

E se il voto inibisse l'apprendimento? Tipologie di feedback a confronto: una ricerca empirica in ambito universitario

What if voting inhibited learning? A comparison of different types of feedback: empirical research in a university setting

Valentina Grion

Associate Professor | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padova | valentina.grion@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Grion, V. (2023). What if voting inhibited learning? A comparison of different types of feedback: empirical research in a university setting. *Pedagogia oggi*, 21(1), 146-154.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-16>

Copyright: © 2023 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. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-16>

ABSTRACT

Educational research has long noted that even in higher education, assessment should be viewed as a strategic process through which students can improve their learning. In this context, special attention should be paid to the concept and use of feedback. Numerous studies have demonstrated that not all feedback is equally effective, nor is it consistently so: awarding grades appears to be inappropriate when used in the context of formative assessment. In this context, empirical research was conducted, using an experimental design, to detect the impact of various types of feedback on the performance of 132 first-year CL SED students. Quantitative analysis of the data revealed the ineffectiveness of feedback in the form of a grade, but showed the positive impact of other types of feedback including, in particular, self-assessment using an assessment rubric.

La ricerca educativa da tempo rileva come la valutazione, anche in ambito di formazione universitaria debba essere considerata un processo strategico attraverso il quale gli studenti possono migliorare il proprio apprendimento. In questo contesto un'attenzione particolare va posta al concetto e all'uso del feedback. Numerosi studi hanno evidenziato che non sempre e non qualsiasi feedback ha la stessa efficacia: il voto sembrerebbe inadatto se utilizzato nell'ambito della valutazione formativa. In questo contesto, è stata condotta una ricerca empirica, con disegno sperimentale, per rilevare l'impatto di varie tipologie di feedback sulle prestazioni di 132 studenti del primo anno del CL SED. L'analisi quantitativa dei dati ha messo in luce l'inefficacia del feedback costituito da un voto, mentre ha mostrato un positivo impatto di altre tipologie di feedback tra le quali, in particolare, l'autovalutazione con uso di rubrica di valutazione.

Keywords: grade; self-assessment; exemplar; self-feedback; formative assessment

Parole chiave: voto; autovalutazione; exemplar; auto-feedback; valutazione formativa

Received: March 28, 2023

Accepted: May 03, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Valentina Grion, valentina.grion@unipd.it

Introduzione

Sebbene i voti fossero inizialmente destinati a vari scopi pedagogici, riforme più recenti si sono concentrate sui “voti come strumenti utili in funzione organizzativa piuttosto che pedagogica [...]”. Quali rimangono dunque i potenziali scopi del voto in ambito educativo?” (Schinske, K. Tanner, 2014, p. 260).

La ricerca educativa internazionale da alcuni decenni ha posto particolare attenzione ai processi valutativi come strumenti di sviluppo e supporto all'apprendimento (Grion, Serbati, 2019). Particolare ruolo in questo contesto è rappresentato dal meccanismo di feedback che costituisce l'elemento che differenzia la valutazione a scopo sommativo da quella formativa.

Il feedback è un riscontro che consegue al processo valutativo, e all'interno di un approccio comportamentista, esso si riferisce ad un meccanismo attivato da una fonte esterna rispetto a colui che sta apprendendo, come ad esempio l'informazione correttiva offerta dal docente, o da un diverso sistema (vedi le macchine skinneriane) all'allievo. Approcci più recenti propongono una diversa concettualizzazione, che assegna al feedback caratteristiche complesse di processo dialogico fra le persone coinvolte nella relazione d'insegnamento-apprendimento (Ajjawi, Boud, 2017). Nella visione socio-costruttivista, il feedback è un processo in cui lo studente co-costruisce, monitora e valuta attivamente il proprio apprendimento (Nicol, 2010). All'interno di tale concezione, si evidenzia il ruolo dell'apprendente che rappresenta una variabile fondamentale nella comprensione e interpretazione delle informazioni ricevute (Orsmond, Merry, Reiling, 2005) e nell'applicazione effettiva ed efficace delle stesse. Quest'ultima osservazione assume ancor più rilievo nella recente posizione di Nicol (2018) che pone l'attenzione sul processo generativo interno del feedback, sottolineando ancor di più l'*agency* dello studente nel processo valutativo.

A questa evoluzione del concetto di feedback, da meccanismo esterno, a processo dialogico, a dinamica interna dell'individuo, si è parallelamente accostata un'attenzione crescente della ricerca non solo alla qualità del feedback, che determinerebbe la sua efficacia sull'apprendimento (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006), ma anche, più recentemente, alle diverse tipologie di feedback, che agirebbero in modo diversificato sul processo apprenditivo. In particolare, sembrerebbe che il voto – particolarmente interessante perché forma di feedback, perlomeno formale, più utilizzata sia nella scuola che nell'università italiana – non costituisca un incentivo efficace nell'attivazione dell'apprendimento (Gray, Bunte, 2022), costituendone, invece, a volte un disturbo (Schinske, Tanner, 2014) o addirittura un inibitore dello stesso (Long, 2015; Khon, 2011a e 2011b).

In questo contesto, la presente ricerca, contestualizzata nell'ambito di un corso di area pedagogica dell'Università di Padova, intende esplorare gli effetti che diverse tipologie di feedback hanno sul processo di miglioramento di un prodotto dell'apprendimento, messo in atto da 132 studenti del I anno di CL in Scienze dell'Educazione.

In particolare, si è voluto confrontare l'impatto sul miglioramento del lavoro, di quattro diverse tipologie di feedback: a) il voto; b) l'autovalutazione tramite rubrica valutativa; c) ulteriori materiali di approfondimento; d) un esempio di lavoro con tipici errori corretti/commentati dal docente.

1. Feedback e tipologie di feedback

L'ampia letteratura sul ruolo del feedback nella valutazione (Grion, Serbati, 2019) evidenzia la sua funzione chiave nel migliorare l'apprendimento degli studenti.

Una visione tradizionale associa il feedback al processo con cui i docenti forniscono agli studenti informazioni sulla qualità del loro lavoro accademico, suggerendo modi per ridurre il divario tra le prestazioni effettive e quelle attese (Black, William, 2009). Una più ampia visione odierna vede gli studenti come co-costruttori del feedback in collaborazione col docente, con altri, col contesto (Nicol, 2010).

Per favorire il processo di comprensione e uso del feedback, la letteratura ha messo in luce la possibilità di fare leva su diverse fonti/tipologie di feedback stesso come quello derivante dalla valutazione tra pari, dall'autovalutazione, dall'uso degli exemplars, ecc.

Nei contesti accademici, ogni volta che gli studenti si impegnano in un compito di apprendimento o

producono un lavoro (ad esempio un compito) fanno confronti con molte fonti di informazione provenienti dall'ambiente. Questo è un processo continuo e pervasivo che li informa su come le loro prestazioni attuali siano correlate ai loro obiettivi e quali aggiustamenti apportare (Nicol, 2020). In altre parole, gli studenti imparano dai confronti che fanno tra il compito che stanno svolgendo e i diversi tipi di informazioni disponibili nell'ambiente di apprendimento. Tali informazioni possono provenire dagli insegnanti o dai compagni, sotto forma di commenti o dialoghi, ma anche da libri, articoli di giornale, video, osservazioni, manufatti, lavori dei compagni, risorse online e in generale da input provenienti dal contesto circostante. Dunque, gli studenti sono esposti a diversi input e possono confrontare il proprio lavoro e il proprio pensiero con tutte queste risorse, costruendo una spirale di apprendimento che genera un continuo processo di feedback. In questa direzione, una ricerca condotta da Serbati, Grion, Li e Doria (2022) ha messo in luce che la generazione di feedback per l'apprendimento è più efficace quando gli studenti effettuano confronti multipli, piuttosto che un singolo confronto. Offrire agli studenti l'opportunità di un caleidoscopio di processi comparativi, con una varietà di risorse, sia materiali (ad esempio, exemplars, documenti, artefatti, video) che dialogiche (ad esempio, da parte di compagni e insegnanti) dovrebbe massimizzare il feedback interno e quindi l'apprendimento che ne deriva.

In questo intrecciarsi di elementi, va rilevato che, secondo la letteratura, per valutare l'effettivo impatto del feedback sull'apprendimento è necessario indagare specificamente tutti i diversi elementi che costituiscono le tipologie di feedback: i contenuti, le funzioni, le modalità di presentazione, le fonti del feedback. Solo considerando, una ad una, queste variabili si può giungere a migliorare la comprensione delle modalità con cui il feedback possa influenzare gli studenti nella creazione, nella consegna e nella ricettività del feedback stesso e, soprattutto, nella valutazione del feedback ricevuto (Panadero & Lipnevich, 2022) ai fini dell'apprendimento.

2. Il voto come feedback

Invece di preoccuparci di selezionare i pochi talenti, dobbiamo impegnarci a sviluppare i talenti unici di tutti gli studenti. [...]. Nelle moderne iniziative di riforma dell'istruzione che ci portano in questa direzione, la classificazione e il voto rimangono gli unici elementi ancora pietosamente disallineati (Gurkey, 2015, p. 4).

Il feedback attualmente più utilizzato e diffuso nelle scuole e nelle università italiane è rappresentato dal voto. In Italia non esiste, in effetti, nessun obbligo di feedback discorsivo per i docenti sul lavoro degli studenti, come avviene ad esempio nelle università inglesi ed è pratica comune in molte scuole americane. In Italia, insegnanti e docenti universitari hanno solo il dovere di esprimere con un voto numerico il risultato sintetico di apprendimento di fine periodo d'insegnamento. Si può ipotizzare che sia all'interno di questo contesto normativo che si spiega il perché la ricerca relativa agli effetti del voto sull'apprendimento abbia avuto così pochi sviluppi nel nostro paese e l'uso di tale forma di feedback sia diventata se non l'unica, almeno la prevalente modalità di riscontro (perlomeno formale) agli studenti da parte dei docenti.

Eppure, la ricerca internazionale ha prodotto una certa mole di lavori sul valore e il ruolo del voto, sia come strumento di valutazione sommativa, che formativa. Nella prima delle due funzioni, il suo successo è derivato soprattutto dall'essere considerato uno strumento "oggettivo", nella seconda nello stimolare l'impegno e l'apprendimento.

All'interno della prima di queste sue funzioni, quella sommativa, autori a livello internazionale (Guskey and Bailey, 2001; O'Connor, 2002; Reeves, 2011), ed in alcuni casi anche a livello nazionale (cfr. ad esempio, Benvenuto, 2002), si sono impegnati per offrire una serie di strumenti che rendessero la valutazione numerica attendibile e valida, ricercando le strategie migliori per allontanarla dal pericolo di influenza soggettiva di colui che costruisce o somministra la prova, e richiamando l'attenzione a che le prove andassero a valutare proprio l'oggetto d'apprendimento e non altri elementi.

Tuttavia, come dimostrato in diversi contributi di letteratura, questa presunta "oggettività" del voto risulta spesso un'utopia perché minata da variabili che caratterizzano le situazioni in cui siano implicate le "persone-insegnanti". Gurkey e Baley (2001), ad esempio, riferiscono che l'assegnazione dei voti può essere ampiamente influenzata da: 1) politiche e pratiche scolastiche che i docenti hanno sperimentato nella loro

vita da studenti; 2) loro personali filosofie dell'insegnamento e dell'apprendimento; 3) norme e prassi in materia di valutazione e rendicontazione relative al territorio, al dipartimento o al livello di classe; 4) ciò che hanno appreso sulla valutazione nei loro "eventuali" percorsi formativi di preparazione alla professione.

Altre ricerche mettono in luce altre determinanti soggettive difficilmente controllabili, sull'assegnazione del voto: Bracket e colleghi (2013), ad esempio, attraverso due sperimentazioni, la prima con studenti universitari e l'altra con insegnanti di scuola secondaria di primo grado, verificano che la presenza di emozioni positive influisce in modo significativo sulle decisioni di valutazione, ossia può condurre all'assegnazione di voti più alti in determinate prove, rispetto a quelli assegnati in presenza di emozioni negative. Negli stessi studi, gli autori, confermando le ricerche di Gurkey e Baley (2013), identificano anche influenze relative alle caratteristiche biografiche ed esperienziali dei docenti, le quali determinerebbero in qualche modo l'assegnazione del voto.

Anche qualora ci si ponesse nella prospettiva del voto come feedback formativo, di supporto all'apprendimento, esso non sembra costituire uno strumento utile. Come riferisce Long (2015), esponente dell'americana NEA (*National Education Association*), "La ricerca mostra abbastanza chiaramente che i bambini che ricevono un voto – e sono stati incoraggiati a provare a migliorare i propri voti – tendono a perdere interesse per l'apprendimento, evitano compiti impegnativi quando possibile (per massimizzare la possibilità di ottenere un "A"), e pensano meno profondamente dei bambini che non sono classificati" (p.web). Confermando quest'ultima conclusione, Kohn (1993; 2011a; 2011b) presenta, con una serie di studi condotti fin dagli anni '90 del secolo scorso che mettono a confronto studenti dalla scuola primaria fino all'università indotti a concentrarsi sui voti, con altri orientati da altre motivazioni all'apprendimento, tre evidenti conclusioni (Kohn, 2011b):

- i voti tendono a diminuire l'interesse degli studenti per qualsiasi cosa stiano imparando. L'"orientamento alla classificazione" e l'"orientamento all'apprendimento" si sono dimostrati inversamente correlati. Ogni studio che abbia indagato l'impatto sulla motivazione intrinseca del ricevere voti ha verificato un effetto negativo;
- i voti creano una preferenza per il compito più semplice possibile. Dare l'idea agli studenti che ciò che stanno facendo conta in funzione del voto, indurrà in loro una risposta per cui tenderà progressivamente ad evitare di assumersi inutili rischi intellettuali. Sceglieranno, dunque, un libro più breve, o un progetto su un argomento familiare, al fine di ridurre al minimo la possibilità di fare male – non perché sono "immotivati" ma perché sono razionali. Stanno rispondendo ad adulti che, dicendo loro che l'obiettivo è ottenere un buon voto, hanno inviato il messaggio che il successo conta più dell'apprendimento.
- I voti tendono a ridurre la qualità del pensiero degli studenti. Gli studenti orientati nel loro impegno dal voto, tenderanno a ridurre l'impegno: a "scremare" i libri in relazione a cosa avranno "bisogno di sapere". È meno probabile che essi si chiedano, ad esempio: "Come possiamo esserne sicuri che questa informazione sia vera?" piuttosto che chiedersi "Questo sarà sul test?".

Le ricerche specifiche in contesto universitario hanno generalmente dimostrato una scarsa efficacia del feedback valutativo, inteso come voto o lettera. Già parecchi decenni fa Butler e Nisan (1986) dimostravano che fornire un feedback valutativo (voto vs. feedback descrittivo) dopo un'attività, non portava successivamente a migliorarne la qualità. Il feedback descrittivo, al contrario conduceva a miglioramenti, ma a volte questi ultimi erano condizionati dalla capacità di comprensione e/o di applicazione del feedback stesso da parte degli studenti.

Altri studi hanno ulteriormente indagato le relazioni tra voto, feedback descrittivo, e apprendimento. Fornendo agli studenti un voto accompagnato da feedback descrittivo, si è verificato che l'aggiunta di commenti scritti non conduceva a migliorare il rendimento degli studenti nei compiti successivi (Pulfrey et al., 2011). A spiegazione di tale situazione, Brookhart (2008, pag. 8) conclude che "il voto ha la meglio sul commento" e "i commenti hanno le migliori possibilità di essere letti e compresi, se non sono accompagnati da un voto".

Lipnevich e Smith (2009a; 2009b) hanno esplorato l'effetto dei voti e dei commenti descrittivi sulla performance degli studenti. L'effetto di ricezione del voto in questi studi risulta particolarmente critico poiché gli studenti che l'hanno ricevuto come feedback hanno raggiunto punteggi inferiori rispetto a coloro che hanno avuto altre tipologie di feedback da parte del docente.

A confermare tali risultati sono le evidenze raccolte dallo studio più recente condotto da Lipnevich e colleghi (2021), che evidenzia come i voti, con la loro forte componente normativa e di giudizio, provocherebbero generalmente negli studenti emozioni negative, rispetto a quanto avviene invece in seguito alla ricezione di commenti descrittivi. Questi ultimi sarebbero più neutri e offrirebbero suggerimenti specifici su come migliorare il proprio compito d'apprendimento.

Focalizzando anche sul rapporto fra voto, feedback e motivazione, alcune ricerche sottolineano che piuttosto che stimolare l'interesse per l'apprendimento, i voti aumenterebbero soprattutto la motivazione degli studenti ad evitare di ricevere brutti voti (Butler e Nisan, 1986; Pulfrey et al., 2011). I voti smorzerebbero, dunque, la motivazione intrinseca esistente, stimolando una motivazione estrinseca, aumentando la paura dell'insuccesso, riducendo l'interesse, il piacere del lavoro in classe, con la conseguenza di ostacolare un rendimento migliore nei compiti successivi.

Schinske, e Tanner (2014), in studi più recenti, confermano che piuttosto che motivare gli studenti ad apprendere, il voto sembra avere, per molti versi, l'effetto opposto. Forse, nel migliore dei casi, motiva gli studenti con risultati di alto livello, a continuare a prendere voti alti, indipendentemente dal fatto che questo obiettivo corrisponda ad un effettivo apprendimento. Nel peggiore dei casi, il voto abbassa l'interesse per l'apprendimento e aumenta l'ansia e la motivazione estrinseca, soprattutto tra gli studenti che hanno più difficoltà.

Anche più recentemente, Koenka e colleghi (2019) confermano che i voti abbiano un'influenza negativa sulla motivazione all'impegno e di conseguenza sull'apprendimento. Al contrario, gli studenti che ricevono commenti dettagliati come fonte di feedback sarebbero maggiormente incentivati e motivati al miglioramento del loro prodotto d'apprendimento. Inoltre, lo studio sembra evidenziare che gli studenti a cui vengono assegnati i voti in combinazione a feedback descrittivi, produrrebbero la stessa performance degli studenti cui viene attribuito solo il voto. Tali risultati sembrerebbero dimostrare che i voti possano addirittura contrastare l'effetto positivo dei commenti di feedback.

3. La ricerca empirica

3.1 Metodo

Nell'ambito di un corso blended di area pedagogica dell'Università di Padova, finalizzato allo sviluppo di competenze valutative in ambito educativo, è stata condotta una ricerca con lo scopo di verificare l'impatto del voto e di alternative tipologie di feedback sull'apprendimento.

In questo contesto, a $n=132$ studenti è stato chiesto di svolgere un compito di apprendimento, ossia la costruzione di una rubrica di valutazione da utilizzare in un contesto educativo. Tutte le attività sono state svolte sulla piattaforma Moodle.

Il campione era costituito da studentesse e studenti del primo anno di corso: per il 78% di età inferiore ai 23 anni e un altro 10% sotto ai 29 anni, mentre i rimanenti, dai 30 anni in su; prevalentemente di genere femminile (92%); provenienti soprattutto da studi di area umanistica (54%), tecnico-professionale (19%), matematica (10%) e linguistica (10%).

Gli studenti sono stati suddivisi casualmente in gruppi ($n=35$) di massimo tre o quattro persone. I 35 gruppi sono stati a loro volta raggruppati attraverso randomizzazione in quattro maxi-gruppi. Ogni maxi-gruppo era composto da nove gruppi.

Una volta condivisi i criteri di valutazione per costruire e valutare una "buona" rubrica di valutazione, facendo riferimento al quadro teorico offerto da Brookhart (2013), ai singoli gruppi è stato chiesto di individuare una ipotetica competenza da sviluppare in un contesto educativo, e di conseguenza hanno progettato una rubrica di valutazione di quella competenza, sottomettendo il loro elaborato in uno spazio dedicato in Moodle.

Al termine di questa fase, ai gruppi di studenti è stato chiesto di provare a migliorare la propria rubrica in seguito all'attivazione di una fase di feedback.

Ciascuno dei quattro maxi-gruppi è stato assegnato a una diversa situazione di feedback, ottenendo così di avere quattro condizioni sperimentali:

- al *macrogruppo 1* è stato chiesto di migliorare il proprio prodotto attraverso l'autovalutazione, effettuata sulla base dei criteri di valutazione precedentemente definiti e condivisi, spiegando le loro riflessioni e azioni di miglioramento in forma scritta;
- al *macro gruppo 2* sono stati forniti due articoli di letteratura riguardanti la costruzione di rubriche di qualità ed è stato chiesto di analizzarli e apportare miglioramenti facendo leva sugli approfondimenti che questi documenti proponevano;
- al *macro gruppo 3* è stato fornito un "exemplar", esempio di rubrica valutativa con una serie di errori 'tipici', corretti e commentati in dettaglio dal docente;
- al *macro gruppo 4* è stato assegnato un voto, con un commento molto conciso, assegnato da parte del docente.

In questo contesto, il nostro obiettivo è stato quello di verificare gli effetti dei diversi feedback sull'apprendimento degli studenti in termini di miglioramento del loro lavoro iniziale.

La domanda di ricerca dello studio è stata così formulata:

Q1. I diversi tipi di feedback – autovalutazione, letteratura, rubriche commentate, voti – hanno effetti diversi sul miglioramento delle rubriche prodotte dagli studenti? Esistono differenze significative tra i quattro gruppi nei punteggi pre-post?

Per rispondere alla domanda di ricerca, tutte le rubriche prodotte dagli studenti sono state analizzate, sia nella fase di prima consegna (T1) che dopo il miglioramento in seguito al feedback (T2), da due giudici indipendenti che dopo avere elaborato un sistema condiviso di valutazione, hanno assegnato un punteggio a ciascun prodotto. Per calcolare l'ICC e la relativa affidabilità *interrater* per le valutazioni, ai dati è stata applicata un'analisi Anova a due fattori senza replica.

Sui punteggi ottenuti da ciascun gruppo in T1 e T2, sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per ciascun maxi-gruppo. Successivamente per rilevare significatività nelle differenze di performance fra maxi-gruppi è stata applicata un'analisi Ancova con le quattro condizioni sperimentali come variabile indipendente, la rubrica di valutazione come variabile dipendente e la prima stesura della rubrica come covariata.

3.2 Risultati

L'analisi *interrater* fra i punteggi assegnati dai due giudici ha mostrato il raggiungimento di una "sensibilità comune", con un ICC= 0,95, che può essere considerato un eccellente valore di affidabilità (Koo & Li, 2016).

I risultati raggiunti in termini di punteggio pre (T1)-post (T2) mostrano in modo evidente come l'autovalutazione tramite rubrica, rappresenti il feedback più efficace, con una differenza di ben tre punti fra T1 e T2, mentre il voto con sintetico commento non conduca quasi ad alcun miglioramento, con uno scarto di soli 0.06 punti fra T1 e T2 (Vedi Tab. 1).

Macro gruppi		M	DS
Autovalutazione	T1	23,33	4,83
	T2	26,33	3,79
Letteratura	T1	26,69	1,95
	T2	27,58	1,74
Exemplar commentato	T1	24,25	7,41
	T2	24,84	7,7
Voti con commento	T1	25,94	2,01
	T2	26	2,05

Tabella 1. Punteggi medi pre-post, espressi in trentesimi dei prodotti dei quattro maxi-gruppi posizionati in ordine decrescente di scarto nei punteggi T1 e T2

Va rilevato che le deviazioni standard dei gruppi presentano una variabilità abbastanza alta soprattutto per quanto riguarda il maxi-gruppo relativo all'uso dell'*exemplar* commentato, che ha un valore DS che supera il 30% del punteggio e che addirittura aumenta leggermente in T2. Per quanto riguarda gli altri maxi-gruppi, il valore DS rientra in un accettabile 20% con una diminuzione fra T1 e T2 oppure, nel caso del maxi-gruppo del voto, una sostanziale permanenza del medesimo valore fra T1 e T2 (scarto minimo tra 2.01 e 2.05).

Per studiare le differenze di prestazioni tra i macro-gruppi rispetto alla revisione della rubrica, è stato condotta un'analisi ANCOVA, da cui si è evinto che è presente una differenza significativa di prestazione tra i macro gruppi ($F(4, 34) = 7.262, p < .01$). Le analisi post-hoc hanno rivelato che gli studenti del gruppo di autovalutazione hanno fatto significativamente meglio degli altri tre gruppi ($p < .00$).

4. Discussione e conclusioni

La ricerca presentata aveva l'obiettivo di provare se differenti tipologie di feedback producessero diversi effetti di apprendimento in termini di qualità dei prodotti degli studenti (rubriche) valutati da due giudici indipendenti attraverso un voto da 0 a 30 in quanto *range* di voti che si utilizzano nei contesti italiani di valutazione degli esami universitari. In particolare, interessava verificare quale effetto avesse l'uso del voto, in quanto strumento più diffuso come feedback nelle scuole e nelle università.

Le analisi, compiute su campioni randomizzati hanno mostrato chiaramente che esso non ha incentivato o supportato gli studenti nel miglioramento del proprio prodotto, e che invece, come si evince dal grafico di sintesi (Fig. 1), l'autovalutazione tramite rubrica ha permesso un significativo miglioramento del proprio prodotto di apprendimento.

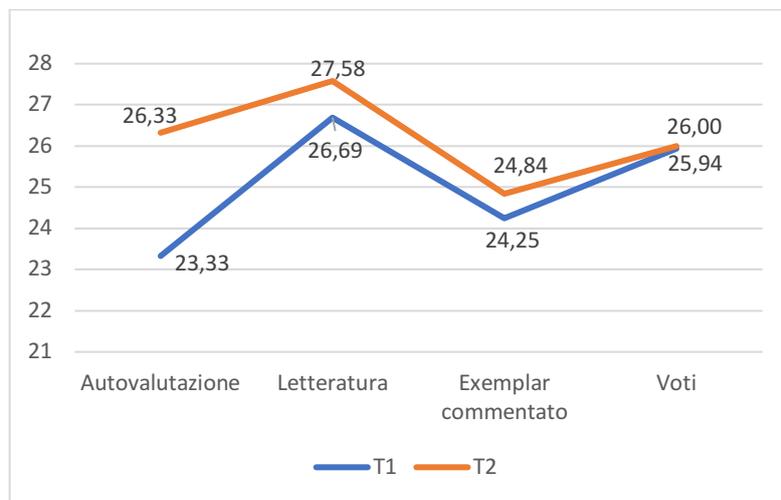


Figura 1. Grafico di sintesi dei punteggi ottenuti dai gruppi prima del feedback (T1) e successivamente ad esso (T2)

Questi risultati appaiono particolarmente interessanti poiché confermano alcuni elementi ampiamente dimostrati e discussi dalla ricerca docimologica. Dove gli studenti sono coinvolti attivamente nei processi valutativi e di produzione/scambio di feedback, si ottengono gli effetti migliori sull'apprendimento (Grion & Serbati, 2019). Ciò risulta evidente dal fatto che i gruppi componenti il maxi-gruppo che ha svolto l'autovalutazione hanno ottenuto in media risultati significativamente migliori degli altri gruppi. Peraltro, si può osservare che tale maxi-gruppo partiva da un voto iniziale medio più basso degli altri, inducendo ad ipotizzare una più limitata preparazione o minori capacità dei membri appartenenti a questo raggruppamento rispetto ai componenti degli altri gruppi. Ciononostante questi studenti hanno dimostrato i progressi più evidenti fra la prima e la seconda valutazione; ciò costituendo motivo di ulteriore considerazione positiva rispetto al ruolo del processo autovalutativo – come condotto in questa esperienza – in relazione al miglioramento dell'apprendimento.

Più specificamente, i risultati confermano quanto rilevato dalle ricerche sul voto, condotte già a partire dagli anni '80 del secolo scorso (Butler e Nisan, 1986; Khon, 2011b; Lipnevich et al., 2009a; 2009b): fornire un feedback valutativo (voto) dopo un'attività, non conduce successivamente a migliorarne la qualità. Inoltre, essi confermano anche che fornendo agli studenti un voto accompagnato da feedback descrittivo (nel nostro caso, comunque, molto sintetico), non supporta o incentiva gli studenti a modificare, perfezionare il proprio lavoro (Pulfrey et al., 2011), ossia “il voto ha la meglio sul commento” (Brookhart, 2008, p. 8). Va inoltre rilevato che anche se i risultati relativi all'*exemplar* commentato in questo studio non siano i migliori, sembrerebbero comunque confermare che “i commenti hanno le migliori possibilità di essere letti e compresi se non sono accompagnati da un voto” (Brookhart, 2008, p. 8).

Questi risultati permettono di proporre alcuni suggerimenti per quanto riguarda le pratiche che si possono realizzare in classe in riferimento ad una “valutazione per l'apprendimento”; quella in cui ci sia aspetta che i dati valutativi incentivino un progresso degli studenti verso il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento.

Innanzitutto, sembrerebbe negativo assegnare un voto nelle prove di valutazione formativa poiché il voto, in qualche modo, non supporta o addirittura inibisce la motivazione (Schinske, Tanner, 2014), o l'intento dello studente di migliorare il lavoro.

In secondo luogo, quando si propone un feedback descrittivo, si dovrebbe evitare di accostarlo al voto, poiché quest'ultimo cattura l'attenzione dello studente e rende vano il commento stesso.

Ulteriore importante riflessione va fatta riguardo al “successo” del processo autovalutativo. Gli studenti, indotti a considerare il proprio lavoro attraverso una rubrica di valutazione precedentemente condivisa in classe, hanno migliorato in modo significativo il proprio prodotto. Tale risultato sembrerebbe confermare la teoria dell'auto-feedback espressa da Nicol (2020). L'apprendimento sarebbe incentivato dall'attivazione di processi comparativi fra il feedback esterno e la propria prestazione, attraverso i quali gli apprendenti giungerebbero a formulare un feedback interno, il quale rappresenterebbe il vero “motore” del miglioramento della prestazione stessa. Attraverso il processo di autovalutazione proposto - dove era richiesto agli studenti di esplicitare puntualmente quanto si riteneva di voler migliorare in base ai criteri della rubrica di valutazione condivisa - si può ipotizzare che si sia incentivata l'attivazione di un continuo sviluppo di autofeedback da parte degli studenti, ossia che la richiesta esplicita di riflettere e comparare abbia incentivato l'*internal feedback* (Grion, Serbati, Doria e Nicol, 2021; Nicol, 2021), meccanismo che porterebbe alla generazione o al miglioramento dell'apprendimento, anche senza il supporto dell'esperto esterno (es. il docente).

Questi primi risultati ottenuti aprono alcune piste di ricerca che potrebbero indagare ulteriormente sul peso del voto sulla prestazione degli studenti. Ulteriori indagini andrebbero compiute per rilevare qualitativamente le percezioni degli studenti su questi processi. Come essi percepiscono il voto? Soprattutto, perché in presenza del voto non sembrano attivarsi processi di miglioramento della performance? Quali sono esattamente le variabili che determinano questa situazione? Interrogativi le cui risposte potrebbero contribuire a perfezionare le pratiche didattiche legate alla valutazione formativa.

Riferimenti bibliografici

- Ajjawi R., Boud D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2): 252-265.
- Benvenuto, G. (2002). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Black P., William D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment and Evaluation Account*, 21(1): 5-31.
- Brackett M., Floman J., Ashton-James C., Cherkasskiy L., Salovey P. (2013). The Influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 19(6): 634-646.
- Brookhart SM (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart S.M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria (VA): ASCD.

- Butler R., Nisan M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3): 210-216.
- Gray T., Bunte, J. (2022). The Effect of Grades on Student Performance: Evidence from a Quasi-Experiment. *College Teaching*, 70(1): 15-28.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A., Doria B., Nicol D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society*, 12(2): 205-220.
- Guskey T. (2015). *On Your Mark: Challenging the Conventions of Grading and Reporting*. Solution Tree.
- Guskey T., Bailey J. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Koenka A.C., Linnenbrink-Garcia L., Moshontz H, Atkinson K.M., Sanchez C.E., Cooper H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7): 922-947.
- Koo T.K., Li M.Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2): 155-163.
- Kohn A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, As, and praise, and other bribes*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kohn A. (2011a). *Feel bad education and other contrarian essays on children and schooling*. Boston, MA: Beacon Press.
- Kohn A. (2011b). The Case Against Grades. *Educational Leadership*, November, Reperibile in <https://www.alfiekohn.org/article/case-grades/> (ultima consultazione: 21/03/2023).
- Lipnevich A.A., Smith J.K. (2009b). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4): 319-333.
- Lipnevich A., Smith J.K. (2009a). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment & Evaluation Accountability*, 21: 347-367.
- Long C. (2015). *Are Letter Grades Failing Our Students?*, *NEA Today*. In <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/are-letter-grades-failing-our-students> (ultima consultazione: 21/03/2023).
- 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.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (Eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nicol D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assess and Evaluation in Higher Education*, 46(5): 756-778.
- Nicol D., Macfarlane Dick D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218.
- O'Connor B. P. (2002). A quantitative review of the comprehensiveness of the five-factor model in relation to popular personality inventories. *Assessment*, 9(2): 188-203.
- Orsmond P., Merry S., Reiling K. (2005). Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4): pp. 369-386.
- Panadero E., Lipnevich A.A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35: 1-22.
- Pulfrey C., Buchs C., Butera F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: the mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology* 103(3): 683-700.
- Reeves A.R. (2011). *Where great teaching begins: Planning for student thinking and learning*. ASCD.
- Schinske J., Tanner K. (2014). Teaching More by Grading Less (or Differently). *CBE—Life Sciences Education*, 13: 159-166.
- Serbati A., Grion V., Li L., Doria B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M.E. Auer, A. Pester, D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (pp. 419-434). Switzerland: Springer.