

Allo stesso modo, 14 studenti sottolineano che il rilascio di feedback in itinere è stato utile per migliorare le capacità di progettazione (l'obiettivo della seconda e-tivity)⁶.

Abbiamo dunque chiesto agli studenti quanto la modalità di lavoro adottata abbia contribuito a farli sentire coinvolti nella partecipazione al Laboratorio. I dati sono incoraggianti: quasi tutti i rispondenti (n. 16) affermano infatti che il rilascio del feedback li ha aiutati in maniera determinante a sentirsi coinvolti (Figura 3).

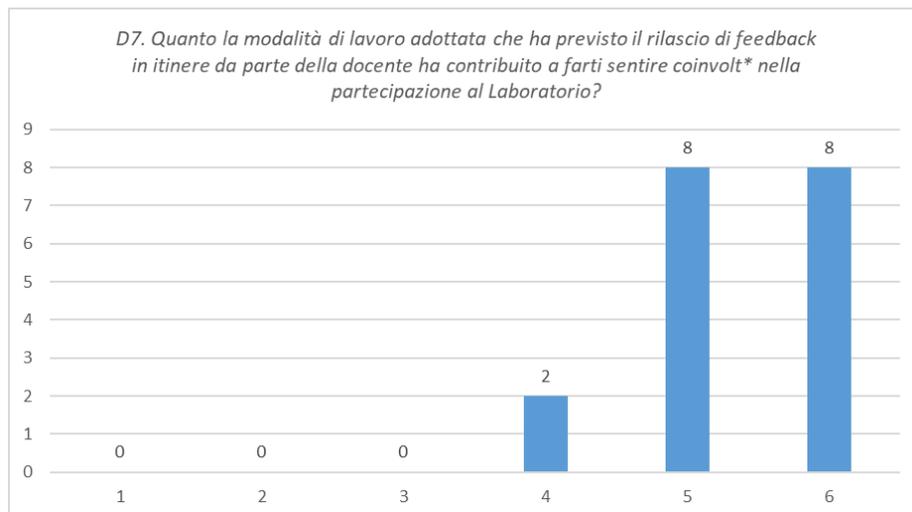


Figura 3 - Feedback e coinvolgimento

Abbiamo selezionato alcune risposte alla domanda aperta, a risposta facoltativa, in cui abbiamo chiesto di motivare la valutazione fornita. Esse mostrano che il feedback ha favorito l'impegno perché ha permesso agli studenti di tornare più volte su alcuni passaggi chiave della progettazione, mettendo anche in luce il carattere ricorsivo di tale azione didattica.

Mi sono sentita molto coinvolta dalla docente con i feedback in itinere perché mi ha permesso di ritornare più volte su alcuni passaggi chiave da me definiti e fondamentali per la buona riuscita del lavoro. [02_F24_L]

Emerge in maniera chiara la dimensione del gruppo: il feedback, entro la cornice di un monitoraggio puntuale della docente, ha contribuito ad accrescere il senso di responsabilità nello svolgimento del lavoro e "a fare la propria parte"; inoltre, le revisioni suggerite costituiscono un nuovo punto di partenza per il confronto con il gruppo, chiamato a ripensare insieme il lavoro e a impegnarsi a migliorarlo.

Mi sono sentita molto coinvolta perché in ogni appunto o revisione era necessario ripensare con il gruppo a possibili soluzioni. Ogni membro era così chiamato a mettersi in gioco e a lavorare per la riuscita del lavoro. [04_F25_L]

⁶ D6. Quanto la modalità di lavoro adottata che ha previsto il rilascio di feedback in itinere da parte della docente è risultata per te utile a sviluppare competenze di progettazione?

Il rilascio di feedback in una qualche misura ti responsabilizza perché, di fronte a un monitoraggio puntuale della propria attività, ci si sente chiamati a fare la propria parte. Questo sicuramente ha aiutato nella partecipazione. [13_F25_L]

Il rilascio di feedback mi ha fatto sentire più responsabilizzata nel portare a termine il lavoro. Allo stesso tempo mi ha aiutata ad apprendere come avvicinarmi alla progettazione [18_F26_NL]

Infine, abbiamo chiesto agli studenti di esprimersi in merito a quanto il rilascio del feedback in corso d'opera li abbia motivati a partecipare al laboratorio. 14 rispondenti affermano che il rilascio del feedback ha influito positivamente sulla motivazione (Figura 4). Possiamo notare che due rispondenti dichiarano di non aver trovato il feedback molto motivante (valori 2 e 3 della scala). Le risposte aperte fornite ci restituiscono un elemento utile all'interpretazione dei risultati: la valutazione è stata espressa riferendosi non al feedback fornito in itinere, ma a quello finale complessivo inviato via e-mail, non particolarmente apprezzato in quanto ritenuto "troppo formale" e non utilizzabile per la revisione del lavoro.

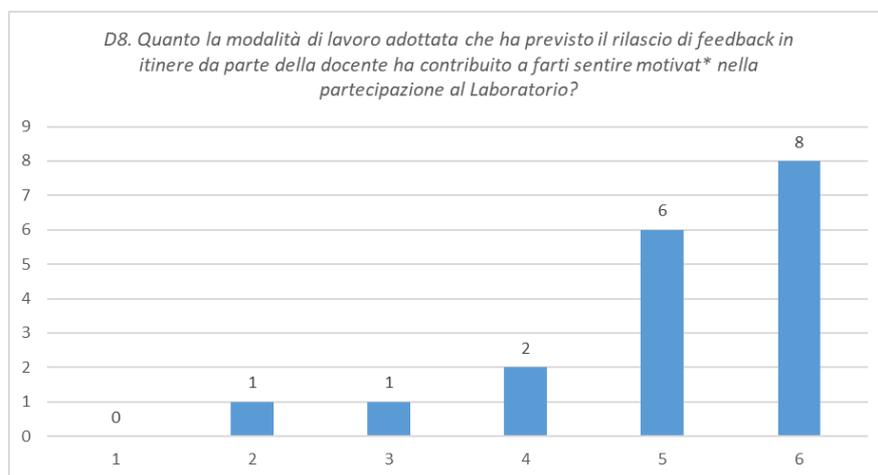


Figura 4 - Feedback e motivazione

Dalle risposte alle domande aperte di coloro che si collocano su valori più alti, emerge che i feedback forniti dalla docente hanno contribuito a mantenere alta la motivazione; certamente ha concorso anche il tipo di attività proposta, in linea con le aspettative iniziali e considerata "immersiva". La frustrazione dovuta alla necessità di rivedere il lavoro non ha intaccato l'impegno, anzi, ha reso l'esperienza più "reale".

La motivazione è rimasta abbastanza elevata per il fatto di sentirmi immersa, grazie anche ai feedback in itinere, nella vera e propria progettazione di un percorso di formazione, che era ciò che mi aspettavo ad inizio corso, ovvero avere la possibilità di "toccare con mano" cosa significa progettare. Non è stata completamente elevata per il fatto che quando si ricevono dei feedback bisogna rimettere mano al progetto e capire come migliorarlo e, a volte, può salire un po' di sconforto se non si riesce a capire come poter fare, ma la reputo una sensazione del tutto normale. Anzi, si può dire che abbia reso ancora più reale l'esperienza. [06_F24_L]

Per alcuni studenti la motivazione a fare sempre meglio è stata strettamente legata alla fiducia di poter contare sul sostegno reale e costante dell'insegnante, nel sentirsi considerati "come persone e non come numeri".

Abituata all'università del decennio passato, avere un feedback costante e interessato da parte del docente, mi ha personalmente motivata a curare il lavoro per crescere e per il rispetto che mi è stato mostrato nel considerarmi una persona e non un numero. [05_F36_L]

Il rilascio di feedback mi ha motivata sin dalla prima lezione con la Professoressa. Era la prima volta che vedevo una docente tenerci particolarmente a farci fare gruppo e impegnarsi così tanto nel giudizio in itinere per farci arrivare in maniera decorosa agli obiettivi prefissati. [09_F24_NL]

Mi sono sentita motivata perché sapevo che potevo sempre fare riferimento alla docente per ogni problema, o porre delle domande di chiarimento. I commenti al lavoro di progettazione sono stati scritti come annotazioni a fianco dell'elaborato. Mi sono sentita supportata nelle modifiche e ho capito sempre meglio come procedere. Questo mi ha motivata a lavorare sempre meglio. [10_F51_NL]

Ecco la parola giusta "motivato", questo aspetto mi permetteva di confrontarmi anche con i miei limiti, pur sapendo che i feedback che venivano forniti oltre che per la costruzione della progettazione servivano anche per sollecitare il proprio stile personale di lavoro che talvolta non emergeva così chiaramente. [11_M27_NL]

4.2. Taggatura delle risposte aperte

Si è inoltre scelto di analizzare le risposte aperte (n. 36) alle domande D7a e D8a⁷ effettuando un'operazione di taggatura secondo i criteri di efficacia del feedback di Gibbs e colleghi (Gibbs et al., 2003). I tag sono stati inseriti ogni qual volta nella risposta fornita dagli studenti fossero inseriti espliciti riferimenti a uno o più criteri di efficacia.

Dall'analisi risulta evidente che il feedback è stato utilizzato dagli studenti per migliorare il proprio lavoro o le proprie competenze (Figura 5). Questo dato ci sembra un buon risultato, in linea con il nuovo paradigma del feedback che prevede il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di feedback.

Dalle risposte fornite emergono anche gli altri elementi che rendono il feedback efficace, il criterio meno rappresentato è "chiarezza e comprensibilità del feedback", forse perché è stato considerato implicito dai partecipanti.

⁷ Le domande a cui gli studenti sono stati chiamati a rispondere sono state: D7a. *Quanto la modalità di lavoro adottata che ha previsto il rilascio di feedback in itinere da parte della docente ha contribuito a farti sentire coinvolto nella partecipazione al Lab? Ti chiediamo di esplicitare la motivazione della risposta;* D8a. *Quanto la modalità di lavoro adottata che ha previsto il rilascio di feedback in itinere da parte della docente ha contribuito a farti sentire motivato nella partecipazione al Laboratorio? Ti chiediamo di esplicitare la motivazione della risposta.*

Tempistica rapida	Focalizzato sull'apprendimento	In stretto legame con gli obiettivi formativi	Chiaro e comprensibile	Utilizzato dagli studenti per migliorare il proprio lavoro e le proprie competenze
14	13	13	5	21

Figura 5 - Analisi delle risposte secondo i criteri del feedback efficace di Gibbs et al., 2003

Dal punto di vista quantitativo, sono stati complessivamente forniti 55 feedback su cinque file di Google Drive (un file per ogni lavoro di gruppo) utilizzando la funzione "commento" di Google Docs. A titolo esemplificativo, nella Figura 6 è possibile visualizzare alcuni commenti che dimostrano che l'insegnante ha cercato di fornire un feedback efficace, nei corretti tempi e dando l'opportunità agli studenti di imparare ad usarlo. Gli studenti, infatti, hanno modificato i documenti, risolvendo i commenti e in alcuni casi interagendo direttamente con il docente.

The figure displays three examples of feedback comments from a teacher and subsequent student responses:

- Example 1:** A teacher comment from December 1, 2022, asks for general feedback on the coherence of didactic strategies and descriptions. A student response from December 7, 2022, indicates the comment was resolved.
- Example 2:** A teacher comment from November 30, 2022, asks about the objectives for two targets. A student response from December 2, 2022, explains the course is a base propedeutic one, and another student response from December 2, 2022, notes it was resolved as a handout.
- Example 3:** A teacher comment from November 30, 2022, suggests starting with the need for a service (0-3? school? network?). A student response from December 2, 2022, indicates the comment was resolved as completed.

Figura 6 - Alcuni esempi di feedback del docente con interazione degli studenti

5. Conclusioni

I dati hanno evidenziato sia la soddisfazione per la modalità di lavoro, che l'aumento del coinvolgimento e della motivazione dei discenti.

Gli studenti, infatti, hanno mostrato interesse e apertura nel ricevere feedback utili per migliorare il loro lavoro. Accettare il feedback significa essere pronti a considerarlo e a metterlo in relazione con il proprio processo di apprendimento (Price et al., 2011). Quattro gruppi di lavoro, infatti, hanno progettato un corso blended complessivamente chiaro e completo, coerente con gli obiettivi individuati e il target di riferimento. Un gruppo ha fornito un progetto sufficiente, con diverse aree di

miglioramento. Il laboratorio è stato validato a tutti i partecipanti. Il rilascio di feedback in itinere si è quindi rivelato utile ad accrescere le competenze progettuali, obiettivo specifico dell'attività.

Winstone e colleghi (Winstone et al., 2017) hanno identificato il coinvolgimento e la motivazione come dimensioni importanti della ricezione del feedback. I risultati confermano che il feedback è visto dagli studenti come un processo relazionale attraverso il quale la motivazione e il coinvolgimento possono essere promossi migliorando l'autostima (Price et al. 2010).

Il feedback formativo fornito dall'insegnante ha previsto il rilascio di input individualizzati per i cinque lavori di gruppo. Chiaramente, un'attività simile richiede che il docente dedichi una notevole quantità di tempo alla scrittura e alla lettura dei commenti. Con classi numerose la sostenibilità è a rischio: dal punto di vista della ricerca, è proprio in questi casi che l'Intelligenza Artificiale potrebbe aiutare l'insegnante in questo compito oneroso ma rilevante per l'apprendimento (González-Calatayud et al., 2021; Panciroli & Rivoltella, 2023).

Riferimenti bibliografici:

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blessinger, P. (2018). A higher ideal for higher education. *Herdsa Connect*, 40(3), Spring 2018.
- Boud, D., & Molloy, E. (Eds.) (2013). *Feedback in higher and professional education. Understanding and doing it well*. London: Routledge.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Cadei L., Deluigi, R. e Pourtois, J. P. (Eds.) (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Claro, M., Salinas, A., Cabello-Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D.D., Valenzuela, S., Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 21, 162-174.
- DirkX, J. & Serbati, A. (2017). Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change. In E. Felisatti, & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 21-38). Milano: FrancoAngeli.
- Etzkowitz, H., Ranga, M. & Dzisah, J. (2012). Whither the university? The Novum Trivium and the transition from industrial to knowledge society. *Social Science Information*, 51(2), 143-164.
- Gibbs, G., Simpson, C. & Macdonald, R. (2003). *Improving student learning through changing assessment - A conceptual and practical framework*. Paper presented to European Association for Research into Learning and Instruction Conference, August 26-30, Padova, Italy.
- Gleaves, A., & Walker, C. (2013). Richness, redundancy or relational salience? A comparison of the effect of textual and aural feedback modes on knowledge elaboration in higher education students' work. *Computers & Education*, 62, 249–261.

- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., Roig-Vila, R. (2021). Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review, *Applied Science*, 11(12), 5467.
- Gould, J. & Day, P. (2013). Hearing you loud and clear: student perspectives of audio feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 554-566.
- Grion V. & Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hepplestone, S., Holden, G. Irwin, B. Parkin, H. J. & Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: A literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2), 117-127.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. New York and London: Routledge.
- Lipnevich, A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, 6.
- Mirador, J. F. (2000). A move analysis of written feedback in higher education. *RELC Journal*, 31(1), 31-45.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, XII, numero speciale, 71–84. Retrieved from <http://tinyurl.com/2p9vyzud>.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
- Panadero, E. & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 1-22.
- Panciroli, C. & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana.
- Pontecorvo C. (1985). Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione. *Rassegna di Psicologia*, 2(1), 23-45.
- Price, M., Handley, K. & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that Effort, but what is the effect? *Assessment - Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Rivoltella, P. C. (2021). Monitoraggio e valutazione. In P. C. Rivoltella (Ed.) *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 327-341). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. New York: Routledge.
- Schute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wiggins, G. (2011). Giving students a voice: The power of feedback to improve teaching. *Educational Horizons*, 89(4), 23-26.
- William, D. (2018). Feedback: *At the heart of—but definitely not all of—formative assessment*. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 3–28). Cambridge University Press.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.