

Praticare il feedback a scuola: dalla ricerca, suggerimenti per un approccio autentico e sostenibile

Practicing feedback at school: drawing on research, suggestions for an authentic and sustainable approach

Alessia Bevilacqua

Senior assistant professor | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | alessia.bevilacqua@univr.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bevilacqua, A. (2023). Practicing feedback at school: drawing on research, suggestions for an authentic and sustainable approach. *Pedagogia oggi*, 21(1), 209-219.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-24>

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://doi10.7346/PO-012023-24>

ABSTRACT

Although feedback is integral to teacher professionalism, it is not often practiced due to the relevant use of resources and the ineffective taking charge by students. This paper aims to bring to light feedback practices implemented in primary and secondary schools by teachers interested in teaching innovation using an explanatory multi-method research method, which has been realized through a survey and semi-structured interviews. The results show how the feedback practices are rooted in the teachers' personal and professional experiences and subsequently flourish through shrewd knowledge of the school context. Sustainability, in particular, characterizes the feedback design and implementation. The results stress that implementing a reflective process is central to achieving feedback effectiveness, as well as the need to pay greater attention to the preliminary activation of feedback literacy activities and the documentation of the impact on learning.

Benché il feedback risulti parte integrante della professionalità docente, esso spesso non viene praticato a causa dell'importante impiego di risorse oppure dell'inefficace presa in carico da parte degli studenti. Obiettivo di questo contributo è portare alla luce – attraverso un disegno di ricerca multi-metodo di tipo esplicativo – pratiche di feedback realizzate, nella scuola primaria e secondaria, da docenti interessati all'innovazione didattica. I risultati evidenziano come le pratiche di feedback affondino le proprie radici nelle esperienze personali e professionali dei docenti, per ritrovare successivo vigore attraverso un'avveduta conoscenza del contesto scolastico. È la sostenibilità, in particolare, a caratterizzare la progettazione e l'implementazione del feedback. I risultati dell'indagine indicano come centrali, per una maggiore efficacia del feedback, l'attuazione di processi riflessivi, nonché la necessità di una maggiore attenzione nell'attivazione preliminare di dispositivi di feedback literacy e nella documentazione dell'impatto in termini di apprendimento.

Keywords: primary school; secondary school; feedback; feedback literacy; assessment as learning

Parole chiave: scuola primaria; scuola secondaria; feedback; feedback literacy; valutazione formante

Received: April 04, 2023

Accepted: May 05, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Alessia Bevilacqua, alessia.bevilacqua@univr.it

Introduzione

“Forse mai fino ad ora abbiamo valutato o siamo stati valutati così tanto”. È con questa affermazione che Vidaillet (2013, p. 185) apre il contributo attraverso il quale l'autrice spiega come i processi valutativi permeino ogni aspetto e fase della vita professionale, personale e sociale. Ma, nel momento in cui tutti possono ormai assumere il ruolo di oggetto oppure di soggetto della valutazione, è quanto mai urgente interrogarsi sulle motivazioni che ci portano a valutare, secondo quali criteri formuliamo i nostri giudizi e quale sia il nostro livello di competenza valutativa. In altri termini, è ad oggi necessario riflettere sulla cultura della valutazione in cui è circoscritto il nostro agire, poiché essa non solo rappresenta uno degli aspetti chiave dei contesti educativi, ma attesta anche lo spessore etico di una società sempre più complessa (Tognon, 2007).

Attraverso questo contributo si intende, nello specifico, condividere i risultati di una ricerca teorica ed empirica realizzata in ambito italiano relativamente alle pratiche di feedback a scuola, cercando di andare oltre il luogo comune secondo il quale ‘tutto è feedback’, per comprenderne invece le specificità epistemologiche ed attuative rispetto alla più ampia sfera valutativa.

1. Che cos'è il feedback?

È essenziale, in primo luogo, dipanare la matassa che tiene intrecciati feedback e valutazione. Benché essi svolgano un ruolo equamente importante nei processi di insegnamento e di apprendimento, essi esercitano diverse funzioni (Winstone, Boud, 2022). Le radici etimologiche delle due definizioni risultano particolarmente utili per comprenderne i significati. Da un lato la valutazione (dal latino *valitus*, ‘essere forte’, ‘sano’, ‘robusto’) richiama un’idea di attribuzione di un valore, di una stima, assolvendo in tal modo ad una funzione certificativa. Dall’altro lato il concetto di feedback (dall’inglese *(to) feed* ‘alimentare, nutrire’ e *back* ‘indietro’) viene facilmente associato alla valutazione formativa, poiché consente a chi lo riceve di migliorare la padronanza delle proprie conoscenze, abilità e competenze.

Una seconda precisazione sulla quale si ritiene importante soffermarsi riguarda la cornice paradigmatica all’interno della quale collochiamo il feedback. Il passaggio ad un approccio *student-centred* che negli anni Novanta ha contrassegnato un importante cambio di rotta nei processi di insegnamento e di apprendimento, dal secondo decennio degli anni Duemila sembra coinvolgere anche le pratiche valutative e di feedback.

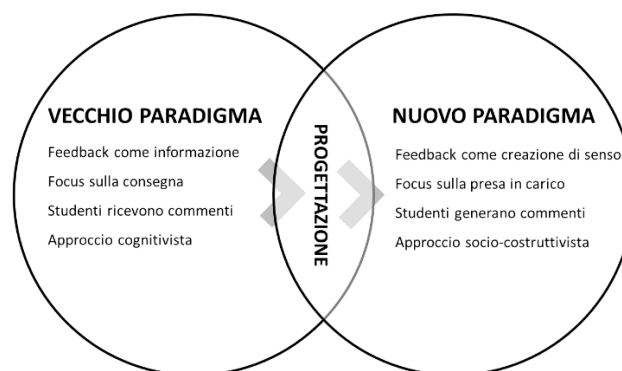


Figura 1. Passaggio di paradigma nelle pratiche di feedback

Richiamando il modello di Winstone e Carless (2019, p. 9), è possibile comprendere come l’attuazione delle pratiche di feedback all’interno del paradigma socio-costruttivista richieda: a) di pensare al feedback non più come un’informazione da trasmettere, bensì come un processo di co-creazione di significati; b) di non focalizzare l’attenzione esclusivamente sulla consegna, bensì anche sulla presa in carico da parte del ricevente; c) di valorizzare l’agentività degli studenti in relazione al feedback, non limitando il loro contributo alla mera ricezione, ma coinvolgendoli attivamente nell’elaborazione dei giudizi valutativi (fig. 1).

Tale passaggio paradigmatico è evidente anche nell'evoluzione nella definizione del concetto stesso di feedback. Se nell'ambito del paradigma cognitivista la definizione formulata da Hattie e Timperley (2007, p. 81) nei termini di “*informazione fornita da un agente – ad esempio da un insegnante, da un pari, da un libro, da un genitore, da sé stessi, da un’esperienza – in relazione ad aspetti della prestazione o della comprensione*” risulta adeguata, nell'ambito del paradigma socio-costruttivista essa non risulta più bastevole. La definizione recentemente formulata da Henderson et al. (2019, p. 268), secondo i quali il feedback è “*un processo in cui lo studente dà un senso alle informazioni rilevanti per le proprie prestazioni al fine di promuovere il proprio apprendimento*” risulta significativa perché il feedback non viene più descritto come un’informazione, bensì come un processo all’interno del quale il ruolo principale viene giocato dallo studente.

2. Come funziona il feedback? Come renderne efficaci le pratiche?

Anche nella letteratura scientifica di ambito pedagogico-didattico è ormai nota la concezione di feedback come processo ciclico. Nello specifico, Carless (2019) parla di *single-loop feedback* e di *double-loop feedback* per riferirsi, nel primo caso, ad un’attività di apprendimento circoscritta; nel secondo caso ad un percorso più ampio che prevede che una stessa attività venga realizzata più volte, prevedendo, fra le diverse fasi di attuazione, una rivalutazione del modo in cui il problema o compito viene affrontato. Questa seconda modalità, benché richieda maggiori risorse, facilita l’attivazione di un corpus più ampio di processi meta-cognitivi che consentono agli studenti non solo di modificare l’esito del compito, bensì anche di autoregolare il proprio apprendimento. Quanto sostenuto ha una ricaduta importante sul piano della programmazione didattica. Data la quantità di tempo necessaria per chiudere un ciclo di feedback è essenziale individuare spazi e risorse adeguati agli studenti impegnati nella formulazione dei giudizi valutativi e nell’attivazione dei processi riflessivi ad essi connessi (Winstone, Winstone, 2022).

La letteratura scientifica, inoltre, evidenzia come sia opportuno che docenti e studenti, prima di cimentarsi con il feedback, acquisiscano le conoscenze, le competenze, nonché l’attitudine necessarie da un lato a progettare pratiche di feedback che facilitino la presa in carico delle informazioni in esse contenute da parte degli allievi, dall’altro ad attribuire un senso a tali informazioni, utilizzandole per migliorare il proprio lavoro e le strategie di apprendimento (Carless, Winstone, 2020).

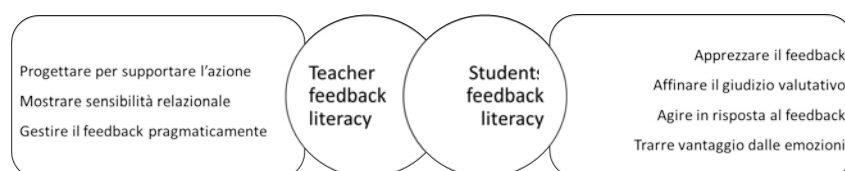


Figura 2. Interazione fra teacher e student feedback literacy (adattata da Carless & Boud, 2018; Molloy et al., 2020).

I due percorsi affrontano in modo strettamente interconnesso quattro snodi essenziali per rendere efficaci le pratiche di feedback: l’apprezzamento del feedback, la formulazione dei giudizi valutativi, la gestione della dimensione emotiva e la promozione dell’agentività degli studenti.

3. La cornice metodologica

Consapevoli che il feedback è parte integrante delle competenze professionali dell’insegnante, e che spesso esso viene messo in atto con un significativo impiego di risorse, si ritiene importante approfondire sul piano euristico tale processo valutativo. A partire dalle seguenti domande di ricerca “Quali pratiche di feedback vengono realizzate nelle scuole italiane?” “Quali processi caratterizzano l’attuazione di tali pratiche?”, è stata realizzata un’indagine multi-metodo qual-QUAL di tipo esplicativo (Morse, 2016)¹. Nella

1 Per uno sguardo più ampio sull’intera indagine si consulti Bevilacqua (2023).

prima fase (marzo-aprile 2022) è stata realizzata una raccolta di pratiche di feedback autoed eterodiretti realizzate da insegnanti della scuola primaria e secondaria. I docenti, raggiunti tramite un campionamento di scopo nell'ambito di network interessati all'innovazione didattica e, in particolar modo, alla dimensione formativa della valutazione (Scuola senza zaino, Scuola senza voto, Classe capovolta, Movimento di Cooperazione Educativa), hanno risposto a domande di profilazione a risposta chiusa e a domande a risposta aperta finalizzate a comprendere strategie e strumenti di self-feedback, peer-feedback e feedback elaborati dal docente attuati a scuola, nonché guadagni e sfide riscontrati nell'esercizio di tali pratiche. Nella seconda fase dell'indagine (maggio-luglio 2022), le esperienze dei docenti partecipanti alla prima fase della rilevazione che avevano comunicato nel questionario la disponibilità ad approfondire la comprensione delle loro pratiche sono state oggetto di approfondimento attraverso la realizzazione di interviste semi-strutturate.

Obiettivo di questo specifico contributo è presentare i risultati di questa seconda fase della ricerca. Per la raccolta dei dati è stato adottato l'approccio dell'*expert interview* (Bogner, Littig, Menz, 2009) orientato ad individuare, in particolare, la conoscenza di tipo procedurale. Tale scelta è determinata dal considerare gli insegnanti come esperti, detentori della conoscenza pratica della professione docente. Nello specifico le interviste semi-strutturate sono state condotte online seguendo i principi metodologici della *grounded theory* (Charmaz, 2006), con particolare riferimento alla ricorsività delle fasi di raccolta e analisi dei dati: l'analisi dei dati è stata infatti sempre realizzata prima di realizzare l'intervista successiva, in modo tale da porre domande sempre più mirate man mano che la teoria stava emergendo, muovendosi così da un approccio descrittivo verso livelli concettuali maggiormente astratti, ma al contempo anche focalizzati (Charmaz, 2006)². Per l'analisi dei dati si è optato per un'*inductive content analysis* (Elo, Kyngäs, 2008), che consente di formulare una descrizione essenziale, ma al contempo ampia, del fenomeno, attraverso l'elaborazione di etichette e categorie utili a comprendere il fenomeno considerato.

4. Risultati

A fronte di 95 schede compilate nella prima fase della ricerca, 16 docenti (9 afferenti alla scuola primaria; 2 alla scuola secondaria di primo grado e 5 della scuola secondaria di secondo grado) hanno dato la disponibilità a prendere parte, nella seconda fase dell'indagine.

Pressoché tutti i docenti intervistati, nel parlare di feedback, hanno fatto riferimento ad esperienze personali vissute (tab. 1) come studenti oppure durante l'esercizio della professione che hanno influenzato, più o meno consapevolmente, l'avvicinamento a questa pratica valutativa:

Io ho iniziato la mia carriera a scuola con il sostegno [...]. già in quella situazione lì, come posso io dare un 6 o 7. Il bambino, ma anche la famiglia, come può capire solo da un rimando numerico se questo bambino sta progredendo? (1.1e³).

Io, più che insegnante mi sento educatore [...] per cui ho maturato quest'idea della scuola più come servizio educativo, che come trasmissione di saperi (16.7ab).

- 2 La traccia delle interviste realizzate include tre focus: a) Le origini delle pratiche di feedback: vissuti personali e professionali; b) Il contesto in cui il feedback trova terreno fertile; c) Le pratiche di feedback: literacy, progettazione, implementazione, valutazione.
- 3 Il codice alfanumerico inserito in concomitanza delle citazioni dirette e indirette ai lacerti significativi tratti dalle interviste fa riferimento al numero dell'intervista, al numero della domanda e al posizionamento dello specifico lacerto all'interno della frase più ampia.

ETICHETTE	N.
Esperienze professionali che orientano verso il feedback	13
Esperienze scolastiche e personali che lasciano traccia	9
Attitudini soggettive verso il feedback	6

Tabella 1. Etichette incluse nella categoria 'Dove la storia inizia: vissuti di feedback'

Le esperienze narrate fanno complessivamente riferimento ad un'idea di scuola *student-centred* (tab. 2) sia sul piano degli apprendimenti, sia sul piano del benessere individuale e relazionale. Come evidenzia un'insegnante:

Noi dovremmo portare gli studenti ad essere autonomi e veramente a provare, in altri contesti, ad applicare quello che noi proponiamo nel contesto scolastico [...]. Questo è il mio scopo da insegnante, ottenere bambini pensanti, bambini che sanno perché vengono a scuola. E anche che la scuola sia un posto bello, cioè piacevole, non una colonia penale nella quale io studente, arrivo e devo stare col patema d'animo perché mi interrogano (14.3d/11a).

ETICHETTE	N.
Un approccio induttivo alla conoscenza	14
Favorire autonomia	14
Valorizzare gli aspetti relazionali	12
Docente come facilitatore dell'apprendimento	11
La promozione del benessere	10
L'importanza della co-progettazione	3

Tabella 2. Etichette incluse nella categoria 'Un'idea di scuola centrata sullo studente'

Analogamente anche la cultura valutativa dei docenti coinvolti presenta un'attenzione volta al protagonismo degli studenti (tab. 3). Se la valutazione, con uno specifico riferimento allo strumento del voto, equivale ad esprimere un valore rispetto al raggiungimento di uno specifico obiettivo (11.3b), operando un'azione di sintesi (12.10a), il feedback viene descritto come un aiuto per avere una visione d'insieme e aggiustare il tiro (4.25b) per superare gli ostacoli dell'apprendimento (4.25a), un'indicazione che dice allo studente se sta andando nella direzione giusta (7.17a), un elemento che conduce l'alunno ad acquisire consapevolezza di quello su cui si sta lavorando nonché a formarsi una propria idea su quello che è il suo modo di lavorare e, sostanzialmente, il margine di miglioramento che può avere (10.2b).

ETICHETTE	N.
Ripensare le pratiche di correzione	18
Centralità della dimensione emotiva nel feedback	17
Definizioni di feedback / feedback dialogico	13
I limiti del voto	11
Funzioni del feedback nei diversi ordini scolastici	11
Valutazione è sintesi	10
Centralità della dimensione comunicativa nel feedback	10
Ricorso al feedback per supportare la motivazione	9
Definizioni di feedback / feedback come processo	8
Definizioni di feedback / feedback come informazione	7
Riflettere sull'asimmetria di potere	6
Definizioni di feedback / feedback come narrazione	5

Tabella 3. Etichette incluse nella categoria 'Un'idea di valutazione centrata sullo studente'

Le narrazioni dei docenti esprimono l'importanza di conoscere in primo luogo le strategie e gli strumenti che si intendono adottare prendendo parte a percorsi formativi mirati e la normativa di riferimento.

Mi è stato richiesto di fare uno studio sulla valutazione e, quindi, ho scoperto il Decreto 62. Leggendolo attentamente, mi è cascato l'occhio su una piccola frase, la quale sottolinea come, all'interno del primo ciclo d'istruzione, gli insegnanti siano tenuti a fare una descrizione del processo. Questa frase mi ha bloccata [...]. Ho continuato ad andare a convegni e incontri per formarmi sempre di più riguardo una valutazione quanto più dialogica, completa, formativa possibile (14.11ac).

Alcuni docenti hanno espresso bisogni formativi inerenti alla sfera del feedback maggiormente precisi, come l'apprendere a formulare domande efficaci rispetto all'attivazione di processi riflessivi (6.10e), apprendere come tenere attivo il processo di apprendimento lavorando insieme attraverso il feedback (5.8a).

ETICHETTE	N.
Tutto inizia dalla formazione	24
Riflettere sull'esperienza	13
Conoscere la normativa	10
Considerare i bisogni dei docenti	9
Sollecitare agentività dagli alunni	7
Supportare l'acquisizione di una maggiore consapevolezza	3

Tabella 4. Etichette incluse nella categoria 'L'esigenza di teacher feedback literacy'

L'introduzione di innovazioni in un contesto (tab. 5) risulta maggiormente efficace se attuata attraverso un approccio graduale e di sistema rispetto ad una progettazione radicale ed estemporanea:

Poi il progetto [sostituire il voto con il feedback] non è... è andato avanti per tanti motivi, primo fra tutti perché, primo fra tutti, perché comunque ero da solo, per quanto i colleghi io li ringrazierò sempre che mi abbiano lasciato campo libero di provare a sperimentare, il collegio docente ha approvato, però di fatto sei una mosca bianca, quindi mi sono sentito proprio da solo anche se, con qualche collega più in confidenza, abbiamo provato a lavorare insieme con l'obiettivo un domani di sperimentare e portare avanti il progetto su più materie, ma ho capito che non erano ancora i tempi giusti ecco, perché la scuola ancora deve fare dei passi in questo senso (16.5t).

ETICHETTE	N.
Un approccio di sistema	45
Sfruttare e modificare gli ambienti di apprendimento	10
Avvicinarsi gradualmente	5

Tabella 5. Etichette incluse nella categoria 'Conoscere il contesto per operare delle scelte'

Benché i docenti percepiscano come siano necessari momenti dedicati alla condivisione con gli studenti delle motivazioni alla base dell'introduzione delle attività di feedback, come evidenziato nella tabella 6 sono rare le attività preliminari predisposte ad hoc per consentire agli studenti di acquisire questo tipo di competenze. Si ritiene piuttosto che essi apprendano tali competenze direttamente attraverso il loro esercizio, attraverso il supporto reciproco fra studenti oppure attraverso una spiegazione ad hoc, nel momento in cui si incontra un nuovo strumento di feedback.

ETICHETTE	N.
Condivisione della cultura del feedback	10
Sollecitare la comprensione del feedback	8
Fornire e co-costruire strumenti	7
Literacy in caso di errore	6
Fare esercizi di allenamento	4
Prefigurare il percorso	2
Dall'esterno, all'interno dei processi di apprendimento	2
Apprendimento dall'esperienza	2
Spiegazioni ad hoc, quando si incontra lo strumento	2
Supporto reciproco fra studenti	2

Tabella 6. Etichette incluse nella categoria 'Integrazione della student feedback literacy nella didattica'

La progettazione delle attività di feedback, si veda la tabella 7, viene prevalentemente circoscritta nell'ambito di una progettazione per competenze, secondo il modello a ritroso, prestando particolare attenzione alla coerenza fra obiettivi, attività didattiche e valutative. L'introduzione graduale di queste nuove strategie valutative, secondo un approccio misto fra improvvisazione e creazione di routine, prevede la necessità di dedicare ampio tempo e una molteplicità risorse alla riflessione e all'applicazione del feedback. Affinché tale approccio possa essere considerato sostenibile⁴, i docenti evidenziano l'importanza di scegliere criticamente e consapevolmente gli strumenti di feedback in relazione ad un principio di economia...

Vai dritto al sodo: pochi fiorellini [...]. Se vai dritto al punto, facendo veramente economia di energie ed economia anche di pensiero, i bambini si disperdono meno e lavorano meglio (10.13c)

...nonché alle molteplici possibilità di condivisione: di pratiche fra i docenti, creando un repertorio comune dal quale attingere, e di responsabilità con gli studenti, chiamati ad esercitare attivamente le competenze valutative e di feedback. Rispetto a quest'ultimo punto, le tecnologie giocano un ruolo importante nel facilitare l'engagement diretto degli allievi a livello individuale o di gruppo.

ETICHETTE	N.
Un approccio flessibile: varietà e gradualità	15
Sostenibilità / Sfruttare le tecnologie	12
Progettazione per competenze	9
Sostenibilità / Il principio di economia	7
Scelta critica e consapevole degli strumenti di feedback	7
Dedicare tempo e spazio alla riflessione e all'applicazione del feedback	3
Equilibrio fra progettazione e improvvisazione	3
Sostenibilità / Collaborazione fra colleghi	3
Introdurre nuove routine	2
Sostenibilità / Strategie di gestione della classe	1

Tabella 7. Etichette incluse nella categoria 'Progettare il feedback con coerenza e sostenibilità'

Le pratiche di feedback condivise dai docenti sono caratterizzate da una forte varietà di strategie e di tecniche in relazione ai soggetti coinvolti (feedback forniti dai docenti, fra compagni, dagli studenti per sé stessi, per i genitori), alle tempistiche di realizzazione (non solo al termine di un'attività, ma anche precedentemente lavorando sull'elaborazione di criteri e obiettivi e degli strumenti stessi), alle modalità di elaborazione (formali, attraverso tecniche e strumenti dedicati, oppure informali, a livello di comunicazione quotidiana in classe).

4 Il termine sostenibilità viene utilizzato in questo contesto con una doppia accezione, ovvero con uno sguardo rivolto sia al futuro – pensando quindi ad una valutazione che incontra le necessità del presente e prepara gli allievi a anche a considerare i propri bisogni di apprendimento futuri (Boud, 2000), sia alla gestione della quotidianità poiché il feedback richiede ampio tempo ed impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti.

ETICHETTE	N.
Strategie e strumenti di self-feedback	34
Strategie e strumenti di peer-feedback	12
Strategie e strumenti di feedback esperto	11
Co-costruzione strumenti di feedback	7
Lavoro di criteri e obiettivi	6
Strategie e strumenti di feedback rivolti ai genitori	6
Feedback formale e informale	5

Tabella 8. Etichette incluse nella categoria 'Eterogeneità delle pratiche di feedback'

L'elemento che accomuna tutte le pratiche descritte è comunque il forte accento posto sull'agentività degli studenti, chiamati gradualmente ad operare in situazioni di maggiore autonomia sia sul piano della riflessione, sia dell'operatività, nella prospettiva dello sviluppo di competenze di feedback intese come *life skills*:

Imparare ad autovalutarsi è fondamentale perché tu non hai sempre qualcuno che ti dà un feedback. Nella vita è strano che qualcuno ti dia un feedback fatto bene. Motivo per cui devi imparare a dartelo da solo [...] È importante nell'apprendimento, nel lavoro, nella vita (4.13b/16a).

ETICHETTE	N.
L'attivazione di processi metacognitivi	13
Dal sostegno, alla promozione dell'autonomia	11
Il feedback come strategia che sostiene le competenze di vita	8
Agentività soggettiva	6

Tabella 9. Etichette incluse nella categoria 'Promuovere l'agentività degli studenti'

Documentare l'impatto di una pratica in termini di apprendimento degli studenti (tab. 10) è fondamentale non solo nella quotidianità, ma in particolare quando si propongono attività nuove oppure si ritiene necessario dedicare molto tempo al raggiungimento di specifici obiettivi in quanto complessi o significativi. Nonostante ciò tale passaggio risulta poco praticato, per lo meno in modo sistematico, dai docenti intervistati ("spesso si va a naso" - 2.17a).

I docenti evidenziano infatti trasversalmente come sia difficile documentare con continuità e con una pluralità di sguardi ai fini di una triangolazione del dato, ma come sia altresì possibile attuare strategie che, partendo dall'osservazione e dall'annotazione, consentano di raccogliere evidenze in modo sostenibile. Anche in questo caso può essere utile non solo partire dalla formulazione di obiettivi tratti da traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni Nazionali (2.17b), bensì anche sfruttare le tecnologie (registrazioni, annotazioni su file, e-portfolio), nonché la condivisione con colleghi (cartelle condivise) e gli alunni stessi, che possono essere coinvolti in prima persona nella raccolta delle evidenze circa il loro apprendimento con un rilevante guadagno in termini di metacognizione.

ETICHETTE	N.
Documentare partendo da osservazione e annotazione	15
Difficoltà del documentare con continuità	8
Importante per individuare l'impatto del feedback sull'apprendimento	7
Portare alla luce e condividere le evidenze	4
Pratiche e strumenti per una documentazione sostenibile	3
Riflettere su un'efficace formulazione degli obiettivi di apprendimento	3
Un duplice sguardo: competenze disciplinari e trasversali	2
Raccogliere una molteplicità di evidenze per triangolare il dato	1

Tabella 10. Etichette incluse nella categoria 'Documentare per valutare l'impatto del feedback'

Un ulteriore aspetto emerso relativamente alle pratiche di feedback riguarda la significatività delle informazioni in esse contenute che assumono una valenza orientativa anche per i docenti, nella prospettiva della riprogettazione didattica (tab. 12). I feedback servono infatti per “*identificare e comprendere eventuali intoppi sul percorso e come modificare il tiro*” (3.6a), perché “*quando non si riceve alcun feedback, diventa difficilissimo andare avanti*” (13.3b).

Di particolare interesse i frammenti di narrazione che riferiscono come gli alunni si sentano a volte liberi di esprimersi relativamente alle strategie di feedback proposte, attivando così un processo non solo di interlocuzione, bensì anche di co-costruzione degli strumenti:

Dopo un po' di tempo che usavamo questo strumento [le emoticon] un bambino, che avrebbe voluto esprimere rispetto a sé stesso un livello da apprendista, mi ha detto: “Maestra, io sono al primo livello, ma io non sono triste, devo solo rivedere!”. Gli ho risposto: “Hai ragione!”. Allora, con loro abbiamo pensato cosa potessimo mettere al posto di quei simboli e, quindi, al primo livello c'era una freccia che girava su sé stessa. Loro mi hanno indicato cosa ci poteva stare al posto delle emoticon [6.1b].

Risulta altresì utile, ai fini della riprogettazione didattica, anche la percezione ai fini della riprogettazione didattica è la percezione positiva di studenti e famiglie, con un particolare accento posto sia al benessere e alla serenità percepiti nel prendere parte a tali pratiche (10.13a), sia alla possibilità di comprendere i processi che portano all'eventuale successiva formulazione di un voto (8.14a).

ETICHETTE	N.
Percezioni positive di studenti e famiglie	33
Feedback come strumento di autovalutazione del docente	13
Utilizzo dei feedback per riprogettare l'azione didattica	5

Tabella 12. Etichette incluse nella categoria ‘Riprogettare la didattica grazie ai feedback’

5. Discussione

Quanto emerso relativamente ai prodromi dell'innovazione didattica legata all'attuazione delle pratiche di feedback, ovvero i vissuti dei docenti e i fattori contestuali legati alle singole scuole in cui essi operano, trova riscontro nella letteratura scientifica relativa alle due principali macro-variabili che caratterizzano il *teacher change*, ovvero il percorso individuale di ogni insegnante e il contesto organizzativo della scuola (Richardson, Placier, 2002).

I risultati della ricerca evidenziano come sia possibile, per chi propone pratiche di feedback, attuare un approccio curricolare come suggerito da Malecka, Boud e Carless (2022) sfruttando in particolare i principi dell'allineamento costruttivo (Biggs, 1996) sia sul fronte culturale, sia operativo. Questo, ovviamente, considerando i limiti che inevitabilmente pone sul piano organizzativo l'implementazione di pratiche che richiedono notevoli risorse in termini di insegnamento e apprendimento.

Le narrazioni portano alla luce la necessità di attuare in modo formale e strutturale percorsi di *feedback literacy* rivolti sia ai docenti, sia agli studenti. I docenti, che già si dimostrano sensibili alle potenzialità di queste strategie, potrebbero comprendere come promuovere con maggiore efficacia l'agentività degli studenti strutturando occasioni di un reale apprendimento nel momento in cui ci si sposta dall'idea di feedback come un'azione di servizio che il docente attua verso lo studente. Come evidenzia la letteratura, il rischio che il processo di feedback si fermi a questo punto, a causa di una molteplicità di motivazioni, è elevata. Lo studente, dal suo fronte, potrebbe avventurarsi con maggiore efficacia nello sviluppo di competenze relative alla formulazione di giudizi valutativi, attraverso la proposta di strategie di feedback che promuovano l'autoregolazione dell'apprendimento (Boud, Soler, 2016). A tale scopo è importante superare la pre-comprensione diffusa che le competenze valutative e di feedback siano innate, proponendo attività preliminari finalizzate ad esplicitare e condividere una visione comune, nonché ad acquisire competenze specifiche relativamente al feedback.

In relazione alle molteplici strategie di feedback esplicitate, un elemento che si attesta come comune

denominatore è la capacità di promuovere l'attivazione di processi riflessivi da parte degli studenti. Se consideriamo l'apprendimento come un'esperienza che prevede l'attivazione cognitiva da parte dell'allievo (Dewey, 1938), il richiamo del ciclo dell'apprendimento di Kolb (1984) ci porta a comprendere come i traguardi di apprendimento non siano raggiungibili soltanto attraverso l'adozione di mediatori didattici (Damiano, 1989), ma sia necessaria un'ulteriore mediazione riflessiva realizzata attraverso la partecipazione attiva nelle pratiche di feedback e finalizzata all'acquisizione di consapevolezza rispetto alle conoscenze, abilità e competenze acquisite (fig. 3).



Figura 3. Feedback come mediatore riflessivo

Rispetto all'impatto di tali pratiche, quanto emerge va necessariamente integrato con la consapevolezza dell'importanza di raccogliere e analizzare evidenze circa l'apprendimento perché questo consente non solo di effettuare una valutazione consapevole e formativa sul piano individuale, ma anche a diffondere una cultura del feedback a livello organizzativo. Consapevole delle possibilità di accrescere la portata euristica dell'indagine ampliando, ad esempio, il campionamento non solo ad altri insegnanti, ma anche ad altri ordini scolastici, si sottolinea come il valore aggiunto dell'indagine risieda nella possibilità sia di esternalizzare gli elementi portanti a livello pedagogico-didattico di uno specifico processo valutativo – il feedback – frequentemente evocato nel trattare la valutazione formativa in senso più ampio, ma raramente oggetto di specifica attenzione, sia di realizzare un'analisi critica degli stessi grazie alla letteratura scientifica in rapida espansione sul piano sia quantitativo, sia qualitativo.

Riferimenti bibliografici

- Bevilacqua A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Biggs J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3): 347-364.
- Bogner A., Littig B., Menz W. (eds.) (2009). *Interviewing experts*. London: Palgrave Macmillan.
- Boud D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2): 151-67.
- Boud D., Soler R. (2016).a Sustainable Assessment Revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-13.
- Carless D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5): 705-714.
- Carless D., Winstone N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1): 150-163.
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Damiano E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Elo S., Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1): 107-115.
- Hattie J., Timperley H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Henderson et al. (2019). Designing Feedback for Impact. In M. Henderson et al. (eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education* (pp. 267-85). Berlin: Springer Nature.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Malecka B., Boud D., Carless D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7): 908-922.
- Morse J. M. (2016). *Essentials of qualitatively-driven mixed-method designs*. London: Routledge.

- Richardson V., Placier P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research of teaching* (pp. 905-947). Washington: AERA.
- Tognon G. (2007). La cultura della valutazione e l'etica della responsabilità. *Economia dei Servizi, Mercati, Istituzioni, Management*, 3: 431-436.
- Vidaillet B. (2013). Evaluation at Work: Between Complaint and Seduction. *Études*, 419: 185-195.
- Winstone N.E., Boud D. (2022). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in higher education*, 47(3): 656-667.
- Winstone N.E., Carless D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. London: Routledge.
- Winstone N.E., Winstone N.T. (2021). Harnessing the learning potential of feedback: Dedicated improvement and reflection time (DIRT) in classroom practice. In Z. Yan, L. Yang (eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 206-216). New York: Routledge.