

## La valutazione tra pari per promuovere strategie collaborative: il punto di vista degli studenti

### Peer assessment to improve the learning skills: the students' point of view

Rosa Vegliante

Researcher | Dep. of Human, Philosophical and Educational Sciences | University of Salerno | rvegliante@unisa.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Vegliante, R. (2024). Peer assessment to improve the learning skills: the students' point of view. *Pedagogia oggi*, 22(1), 112-122.  
<https://doi.org/10.7346/PO-012024-15>

**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. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

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

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi10.7346/PO-012024-15>

#### ABSTRACT

The literature review reveals the effectiveness of didactic strategies to support collaborative learning, aimed at the development of students' assessment skills. This paper presents a didactic design model focused on peer feedback, structured on large numbers, organized in groups and delivered in a blended way in the teaching of "Design of Educational Interventions" at the University of Salerno. A first part, dedicated to the bibliographical analysis on the peer review process, is followed by a second part aimed at describing the students' perception of the participatory evaluation practices and the social dynamics activated in the working groups. The results achieved are encouraging and highlight the opportunities and critical issues drawn from the methodological proposal providing, at the same time, design expedients.

Dalla disamina della letteratura di riferimento emerge l'efficacia di strategie didattiche incentrate sullo sviluppo di capacità valutative negli studenti a supporto dell'apprendimento collaborativo. Il contributo presenta un modello didattico progettuale incentrato sul peer feedback strutturato su grandi numeri, organizzati in gruppi, ed erogato in modalità blended nell'insegnamento di "Progettazione degli Interventi Educativi" dell'Università di Salerno. Ad una prima parte, dedicata alla ricognizione bibliografica sul processo di peer review, segue una seconda parte volta a descrivere la percezione degli studenti in merito alle pratiche di valutazione partecipata e alle dinamiche sociali attivate nei gruppi di lavoro. Le risultanze emerse sono incoraggianti ed evidenziano le opportunità e le criticità tratte dalla proposta metodologica fornendo, al contempo, accorgimenti progettuali.

**Keywords:** peer assessment | university | collaborative learning | social dynamics | students' perception

**Parole chiave:** valutazione tra pari | università | apprendimento collaborativo | dinamiche sociali | percezione degli studenti

Received: February 28, 2024

Accepted: April 15, 2024

Published: June 30, 2024

**Corresponding Author:**

Rosa Vegliante, [rvegliante@unisa.it](mailto:rvegliante@unisa.it)

## 1. Premessa

Nell'ambito dell'*Higher Education*, sempre più influenzato dai rapidi cambiamenti socio-economico-culturali e in risposta alle richieste provenienti dal mercato del lavoro, risulta determinante adeguare la didattica alla domanda formativa. Tra le principali sfide educative si annovera il passaggio da un approccio culturale basato sulla mera trasmissione di conoscenze allo sviluppo di competenze utili per la vita. In tale transizione, si assiste a un'innovazione di metodi e strumenti didattico-valutativi in grado di supportare e sostenere la complessità dell'apprendimento (Coggi, Ricchiardi, 2020). L'affermarsi dei differenti modelli valutativi esprime un'importante evoluzione paradigmatica, spostando l'asse dalla valutazione dell'apprendimento (*assessment of learning*) con funzione sommativo-certificativa, centrata sul prodotto, alla valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*) di natura formativa, volta a fornire informazioni al docente e ai discenti per orientarli e supportarli nelle successive fasi di insegnamento-apprendimento (Black *et al.*, 2003; Sambell, McDowell, Montgomery, 2013). Lungo la stessa scia si colloca la valutazione tra pari (*peer assessment*) che rappresenta un elemento cruciale nell'attivazione di dinamiche collaborative, specialmente se indirizzata al coinvolgimento diretto degli studenti nei momenti dedicati alla produzione del feedback (Topping, 1998; Li, Grion, 2019). Sull'efficacia del feedback nei contesti di apprendimento si è a lungo dibattuto, enfatizzandone il carattere regolativo a condizione che esso sia immediato, continuo, trasformativo e facilitato (Marzano, 2023).

In tal modo è possibile registrare l'impatto positivo del dispositivo valutativo (*feedback*) sui risultati di apprendimento, contribuendo ad aumentare la consapevolezza in riferimento alle azioni messe in atto e agli obiettivi da raggiungere. Secondo il paradigma cognitivista, il feedback dovrebbe fornire agli studenti informazioni in merito a dove stanno andando (*feed-up*), a come stanno procedendo (*feed-back*) e a quali dovrebbero essere i prossimi passi (*feed-forward*) (Hattie, Timperley, 2007). In un contesto collaborativo, ancorato ad una matrice socio-costruttivista e dominato da dinamiche sociali, si punta al feedback tra pari (*peer feedback*) per favorire l'apprendimento mediante l'adozione di pratiche valutative partecipative (Topping, 1998).

Quanto affermato può essere giustificato ricorrendo al frame teorizzato da Laurillard (2012) in cui il processo di insegnamento-apprendimento è ascrivibile all'interno di un *Conversational framework* (CFW), nel quale si generano quattro modelli di apprendimento. I primi due modelli riguardano la comunicazione e il modellamento in una situazione classica di insegnamento: il docente è deputato a trasferire contenuti/informazioni agli allievi/destinatari secondo un approccio unidirezionale. I secondi due modelli si incentrano sulle condizioni di comunicazione e modellamento che intercorrono tra i pari e il docente. In questo caso, si enfatizza il valore aggiunto derivato tanto dall'interscambio comunicativo tra docente e discenti, mediante feedback e domande stimolo, quanto dal flusso di interazioni verbali dominate dal protagonismo degli studenti. *Discussione, adattamento, interazione e riflessione*, secondo l'autrice, sono elementi caratterizzanti in una progettazione didattica efficace. Risulta, dunque, determinante predisporre un ambiente di apprendimento focalizzato sulla co-costruzione delle conoscenze.

In tale scenario, si inserisce il presente lavoro che se, da un lato, delinea i principi teorici alla base della progettazione didattica implementata, dall'altro restituisce la percezione degli studenti in merito all'attuazione di una valutazione alternativa, come strategia collaborativa, in un insegnamento universitario erogato in modalità *blended*.

## 2. Framework teorico

La valutazione tra pari (*peer assessment*) è una forma di *assessment for learning* che prevede il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo valutativo per fini migliorativi. Nel caso specifico, gli studenti sono chiamati a esaminare il prodotto o una performance di un pari, esprimendo il proprio giudizio di valore attraverso l'elaborazione di un feedback che scaturisce dal confronto tra il prodotto stesso e uno standard di qualità (Topping, 1998).

Tale pratica partecipativa consente allo studente di svolgere il doppio ruolo di valutatore e valutato e, al contempo, di affinare specifiche abilità rientranti nella competenza valutativa (*assessment literacy*). Nel

momento in cui gli studenti valutano la prestazione altrui esprimono un giudizio di valore in merito al prodotto, di contro quando ricevono il feedback da un pari attivano un processo di revisione. Sperimentare entrambi i ruoli ha delle ricadute significative sull'apprendimento e sul rendimento, oltre a comportare benefici nella comunicazione e nella collaborazione, trasferibili nelle future situazioni professionali (Li, Liu, Zhou, 2012; Liu, Li, 2014).

Pertanto il feedback, inteso nei termini di strumento a sostegno dell'apprendimento, contribuisce allo sviluppo e al consolidamento di specifiche conoscenze e abilità, intervenendo direttamente sulla prestazione dello studente. In tal senso il feedback si connota per essere formativo e, al contempo, rende trasparente l'apprendimento tanto agli studenti quanto ai docenti, evidenzia le criticità emerse nel processo di elaborazione del prodotto e fornisce dei suggerimenti trasferibili (Hughes, Smith, Creese, 2015).

Rispetto al *teacher feedback*, i vantaggi della strategia di *peer review* (Nicol, 2014) possono essere di seguito sintetizzati: riduzione dell'arco temporale che intercorre tra la performance e la restituzione del feedback; ricaduta positiva sull'apprendimento per l'implementazione di una processualità continua tra produzione, condivisione, negoziazione, riflessione e rielaborazione; adozione di un linguaggio più accessibile e comprensibile da parte degli studenti (Grion, Tino, 2018). Il *peer feedback* pone gli studenti dinanzi a una molteplicità di prospettive in quanto dall'attivazione del flusso dialogico emergono strutture interpretative plurime rispetto alla valutazione esclusiva fornita dal docente (MacArthur, Schwartz, Graham, 1991; Boscolo, Ascorti, 2004; Graham, Perin, 2007).

In tale processualità, gli effetti positivi si riscontrano specialmente nella fase di elaborazione dei giudizi valutativi piuttosto che nella mera ricezione (Lundstrom, Baker, 2009; Ambrose et al., 2010; Nicol, Thomson, Breslin, 2014; Smith, 2017; Grion, Tino, 2018; Huisman et al., 2018). La formulazione del feedback impegna il discente nell'analisi critica di un prodotto, nell'elaborazione/applicazione dei criteri valutativi e nello sviluppo di competenze cognitive e metacognitive (Truffelli, Rosa, 2019; Marzano, 2023). In tale frame, la valutazione è *as learning* giacché attiva processi riflessivi e trasformativi, generando nuove conoscenze dal confronto con le informazioni ricevute. Tali conoscenze consentono di reinterpretare il compito apportando delle modifiche o integrazioni sia in merito agli obiettivi interni sia alle strategie applicate (Nicol, 2018; Bevilacqua, 2023).

Dunque, la valutazione tra pari ha un impatto significativo sul rendimento delle prestazioni nel momento in cui è ascrivibile all'interno di un paradigma socio-costruttivista, ossia quando le pratiche di feedback sono supportate dal dialogo, dall'interazione sociale e dalla co-costruzione di significati (Ramon-Casas et al., 2019; Sridharan, Boud, 2019; Winstone, Balloo, Carless, 2022).

La letteratura ci restituisce una serie di condizioni necessarie per l'implementazione efficace di dispositivi di *peer feedback*, tra queste si annovera: un'adeguata progettazione didattica così da favorire la partecipazione degli studenti sfruttando i vantaggi derivanti dalle pratiche messe in atto; la predisposizione di strumenti, quali griglie, rubriche, esempi e modelli di elaborati attesi per applicare i criteri valutativi e l'attivazione di processi riflessivi e autovalutativi sia sulla propria prestazione che su quella altrui (Grion et al., 2017; Grion, Tino, 2018; Cesareni, Ligorio, Sansone, 2018; Cesareni, Sansone, 2019).

### 3. Scenario progettuale

Secondo Ranieri (2005) e Calvani (2009) nell'*integrated model*, tra le tipologie didattiche più diffuse nel mondo dell'e-learning, risultano centrali le attività collaborative in gruppi di lavoro nei quali si annulla la distinzione tra contenuto e supporto, poiché il contenuto nasce proprio dall'interazione e dalla negoziazione tra i partecipanti in una comunità di apprendimento.

La qualità di un setting formativo misto dipende dal modo in cui si organizzano i fattori che lo compongono, a partire dagli *attori* (docenti e studenti) e dai relativi ruoli assunti nel processo di apprendimento; dagli *strumenti digitali* utilizzati per archiviare, condividere, gestire e interagire (servizi di *cloud computing*) e dalle *modalità di erogazione* nel rispetto della specificità degli spazi – fisici e digitali – attraverso cui strutturare i contenuti e predisporre le attività (Pombo, Moreira, 2012; Cecconi, Sannicandro, Bellini, 2019; Rivoltella, 2021).

La fusione degli elementi richiamati, oltre a manifestare la complessità di un percorso formativo *blended*, evidenzia la necessità di considerare una varietà di dimensioni (pedagogica, digitale, erogativa, cognitiva e

sociale), di potenziarle o alternarle in coerenza con gli obiettivi definiti. Ad esempio, nell'esperienza didattica presentata, il processo di integrazione ha riguardato la possibilità di armonizzare strategie didattiche *teacher centred* (lezione frontale) con strategie *student centred* (lavoro collaborativo).

Tra i benefici di un apprendimento misto si annovera la possibilità di favorire un attivo coinvolgimento degli studenti che, nella gestione di uno spazio tecnologico integrato, sono chiamati ad interagire con differenti formati comunicativi e a mettere in campo abilità relazionali, sociali e digitali (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2021). La progettazione di un ambiente *blended* deve poter rispondere a quattro sfide: (i) essere flessibile; (ii) stimolare l'interazione; (iii) facilitare l'apprendimento; (iv) sostenere un clima affettivo (Boelens, De Wever, Voet, 2017). Quanto affermato è traducibile nel controllo sul tempo, luogo o ritmo di apprendimento; nella sequenza di azioni in presenza e online; nella scelta di strategie didattiche e nell'adeguare i contenuti disciplinari all'expertise dell'allievo.

Sulla scia dei principi richiamati, l'articolazione delle attività didattiche dell'insegnamento di *Progettazione degli interventi educativi* rinvia ad una architettura collaborativa (Ranieri, 2005; Bonaiuti, 2014) nella quale il focus è rappresentato dall'interazione tra pari in gruppi di lavoro collaborativi.

In essa, la fase iniziale dedicata al training (la cosiddetta lezione metodologica), che prevede la commistione tra esposizione dei contenuti disciplinari e presentazione di situazioni specifiche (esempi), lascia spazio a tecniche partecipative dissolvendo in maniera progressiva l'intervento direttivo. Nel *macro-design* dell'insegnamento si è tenuto conto di queste specifiche variabili: la dimensione del gruppo, la complessità delle attività proposte, i tempi di esecuzione, la novità dell'ambiente online e la costruzione condivisa di risposte.

## 4. Metodologia

### 4.1 Obiettivo e quesiti di ricerca

Partendo dall'assunto che la revisione tra pari produce maggiori benefici se gestita in gruppi (Serbati, Grion, Fanti, 2019), l'obiettivo della ricerca consiste nel comprendere, attraverso un metodo quali-quantitativo, quanto la progettazione di scenari di *peer review* possa contribuire ad accrescere la collaborazione tra pari in un ambiente di apprendimento *blended*.

Lo studio può essere distinto in due fasi: una *qualitativa*, basata sulla compilazione di una matrice SWOT focalizzata su quattro quesiti aperti, e una *quantitativa*, che ha previsto la somministrazione di due questionari strutturati incentrati sul *giving* e *receiving* feedback, volti ad indagare la percezione dei corsisti rispetto alle pratiche attivate. In questo contributo si intende presentare la fase qualitativa e rispondere ai seguenti quesiti:

- Q1. Cosa pensano gli studenti e le studentesse in merito all'esperienza vissuta?
- Q2. Quali sono i fattori positivi e/o negativi rintracciabili nel lavoro in team?

### 4.2 Il contesto, i partecipanti e le attività

Alla luce del *frame* descritto, nell'anno accademico 2021-2022 e con il perdurare dell'emergenza pandemica, è stato riadattato un modello didattico-progettuale già sperimentato in insegnamenti con un numero esiguo di partecipanti (Vegliante, Miranda, Santonicola, 2021) per l'organizzazione del modulo di "Progettazione degli interventi educativi" (6 CFU per un totale di 36 ore) del Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione, tenuto presso l'Università degli Studi di Salerno ed erogato in modalità *blended*.

Sfruttando le funzionalità della piattaforma *Microsoft Teams*, si è proceduto alla creazione di sotto-canali all'interno dei quali ciascun team ha potuto condividere, discutere e interagire in autonomia nelle varie fasi di esecuzione del compito di apprendimento. In linea con le finalità stabilite nel *syllabus* dell'insegnamento (affinare competenze progettuali in situazioni educative), gli studenti frequentanti sono stati coinvolti attivamente nel processo di apprendimento sperimentando abilità collaborative mediante l'adozione

di strategie valutative alternative (*peer feedback*), a partire dall'analisi e dalla revisione di prodotti elaborati dai pari.

I 101 partecipanti, in prevalenza studentesse (96%) e di età inferiore a 22 anni (74%), hanno regolarmente frequentato e liberamente aderito al percorso formativo. In risposta al primo quesito (Q1) si è proceduto alla creazione di 14 gruppi mediante l'assegnazione casuale.

L'organizzazione delle attività ha previsto la seguente articolazione:

- 12 ore iniziali, svolte in presenza, dedicate alla presentazione dei contenuti disciplinari e alla guida preliminare per lo svolgimento del compito che, in conformità a quanto stabilito nei traguardi in uscita dell'insegnamento, ha richiesto di analizzare e risolvere situazioni-problema. In questa fase, sono stati introdotti una serie di *exemplar* (prodotti e feedback) di qualità differente ricorrendo a lavori realizzati in anni precedenti, al fine di evidenziarne i tratti caratterizzanti. Successivamente sono stati definiti e condivisi i criteri valutativi, confluiti in una rubrica valutativa co-costruita con gli studenti e utilizzata nei cicli di *peer feedback* a distanza.
- 21 ore a distanza, dedicate al lavoro collaborativo: ai gruppi sono state assegnate tre situazioni didattiche nelle quali individuare criticità e potenzialità in riferimento agli approcci progettuali adottati. Attraverso l'applicazione FeedbackFruit, tool di *peer review* integrato nella piattaforma Teams, sono stati attivati tre cicli di valutazione tra pari (da 7 ore cadauno). Nello specifico, ciascun gruppo in anonimato ha: (i) svolto e caricato la consegna; (ii) analizzato ed espresso un giudizio sulla qualità di 3 prodotti realizzati da altri gruppi (*giving feedback*) (3 ore); (iii) ricevuto il *feedback* (*receiving feedback*) e rivisto quanto elaborato alla luce dei suggerimenti forniti dai pari (ciascun gruppo ha ricevuto 3 feedback da tre gruppi differenti). Ogni ciclo ha previsto le medesime fasi.
- Le restanti 3 ore, svolte in presenza, sono state strutturate in due fasi: restituzione in plenaria dei lavori di gruppo con feedback del docente e rilevazione delle percezioni degli studenti.

### 4.3 Strumento e metodo di analisi

L'analisi dei dati qualitativi è avvenuta adottando un approccio fenomenologico e induttivo, così da comprendere la singolarità di fattori, eventi e processi e contestualizzare i significati emersi (Mortari, 2007).

In questo caso, la *SWOT analysis* (Hill, Westbrook, 1997) ci restituisce un quadro complessivo dell'esperienza vissuta dai partecipanti, evidenziando criticità e potenzialità dell'organizzazione delle attività di gruppo. Le quattro dimensioni di cui si compone l'acronimo SWOT rinviano a: Punti di forza (*Strengths*), Punti di debolezza (*Weaknesses*), Opportunità (*Opportunities*) e Rischi (*Threats*) e ci consentono di evidenziare i principali fattori su cui orientare le scelte metodologico-didattiche future. In tal modo è possibile ipotizzare, sulla scorta delle opportunità, su quali punti di forza focalizzare maggiore attenzione per affrontare eventuali rischi e arginare debolezze organizzative.

Tenendo conto sia dei fattori interni al sistema (punti di forza e debolezza) sia di quelli esterni (opportunità e rischi), ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il proprio parere rispondendo a 4 domande aperte, ascrivibili alle dimensioni della matrice SWOT:

1. Quali sono i punti di forza tratti dall'esperienza?
2. Quali punti critici andrebbero migliorati?
3. Sulla base dei punti di forza individuati, quali potrebbero trasformarsi in opportunità future?
4. Quali sono i potenziali rischi?

Per l'analisi delle singole risposte, si è proceduto con la costruzione di categorie a posteriori, una tecnica di tipo *bottom up* che, dalla lettura delle narrazioni, risale ai principali temi ricorrenti (*content analysis*) a partire dall'identificazione delle unità di significato aderenti al contenuto testuale.

Il processo di elezione categoriale ha previsto le seguenti fasi operative: 1. lettura olistica della base empirica per rintracciare regolarità, elementi affini o discordanti; 2. lettura analitica della base empirica per individuare unità naturali di significato; 3. ricodifica delle unità naturali di significato (la cosiddetta codifica aperta) dalla quale scaturiscono categorie e sottocategorie; 4. sintesi delle unità naturali di significato e de-

finizione di un sistema di categorie (Trincherò, Robasto, 2019). Per garantire l'attendibilità delle unità di significato estratte, l'analisi è stata condotta coinvolgendo due ricercatrici indipendenti tra loro. Entrambe hanno letto il corpus testuale, hanno proceduto all'analisi e alla codifica (nel rispetto delle fasi richiamate), successivamente condivisa, per giungere alla stesura definitiva del sistema categoriale. Per misurare il grado di accordo tra le due ricercatrici riguardo le categorie di assegnazione sulle medesime unità di analisi, è stato calcolato il coefficiente  $K$  di Cohen (1960). Relativamente ai Punti di forza e ai Punti di debolezza è risultato un buon grado di concordanza con un  $K$  pari a 0.75; tale indice ha raggiunto un valore pari a 0.80 sia in Opportunità che in Rischi.

L'analisi tematica è stata condotta su un totale di 404 risposte, ciò significa che tutti i partecipanti hanno compilato rispettivamente i quattro quesiti proposti. Per ciascuna dimensione SWOT si registrano dunque 101 risposte. La figura 1 riporta le principali categorie ascrivibili ai quattro quadranti del diagramma. Nel paragrafo successivo vengono presentate le tabelle relative alle singole categorie e la distribuzione delle occorrenze con le rispettive percentuali rapportate sul totale per ciascuna dimensione.



Fig. 1: Categorie nelle rispettive dimensioni

## 5. Risultati

In riferimento alla prima domanda (*Quali sono i punti di forza tratti dall'esperienza?*), come riportato in tabella 1, i punti di forza sono aggregabili in *atteggiamenti positivi*, *lavoro di gruppo* e *partecipazione attiva*. I corsisti riportano di aver vissuto un'esperienza positiva sia dal punto di vista del benessere personale, sia in merito al lavoro organizzato in team. Sono emersi infatti benefici per l'apprendimento che rinviano alla possibilità di confrontarsi, condividere e collaborare con i propri pari per il raggiungimento di un obiettivo comune, così come di conoscere prospettive differenti per affrontare situazioni nuove (*lavoro di gruppo*). Il gruppo ha consentito di gestire più facilmente situazioni di stress e disagio nelle fasi del dare e ricevere feedback e ha contribuito a innalzare i livelli di autostima (*atteggiamenti positivi*). Emerge, inoltre, un ulteriore punto di forza: i partecipanti si sono sentiti protagonisti attivi del processo di apprendimento, specialmente nei momenti dedicati all'analisi e alla valutazione dei prodotti altrui e nella realizzazione/revisione del compito. Quanto affermato ha avuto importanti ricadute personali, traducibili in termini di maggiore autonomia e senso di responsabilità rispetto al proprio apprendimento e al processo di valutazione (*partecipazione attiva*).

Categorie	Sottocategorie	N.O.	%
1. Atteggiamenti positivi	1.1 Entusiasmo nell'esecuzione del compito	35	8,7
	1.2 Soddisfazione personale	30	7,4
	1.3 Appagamento rispetto a quanto prodotto	40	9,9
2. Lavoro di gruppo	2.1 Gestione del lavoro	65	16,0
	2.2 Diverse prospettive di analisi	50	12,3
	2.3 Condivisione/supporto costruttivo tra pari	80	19,8
	2.4 Gestione emotiva	35	8,7
3. Partecipazione attiva	3.1 Autonomia/responsabilità	45	11,1
	3.2 Analisi/valutazione	25	6,1
<i>Totale</i>		405	100

Tab. 1: Punti di forza (distribuzioni occorrenze e %)

Dalla seconda domanda (*Quali punti critici andrebbero migliorati?*) è possibile rintracciare le debolezze interne alla struttura didattico-organizzativa (tabella 2), sintetizzabili in *atteggiamenti negativi* legati principalmente alla novità dell'approccio adottato che, soprattutto nelle fasi di avvio del lavoro, ha posto i partecipanti in una condizione di disorientamento, generando preoccupazione rispetto alla consegna, all'esercizio del *giving feedback* e alla successiva *peer review*. Tutto ciò si è tradotto in una forma di disagio emotivo legato al mostrare le proprie debolezze nel passare dalla teoria alla pratica, al timore di essere giudicati e all'imbarazzo provato sia nel dare che nel ricevere i feedback tra pari. Relativamente al lavoro svolto, le/i rispondenti hanno palesato *difficoltà organizzative* personali e di gruppo per un eccessivo aumento del carico di lavoro e per i tempi ridotti nella realizzazione delle attività programmate, oltre a quelle dedicate all'utilizzo delle strategie di *literacy valutativa*. Dalle risposte si ricava inoltre la complessità sottesa all'elaborazione del giudizio valutativo così come quanto sia risultato impegnativo mettere in atto strategie migliorative a seguito della valutazione ricevuta (*difficoltà valutative*).

Categorie	Sottocategorie	N.O.	%
1. Atteggiamenti negativi	1.1 Disorientamento iniziale	50	11,1
	1.2 Preoccupazione rispetto al lavoro da svolgere	40	8,9
	1.3 Disagio emotivo	45	10,0
2. Difficoltà organizzative	2.1 Aumento del carico di lavoro	70	15,6
	2.2 Tempi ridotti	75	16,7
	2.3 Difficoltà gestionali	60	13,3
3. Difficoltà nella valutazione	3.1 Impegno notevole nell'elaborazione del feedback	75	16,7
	3.2 Difficoltà nel mettere in atto strategie migliorative	35	7,8
<i>Totale</i>		450	100

Tab. 2: Punti di debolezza (distribuzioni occorrenze e %)

Ai fattori interni (punti di forza e debolezza) si associano i fattori esterni all'impianto metodologico-didattico, organizzati in Opportunità e Rischi. In riferimento alla terza domanda (*Sulla base dei punti di forza individuati, quali potrebbero trasformarsi in opportunità future?*), le tre principali categorie emerse (tabella 3) mettono in evidenza che l'esperienza ha consentito di affinare competenze collaborative specifiche del lavoro in gruppo (rispetto dei turni, delle posizioni altrui) e di accrescere la partecipazione responsabile alle attività da svolgere, esercitata nelle sessioni dedicate all'elaborazione dei feedback e alla realizzazione del compito di apprendimento. Grazie all'interazione e al confronto tra pari, le/i partecipanti hanno avuto la possibilità di condividere conoscenze, di negoziare soluzioni e giudizi attraverso il confronto costruttivo con gli altri (*competenze trasversali*). Focalizzare l'attenzione sulle prestazioni ha significato, altresì, affinare *competenze valutative*. Le strategie di *peer assessment* hanno permesso forme di collaborazione e reciprocità nella condivisione e costruzione delle conoscenze. Nell'erogazione del feedback, le/i partecipanti dichiarano di aver operato, anche in maniera inconsapevole, il confronto tra il proprio lavoro e quello svolto dagli altri, di aver applicato i criteri valutativi dando avvio a un dialogo continuo tra i membri del gruppo e, nello stesso tempo, di aver assunto un atteggiamento riflessivo e autovalutativo in merito alla propria prestazione nel compito. Nella ricezione del feedback hanno avuto la possibilità di identificare criticità e potenzialità del proprio lavoro e, sulla scorta dei prodotti esaminati, riportano altresì di aver appreso modalità alternative per migliorare i punti di debolezza o di aver compreso dove e come poter intervenire.

In tal modo, l'approccio didattico e l'adozione di modalità valutative alternative hanno incoraggiato a lavorare insieme, affinando tecniche e strategie valide per l'apprendimento permanente. Le/i rispondenti evidenziano l'opportunità di aver esperito le funzionalità e la ricchezza di un doppio setting formativo, a distanza e in presenza, di aver co-partecipato all'elaborazione della rubrica valutativa, così come di aver applicato i criteri di qualità stabiliti.

Categorie	Sottocategorie	N.O.	%
1. Competenze trasversali	1.1 Lavoro in team	40	9,0
	1.2 Confronto con gli altri	65	14,7
	1.3 Partecipazione responsabile	50	11,2
2. Competenze valutative	2.1 Revisione del lavoro proprio e altrui	70	15,8
	2.2 Consapevolezza del proprio apprendimento	45	10,1
	2.3 Strategie riflessive	45	10,1
3. Nuove conoscenze/abilità	3.1 Ambiente di apprendimento	35	7,9
	3.2 Modalità valutativa alternativa	60	13,4
	3.3 Materiali e strumenti	35	7,9
<i>Totale</i>		445	100

Tab. 3: Opportunità (distribuzione occorrenze e %)

In merito all'ultima domanda (*Quali possibili rischi?*) emergono risposte aggregabili in un'unica categoria riguardante la *difficile implementazione* dell'impianto progettuale (tabella 4). Le/i partecipanti palesano il rischio di aver sperimentato un modello didattico-valutativo isolato, difficilmente ripetibile in altri insegnamenti del corso di studio. Un approccio che necessita specifiche competenze di natura didattico-metodologica da parte del docente per organizzare le attività sia in presenza sia a distanza.

Categoria	Sottocategorie	N.O.	%
1. Difficile implementazione	1.1 Esperienza isolata	55	33,3
	1.2 Difficile trasferibilità	60	36,3
	1.3 Competenze didattico-metodologiche	50	30,3
<i>Totale</i>		165	100

Tab. 4: Rischi (distribuzione occorrenze e %)

## 6. Conclusioni

Il sistema categoriale, sintetizzabile nel diagramma SWOT, fornisce la risposta al secondo quesito di ricerca (Q2). Il modello didattico-progettuale presentato rafforza lo spirito di collaborazione in gruppi di lavoro che, avvalendosi di strategie di *peer review*, attivano flussi dialogici di condivisione e negoziazione di significati.

In linea con la letteratura richiamata, dall'esperienza descritta emerge quanto il processo di *peer assessment* abbia consentito ai soggetti in apprendimento di applicare strategie valutative, di operare un confronto tra i criteri di qualità e la propria prestazione, di rivedere quanto elaborato e di acquisire specifiche conoscenze e abilità. Attraverso tale approccio, le/i frequentanti hanno palesato di aver affinato importanti competenze trasversali e di natura comunicativo-collaborativa; nella ciclicità delle fasi di *peer feedback* hanno assunto il doppio ruolo di valutatore e di valutato, sperimentando un doppio apprendimento.

L'efficacia della metodologia collaborativa si è tradotta altresì in azioni migliorative sia a livello individuale che sociale. Questo aspetto ha conferito valore ai differenti momenti valutativi in quanto i gruppi di lavoro, coinvolti nell'elaborazione di risposte correttive, da un lato hanno dichiarato di aver accresciuto il loro bagaglio di conoscenze (*feedback interno*, Nicol, 2021) e dall'altro, con i feedback ricevuti, hanno potuto rivedere la propria prestazione (*self assessment*).

L'interazione tra pari è risultata centrale nelle strategie di *peer feedback*, soprattutto in uno scenario collaborativo nel quale si ha la possibilità di allargare la propria visione rispetto al compito stesso. In tal modo la valutazione si integra con l'agire didattico, assumendo una funzione strategica in vista del miglioramento degli apprendimenti e delle pratiche didattiche. Dall'analisi condotta è emerso come l'implementazione del *peer review* nella didattica universitaria miri alla realizzazione di un percorso significativo e di prodotti di qualità. Tra le opportunità evidenziate si riscontra, inoltre, quanto il processo di co-costruzione del feedback con i pari abbia attivato processi riflessivi e di *self assessment*.

Accanto alle positività delineate, sono state rilevate anche criticità e debolezze relative alla difficile trasferibilità dell'esperienza a causa dei tempi di attuazione dilatati e per la richiesta di un impegno massivo sia da parte del docente nel realizzare una progettazione adeguata con materiali definiti e attività stabilite, sia da parte dei destinatari chiamati a partecipare responsabilmente al processo formativo.

Sarebbe, dunque, necessario implementare tali pratiche nei diversi curricula dei corsi di studio, indipendentemente dall'ambito disciplinare, in modo tale da familiarizzare con forme valutative partecipative, orientate allo sviluppo di processi di apprendimento consapevoli, profondi e spendibili.

## Riferimenti bibliografici

- Ambrose S.A., Bridges M.W., DiPietro M., Lovett M.C., Norman M.K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Bevilacqua A.M.A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Boelens R., De Wever B., Voet M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22: 1-18.

- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo: modelli per una scuola efficace* (Vol. 1). Trento: Erickson.
- Cecconi L., Sannicandro K., Bellini C. (2019). La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(3): 207-226.
- Cesareni D., Sansone N. (2019). Il peer-feedback collaborativo per il miglioramento continuo dei prodotti. *Italian Journal Of Educational Research*, Special Issue, May, 139-156.
- Cesareni D., Ligorio M.B., Sansone N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio dialogico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, 20(1): 11-29.
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20: 37-46.
- Grión V., Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31): 38-55.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112.
- Hill T., Westbrook R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long range planning*, 30(1): 46-52.
- Hughes G., Smith H., Creese B. (2015). Not seeing the wood for the trees: developing a feedback analysis tool to explore feed forward in modularised programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(8): 1079-1094.
- Huisman B., Saab N., van Driel J., van den Broek P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6): 955-968.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Li L., Liu X., Zhou Y. (2012). Give and take: A re analysis of assessor and assessee's roles in technology facilitated peer assessment. *British Journal of Educational Technology*, 43(3): 376-384.
- Li L., Grión V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *AISHE-J*, 11(2): 1-17.
- Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (2021). *Didattica blended. Teorie, metodi ed esperienze*. Milano: Mondadori Education.
- Liu X., Li L. (2014). Assessment training effects on student assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3): 275-292.
- Lundstrom K., Baker W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1): 30-43.
- MacArthur C.A., Schwartz S.S., Graham S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Marzano A. (2023). Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria: I risultati di una esperienza didattica. *Pedagogia Oggi*, 21(1): 81-88.
- Nicol D. (2014). Guiding Principles for Peer Review: Unlocking Learners' Evaluative Skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, J. MacArthur (eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grión, A. Serbati (eds.), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicol D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5): 756-778.
- Pombo L., Moreira A. (2012). Evaluation framework for blended learning courses: A puzzle piece for the evaluation process. *Contemporary educational technology*, 3(3): 201-211.
- Ramon-Casas M., Nuño N., Pons F., Cunillera T. (2019). The different impact of a structured peer-assessment task in relation to university undergraduates initial writing skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5): 653-663.
- Ranieri M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Restiglian E., Grión V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, 195-222.
- Rivoltella P.C. (ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sambell K., McDowell L., Montgomery C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Serbati A., Grión V., Fanti M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario

- blended. *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, May, 115-138.
- Smith D.A. (2017). Collaborative Peer Feedback. International Association for Development of the Information Society. *International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Educational Technologies* (5th, Sydney, Australia, Dec 11-13, 2017), 183-186.
- Somervell H. (1993). Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: the case for self peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(3): 221-233.
- Sridharan B., Boud D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6): 894-909.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Truffelli E., Rosa A. (2019). Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione. *Italian Journal Of Educational Research*, Special Issue, May, 157-176.
- Vegliante R., Miranda S., Santonicola M. (2021). Dall'assessment of learning al peer assessment: l'attivazione di strategie regolative in un corso di laurea magistrale. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38): 220-238.
- Winstone N.E., Balloo K., Carless D. (2022). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*, 83(1): 57-77.