

The e-tivity as a developmental and widespread teaching practice. A case study in Higher Education

L'e-tivity come pratica didattica evolutiva e diffusa. Un caso studio nell'ambito dell'Higher Education

Federica Pelizzari

Università Cattolica del Sacro Cuore

Alessandra Carenzio

Università Cattolica del Sacro Cuore



Double blind peer review

Citation: Pelizzari, F. & Carenzio, A. (2024). The e-tivity as a developmental and widespread teaching practice. A case study in Higher Education. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 111-123
<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p111>

Corresponding Author: Federica Pelizzari
Email: federica.pelizzari@unicatt.it

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: January 18, 2024

Accepted: June 17, 2024

Published: June 29, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p111>

Credit author statement

Federica Pelizzari ha materialmente steso i paragrafi 1, 2 e 4, Alessandra Carenzio il paragrafo 3. Insieme, oltre all'impostazione del contributo, le autrici condividono la stesura del paragrafo 5.

Abstract

The article examines the introduction and implementation of E-tivities in the design of online activities aimed at active and interactive learning. E-tivities go beyond the simple delivery of online content, aiming to stimulate active and interactive learning by fostering meaningful student participation. The inherent flexibility of E-tivities makes them adaptable to individual and group contexts, providing a personalized learning experience.

The paper presents a study conducted on 20 students, analyzing the interaction modes and perceptions of E-tivities as learning devices. Two guiding questions are highlighted: how to optimize the structure of E-tivities and what is the student's perception of these activities. The research is designed as a pilot case study and takes place in the context of a Blended Master's degree course.

The results and discussion highlight critical aspects of the design of E-tivities, including the importance of feedback, the structure of the activities, the time required, and students' self-perception.

Keywords: E-tivities; Active Learning; Blended Master's Degree; Higher Education; Instructional Design.

Riassunto

L'articolo esamina l'introduzione e l'implementazione delle E-tivities nella progettazione di attività online finalizzate all'apprendimento attivo e interattivo. Le E-tivities vanno oltre la semplice erogazione di contenuti online, mirando a stimolare l'apprendimento attivo e interattivo, favorendo la partecipazione significativa degli studenti. La flessibilità intrinseca delle E-tivities le rende adattabili a contesti individuali e di gruppo, fornendo un'esperienza di apprendimento personalizzata.

L'articolo presenta uno studio condotto su 20 studenti, analizzando le modalità di interazione e la percezione delle E-tivities come dispositivi didattici. Si evidenziano due domande guida: come ottimizzare la struttura delle E-tivities e qual è la percezione degli studenti su tali attività. La ricerca è concepita come un caso studio pilota e si svolge nel contesto di un corso di Laurea Magistrale Blended.

I risultati e la discussione mettono in luce aspetti critici della progettazione delle E-tivities, compresa l'importanza del feedback, la struttura delle attività, il tempo necessario e l'auto-percezione degli studenti.

Parole chiave: E-tivities; Apprendimento attivo; Laurea Magistrale Blended; Higher Education; Progettazione didattica.

1. Introduzione

L'introduzione dell'e-tivity rappresenta una pietra miliare nella progettazione di attività online mirate all'apprendimento attivo e interattivo. Le e-tivities, un neologismo composto da "e-learning" e "attività", si configurano come una modalità innovativa di condurre attività online integrate in corsi e programmi di apprendimento (Salmon, 2003). Per Salmon, esse non si limitano alla semplice erogazione di contenuti online, ma sono progettate per stimolare l'apprendimento attivo e interattivo, favorendo una partecipazione significativa e un coinvolgimento diretto. L'obiettivo primario è incoraggiare una riflessione ponderata e articolata, consentendo agli studenti di esprimere profondamente le proprie idee, interpretare i concetti e costruire conoscenza (Wright, 2014, 2015).

La flessibilità intrinseca delle e-tivities si manifesta nella loro capacità di adattarsi a contesti diversificati, spaziando dagli ambienti individuali a quelli di gruppo (Dempsey & Brennan, 2018). Questa versatilità consente di rispondere alle esigenze eterogenee degli studenti, garantendo un'esperienza di apprendimento personalizzata (Mansfield, 2020). In ambienti individuali, le e-tivities possono essere modellate per favorire l'autonomia e la riflessione personale, mentre in contesti di gruppo promuovono la collaborazione e la costruzione collettiva della conoscenza (Pettenati & Cigognini, 2009).

L'integrazione di strumenti digitali è cruciale nell'implementazione delle e-tivities, consentendo l'accesso a contenuti multimediali (Armillini & Aiyegbayo, 2010). Inoltre, le e-tivities stabiliscono connessioni vitali con attività pratiche, ancorando l'apprendimento in contesti reali e concreti (Cavicchia & Sarnacchiaro, 2021). Ciò offre agli studenti l'opportunità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni autentiche, consolidando così la comprensione e promuovendo un apprendimento significativo (Moglie et al., 2019).

Le e-tivities possono assumere diverse forme a seconda del contesto educativo (Pavey & Garland, 2004). La focalizzazione sull'apprendimento attivo spinge gli studenti a essere protagonisti del proprio percorso (Pineda Hoyos & Tamayo Cano, 2016), incoraggiandoli a partecipare attivamente alle e-tivities, a collaborare con i loro pari e a costruire significati attraverso la riflessione e l'interazione (Muirhead, 2005).

La letteratura riflette una chiara consapevolezza dei vantaggi derivanti dall'implementazione di e-tivities:

- **Interazione Studente-Studente e Studente-Docente:** Emergono come elementi cruciali, promuovendo uno scambio dinamico di idee, esperienze e prospettive. Tale interazione non solo favorisce il coinvolgimento attivo degli studenti, ma crea anche un ambiente di apprendimento sociale che stimola la costruzione collettiva della conoscenza.
- **Collaborazione efficace:** Si concretizza nell'ambito delle e-tivities attraverso l'opportunità di lavorare insieme, condividere risorse e affrontare sfide comuni. Questo approccio collettivo accresce la comprensione dei contenuti e sviluppa competenze collaborative essenziali per il successo in contesti professionali e sociali.
- **Flessibilità nell'apprendimento:** È evidenziata dalle e-tivities, che permettono agli studenti di acquisire e applicare competenze pratiche e concettuali, pertinenti al loro percorso di studio grazie alla progettazione mirata delle attività.
- **Autonomia degli studenti:** Le e-tivities offrono spazi in cui gli studenti possono assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento, favorendo la responsabilizzazione e l'auto-regolamentazione.
- **Monitoraggio costante con feedback tempestivi ed espliciti:** Rappresenta un elemento cruciale delle e-tivities. La possibilità di ricevere riscontri immediati non solo migliora la comprensione degli studenti, ma consente anche ai docenti di adattare le attività in tempo reale, personalizzando l'esperienza di apprendimento per soddisfare le esigenze specifiche degli studenti.

La struttura delle e-tivities definita da Salmon (2003), composta da quattro elementi distinti, è fondamentale per garantire un apprendimento online coinvolgente, interattivo e costruttivo. Essi sono:

1. **Spark (Scintilla Iniziale):** Rappresenta il primo impulso, l'elemento catalizzatore che innesca il processo di apprendimento, catturando l'attenzione degli studenti e dirigendo gli sforzi verso gli obiettivi dell'attività.

2. Attività Online: Costituisce il nucleo delle e-tivities, coinvolgendo gli studenti in attività stimolanti allineate agli obiettivi di apprendimento e alle competenze pratiche e concettuali.
3. Elemento Interattivo o Partecipativo: Rappresenta la componente sociale, promuovendo la collaborazione tra gli studenti attraverso discussioni, condivisione di risorse e collaborazione su progetti.
4. Plenary (Riepilogo): Conclude l'attività, offrendo l'opportunità per il feedback esplicito da parte del docente, mettendo a fuoco i risultati, evidenziando le lezioni apprese e fornendo indicazioni per migliorare.

La progettazione delle e-tivities, cruciale per garantire un apprendimento efficace online, si basa sulla flessibilità di approcci, permettendo l'implementazione sia in modalità asincrona che sincrona. Il contesto asincrono, caratterizzato dalla mancanza di temporizzazione simultanea tra gli studenti, consente la partecipazione in momenti diversi e a ritmi personalizzati. D'altra parte, le e-tivities sincrone coinvolgono la partecipazione simultanea attraverso piattaforme di videoconferenza o chat in tempo reale, stimolando un immediato scambio di idee e creando una comunità virtuale in tempo reale. Le istruzioni fornite dal docente rivestono un ruolo chiave, essendo chiare, concise e offrendo una guida completa per garantire un coinvolgimento efficace degli studenti (Salmon, 2012).

Il modello di Salmon sfida l'idea tradizionale del trasferimento di conoscenza, incentivando la costruzione condivisa del sapere tra gli studenti (Hoic-Bozic et al., 2015). Questo cambio prospettico sottolinea l'importanza della comunità di apprendimento online, dove ogni membro contribuisce alla costruzione collettiva della conoscenza attraverso interazioni e condivisione di esperienze e punti di vista unici.

2. Materiali e Metodi

2.1 Obiettivi e strumenti di ricerca

La presente ricerca si è posta come obiettivo principale l'analisi approfondita delle modalità con cui gli studenti (N=20: 5=M, 15=F) interagiscono con le e-tivities e come percepiscono tali attività come dispositivi didattici. L'importanza di questa indagine risiede nella necessità di comprendere in modo dettagliato non solo la struttura delle e-tivities, ma anche in che misura gli studenti le considerano efficaci strumenti di apprendimento. Lo studio analizza la fedeltà delle e-tivities, la loro organizzazione e il loro equilibrio, al fine di valutare la richiesta e l'efficacia di queste attività rispetto allo studio individuale, esplorando il loro potenziale come strumenti didattici innovativi.

All'interno di questo contesto di studio, sono emerse due domande fondamentali che hanno guidato l'intero processo di ricerca:

- D1. Come possono essere ottimamente strutturate le e-tivities per garantire apprezzabilità e funzionalità?
- D2. Qual è la percezione delle e-tivities da parte degli studenti?

Se la prima, è cruciale per la progettazione di esperienze di apprendimento online che siano coinvolgenti ed efficaci, la seconda aiuta a comprendere come gli studenti percepiscono queste attività è fondamentale per valutare il successo delle strategie didattiche online.

La ricerca si è presentata come un caso studio pilota (Yin, 2018). Questa decisione metodologica è stata motivata dalla volontà di ottenere una comprensione approfondita delle dinamiche e dei processi intricati associati all'utilizzo delle e-tivities in un contesto educativo specifico, nonché dalla volontà di esplorare una modalità innovativa di concepire e utilizzare le e-tivities in un corso blended. Il caso studio pilota si è dimostrato particolarmente adatto per sondare in profondità le sfaccettature delle pratiche degli studenti e delle dinamiche sottostanti alla partecipazione attiva nel corso delle e-tivities. La scelta del caso studio pilota ha inoltre consentito una flessibilità metodologica necessaria per adattarsi alle specificità del contesto educativo e alle dinamiche emergenti durante la fase di studio.

I soggetti coinvolti sono la totalità degli studenti dell'insegnamento, che hanno volontariamente scelto di partecipare alla ricerca. La maggior parte degli studenti ha un'età compresa tra i 20 e i 30 anni (80%), mentre il restante 20% ha più di 30 anni. Inoltre, si è indagato sul percorso di laurea triennale degli stu-

denti: l'80% (16 studenti) proviene dal corso di Scienze dell'Educazione, il 10% (2 studenti) da Lettere e Beni Culturali, e l'ultimo 10% (2 studenti) da Comunicazione e Grafica.

Al fine di esaminare in modo approfondito l'efficacia delle e-tivities e la percezione della connessione con il processo di apprendimento da parte degli studenti, è stata concepita una scala di valutazione sottoposta a un processo di validazione preliminare. Questo approccio metodologico è stato adottato per garantire una valutazione completa e dettagliata degli aspetti chiave della partecipazione degli studenti a tali attività online.

Essa si concentra attentamente sulla struttura delle e-tivities stesse ed è stata ideata a partire dal lavoro di Barata e colleghi (2017). Attraverso questa scala, si esplorano gli aspetti strutturali delle e-tivities, tra cui la chiarezza degli obiettivi, la sequenza delle attività, la presenza di feedback e altri elementi che possono influire sulla percezione degli studenti riguardo alla qualità complessiva dell'esperienza di apprendimento online.

Un ulteriore elemento distintivo è stata l'analisi arricchita dei dati attraverso l'incorporazione delle informazioni di tracciamento fornite dalla piattaforma Blackboard¹. Questa piattaforma, che ospita la parte blended del corso, ha costituito una fonte preziosa di dati contestuali, consentendo una prospettiva più ampia e dettagliata sull'utilizzo delle e-tivities. L'analisi dei dati di tracciamento ha offerto una visione in tempo reale delle interazioni degli studenti con le attività, consentendo una valutazione più dinamica delle performance e una comprensione più profonda delle tendenze di partecipazione.

3. Il contesto di applicazione

Le-tivities sono state sperimentate nell'insegnamento di "Didattica ed Educazione Mediale" erogato nell'ambito di I anno del corso di Laurea Magistrale Blended in Media Education (classe LM-93 - Teorie e metodologie dell'e-learning e della Media Education) attivo a partire dall'anno accademico 2017/2018 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Si tratta di un corso – il primo per la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo milanese – erogato in modalità mista, alternando settimane di lavoro online prevalentemente in asincrono (con un momento di confronto in sincrono) e settimane di aula presenziale, compattata per incontrare le esigenze degli studenti in gran parte lavoratori, oppure dislocati geograficamente in diverse regioni. La logica didattica, dunque, unisce lezioni presenziali in aula da giovedì a sabato (collocando in questa giornata anche i laboratori²), momenti di didattica erogativa a distanza (con videolezioni tematiche brevi, self learning attraverso letture e approfondimenti, e-tivities) e di didattica interattiva attraverso momenti di confronto sincrono con webinar di *trouble shooting*.

Ma entriamo nel dettaglio dell'insegnamento che, pur collocandosi nella logica blended come tutti gli insegnamenti previsti, presenta due peculiarità.

La prima risiede nell'adozione del metodo degli Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013; Carenzio & Pelizzari, 2023) come cornice progettuale, impattando anche sulla modalità di trasposizione, di regolazione didattica e di valutazione diffusa, come previsto nel metodo elaborato da Pier Cesare Rivoltella per la scuola.

La seconda, invece, corrisponde alla scelta di gamificare uno dei due semestri (il secondo) con sfide (il corrispettivo delle attività individuali previste nel primo semestre) e missioni (svolte in piccolo gruppo), mantenendo invariata l'alternanza di momenti in presenza e online nelle settimane di lezione. La logica sottesa a sfide e missioni è sempre quella del compito autentico, basato sul learning by doing e concentrando le attività sia su competenze trasversali sia su competenze disciplinari acquisite durante il corso, in particolare nel primo semestre che per gli studenti rappresenta le fondamenta teoriche dell'insegnamento. Pensando ai contenuti, infatti, l'insegnamento approfondisce il quadro teorico della Media Education, come prospettiva di lavoro educativo e di ricerca (Rivoltella, 2021), perseguendo tre obiettivi esplicitati nel syllabus: comprendere e ripercorrere il profilo epistemologico della Media Education; incontrare e sperimentare i metodi della Media Education (analisi dei testi, analisi del consumo); ricostruire e riflettere

1 In Internet: URL <https://blackboard.unicatt.it/ultra/course>

2 Il corso è direttamente collegato con due laboratori: Tecnologie per la didattica e Peer and Media education. Le proposte integrano le dimensioni di contenuto approfondite nel corso.

sui cambiamenti che la diffusione sociale dei media digitali ha portato nel campo media-educativo, supportando la costruzione di competenze e riflessioni nel campo della formazione a distanza e blended (progettare, moderare, regolare e valutare tra presenza e distanza).

Se è chiaro l'impatto della gamification nell'impianto dell'insegnamento, con la scelta di avatar e la costruzione di personaggi guida e di figure antagoniste, la definizione di grafiche, la scelta del formato degli hypervideo e la condivisione di mappe navigabili, seguendo meccaniche tipiche del gioco (Carenzio & Pelizzari, 2023), occorre in questa sede soffermarsi sull'impatto del metodo EAS nella costruzione delle lezioni e dei contenuti disponibili in piattaforma. Per farlo è necessario presentare, anche se in sintesi, la logica a tre punte del metodo EAS, basato su una prima fase *anticipatoria*, una fase centrale chiamata *operatoria* e una fase conclusiva definita fase *ristrutturativa* (Rivoltella, 2013; Carenzio, Raviolo & Triacca, 2023).

La *fase anticipatoria*, che occupa la settimana a distanza, è collocata prima della lezione in aula, in anticipo appunto, ed è finalizzata ai costrutti teorici, condivisi e consolidati attraverso videolezioni, materiali di approfondimento, letture brevi, dovendo calcolare il carico previsto dagli altri insegnamenti previsti nei semestri. In questa fase agli studenti è richiesto di svolgere una e-tivity individuale, anch'essa progettata per essere fattibile, utile e contenuta nel tempo. Il punto di connessione tra il lavoro individuale richiesto e l'attività in aula è rappresentato dal webinar³ pensato per il *troubleshooting* (ricordiamo che le videolezioni e le letture collocate in domestico sono fruite senza il docente), per la raccolta di problematiche e per il supporto rispetto alle attività in anticipo.

La *fase operatoria* si colloca in università, attraverso tre step: un breve framework concettuale di avvio, il lancio e lo svolgimento del lavoro in piccolo gruppo che consente agli studenti di confrontarsi con i costrutti teorici in chiave operativa (attraverso la produzione di artefatti cognitivi, l'analisi di caso, la progettazione di scenari didattici), la presentazione e la discussione delle attività svolte in aula.

La *fase ristrutturativa*, successiva alla precedente e collocata nella stessa lezione e nella medesima aula, definisce la chiusura del modulo (o del livello, pensando al secondo semestre) con il debriefing rispetto al lavoro di piccolo gruppo e la lezione a posteriori, immaginata a partire da quanto accaduto in aula.

L'EAS progettato per il modulo/livello, in sintesi, inizia in domestico, si connette all'aula attraverso il webinar, e termina con la lezione a posteriori. Rispetto ai tempi, le lezioni sono compatte e durano sempre 3 ore, occupate dalla fase operatoria e da quella ristrutturativa, considerando per la fase anticipatoria un tempo flessibile che va da 1 ora a 1 ora e 30 (accesso alle videolezioni e svolgimento dell'e-tivity individuale, lettura e consultazione dei materiali di approfondimento facoltativi, la cui consultazione dipende dal percorso in ingresso e dalle conoscenze maturate dal singolo). Le e-tivity, dunque, sono necessariamente progettate in funzione della loro sostenibilità, soprattutto pensando alle attività a distanza, grazie alla costruzione di task semplici e accessibili, contenuti nel tempo e capaci di attivare gli studenti.

Questa architettura didattica, come anticipato, impatta sulla progettazione dei materiali, che il docente deve organizzare preventivamente (pensiamo non solo alle registrazioni, ma alle attività) e sistematizzare in piattaforma in maniera sistematica, ma anche sulla trasposizione didattica e sulla regolazione, poiché il canovaccio della lezione è ricorsivo e chiede al docente di costruire la lezione a posteriori attraverso l'osservazione del lavoro di gruppo e la raccolta di commenti in corso d'opera.

Infine, l'EAS prevede un impianto di valutazione diffusa, che comprende le attività individuali (8 in totale), le attività di gruppo (8 tra primo e secondo semestre) e un compito scritto di midterm, che si colloca tra il primo e il secondo semestre nel periodo di sospensione delle lezioni. Gli studenti, ai fini della valutazione al termine del corso, sono chiamati a selezionare 4 attività, 2 relative al primo semestre (una individuale e una di gruppo) e 2 relative al secondo semestre (nella stessa logica), valutate utilizzando una rubrica condivisa preventivamente. Questa scelta consente di costruire un portfolio personale, che lo studente ha a disposizione per individuare le tracce di più complete o significative tra quelle prodotte durante

3 Sono previsti 8 webinar nel corso dell'anno collocati lungo i due semestri. Avendo a disposizione dieci settimane, il primo modulo è introduttivo e di orientamento, mentre il livello finale è orientato alla sintesi del corso. In entrambi i casi le lezioni sono in presenza e non sono previste attività, lavoro in anticipo o videolezioni. Le sessioni online, collocate nelle 8 settimane rimanenti, hanno una durata di 1 ora, con un margine di estensione che dipende dalla quantità e dalla qualità del confronto con gli studenti.

le settimane di corso. Completa la valutazione un esame in forma orale, che non ha uno scopo unicamente certificativo, ma che consente di tornare riflessivamente sull'intero percorso.

4. Risultati e Discussione

4.1 La progettazione delle e-tivity

Le sfide individuali e le missioni di gruppo sono personalizzate per ciascun livello e si fondano sulla logica del compito autentico, orientato al learning by doing. Entrambe mirano a sviluppare sia competenze trasversali che disciplinari.

Sia le sfide che le missioni vengono lanciate da un messaggio diretto della piattaforma LMS (lo spark) e poi riprese e presentate durante la lezione in aula o il webinar. Per il lancio e la presentazione sono stati creati dei format specifici, basati sui principi dell'Apprendimento Multimediale di Mayer (2005) con le informazioni e con esplicitati gli obiettivi, le varie fasi del lavoro e il framework a cui fa riferimento, il tempo stimato e il prodotto atteso e infine la modalità di valutazione. Ogni sfida/missione ha allegata una propria rubrica di valutazione a quattro intervalli di punti ad hoc.

Per invece la consegna, tutte vengono effettuate all'interno di Blackboard entro i tempi stabiliti dal calendario (e quindi mantenendo la valutazione in itinere e diffusa proprio perchè avviene durante il corso). La consegna e la presentazione di sfide/missioni viene corredata da un exemplum (Serbati et al., 2022) che includono esempi concreti di attività realizzate da studenti (spesso di classi precedenti, scelti dal docente) con l'intenzione di servire da modello per vedere gli standard di qualità dei compiti applicati piuttosto che limitarsi ad ascoltare l'insegnante che li spiega, e danno agli studenti l'opportunità di sviluppare la capacità di distinguere i compiti ben fatti da quelli incompleti.



Figura 1: Presentazione della sfida individuale



Figura 2: Fasi della sfida individuale



Figura 3: Organizzazione e supporto alla sfida individuale

La composizione dei gruppi per le missioni può essere determinata dal docente o autogestita dagli studenti. In entrambi i casi i gruppi dovranno essere modificati ad ogni missione e dovranno avere tra i 4 e i 5 componenti di diverso genere.



Figura 4: Modalità di organizzazione della missione di gruppo



Figura 5: Prodotto atteso della missione di gruppo

Sia le missioni di gruppo che le sfide individuali ricevono un feedback globale immediato di diversa natura, secondo la logica del feedback just-in-time (Novak, 2011): le sfide individuali vengono riprese durante i webinar dai docenti, che creano un'infografica (lasciata poi anche in piattaforma) con i principali rilanci e attenzioni emerse in modo globale dalle consegne.

Per le missioni di gruppo, invece, iniziando il lavoro durante le lezioni in aula, il docente chiede di esporre in 3 minuti lo stato del lavoro ai singoli gruppi che ricevono quindi un feedback orale puntuale dal docente sul momento e ricevono dagli altri gruppi un feedback di peer evaluation. Questo avviene tramite una survey online, erogata tramite un Google Moduli anonimo.

Infine, ogni studente può decidere alla conclusione del corso (come descritto nel syllabus) quali tra le sfide individuali e le missioni di gruppo inserire all'interno della valutazione conclusiva. Come specificato, ogni studente deve inserire in valutazione una sfida e una missione per semestre e queste non devono essere relative allo stesso livello. Una volta selezionate (tramite una survey online in Blackboard) le attività da inserire in valutazione (con validità del 60%), ogni studente riceve, in Blackboard, un feedback personalizzato scritto circa quelle attività e la rubrica di valutazione compilata per ogni livello. Infine, riceve anche il voto in trentesimi che viene inserito nella media ponderata finale prima dell'esame orale. Si spe-

cifica che la valutazione delle missioni di gruppo prevede un feedback, una rubrica e una valutazione numerica uguale per tutto il gruppo.

4.2 La percezione degli studenti

Analizzando il sistema di valutazione, in termini di votazioni emerge come gli studenti si attestino su valutazioni piuttosto elevate, con una variazione tra il 25 e il 29 su 30 (la lode nelle sfide/missioni non era attribuibile), nonostante tra i vari studenti ci siano molte differenze (le deviazioni standard riportano delle fluttuazioni piuttosto elevate soprattutto nelle sfide individuali). Le votazioni più alte si attestano nelle missioni di gruppo, forse proprio perché la forza del gruppo con il suo confronto e la divisione in ruoli ha aiutato il conseguimento ottimale del risultato. Le rubriche di tutti i lavori si attestano sempre tra il livello Avanzato e il livello Intermedio per i vari criteri, senza mai spostarsi sul livello Base o Parziale. Le valutazioni in esame finale si pongono tutte tra il 26 e il 30 e lode, con una media del 28,7⁴.

	Valore minimo	Valore massimo	Intervallo	Media	Mediana	Deviazione standard	Varianza
Sfida 1	25	30	5	28,38	29	1,59	2,54
Missione 1	29	29	0	29	29	0	0
Sfida 2	26	29	3	28	29	1,41	2
Missione 2	29	29	0	29	29	0	0
Sfida 3	26	29	3	27,5	27,5	1,5	2,25
Missione 3	26	27	1	26,5	26,5	0,5	0,25
Sfida 4	25	26	1	25,5	25,5	0,5	0,25
Missione 4	29	29	0	29	29	0	0

Tabella 1: Distribuzione per valutazione

Pare che le sfide individuali abbiano richiesto più tempo rispetto alle missioni di gruppo (18 ore contro 12,3): come prevedibile, il livello V è quello che ha richiesto più tempo (24 ore in totale per la missione, 22 per la sfida), anche per la caratteristica di familiarizzazione e adattamento alla novità della gamification e dei suoi elementi.

Riprendendo invece la scala proposta nel questionario agli studenti, gli item hanno provato ad analizzare il modello di valutazione *in itinere* implementato con una scala Likert 1-6 (1 = valore minimo “per nulla”; 6 = valore massimo “completamente”).

Come riporta la tabella, il dato più significativo ($M=5,55$, $SD=0,605$) riguarda il *feedback* del docente durante il processo d’insegnamento: esso si è dimostrato un sostegno per l’apprendimento. Alle altre richieste i corsisti hanno risposto con un punteggio alto, sempre intorno al 5, e solo in due casi, “Il tempo da dedicare alla sfida/missione dal lancio del mandato alla consegna era adeguato” ($M=4,2$, $SD=1,240$) e “Il forum è stato uno strumento utile per il chiarimento dei dubbi” ($M=4,2$, $SD=1,508$), il punteggio è sceso a raggiungere il valore di 4,2 su 6. Inoltre, si può notare come sempre che sul valore 5 si trova la valutazione del mandato di lavoro, che risulta completa, con un giusto livello di difficoltà ($M=5,00$, $SD=0,725$) e con una linearità rispetto agli obiettivi dichiarati ($M=5,10$, $SD=0,718$).

È interessante come siano stati apprezzati sia l’implementazione di exemplum e di materiali di approfondimento ad hoc rispetto alle singole sfide/missioni ($M=5,25$, $SD=0,716$), sia la rubrica di valutazione ($M=5,1$, $SD=0,852$). Questo è sicuramente positivo in vista di un ampliamento del sistema di valutazione

4 Non sono state valutate le competenze pregresse degli studenti, poiché le loro diverse provenienze differivano significativamente in termini di composizione e contesto. Inoltre, non si è effettuato un confronto tra i risultati ottenuti dagli studenti nell’anno corrente rispetto agli anni precedenti, poiché i gruppi di studenti erano differenti e questo non sarebbe stato un confronto significativo.

in itinere anche ad altri corsi, oltre che utile per ripensare dal lato docente a come scrivere e comunicare consegne e mandati di lavoro per gli studenti, ragionando soprattutto sul fatto di lanciare le attività non esclusivamente in modalità in presenza/sincrona.

Item	Media	N	Deviazione standard
Le valutazioni in itinere sono state uno strumento utile e importante durante l'insegnamento	5,1	20	0,912
La consegna del mandato di lavoro rispettava le competenze e gli obiettivi dichiarati	5,1	20	0,718
La consegna del mandato di lavoro era corrispondente in termini di difficoltà al livello	5	20	0,725
L'impostazione del mandato era completa	5,1	20	0,718
La grafica del mandato di lavoro era strutturata in modo organico	5,25	20	0,786
Il tempo da dedicare alla sfida/missione dal lancio del mandato alla consegna era adeguato	4,2	20	1,24
Mi sono ritrovato tra spiegazione del mandato (fatta durante le lezioni/webinar) e il lavoro effettivo da svolgere	5,15	20	0,671
Il prodotto atteso delle sfide/missioni era spendibile in ottica di lavoro futuro	5,05	20	0,759
È stato positivo l'alternarsi di lavori individuali e lavori di gruppo	5,2	20	0,768
Il forum è stato uno strumento utile per il chiarimento dei dubbi	4,2	20	1,508
La presenza di exemplum e di materiali di approfondimento ad hoc in sfide e missioni è stata utile	5,25	20	0,716
La rubrica di valutazione è stata uno strumento significativo per comprendere come portare a termine la sfida/missione	5,1	20	0,852
Il feedback del docente (immediato o in differita) durante il processo d'insegnamento è stato un sostegno per il mio apprendimento	5,55	20	0,605

Tabella 2: Andamento Sfide/Missioni

Gli aspetti di rilevanza strutturale nell'analisi delle e-tivities comprendono quindi diversi elementi chiave. In primo luogo, il *feedback* fornito dal docente emerge come cruciale, offrendo agli studenti una guida essenziale nel processo di apprendimento online. L'efficacia di questo feedback può influire significativamente sulla comprensione e sull'apprezzamento delle e-tivities da parte degli studenti. Inoltre, i materiali di supporto, come esempi pratici, forum di discussione e casi di studio, costituiscono un altro pilastro fondamentale. La loro pertinenza e chiarezza impattano direttamente sull'esperienza di apprendimento degli studenti, contribuendo a garantire un adeguato supporto informativo.

Gli elementi grafici adottati all'interno delle e-tivities svolgono un ruolo significativo, fornendo una dimensione visiva che può facilitare la comprensione e la retention delle informazioni. La chiarezza del testo della consegna è altresì un elemento critico, influenzando la percezione degli studenti sulla chiarezza degli obiettivi e delle aspettative dell'attività.

Un'ulteriore riflessione critica riguarda il tempo necessario per completare le e-tivities. L'osservazione mostra che, in particolare nelle sfide individuali, il tempo impiegato è risultato superiore rispetto alle previsioni iniziali di progettazione. La sfida 1 e la Missione 1, in particolare, hanno evidenziato dati temporali molto elevati. Ciò sottolinea la necessità di abituare gli studenti a un formato di attività online che potrebbe essere inusuale o richiedere una maggiore dedizione rispetto alle aspettative iniziali.

Un aspetto notevole emerso dall'analisi è la relativa scarsa preponderanza del punteggio ottenuto e sperato dagli studenti. La focalizzazione su obiettivi di performance rispetto a obiettivi di apprendimento sembra avere una minore influenza sulle valutazioni degli studenti. Questo solleva interrogativi sulla ne-

cessità di riformulare gli obiettivi delle e-tivities per enfatizzare maggiormente l'aspetto dell'apprendimento rispetto al semplice raggiungimento di risultati numerici.

La presenza di tutoraggio e mentoring durante le missioni di gruppo è emersa come una pratica positiva. Questo approccio non solo contribuisce a migliorare le valutazioni degli studenti, ma favorisce anche un allineamento della classe rispetto a competenze sia disciplinari che trasversali. Tale coinvolgimento attivo dei docenti si configura come un elemento di supporto cruciale per l'efficacia complessiva delle e-tivities.

Un elemento fondamentale che si è delineato è l'importanza dell'auto-percezione di efficacia e competenza da parte degli studenti. Questa percezione ha dimostrato di influire in modo significativo sul grado di soddisfazione e sugli esiti complessivi delle e-tivities. La consapevolezza del proprio rendimento e della propria competenza incide notevolmente sull'esperienza di apprendimento degli studenti, suggerendo che la promozione di autoefficacia positiva dovrebbe essere un elemento centrale nella progettazione e nell'implementazione di e-tivities.

5. Conclusioni

Sulla base di quanto rilevato nel corso dell'analisi, emergono alcuni nodi chiave utili sia come leva riflessiva sul formato dell'e-tivity, sia come occasione di riprogettazione nell'ambito dell'insegnamento che ha ospitato le attività.

Pensando agli esiti del questionario sono tre gli elementi decisivi: la riconfigurazione del ruolo del docente, come mentore e non solo "dispenser" di conoscenza; la cura per la struttura delle e-tivity; la necessità di ripensare al tempo.

In prima battuta, il docente cambia la propria collocazione e postura nello spazio dell'aula universitaria grazie a due meccanismi: il coinvolgimento diretto nella condivisione del feedback, poiché questo consente di tornare criticamente sul lavoro, ma anche sulla preparazione e il livello di profondità dello studio che ciascuno studente ha potuto costruire in itinere; la funzione di accompagnamento attivata nel corso del lavoro di gruppo in aula, attraverso la propria presenza in qualità di amico critico, di mentore, capace di fornire spunti di riflessione nel corso del lavoro e consolidando l'appropriazione dei costrutti teorici o metodologici. In quest'ottica il dispositivo delle e-tivity non può considerarsi come elemento stand-alone, ma deve prevedere uno sforzo progettuale da parte del docente del corso: l'e-tivity funziona se consente allo studente di capire meglio, esercitare lo sguardo, raccogliere ulteriori dati su quanto sta facendo, da solo o con i colleghi.

In seconda battuta, la cura per la struttura delle e-tivity prevede due azioni decisive: la costruzione di materiali di supporto (esempi, forum, casi) capaci di orientare il lavoro, senza limitarlo, in particolare pensando all'attività individuale svolta in domestico prima della lezione. La costruzione dei materiali assume un valore altrettanto importante nel corso del lavoro di gruppo in aule: se in domestico consente allo studente di essere autonomo e produttivo, evitando di perdersi o di sovra-occupare il momento del webinar, nel corso del lavoro con i colleghi, l'attenzione per i materiali di accompagnamento ha una funzione organizzativa centrale, consentendo di ridurre la dispersione, di organizzare i tempi e di garantire agli studenti la possibilità di confrontarsi (elemento che ha portato alla scelta di questo formato). Si tratta di un aspetto che non solo manifesta cura didattica, ma che rappresenta una condizione decisiva per il pieno funzionamento del dispositivo. Inoltre, sempre a questo livello giocano un ruolo importante la scelta grafica e la costruzione del testo della consegna, elementi che possono supportare la piena comprensione del compito, evitando entropia, fornendo rigore allo svolgimento del lavoro e favorendo nello studente l'adozione di un metodo e di una postura che vengono appresi mentre vengono agiti.

Infine, pensando alle indicazioni in funzione della riprogettazione o della revisione dell'impianto didattico, il tempo è una dimensione critica sulla quale occorre tornare: si tratta di attività dispendiose (o comunque più dispendiose di quanto immaginato in fase di progettazione) oppure è il formato e la tipologia di lavoro ad essere ostica o poco familiare per lo studente? Il tempo, in sintesi, ci chiede di ripensare all'equilibrio necessario tra attività sfidanti, diversificate, ma anche capaci di incontrare le competenze e le abitudini di lavoro degli studenti, molto diverse tra loro per l'ampia provenienza accademica. Se pensiamo, ad esempio, all'analisi di una sequenza filmica, adottando logiche di tipo semiotico, è chiaro che saranno più avvantaggiati gli studenti che provengono da percorsi triennali nel campo delle Scienze della

Comunicazione e dei media. Al contrario, se immaginiamo un'attività di progettazione per il target degli adolescenti, i percorsi legati a Scienze dell'Educazione portano con sé un bagaglio più robusto legato al design didattico. O ancora, possiamo tornare sulla presenza di attività produttive, legate alla riflessione personale (aspetto spesso complesso da affrontare per lo studente) o alla realizzazione di una mappa concettuale. Qui è il formato a incidere sulla resa e sul tempo.

Nel complesso, l'analisi approfondita di tali aspetti cruciali evidenzia la loro significativa influenza sulla percezione individuale di efficacia e competenza degli studenti, rivelandosi fattori determinanti che permeano l'intero contesto educativo. Questi elementi non solo modellano l'auto-percezione degli studenti, ma esercitano un impatto sostanziale sul livello complessivo di soddisfazione nell'ambito dell'apprendimento, contribuendo in modo tangibile agli esiti conseguiti. La comprensione dettagliata di tali dinamiche rappresenta un fondamentale punto di partenza per la progettazione di interventi educativi mirati, orientati a ottimizzare la percezione di efficacia degli studenti e, di conseguenza, a promuovere un apprendimento più soddisfacente e di successo.

Bibliografia

- Armellini, A., & Aiyegbayo, O. (2010). Learning design and assessment with e-tivities. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 922-935.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2017). Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. *Computers in Human Behavior*, 71, 550-585.
- Carenzio, A., Raviolo, P., & Triacca, S. (2023). Gli EAS nell'Higher Education e per il Faculty Development. In P. C. Rivoltella (Ed.), *Gli EAS tra didattica e pedagogia di scuola. Il metodo, la ricerca*. Brescia: Scholé.
- Carenzio, A., & Pelizzari, F. (2023). Gamification e narrazione: analisi di un caso. In R. Mancini & M. Rondonotti (eds.), *Oltre la didattica: esperienze, narrazioni e pratiche digitali*. Città di Castello: Studium.
- Cavicchia, C., & Sarnacchiaro, P. (2021). The effects of a new e-tivity on students' performance and satisfaction in an online course. *Statistica Applicata*, 33(2), 163-175.
- Dempsey, M., & Brennan, A. (2018). Re-boot learning: providing an e-tivity scaffold for engagement for early research activity through blog technology embedded within teaching and learning. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 7046-7052). IATED.
- Hoic-Bozic, N., Dlab, M. H., & Mornar, V. (2015). Recommender system and web 2.0 tools to enhance a blended learning model. *IEEE Transactions on Education*, 59(1), 39-44.
- Mansfield, S. (2020). Changing the face of academic skills workshops. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (17).
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 41, 31-48.
- Moglie, M., Simoncini, M., Mancini, E., Suraci, V., & Arnesano, M. (2019, September). eLearning Course Design in Higher Education to Maximize Students' Performance. In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online: First International Workshop*, HELMeTO 2019.
- Muirhead, B. (2005). Salmon's e-tivities: the key to active online learning. *Insights for Teachers and Students*, 26.
- Novak, G. M. (2011). Just in time teaching. *New directions for teaching and learning*, 2011(128), 63-73.
- Pavey, J., & Garland, S. W. (2004). The integration and implementation of a range of 'e-tivities' to enhance students' interaction and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 305-315.
- Pettenati, M. C., & Cigognini, M. E. (2009). Designing e-tivities to increase learning-to-learn abilities. *Elearning Papers*, 12.
- Pineda Hoyos, J. E., & Tamayo Cano, L. H. (2016). E-moderating and e-tivities: The implementation of a workshop to develop online teaching skills in in-service teachers. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 97-114.
- Planas-Lladó, A., Feliu, L., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J. J., Castro, F., & Martí, C. (2021). An analysis of teamwork based on self and peer evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 191-207.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2023). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Salmon, G. (2003). *E-tivities: The key to active online learning*. London: Routledge.
- Salmon, G. (2012). *E-moderating: The key to online teaching and learning*. London: Routledge.
- Serbati, A., Grion, V., Li, L., & Doria, B. (2022). Online Assessment: Exemplars as the Best Sources for Comparison

- Processes? In *Learning with Technologies and Technologies in Learning: Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (pp. 419-434). Cham: Springer International Publishing.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, 12(3), 77-88.
- Wright, P. (2014). "E-tivities from the front line": A community of inquiry case study analysis of educators' blog posts on the topic of designing and delivering online learning. *Education Sciences*, 4(2), 172-192.
- Wright, P. (2015). Comparing e-tivities, e-moderation and the five-stage model to the community of inquiry model for online learning design. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(2), 17-30.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.