

## **IL FEEDBACK NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO ONLINE**

di Valeria Mancuso e Sara Bertucci

### **ABSTRACT**

*Il nostro progetto di ricerca nasce all'interno del terzo laboratorio Post Itals, dedicato alla Didattica a distanza e alla Valutazione.*

*Lavorando in un contesto di insegnamento comune ovvero privato con apprendenti adulti e senior, seppur Valeria Mancuso in lezioni uno a uno e Sara Bertucci in lezioni di gruppo, abbiamo deciso di collaborare a un'indagine sul feedback online: quali tipologie e quali modalità di feedback online prediligono gli studenti in termini di efficacia?*

*Abbiamo presentato il progetto con una comunicazione al seminario del 16 dicembre 2020 svolto presso Ca' Foscari, a cui hanno partecipato i diplomati dei Master Itals e i corsisti del Master in corso nello stesso anno e, a fine ricerca, abbiamo presentato i risultati del nostro lavoro al Laboratorio 'Italiano in salsa dolce per contesti diversi' aperto ai diplomati e ai diplomandi Master Itals dell'8 luglio 2021.*

### **1. IL NOSTRO PROGETTO DI RICERCA**

Cogliendo la proposta di Patrizia Ceola e Sarah Corelli e delle colleghe del laboratorio Post Itals (Luisella Facchinetti, Paolo Corio e Laura Romanello) di indagare il *feedback* nella didattica digitale, abbiamo deciso di intraprendere questa ricerca che vuole essere un'indagine sull'efficacia del *feedback* nella didattica online con apprendenti giovani adulti e adulti-senior al fine di stimolare l'acquisizione, promuovere l'accuratezza e incentivare gli studenti alla riflessione sul loro stile di apprendimento, sulle loro preferenze e sulle loro motivazioni.

## 1.1 IMPOSTAZIONE DEL PROGETTO E DELL'ARTICOLO

Nella costruzione dei *feedback* abbiamo considerato la diversa tipologia degli studenti di riferimento, adulti e *senior* che, secondo il modello andragogico (Begotti 2019), sono caratterizzati da:

- il bisogno di conoscere,
- il concetto di sé,
- il ruolo dell'esperienza precedente,
- la disponibilità ad apprendere,
- l'orientamento verso l'apprendimento,
- le motivazioni e le aspettative

Abbiamo tenuto conto, inoltre, delle diverse tipologie di *feedback*:

- cognitivi e affettivi,
- esterni e interni.

Prima di procedere all'azione, abbiamo indagato attraverso un questionario, le tipologie di *feedback* adottate dai colleghi/e che operano nello stesso contesto.

Per la valutazione dell'efficacia delle diverse tipologie di *feedback* proposte abbiamo costruito appositi questionari da somministrare agli studenti.

Infine, abbiamo inviato schede di autovalutazione ai partecipanti alla ricerca per spingerli alla riflessione.

Nelle lezioni sincrone abbiamo cercato delle evidenze dell'efficacia dell'azione, osservando il *noticing* degli studenti, ossia l'attenzione consapevole alla forma, riprendendo un termine classico del *Focus on Form* (De Marco, Mascherpa 2011).

Per ripercorrere i diversi passaggi della nostra ricerca, che ci ha viste coinvolte parallelamente in contesti diversi, abbiamo deciso, dopo un breve capitolo dedicato alla letteratura consultata e agli strumenti utilizzati, di presentare la nostra azione seguendone l'ordine cronologico.

## 1.2 SPUNTI DALLA LETTERATURA

Durante la fase preliminare all'azione sul campo, abbiamo indagato il concetto di *feedback*, raccogliendo diversi interventi sul tema che fossero d'ispirazione nella realizzazione della ricerca.

Di grande importanza sono state le parole di Hattie (Hattie 2016: 197-205):

Il modo migliore di comprendere il *feedback* è considerare il concetto di "distanza" proposto da Sadler (1989): il *feedback* mira a ridurre la distanza fra il punto in cui lo studente 'si trova' e il punto in cui "dovrebbe arrivare" [...] il *feedback* prospera sugli errori [...] Gli insegnanti sono consapevoli delle tre grandi domande a cui il *feedback* risponde "Dove voglio arrivare?", "Come faccio ad arrivarci?", "E adesso qual è il prossimo passo?" [...] Gli insegnanti sono consapevoli dei quattro livelli a cui il *feedback* si rivolge: compito, processi, autoregolazione, sé<sup>1</sup> [...] il *feedback* va fornito al momento giusto ...

Ci ha aiutate anche la classificazione proposta da Nelson e Schunn (2009) fra *feedback* di tipo affettivo e *feedback* di tipo cognitivo. Secondo questi autori, i *feedback* cognitivi riguardano direttamente i contenuti del lavoro. I *feedback* affettivi, invece, cercano di fornire apprezzamenti e di supportare emotivamente il lavoro. Inoltre ci siamo anche basate sulla distinzione di Narciss (2008) tra *feedback* esterno (fornito dai pari o dal docente) e *feedback* interno (proveniente dallo studente stesso).

Interessanti precedenti alla nostra analisi sono state le ricerche di Dota e di Nuzzo del 2013, pubblicate su 'Italiano LinguaDue'.

## 1.3 GLI STRUMENTI DIGITALI USATI

Gli strumenti che abbiamo utilizzato per erogare le lezioni sono stati: Zoom e Skype. Per le lezioni ci siamo servite degli strumenti di Google.

Riportiamo, senza pretesa di esaustività, nella tabella 1 le potenzialità e i limiti di ciascuno.

---

<sup>1</sup> "Il terzo livello riguarda l'autoregolazione, cioè il monitoraggio che lo studente compie dei propri processi di apprendimento [...] Il quarto livello riguarda il *feedback* diretto al "sé" (ad esempio "Sei un ottimo studente" o "Ben fatto") ed è generalmente fatto rientrare nel concetto di "lode".

	<b>potenzialità</b>	<b>limiti</b>
<b>Zoom</b>	chat integrata privata e comune, lavagna interattiva, reactions, breakout rooms, condivisione schermo, controllo remoto, no obbligo download, accesso tramite link inviato per email, condivisione audio, invio documenti file pdf e word tramite chat	disponibilità limitata di emoticon, possibili difficoltà di connessione internet, necessità di salvare la chat prima della fine di ogni lezione
<b>Skype</b>	chat integrata, condivisione schermo e audio, emoticon, reactions, sondaggio, modifica-copia-cita messaggio, videomessaggio, invio file pdf e word, conversazioni private, registrazione chiamate e sottotitoli in tempo reale	no creazione Breakout rooms, obbligo download e la creazione di un profilo, no lavagna interattiva, no controllo remoto, possibili difficoltà di connessione internet
<b>Google</b>	condivisione documenti pdf e word, strumento di scrittura condivisa, creazione di questionari (Google moduli), lavagna interattiva (Jam Board), software per video chiamate con chat integrata (Meet), invio e ricezioni email (Gmail)	necessità di avere il pacchetto G Suite for Education (ora Google Workspace) per accedere ad alcuni strumenti

**Tabella 1.** *Gli strumenti digitali usati*

Per il monitoraggio dell'azione abbiamo usato i seguenti strumenti:

- un questionario docenti,
- dei *feedback* cognitivi esterni,
- dei questionari di valutazione *feedback*,
- delle schede di autovalutazione.

Per la verifica dell'azione ci siamo concentrate sull'osservazione informale dell'*uptake*, ossia la 'produzione dello studente che [...] segue il *feedback* fornito dal docente e costituisce una reazione alla correzione stessa' (Monami 2021: 75) del *noticing* stimolato dal nostro *feedback*.

## 2. PRIMA DI INIZIARE: IL QUESTIONARIO DOCENTI

In base alle risposte del questionario (<https://forms.gle/5y7bge2AUP5nk5tHA>), diffuso fra il 16 e il 31 dicembre 2020 e analizzato dall'1 all'8 gennaio 2021 e a cui hanno risposto 65 utenti, sembra che un gran numero di docenti (54,4%) abbia iniziato a lavorare *online* solo a partire da inizio pandemia e che la maggior parte di loro (55,4%) faccia sia lezioni uno a uno che di gruppo.

Come ci si poteva aspettare, il *feedback* è una pratica svolta da tutti i docenti in varie forme: la riformulazione/*recast* è quella più usata (23,1%), a seguire il *feedback* metalinguistico e a pari merito la richiesta di chiarimenti e la correzione esplicita (rispettivamente 16,9%; 13,8%; 16,9%). Alcuni docenti hanno specificato altre metodologie di *feedback* come l'uso dell'audio, la formalizzazione della correzione esplicita fornendo subito la regola. Altri, invece, non hanno voluto scegliere una sola opzione poiché per loro risulta necessario valutare il contesto, l'apprendente e il suo livello di conoscenza della lingua.

Per il *feedback* nella produzione scritta i docenti si sono trovati d'accordo sulla correzione rilevativa<sup>2</sup> (50,8%) mentre un 30,8% usa la formula risolutiva. Anche per questa domanda alcuni docenti non si sono identificati con una sola scelta ma hanno affermato che il risultato è la combinazione delle opzioni.

Lo strumento in maggior misura usato per veicolare il *feedback* è quello scritto, che risulta essere anche quello più efficace. I docenti indicano le email, la chat, i commenti nei documenti Google e altre modalità che lasciano una traccia a cui far riferimento dopo la lezione.

La distinzione fra *feedback* affettivo e *feedback* cognitivo sembrerebbe non essere pertinente, tali *feedback* vengono considerati connessi e intrecciati fra loro.

Durante le lezioni di gruppo i docenti sollecitano i *feedback* tra pari sempre (33,3%) o qualche volta (33,3%) e le modalità utilizzate sono varie: *peer to peer* e *cooperative learning*.

L'autovalutazione è un'attività che per il 30,8% è proposta in modo sistematico, per il 40% viene effettuata qualche volta, mentre il 18,5% la propone raramente. In tutti i casi le formule utilizzate sono varie come questionari valutativi, esercizi-soluzioni, autocorrezione, emoticon, colloquio orale, simulazione d'esame, domanda esplicita, sondaggi ecc.

---

<sup>2</sup> Con correzione rilevativa intendiamo la segnalazione dell'errore e non l'indicazione della forma corretta come avviene nella correzione risolutiva.

Oltre a dare *feedback* durante lo svolgimento della lezione alcuni docenti inviano, sempre (32,3%) e qualche volta (40%) ai loro studenti dei *feedback* successivi alla lezione/incontro attraverso l'email (40,7%).

I docenti sembrano essere d'accordo (61,3%) sul fatto che il *feedback* sia valutato positivamente e considerato utile dai loro studenti. Alcuni sembrano richiederlo spontaneamente per monitorare i propri progressi. Gli strumenti maggiormente usati sono il colloquio orale, la comunicazione scritta (chat-Whatsapp/Skype), schede personalizzate.

### 3. IL PRIMO CICLO DI AZIONE

Alla luce dei dati raccolti dalla somministrazione del questionario docenti, abbiamo impostato il primo ciclo di azione.

Avendo due contesti di ricerca simili per quanto riguarda il profilo degli apprendenti ma diversi per quanto riguarda il modello interazionale (incontri uno a uno e lezioni di gruppo), abbiamo cercato di costruire degli strumenti per il monitoraggio della ricerca e degli interventi di *feedback* simili che tenessero conto delle differenze.

Per entrambi i primi due cicli sono stati somministrati agli studenti un questionario studenti, una scheda di valutazione *feedback* e una scheda di autovalutazione.

Il questionario studenti è stato pensato per acquisire maggiori informazioni e impressioni degli studenti sull'utilità del *feedback* prima ancora di formalizzare le tipologie di *feedback* pensate per l'azione.

Con la scheda di valutazione *feedback* si è voluto analizzare l'opinione degli studenti sulle tre tipologie di *feedback* somministrate, mentre con la scheda di autovalutazione abbiamo proposto una serie di domande per incentivare un'autoriflessione degli studenti sui loro progressi, in considerazione alle difficoltà incontrate a lezione.

#### 3.1. IL CICLO DI VALERIA

Per le lezioni individuali di Valeria gli studenti individuati per lo sviluppo del progetto a partire dal 18 gennaio 2021 al 26 marzo 2021 sono stati quattro e il progetto si è sviluppato secondo un pacchetto costituito di 10 lezioni online di un'ora ciascuna con cadenza settimanale per ogni studente. La programmazione della fase di monitoraggio del primo ciclo si è svolta in 5 settimane.

Nel primo ciclo sono state analizzate le seguenti tipologie di *feedback*:

- *feedback* produzione orale post lezione
- *feedback* produzione scritta-compiti

I questionari e le schede di valutazione *feedback* e autovalutazione sono stati così somministrati:

- il 25 gennaio sono stati inviati ai partecipanti il questionario studenti con il fine di individuare l'efficacia o meno del *feedback*.
- Nelle seguenti tre settimane per ogni correzione compiti e per la produzione orale sono state inviate diverse modalità di *feedback*: scritto, video, audio.
- Alla fine del monitoraggio, il 22 febbraio sono state inviate via mail:
  - la scheda di autovalutazione relative alle tre lezioni precedenti;
  - la scheda di valutazione *feedback* della correzione compiti;
  - il *feedback* della produzione orale post lezione.

### **3.1.1. I PARTECIPANTI ALLA RICERCA**

I partecipanti, adulti e senior, coinvolti nel primo ciclo di ricerca sono stati complessivamente quattro. Gli studenti, di diverso livello, hanno svolto la loro lezione di un'ora settimanalmente.

	studente 1	studentessa 2	studentessa 3	studentessa 4
<b>tipologia</b>	senior (70)	adulto (50-55)	senior (79)	senior (67)
<b>nazionalità</b>	statunitense	statunitense di origine italiana	tedesca naturalizzata inglese	statunitense
<b>livello</b>	B1 +	A1	B2	B2
<b>motivazione</b>	La sua passione per la cucina e la cultura italiana sono il motivo principale del suo studio della lingua e dei viaggi che ogni anno fa verso la penisola italiana.	Le sue origini sono motivo di studio della lingua poiché in futuro vorrà prendere contatti con i parenti italiani e viaggiare senza paura di non poter comunicare.	Conosce molto bene l'Italia perché ogni anno viene nella nostra penisola per un viaggio. Ama la cultura, l'arte, il cinema italiano etc. e questa passione per la bellezza la spinge a continuare il suo apprendimento della lingua.	Ha una grande passione per le lingue. Per tutta la vita ha svolto la professione della traduttrice. Viaggia ogni anno in Europa passando le sue vacanze tra la Francia e L'Italia e la sua motivazione più grande è di vivere esperienze autentiche fuori dai soliti canali turistici.

**Tabella 2.** *I partecipanti alla ricerca*

### 3.1.2. IL QUESTIONARIO STUDENTI

Il questionario è stato inviato a 4 studenti, nello specifico a tre di loro in lingua italiana ([https://docs.google.com/forms/d/1K5LHZ7DL5CdqkV\\_7nBlv\\_8Uhg0xNspjPI2GqcU5Qgzs/edit](https://docs.google.com/forms/d/1K5LHZ7DL5CdqkV_7nBlv_8Uhg0xNspjPI2GqcU5Qgzs/edit)) e a una di loro in lingua inglese (<https://docs.google.com/forms/d/1mCPYbiFNNLuRSIfq6OPchOfi4jxtmEmGSV16NlgF3yk/edit#responses>) a partire dalla settimana del 25 gennaio. Tutti hanno risposto e non è stato riscontrato nessun problema con la modalità di somministrazione digitale.

Dalle risposte, emerge che tutti gli studenti sono d'accordo (100%) nell'affermare che il *feedback* del docente è importante per l'apprendimento della lingua. Tra le tipologie di *feedback* suggerite, gli studenti, quando

parlano, preferiscono essere corretti subito: Il 75 % sulla chat e il 25 % oralmente.

Per le attività di scrittura il 75% preferisce ricevere un intervento scritto sul testo mentre il 25% è propenso ad avere un intervento a voce.

Riguardo alla tipologia di *feedback* tutti sono concordi (100%) nel prediligere che il docente non fornisca la risposta ma li aiuti a trovarla (correzione rilevativa vedi nota 2).

Secondo i dati, sembrerebbe che un 75% sia d'accordo sia sull'utilità del feedback dopo la lezione sia sull'utilità del feedback d'incoraggiamento. Mentre solo un 50% degli studenti crede nell'autovalutazione.

### **3.1.3. L'AZIONE (25 GENNAIO - 19 FEBBRAIO)**

Per il primo ciclo del progetto di ricerca Valeria si è focalizzata sullo studio di caso multiplo con apprendenti che avevano già iniziato un percorso di apprendimento online. La prima programmazione si è basata sulla somministrazione di *feedback* post lezione sulla produzione orale e di *feedback* sulla produzione scritta di compiti assegnati la settimana prima. I *feedback* proposti sono stati veicolati in modalità scritta via mail o in modalità di video o video/audio via *screencast*.

### **3.1.4 LA SCHEDA DI VALUTAZIONE**

La scheda di valutazione *feedback* (appendice 1 e 3) è stata somministrata in documento Word via mail a partire dal 22 febbraio. Gli studenti hanno risposto positivamente alla prima domanda del questionario, eccetto uno che reputa il *feedback* d'incoraggiamento utile solo quando il docente si sofferma su alcuni aspetti specifici. Alla domanda "come valuti il *feedback* del docente sulla tua produzione orale (email scritta)" gli studenti si trovano d'accordo nell'affermare che il *feedback* effettuato dopo la lezione sulla loro produzione orale è stimolante e utile. Si sentono incoraggiati e invogliati a continuare il loro processo di apprendimento.

Per quanto riguarda la risposta alla domanda "come valuti il *feedback* del docente sulla tua produzione scritta (audio/video o video skype)?", ancora una volta gli studenti trovano il *feedback* sulla produzione scritta utile e stimolante per i seguenti motivi:

*"Perché mi incoraggia. Anche se faccio parecchi errori, sei incoraggiante con i tuoi commenti."*

"Mi piace ascoltare e guardare il feedback."

"È utile ascoltare la spiegazione Con l'audio/video si può ripetere il testo tutte le volte che vuole"

Riguardo la preferenza sulla somministrazione del feedback gli studenti hanno risposto diversamente l'uno dall'altro:

- La studentessa 3 preferisce il *feedback* video/audio perché lo trova più completo;
- Lo studente 1 trova utili sia il *feedback* scritto sia quello video poiché la combinazione di entrambi lo aiutano a capire meglio ciò che dice il docente;
- La studentessa 4 invece reputa che il *feedback* audio/video sia utile solo se ha la possibilità di controllare le correzioni anche sul testo scritto;
- La studentessa 2 invece non ha espresso una preferenza specifica perché ritiene utile qualsiasi forma di *feedback* che riesca a seguire facilmente, ripone molta fiducia nel docente.

### 3.1.5. LA SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

A partire dal 22 febbraio (appendice 2 e 4) anche la scheda di autovalutazione è stata somministrata in documento Word via mail al termine delle tre lezioni in cui sono state utilizzate le tre tipologie di *feedback*:

- scritto per la produzione orale;
- audio per la produzione scritta/ compiti;
- video per la produzione scritta/ compiti.

Al termine di questo breve percorso gli studenti si ritengono soddisfatti di se stessi e dei progressi che hanno fatto. Gli studenti valutano le lezioni né troppo facili né troppo difficili. Considerano il livello delle lezioni alla loro portata:

- Per la studentessa 4 l'attività più utile è stata quella della riformulazione scritta di un testo letto perché attraverso la riletture può riflettere sulla lingua;

- Lo studente 1 scrive che l'attività più utile è quando parliamo sia delle attività quotidiane sia del libro che stiamo leggendo;
- Anche la studentessa 3 afferma che parlare è l'attività più utile, a lei piace parlare e ascoltare;
- Per la studentessa 2 è utile ricevere il *feedback* dei compiti prima della lezione successiva perché può progredire con l'apprendimento ed inoltre è possibile sfruttare al meglio l'ora di lezione a settimana.

Nessuno studente ha definito inutili le attività correttive svolte durante le lezioni. Alla seguente domanda "Che tipo di feedback preferisci ricevere fra scritto, audio, video-audio? Perché?" tre studenti su quattro hanno risposto di non sapere cosa rispondere, mentre la studentessa 4 suggerisce si adotti un metodo standard riguardo le correzioni dei compiti scritti. Alla domanda "Se penso ai feedback del docente sono d'accordo con lui-lei /non sono d'accordo con lui-lei perché" tutti gli studenti hanno risposto che sono d'accordo con il *feedback* del docente e questo denota che nutrono fiducia nei confronti del docente.

### 3.2. IL CICLO DI SARA

Tenendo conto dei dati ricavati dalla letteratura e dal questionario docenti, si è deciso di intraprendere un primo ciclo d'azione con una classe con cui la docente stava già lavorando da tempo e con cui aveva instaurato un rapporto di fiducia e di affiatamento reciproco.

I *feedback* proposti, seppur con modalità diverse (video con *screencast*, scritti o audio con Google documenti e Google Mote<sup>3</sup>), erano tutti legati ai compiti che generalmente venivano assegnati, in accordo con gli studenti, nell'ottica di una didattica *blended*, ossia in parte online sincrona e in parte online asincrona.

---

<sup>3</sup> Google Mote è un'estensione di Chrome e permette di registrare i propri commenti cliccando sul pulsante che compare nei commenti di Google documenti, ad esempio.

### **3.2.1 I PARTECIPANTI ALLA RICERCA**

Il gruppo coinvolto nel primo ciclo di ricerca era formato prevalentemente da senior ed adulti di livello B1 di un corso part time serale (3 ore alla settimana) della durata di 8 settimane. Dal 25 gennaio all'11 marzo si sarebbero dovuti raccogliere i dati con la sperimentazione dei *feedback* descritti sopra e la somministrazione di questionari agli studenti per testarne l'efficacia, oltre alle schede di autovalutazione, ma, per questioni organizzative interne alla scuola presso cui la ricercatrice lavora, c'è stato un cambio gruppo nella settimana successiva al 15 febbraio. Nella tabella 3 sono presentati i partecipanti alla ricerca.

	<b>tipologia</b>	<b>nazionalità</b>	<b>liv.</b>	<b>motivazione</b>
<b>studente 1</b>	senior	statunitense	B1	Ha una grande passione per l'italiano. Ora che è in pensione studia italiano sia nel corso che privatamente. Ama soprattutto la cucina italiana.
<b>studentessa 2</b>	senior	statunitense	B1	Da definire.
<b>studentessa 3</b>	senior	israeliana	B1	Vuole studiare italiano perché suo figlio vive in Italia ed è sposato con un italiano.
<b>studentessa 4</b>	adulta	taiwanese	B1	Ha iniziato a studiare italiano perché lavora in Italia, ma ora le piace studiare con il gruppo.
<b>studentessa 5</b>	senior	statunitense	A2+	Studia italiano perché ha origini italiane. Segue la lezione per socializzare con il gruppo.
<b>studente 6</b>	adulto	greco	A2+	Studia l'italiano perché vive e lavora fra l'Italia e la Svizzera.
<b>studentessa 7</b>	senior	finlandese	B1+	Studia l'italiano per piacere e per rimanere attiva.
<b>studentessa 8</b>	senior	svizzera	B1	Ha una grande passione per le lingue. È insegnante di tedesco e di francese.
<b>studentessa 9</b>	adulta	ucraina	B1+	Studia l'italiano per lavoro e per passione.
<b>studentessa 10</b>	adulta	russe	B1+	Studia l'italiano perché vive in Italia.

**Tabella 3.** *I partecipanti alla ricerca*

### 3.2.2. IL QUESTIONARIO STUDENTI

Il questionario precedente l'azione, che in parte riprendeva gli elementi presenti nel questionario redatto da Valeria (<https://forms.gle/sV4m6erYz9VNLFEK6>) e inviato a 11 studenti, ha ricevuto 8 risposte.

Analizzando le risposte emerge che il *feedback* dell'insegnante è molto importante (6 hanno dato il massimo punteggio e 2 quasi il massimo); il 50% preferisce un *feedback* orale immediato quando c'è una produzione orale, per un 25% scritto, il rimanente preferisce in parte orale e in parte scritto ma successivo alla *performance*. Per il *feedback* sulla produzione scritta l'87,5% preferisce un *feedback* scritto e solo un 12,5% lo vorrebbe video; il 62,5% vuole una correzione implicita e il 37,5% una correzione esplicita; il 75% vorrebbe un *feedback* successivo alla lezione sulla *performance*, mentre il 12,5% risponde "dipende" e il 12,5% negativamente. Per quanto riguarda l'utilità di un *feedback* d'incoraggiamento un 62,5% risponde positivamente, mentre un 25% risponde "dipende" e un 12,5% negativamente. In merito al *feedback* dei colleghi abbiamo un 37,5% che risponde positivamente, una percentuale uguale che risponde negativamente e un 25% che risponde "dipende". Infine per l'autovalutazione sembrano tutti d'accordo (87,5%) sulla sua utilità eccetto un 12,5% che risponde "dipende".

### 3.2.3. L'AZIONE (25 GENNAIO - 19 FEBBRAIO)

Il primo ciclo d'azione è iniziato con la proposta di un *feedback* video dei compiti, realizzato con *screencast* ed inviato via email. Il video permetteva allo studente di vedere e sentire in diretta la progressiva correzione del proprio compito. Vi è stata poi la somministrazione di una scheda di autovalutazione nella settimana tra il 25 e il 31 gennaio. Successivamente è stato proposto un *feedback* scritto ai compiti assegnati (con i commenti dei documenti di Google) nella settimana fra l'1 e il 7 febbraio. Infine è stato realizzato un *feedback* compiti misto scritto, video e orale (con l'applicazione di Google Mote) nella settimana dall'8 al 14 febbraio.

### 3.2.4. LA SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

La scheda di autovalutazione (<https://docs.google.com/forms/d/1cR5ZuY2RUZsWuQqFvAKH-J74xPaC8SFhpF-Ss7RUsSI/edit#responses>) somministrata mercoledì 27 gennaio a 10 studenti, ha ricevuto solo 4 risposte. Alla prima domanda in merito sulla soddisfazione legata alla propria *performance* il 75% ha risposto positivamente, fornendo diverse motivazioni: la lezione è chiara, c'è un *feedback* immediato, la lezione è

volata; un 25% ha risposto negativamente perché sostiene di fare ancora errori e che quindi non capisce ancora bene. Per il 75% la lezione non è stata difficile ma di media difficoltà ("così così") per un 25% facile; è stata "così così" perché "abbiamo lavorato sui pronomi", "perché non uso tutte le cose che impariamo". Fra le attività più utili: la scrittura, la spiegazione dell'insegnante, la pratica dei pronomi, l'uso delle immagini per il futuro epistemico; tra le attività percepite meno utili: le attività di scelta multipla e le conversazioni di gruppo. Per il futuro: parlare di più, ascoltare scrivere, fare pratica di grammatica...; "se penso al *feedback* del docente sono d'accordo con lui perché è giusto, perché no?".

### 3.2.5 LA SCHEDA DI VALUTAZIONE

Il questionario somministrato dopo l'azione ([https://docs.google.com/forms/d/1sAlfgQHrl-K3qbNNxeGK2tjAIvjc-KOjrbg9\\_x2pFY/edit](https://docs.google.com/forms/d/1sAlfgQHrl-K3qbNNxeGK2tjAIvjc-KOjrbg9_x2pFY/edit)) ha ricevuto 6 risposte.

Alla domanda se preferiscono unicamente il *feedback* scritto, il 50% ha risposto dipende, il 33,3% sì e il 16,7% no. Alla richiesta di spiegazioni della risposta: chi ha risposto negativamente ha argomentato dicendo che il video dà più informazioni, mentre chi ha risposto positivamente ha scritto che per realizzare il *feedback* video l'insegnante lavora di più e per lo studente le informazioni percepite sono le stesse. Alla domanda se preferiscono solo il video *feedback*, il 66,7% ha risposto qualche volta sì e un 33,3% decisamente no. Le risposte a giustificazione sono state: dipende dalla connessione, il video bisogna rivederlo più volte ma ci sono più dettagli, dipende dal compito. Alla domanda se preferiscono un *feedback* misto (video e scritto), qualcuno ha risposto sì, qualcuno no, qualcuno qualche volta. A giustificazione dell'*item* precedente con una risposta aperta facoltativa si legge: "entrambi vanno bene, decidi tu insegnante!". Infine alla domanda "Qual è il *feedback* più adatto a te?", le risposte sono state: scritto, video o scritto, generalmente scritto ma per errori sistematici anche video.

## 4. IL SECONDO CICLO DI AZIONE

Al termine dell'azione, avendo individuato accanto ad alcuni punti di forza delle debolezze, abbiamo deciso di intraprendere un secondo ciclo che ci permettesse di modificare gli strumenti e/o le tipologie di *feedback* fornito in modo da compiere una nuova azione più efficace.

Inoltre, per quanto concerne la ricerca di Sara, il primo ciclo si era interrotto bruscamente ed era forte l'urgenza di portare a termine un progetto completo.

Si è deciso quindi di avviare una nuova azione con l'iniziale ricerca di nuovi partecipanti al progetto e con la progettazione di modifiche sia negli *item* degli strumenti di raccolta che nell'organizzazione dei *feedback*.

#### 4.1. IL SECONDO CICLO DI VALERIA

Il monitoraggio del secondo ciclo di Valeria è iniziato il 5 aprile ed è durato fino all'11 maggio 2021 e si è svolto all'interno di 5 settimane. Per questo secondo ciclo è stato solamente valutato il *feedback* relativo alla correzione compiti post lezione. Il questionario studenti, la scheda di autovalutazione e la scheda di valutazione *feedback* sono stati così somministrati:

- l'8 aprile è stato inviato il questionario studenti con il fine di individuare l'efficacia o meno del *feedback*
- nelle seguenti tre settimane la correzione dei compiti si è avvalsa di diversi tipi di *feedback*: scritto, video, audio.
- alla fine del monitoraggio, l'11 maggio sono state inviate via mail la scheda di autovalutazione relative alle tre lezioni precedenti e il questionario di valutazione *feedback* circa le tre modalità di *feedback* usate.

##### 4.1.1. I PARTECIPANTI ALLA RICERCA

Per il secondo ciclo di Valeria non è stato possibile individuare da subito gli studenti a causa della necessità, espressa dagli apprendenti stessi, di rallentare o di prendersi una pausa. È stato possibile sottoporre i questionari e le schede a una sola studentessa che si è resa disponibile.

	Studentessa 1
<b>tipologia</b>	senior (67)
<b>nazionalità</b>	statunitense
<b>livello</b>	intermedio

<b>motivazione</b>	Parla francese e ha una grande passione per l'italiano. Ha imparato la lingua italiana come autodidatta, ha deciso però di seguire delle lezioni <i>online</i> per migliorare la competenza comunicativa.
--------------------	---

**Tabella 4.** *La partecipante alla ricerca*

#### 4.1.2. QUESTIONARIO STUDENTI

Il questionario studenti individuale (<https://docs.google.com/forms/d/13A9iuJgAjHwbw-QnTjPCiqSwEVkUV3xuThRqvg1YdZY/edit>) è stato inviato come documento word via mail il 29 marzo 2021 e la studentessa ha risposto con entusiasmo alle domande incrementando la sua motivazione a sfruttare nel miglior modo possibile la sola ora di lezione a settimana. Alla prima domanda la studentessa sostiene che il *feedback* orale è per lei incoraggiante e che il *feedback* sulla produzione scritta è stato utile, tuttavia va notato come, fino a quel momento, avevamo lavorato sulla correzione dello scritto una volta sola. Infine alle ultime domande ha affermato che apprezza la correzione sia scritta che in forma audio. Da ultimo ha suggerito alla docente di leggere un libro al fine di analizzarlo e scrivere per ogni capitolo un riassunto.

#### 4.1.3. L'AZIONE

La seconda programmazione iniziata dal 5 aprile 2021 si è basata sulla somministrazione di *feedback* ai compiti scritti. I *feedback* sono stati veicolati in tre modalità scritta: via mail, video o video/audio via *screencast*.

#### 4.1.4. QUESTIONARIO POST FEEDBACK INDIVIDUALE

Il questionario post *feedback* individuale (<https://docs.google.com/forms/d/1m11u7s5pB2iw0yVvkPxDYdiiwVOnmeuP8cTG6UjT0M/edit>) è stato somministrato alla studentessa in documento word via mail l'11 maggio ma è stato ricevuto dalla docente solo il 27 di maggio.

Alla domanda "Come valuti il *feedback* scritto sul testo per la correzione dei compiti?" la studentessa ha risposto positivamente reputando utile il *feedback* scritto poiché l'aiuta a trovare i suoi punti deboli. Interrogata sulla valutazione del *feedback* video-audio, reputa anch'esso

utile perché permette alla docente di ampliare la spiegazione e a far capire meglio le correzioni.

Alla domanda "Come valuti il *feedback* video per la correzione dei compiti?" l'apprendente sottolinea che il video è utile solo se accompagnato dal testo corretto. In questo modo per la studentessa risulta più facile comprenderle. La tipologia di *feedback* che preferisce per la correzione dei compiti è il video-audio per il motivo illustrato alla domanda precedente.

#### 4.1.5. SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

La scheda di autovalutazione (<https://docs.google.com/forms/d/1HXblbFXPxGvjcN-ziXlv0Q5vMt-SNKIBCEjb7mhkDpM/edit>), incentrata sulla somministrazione delle tre tipologie di *feedback* (scritto, video, audio), è stata somministrata alla corsista in documento word via mail al termine delle tre lezioni, ovvero l'11 maggio; tuttavia le risposte sono state ricevute solo il 27 di maggio.

Al termine di questo breve percorso la studentessa si ritiene molto soddisfatta di se stessa e dei progressi fatti. Il libro di lettura che abbiamo analizzato le piace molto e ritiene che sia un livello adatto a lei.

Alla domanda se le lezioni fossero difficili o facili per il suo livello ha risposto che le lezioni erano difficili ma non troppo perché pensa di più in italiano e parla di più in italiano grazie al nostro consueto incontro settimanale.

L'attività che ha ritenuto più difficile è parlare. Sente di avere qualche difficoltà ma allo stesso tempo riconosce il suo punto debole:

*"Qualche volta comincio a parlare l'italiano, poi mi fermo per considerare se la grammatica era giusto. Penso che questo sia un miglioramento".*

Alla domanda numero 4, ovvero quale attività le è sembrata meno utile, ha risposto di non saperlo poiché secondo lei tutto è importante ai fini dell'apprendimento, mentre alla domanda "Secondo te, l'insegnante quale attività dovrebbe fare per migliorare nel futuro?" mi ha suggerito di includere più lezioni di grammatica. Inoltre ha dichiarato di concordare sempre con il *feedback* della docente: *Sono d'accordo con lui. Lavoriamo insieme per creare i lezioni.*

## 4.2 IL SECONDO CICLO DI SARA

Come già indicato nel paragrafo ad apertura di questo secondo ciclo, dato il brusco termine dato al primo ciclo, si è deciso di dare vita ad una nuova azione che tenesse conto dei risultati raccolti. Questa volta i partecipanti erano studenti di un corso intensivo e non part-time come nel primo ciclo. Gli apprendenti del corso intensivo lavoravano già da tempo insieme e avevano instaurato fra loro e con l'insegnante rapporti di collaborazione costruttiva.

### 4.2.1 I PARTECIPANTI ALLA RICERCA

I destinatari del secondo ciclo sono stati 16 apprendenti della classe del corso intensivo (3 ore al giorno per cinque giorni alla settimana) di livello B1 (tabella 5).

	<b>tipologia</b>	<b>nazional.</b>	<b>liv.</b>	<b>motivazione</b>
<b>studente 1</b>	giovane adulto	messicano	B1	È venuto in Italia per una vacanza studio ma la situazione pandemica l'ha demotivato al punto da frequentare in maniera discontinua.
<b>studentessa 2</b>	giovane adulta	giapponese	B1	Molto studiosa e motivata. Il suo obiettivo è sostenere la certificazione B2.
<b>studentessa 3</b>	giovane adulta	indonesiana	B1	Molto studiosa e motivata.
<b>studente 4</b>	giovane adulto	giapponese	B1	Cantante lirico.
<b>studentessa 5</b>	giovane adulta	giapponese	B1	Cantante lirica.
<b>studente 6</b>	giovane adulto	armeno	B1	Minorenne vuole studiare all'università in Italia.
<b>studentessa 7</b>	giovane adulta	statunitense	B1	Vuole vivere e lavorare in Italia. sta facendo un master.
<b>studentessa 8</b>	giovane adulta	turca	B1	Ha vissuto in Italia da piccola.
<b>studente 9</b>	giovane adulto	cinese	A2+	Cantante lirico.

<b>studente 10</b>	giovane adulto	cinese	B1	Cantante lirico.
<b>studentessa 11</b>	giovane adulta	cinese	B1	Vuole studiare in Italia.
<b>studentessa 12</b>	giovane adulta	ungherese	B1	Vuole vivere e lavorare in Italia
<b>studentessa 13</b>	giovane adulta	cinese	A2+	Vive in Italia.
<b>studentessa 14</b>	giovane adulta	statunitense	B1	Vuole vivere e lavorare in Italia
<b>studentessa 15</b>	giovane adulta	brasiliiana	B1	Vive in Italia perché il padre lavora in Italia.
<b>studentessa 16</b>	giovane adulta	russe	B1	Vive in Italia.

**Tabella 5.** *I partecipanti alla ricerca*

#### 4.2.2. IL QUESTIONARIO STUDENTI

Il questionario (<https://forms.gle/aJopAkLY8Z3RrUBa8>) inviato a 16 studenti, ha ricevuto 7 risposte.

Analizzando le risposte emergono i seguenti dati:

- il *feedback* dell'insegnante è molto importante (100%);
- il 42,9% preferisce un *feedback* orale immediato quando c'è una produzione orale, per un 28,6% scritto, il rimanente preferisce un 14,3% un'emoicon, un altro 14,3% orale ma dopo;
- per il *feedback* sulla produzione scritta il 71,4% preferisce un *feedback* scritto e solo un 28,6% lo vorrebbe solo orale;
- il 100% vuole una correzione implicita;
- l'85,7% vorrebbe un *feedback* successivo alla lezione sulla performance mentre il 14,3% risponde "dipende";
- per quanto riguarda l'utilità di un *feedback* d'incoraggiamento l'85,7% risponde positivamente mentre un 14,3% risponde "dipende";

- in merito al *feedback* dei colleghi abbiamo un 85,7% che risponde positivamente e un 14,3% che non vorrebbe essere corretto dai pari;
- per l'autovalutazione il 71,4% la ritiene utile, un 14,3% risponde "dipende" ed un altro 14,3% risponde negativamente

#### 4.2.3 L'AZIONE

Nella settimana dal 12 al 16 aprile, è stato fornito un *feedback* video, uno audio ed uno unicamente scritto dei compiti assegnati. Successivamente è stato predisposto un questionario di gradimento (dal 18 aprile 2021) e due questionari di autovalutazione (uno il 22 aprile 2021 e l'altro il 27 aprile).

#### 4.2.4. IL QUESTIONARIO POST FEEDBACK INDIVIDUALE

Il questionario di gradimento (<https://forms.gle/Ndk6u4pNTSS7MFid6>) è stato compilato da 5 studenti perché non tutti fanno regolarmente i compiti e quindi non tutti hanno usufruito del *feedback*. Riportiamo di seguito i risultati. Alla domanda se preferiscono unicamente il *feedback* scritto, il 60% ha risposto "dipende", il 40% no. Alla richiesta di spiegazioni della risposta, chi ha risposto "dipende" ha argomentato dicendo che dipende dal tipo di compito, mentre chi ha risposto negativamente ha scritto che il video e l'audio danno più informazioni. Alla domanda se preferiscono solo il video *feedback*, l'80% ha risposto qualche volta sì e un 20% sì. Le risposte a giustificazione sono state: "è interessante", "è come fare una lezione", "aiuta a ricordare", "non è necessario ma meraviglioso". "Se ho fatto un grande errore, il video è perfetto". Alla domanda se preferiscono un *feedback* solo audio, il 100% ha risposto qualche volta. A giustificazione: "l'ascolto non è sempre facile", "è un po' difficile da capire, però è una buona occasione per ascoltare l'italiano", "aiuta a ricordare", "mi piace l'audio perché lo posso ascoltare di più e capire" e "per me l'audio e il video sono quasi lo stesso". Infine alla domanda "Qual è il *feedback* più adatto a te?", le risposte sono state: "audio", "dipende dal compito ma comunque video", "lo scritto va bene ma se c'è un grande errore è meglio audio", "mi piace che cambi"

#### 4.2.5. LE SCHEDE DI AUTOVALUTAZIONE

Al primo questionario di autovalutazione (<https://forms.gle/4ThfZwRQ4Ak5near6>) hanno risposto solo in 4. Il 100% è soddisfatto di sé. Le motivazioni sono leggermente diverse, ma in generale sembrano sottolineare la bontà del lavoro del docente. Per il 75% la difficoltà della lezione era media mentre per il 25% era alta. Il problema rilevato è la presenza di parole nuove e di velocità degli audio. Qualcuno sostiene che tutte le attività sono utili, altri che soprattutto l'ascolto è utile, altri dicono che sono più spendibili attività vicine alla vita degli studenti. Per quanto riguarda le attività meno utili: "argomenti lontani dalla vita degli studenti", "nessuna, tutte sono utili", "gli avverbi". Alla domanda se si sentono un B1 (indicando in maniera semplificata il descrittore della scala globale del QCER) qualcuno ha risposto che si sente un B2, altri che per migliorare hanno bisogno di memorizzare la grammatica per parlare con italiani che non parlano inglese; qualcuno ha chiesto di trattare argomenti legati alla vita quotidiana. Alla domanda "Qual è il giudizio che do alla mia performance di oggi?" le risposte sono state diverse: "devo studiare di più", "sei brava ma ho bisogno di più concentrazione all'inizio", "più esempi quando spieghi".

Vista la scarsa adesione alla compilazione della scheda di autovalutazione, si è deciso di somministrare, dopo la lezione del 27 aprile, una seconda scheda con dei miglioramenti a livello di *item*. È stato redatto un nuovo questionario (<https://forms.gle/c34zyWXnVp52f92T8>). Il 100% è soddisfatto della sua *performance*, anche se qualcuno non è riuscito a dire tutto quello che voleva. Per il 50% era una lezione facile, per l'altro 50% così. L'attività più utile è stata quella sui connettivi per esprimere un'opinione. L'attività meno utile è stata per uno ascoltare la musica, per l'altro è stata avere gli stessi ruoli per le coppie dei *role-play*. Alla domanda se si sentono un B2 (completo di descrittore lievemente modificato), qualcuno dice di aver bisogno di più testi e di ascolto, un altro sostiene che per parlare ha bisogno di conoscere più parole, un altro non capisce la domanda. L'autovalutazione (da 1 a 5) è così delineata: uno studente si attesta al 3, due al 4 e uno al 5. Le motivazioni dei giudizi su di sé così espressi sono: "mi sono distratta, faccio ancora molti errori e non riesco ancora a dire tutto quello che vorrei", "sei brava e mi piace la classe".

## 5. CONCLUSIONI

Al termine di questo percorso di ricerca, che ci piacerebbe approfondire nel futuro con ulteriori cicli di ricerca-azione, emergono alcuni spunti di riflessione che vorremmo condividere, sperando possano spingere all'azione anche i colleghi/le colleghe che ci leggono.

Riprendendo la domanda da cui siamo partite "Quali tipologie e quali modalità di *feedback* online prediligono gli studenti in termini di efficacia?", possiamo affermare che non sono emerse delle modalità prevalenti.

Il *feedback* video-audio con *screencast* per la correzione dei compiti è stato apprezzato, anche se non sempre, per cui riteniamo debba essere approfondito il rapporto fra la quantità di lavoro richiesto e i benefici ricevuti dagli apprendenti.

Inoltre riteniamo che la scheda di valutazione sia un ottimo strumento di analisi e crediamo che la scheda di autovalutazione possa essere valida al fine di rendere lo studente consapevole dei progressi fatti e delle competenze acquisite.

Gli sviluppi futuri potrebbero portarci da una parte ad un'analisi qualitativa del *feedback* fornito con le modalità indicate; dall'altra ad una riflessione e a un miglioramento degli strumenti di raccolta dati creati.

## 6. BIBLIOGRAFIA

BEGOTTI P., 2019, *Adulti in classe*, libreriauniversitaria.it edizioni, Padova

DE MARCO A., MASCHERPA E. 2011, "Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il Focus on Form", *Italiano LinguaDue*, 2, 38-54

DOTA M. 2013, "L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso", *Italiano LinguaDue*, 1, 29-96

HATTIE J., 2016, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*, Erickson, Trento

MONAMI E., 2021, *Correggere l'errore nella classe d'italiano*, Edilingua, Roma

NARCISS S., 2008, "Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks", in J.M. SPECTOR, M.D. MERRILL, M. P. DRISCOLL, *Handbook of Research on*

Educational Communications and Technology, Lawrence Erlbaum Associates, New York, 125-144

SPECTOR J.M., MERRILL M.D., VAN MERRIENBOER J., DRISCOLL M.P.,  
*Handbook of Research on Educational Communications and Technology*,  
Lawrence Erlbaum Associates, New York, 126-144

NELSON M.M., SCHUN C.D., 2009, "The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance", *Instructional Science*, 37, 4, 375-401

NUZZO E., 2013, "Il feedback correttivo tra pari nell'apprendimento dell'italiano in Rete: osservazioni a partire da un corpus di interazioni asincrone", *Italiano LinguaDue*, 1, 15-28

## SITOGRAFIA

<<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/5-il-lavoro/lapproccio-andragogico/>>

*Nuova Didattica, L'approccio andragogico* (ultimo accesso: 21/07/2021)

<<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/glossario/feedback/>>

*Nuova Didattica, Feedback* (ultimo accesso: 21/07/2021)

## Appendice1. Scheda di valutazione *feedback*

### Come valuti i *feedback* dell'insegnante?

1. Durante la produzione orale trovi siano utili *feedback* d'incoraggiamento?

- a. Sì
- b. Qualche volta
- c. No

2. Se hai risposto no, potresti spiegare il perché?

---

---

3. Dopo la lezione, come valuti il *feedback* del docente sulla tua produzione orale (email scritta) ? Spiega il perché

- a. stimolante
- b. utile
- c. inutile
- d. incoraggiante
- e. scoraggiante
- f. altro

4. Dopo la lezione, come valuti il *feedback* del docente sulla tua produzione scritta ( audio/video o video skype)? Spiega il perché

- a. stimolante
- b. utile
- c. inutile
- d. incoraggiante
- e. scoraggiante
- f. altro

5. Che tipo di *feedback* preferisci ricevere fra scritto, audio, video-audio? perché?

---

---

## Appendice 2. Scheda di autovalutazione

Come ti valuti?
1. Se ripensi alle ultime tre lezioni, <b>sono soddisfatto-a / insoddisfatto-a di me</b> perché ( <u>sottolinea solo una delle parti in grassetto</u> )
_____
_____
2. Le lezioni erano <b>facili/difficili</b> per me perché ( <u>sottolinea solo una delle parti in grassetto</u> )
_____
_____
3. Quale attività è stata più utile?
_____
_____
4. Quale attività è stata meno utile?
_____
_____
5. Quale attività dovrei fare per migliorare nel futuro?
_____
_____
6. Se penso ai <i>feedback</i> del docente <b>sono d'accordo con lui-lei / non sono d'accordo con lui-lei</b> perché ( <u>sottolinea solo una delle parti in grassetto</u> )
_____
_____

### Appendice 3. Questionnaire: Feedback Assessment

How do you evaluate the teacher's feedback?

1. Do you find encouraging feedback useful during oral production?

**yes- sometimes- no**

2. If you said no, Could you explain why?

---

---

3. After the lesson, How do you evaluate the teacher's feedback on your oral production?

**stimulating, useful, useless, encouraging, discourage, other**

4. After the lesson, How do you evaluate the teacher's feedback on your written production?

**stimulating, useful, useless, encouraging, discourage, other**

5. Which kind of feedback do you prefer to receive between written, audio, video-audio? why?

---

---

## Appendice 4. Learner Self-evaluation

How do you rate yourself?

1. If I think back on your last three lessons, **I am satisfied/ unsatisfied with me** because ( underline only one of the bold words )

---

---

2. The lessons was **simple/difficult** for me because ( underline only one of the bold words )

---

---

3. Which activity was most useful?

---

---

4. Which activity was less useful?

---

---

5. Which activity should I do to improve in the future ?

---

---

6. If I think the teacher's feedback **I agree with him-her / I disagree** with him-her because ( underline only one of the bold words )

---

---