

Caratteristiche del *peer feedback* e giudizio valutativo in un corso universitario blended

Peer feedback features and evaluative judgment in a blended university course

Anna Serbati • Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology • University of Padova
Valentina Grion • Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology • University of Padova
Marinella Fanti • Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology • University of Padova

The literature on assessment in higher education largely highlighted the important role of feedback to promote learning (Hattie & Timperley, 2007). More recent research demonstrates that peer feedback is particularly effective in improving student learning, in some cases even more than feedback offered by the teacher (Nicol, 2018). Furthermore, the implementation of peer feedback processes seems to contribute to the development of student assessment literacy and the ability to elaborate and formulate evaluative judgments (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018). Despite the relevance of these topics to learning in higher education, at international level and in particular in the Italian context, only very few studies specifically investigated how the different types of peer feedback affect learning and how, in these contexts, students develop evaluative judgement skills. In this article we aim at presenting an empirical research work exploring these issues within a broader research on the role of peer review for learning carried at the University of Padova. The results make it possible to consider peer review as a significant teaching and learning tool, through which offer students the possibility to improve and develop assessment literacy and thus to become effective lifelong learners.

Keywords: peer review, peer feedback, assessment for learning, teaching and learning in higher education.

La letteratura di ricerca sulla valutazione in contesto universitario ha ampiamente messo in luce l'importante ruolo del feedback, in funzione dell'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007). Più recenti prospettive di ricerca asseriscono che il feedback proveniente da processi di valutazione fra pari risulta particolarmente efficace per migliorare l'apprendimento degli studenti, in certi casi anche di più di quello offerto dal docente (Nicol, 2018). Inoltre, la messa in atto di attività di feedback fra pari contribuirebbe a formare negli studenti competenze valutative e in particolare capacità di elaborazione e formulazione di giudizi valutativi (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018).

Nonostante la rilevanza di questi temi in relazione all'apprendimento degli studenti universitari, a livello internazionale e in particolare in contesto italiano, sono ancora in numero assai limitato gli studi che indagano specificamente come le diverse tipologie di feedback fra pari incidano sull'apprendimento e come, in tali contesti, gli studenti sviluppino capacità valutative. Nel presente articolo s'intende presentare un lavoro di ricerca empirica volto a esplorare questi temi nell'ambito di un più ampio programma di ricerca sul ruolo della peer review nell'apprendimento in corso presso l'Università di Padova. I risultati permettono di considerare la peer review come un significativo strumento didattico, attraverso il quale offrire agli studenti la possibilità di acquisire competenze valutative e divenire, in tal modo, efficaci lifelong learners.

Parole chiave: peer review, peer feedback, valutazione fra pari, valutazione per l'apprendimento, didattica universitaria

115

ricerche

L'articolo è stato elaborato e realizzato in sinergia tra le autrici; tuttavia, sono da attribuire ad Anna Serbati i par. 1, 3.3, 4.1 e 5; a Valentina Grion sono da attribuire l'Introduzione, i par. 2, 3.1, 3.2, 4.2. Marinella Fanti ha svolto le analisi qualitative dei dati di ricerca.

Caratteristiche del *peer feedback* e giudizio valutativo in un corso universitario blended

Introduzione

Nell'ambito della ricerca sulla valutazione in contesto universitario, la letteratura ha già ampiamente messo in luce l'importante ruolo del feedback conseguente al processo valutativo, in funzione dell'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007). Tuttavia, alcune recenti prospettive di ricerca (Boud & Molloy, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sambell, 2011) hanno evidenziato come contesti valutativi in cui il feedback proviene dai pari risultino particolarmente efficaci per migliorare l'apprendimento degli studenti, in certi casi anche maggiormente efficaci dei contesti più tradizionali dove il feedback è offerto dal docente (Nicol, 2018). Inoltre, la messa in atto di attività di feedback fra pari contribuirebbe a formare negli studenti competenze valutative e in particolare capacità di elaborazione e formulazione di giudizi valutativi (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018).

Al fine di indagare le ragioni per cui il feedback concorrerebbe a migliorare l'apprendimento e a favorire lo sviluppo di abilità e competenze, alcuni studi sono stati condotti con l'obiettivo di classificare le tipologie di feedback che i docenti offrono agli studenti (Ajjavi & Boud, 2017; Brown, Gibbs, & Glover, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Hughes, Smith, & Creese, 2014; Orsmond & Merry, 2011). Altre ricerche si sono mosse, esplorando, i processi che gli studenti mettono in atto durante le attività di feedback fra pari (Grion & Tino, 2018; Li & Grion, in press; Li, Liu, & Steckelberg, 2010; Nicol, Thomson, & Breslin, 2014).

Il presente lavoro di ricerca ha preso le mosse all'interno di questo contesto, con lo scopo di approfondire alcune delle questioni sopra accennate, andando ad esplorare due importanti aspetti del peer feedback, di cui, in letteratura, vi è solo un numero limitatissimo di studi.

Da una parte si è voluto analizzare a fondo il feedback fra pari, perseguendo l'obiettivo di proporre una classificazione di tali feedback e rilevando l'impatto di ciascuna tipologia sull'apprendimento.

Dall'altra si è mirato ad approfondire il concetto di giudizio valutativo, verificando empiricamente se le attività di peer feedback conducano effettivamente gli studenti a sperimentare l'elaborazione e la formulazione di giudizi valutativi.



1. Il feedback: caratteristiche e tentativi di classificazione

Da anni la ricerca in campo educativo si interroga sul concetto di 'feedback' e sulla sua efficacia nei contesti di apprendimento. Numerose sono le definizioni offerte dalla letteratura, che tentano di rappresentarne il significato più profondo. Ad esempio, Boud e Molloy (2013, p. 6) lo definiscono:

«un processo in cui gli studenti ottengono informazioni sul proprio lavoro allo scopo di individuare le somiglianze e le differenze tra lo standard dato e le qualità del lavoro stesso, per poter migliorare il proprio prodotto».

Questi autori sottolineano in particolare la spinta verso il miglioramento di un prodotto che un feedback può generare grazie alla comparazione tra il prodotto stesso e uno standard atteso di qualità. Analogamente, altri autori (Black & William, 2009; Sadler, 1989) insistono su quanto cruciale sia il fatto che il feedback possa produrre un futuro cambiamento, riducendo il gap tra la performance in atto e quella attesa.

Tradizionalmente, molta letteratura si è concentrata su un concetto di feedback appartenente ad un modello trasmissivo, in cui gli studi si sono focalizzati sul contenuto e sull'erogazione del feedback stesso, con particolare riferimento a ciò che il docente può fare per rendere questa trasmissione di informazioni efficace.

In anni più recenti tale concezione trasmissiva del feedback è stata interpretata come problematica e riduttiva, in quanto pone la persona in apprendimento in una situazione passiva, di ricezione di informazioni, ed è stata integrata e superata da una visione socio-costruttivista, che interpreta l'obiettivo del feedback come lo sviluppo da parte degli studenti delle abilità di monitorare, valutare e regolare il proprio apprendimento (Nicol, 2010; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010). L'attenzione si è spostata sul coinvolgimento, sull'interpretazione e sull'uso dell'informazione ricevuta, in un'ottica interattiva e di co-costruzione di significato, mirata allo sviluppo di autonomia e capacità autovalutativa.

Se quindi il feedback, per essere efficace, deve essere "significativo, compreso e appropriatamente attuato" (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005, p. 369), è necessario adottare un approccio dialogico, in cui gli studenti siano attivi nella ricezione, ma anche nella produzione di feedback. Questo dialogo può avvenire tra docente e studenti o anche tra gli studenti stessi, in un supporto tra pari (Nicol & Macfarlane-



Dick, 2006). L'attenzione, oggi, è sempre più posta sull'uso che gli studenti fanno del feedback, ovvero su quali siano le azioni da compiere affinché esso abbia impatto sull'apprendimento (Evans, 2013).

In questa direzione, Nicol (2018) ha teorizzato il concetto di *generative feedback*, proponendo la concettualizzazione del feedback non tanto come un processo trasmissivo e neppure solo dialogico, bensì come un processo generativo interno, attraverso il quale gli studenti costruiscono la conoscenza e comprensione della disciplina attraverso l'azione valutativa e la formulazione di un giudizio. In altre parole, lo studioso sostiene che la produzione di feedback per i propri pari (ancor più che la fruizione) sembra generare grande impatto sull'apprendimento, in quanto gli studenti attivano processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza e li esplicitano e formalizzano nella stesura di commenti scritti rivolti ai pari.

All'interno di questa evoluzione di prospettive, in questa sede interessa particolarmente identificare come precedenti studi abbiano tentato di classificare il feedback, identificando le azioni messe in atto dal docente o comunque da chi ricopre il ruolo di erogare il feedback stesso, al fine di renderlo efficace. L'interesse per queste classificazioni nasce dal fatto di provare a riconoscere le tipologie di feedback che possano generare impatti positivi sull'apprendimento, sia che esso sia fornito da una persona esperta, sia che sia invece dato dai pari o addirittura dalla persona a se stessa, attraverso un processo profondo di riflessione e di generative feedback.

Brown, Gibbs e Glover (2003) e, successivamente, Orsmond e Merry (2011), in uno studio con un piccolo campione di studenti, hanno identificato una serie di elementi che possono essere forniti dal docente agli studenti all'interno dei commenti di feedback: *a) identificazione di errori; b) apprezzamento; c) correzione di errori; d) spiegazione di incomprensioni; e) dimostrazione della pratica corretta; f) coinvolgimento degli studenti in processi di pensiero; g) suggerimento di ulteriori approfondimenti; h) giustificazione del voto finale; i) suggerimento di approcci per futuri compiti da svolgere*. La categoria dell'apprezzamento appare come la più diffusa, mentre viene rintracciata poca presenza del coinvolgimento degli studenti in processi di pensiero; ciò dimostra che il feedback viene scarsamente utilizzato in un approccio di tipo dialogico, rimanendo perlopiù uno strumento di utilizzo immediato per correggere piccole sviste nel compito.

Nel 2006 Brown e Glover, a partire dai lavori di Gibbs, Simpson e McDonald (2003) e Nicol et al. (2006), identificano cinque categorie di feedback nell'ambito di compiti di area scientifica: *a) commenti sul contenuto* della risposta degli studenti, quindi in relazione alla cono-



scenza e alla comprensione degli argomenti; b) *commenti di supporto alla costruzione di appropriate abilità* da parte dello studente; c) *commenti che incoraggiano attivamente ulteriore apprendimento*; d) *commenti che offrono una valutazione qualitativa della performance dello studente e che lo motivano*; e) *commenti che offrono valutazione qualitativa della performance ma che possono demotivare lo studente*. Anche in questo caso gli autori, unendo le analisi del feedback a successive interviste svolte agli studenti, rilevano che, sebbene essi lo abbiano ritenuto utile e informativo, la maggioranza di loro non abbia utilizzato il feedback per la realizzazione del compito in atto e difficilmente sarà in grado di applicarlo nella realizzazione di compiti futuri.

La successiva classificazione realizzata da Hattie e Timperley (2007) identifica quattro livelli di feedback, in cui specifica su che aspetto si focalizzi il feedback e come ciò possa avere delle ricadute. a) Il primo livello è il *feedback sul compito*, che concentra l'attenzione su come sia stata svolta l'attività prevista, distingue le risposte giuste da quelle incorrette, evidenzia azioni correttive che possono essere intraprese. Esso è molto diffuso, ma rischia di concentrarsi solamente sul compito oggetto di valutazione e difficilmente fornisce informazioni che possano essere utilizzate anche per altre prove future. b) Il secondo livello proposto dagli Autori è il *feedback sui processi attivati nella risoluzione del compito*, che si focalizza sulla relazione tra elementi, sulla comprensione di come le singole componenti siano interrelate tra loro e come potrebbero interrelarsi in altre situazioni. Frequentemente questo tipo di feedback si concentra sulle strategie utilizzate dagli studenti per risolvere il compito o problema o sulla correzione di strategie fallimentari con altre più efficaci per raggiungere l'obiettivo. c) Il terzo livello identificato è il *feedback per l'auto-regolazione*, che costituisce uno strumento che incoraggia gli studenti ad utilizzare l'informazione ricevuta, generando una propria riflessione e un proprio feedback interno, investendo energie nell'individuare le informazioni importanti, comparandole con le proprie e re-intervenendo nella situazione, eventualmente chiedendo ulteriore supporto se necessario. d) L'ultimo livello identificato consiste nel *feedback sul sé in quanto persona* e riguarda un tipo di feedback frequentemente presente, anche se inefficace. Si tratta di espressione di un giudizio positivo (o in alcuni casi anche negativo) sul prodotto o, addirittura, sull'autore; esso può essere gradito a chi lo riceve, ma non offre alcuna informazione sul compito e, quindi, raramente genera ulteriore coinvolgimento e quindi ulteriori azioni da parte degli studenti.

Un ulteriore modello è offerto da Hughes, Smith e Creese (2014), che sviluppano un framework di codifica del feedback, cercando di assumere il punto di vista dello studente che lo riceve anziché di inferire



il pensiero del tutor/docente, e identificano i seguenti livelli: *a) apprezzamento; b) riconoscimento del progresso; c) critica; d) suggerimento; e) domanda*. Il primo step somiglia all'ultimo livello di Hattie e Timperley e si riferisce a commenti positivi che hanno solitamente lo scopo di motivare gli studenti, pur non essendo molto informativi. Il secondo somiglia all'apprezzamento, ma precisa maggiormente che tipo di progresso sia stato svolto dallo studente, segnalando inoltre che una mancanza di progresso potrebbe costituire un elemento problematico. Il terzo livello, di critica rispetto al compito svolto in relazione agli standard attesi, è più complesso e articolato in tre sottolivelli: *c1) correzione degli errori*, con riferimento perlopiù a errori formali o grammaticali; *c2) critica sul contenuto*, che invece si riferisce ad errori sulle argomentazioni proposte, e, infine, *c3) critica sull'approccio strutturale adottato nel compito*. Il quarto livello consiste in suggerimenti migliorativi, che possono riguardare: *d1) elementi specifici* che riguardano il compito in corso, *d2) elementi più generali che riguardano sempre il compito in corso* e *d3) elementi più ampi che possano essere trasferiti* anche ad elaborati e attività di apprendimento future. Il livello finale consiste invece nella richiesta di chiarimento agli studenti sui punti meno chiari e quindi ad una loro presa d'azione e coinvolgimento in un dialogo per rispondere a tali richieste. Nel comparare 154 prodotti realizzati da studenti appartenenti a 5 programmi diversi usando tale framework, gli Autori hanno riscontrato come più frequente il suggerimento specifico, seguito dalla critica di correzione di errori, dalla domanda e dall'apprezzamento. Essi hanno infatti identificato una capacità da parte del docente o tutor di costruire un dialogo formativo con gli studenti affinché possano utilizzare il feedback per migliorare il proprio prodotto. Tuttavia, questo dialogo sembra trovare applicazione immediata nel compito in corso, ma appare difficile che i processi attivati possano essere astratti e trasferiti a futuri compiti, nella prospettiva di sviluppo di capacità di auto-valutazione e auto-regolazione.

Ancora una volta, un ulteriore studio condotto da Ajjavi e Boud (2017), che analizza il feedback utilizzando un approccio interazionista, afferma che l'interazione dialogica rimane spesso sulla sfera informativa. In particolare, gli Autori identificano, dall'analisi di 132 pagine di testi prodotti dagli studenti, alcuni estratti di dialoghi di feedback di cui offrono un'interpretazione; vi sono alcune parti di testo che dimostrano come il *feedback stimoli l'auto-regolazione*, in quanto vengono codificate le risposte che gli studenti danno al feedback ricevuto e l'utilizzo che ne hanno fatto. Tuttavia, la *sfera informativa* appare ancora dominante, anche per il desiderio del tutor di mantenere un certo distacco nella comunicazione.

Come gli stessi Ajjavi e Boud (2017) fanno notare, nonostante il feedback possa essere un importante mezzo per promuovere *assessment literacy* e per sviluppare socializzazione professionale, la ricerca sulle reali interazioni generate dal feedback appare ancora limitata e centrata su una dimensione di contenuto piuttosto che di processo e di apprendimento di abilità.

2. Il giudizio valutativo come focus della literacy valutativa

La capacità valutativa rappresenta una delle competenze più importanti fra i prodotti dell'apprendimento e una delle acquisizioni fondamentali in ottica di formazione continua. In effetti, come sottolineano diversi autori (Boud & Soler, 2016), per diventare dei *lifelong learners* efficaci, gli studenti devono essere preparati ad affrontare i compiti valutativi che incontreranno nella loro vita. In particolare essi dovranno essere in grado di gestire processi valutativi e autovalutativi come quelli di stimare il proprio possesso o meno di adeguati criteri valutativi situati negli specifici e diversificati contesti, ricercare e comprendere i feedback relativi alle situazioni problematiche da affrontare, valutare la qualità di oggetti e situazioni per prendere le conseguenti decisioni.

Simili riflessioni, d'altra parte erano già state proposte da alcuni ricercatori (Bloom & Krathwohl, 1956) che, parecchi decenni orsono, avevano reso evidente come la capacità valutativa fosse da ritenere uno dei livelli più alti del pensiero umano: nella nota tassonomia degli obiettivi educativi, la valutazione è identificata come dimensione cognitiva fra le più complesse e perciò fra i più importanti obiettivi dell'educazione.

Nel 1989, ribadendo la fondamentale rilevanza dei processi valutativi come strumenti e obiettivi dell'apprendimento, Ronald Sadler introdusse e definì il concetto di “conoscenza valutativa” (p. 135) o “expertise valutativa” (p. 138), come acquisizione necessaria agli studenti per rendersi progressivamente indipendenti dai propri docenti ed essere in grado di affrontare autonomamente la vita “oltre l'università”. Da qui l'esigenza di offrire agli studenti contesti d'apprendimento in cui sperimentarsi nel ruolo di valutatori nelle più diverse situazioni, con un supporto docente via via meno presente, fino a far raggiungere l'autonomia.

A partire dagli anni 2000, vari autori hanno ripreso queste prime riflessioni sulla competenza valutativa come acquisizione da sviluppare negli studenti.

Secondo Sambell (2011), essa dovrebbe essere una delle competenze su cui porre maggiore attenzione da parte della formazione universitaria.



In linea con questa prospettiva, Nicol (2013), chiarisce che

«Nei contesti professionali, nel mondo del lavoro, nella vita oltre l'università, [...], i laureati non saranno solo fruitori di indicazioni offerte da altri. A loro sarà sicuramente richiesto di essere produttori di feedback per gli altri e di valutare e commentare il lavoro altrui a partire da una varietà di prospettive» (p. 41).

In prospettiva analoga, Boud (2017) precisa che le pratiche valutative universitarie non dovrebbero solo garantire la certificazione delle competenze degli studenti (approccio *Assessment of Learning*) e il supporto ai processi di apprendimento (*Assessment for Learning*), ma anche la capacità, da parte degli studenti di esprimere giudizi valutativi sul proprio (capacità autovalutative) e sull'altrui lavoro (valutazione fra pari), come prerequisiti per diventare *lifelong assessors* (*Sustainable Assessment*). Se, all'università, si propongono agli studenti solo contesti in cui il giudizio è formulato dal docente, essi non avranno la possibilità di sperimentare il ruolo di valutatori ed acquisire autonomia nella capacità di giudizio. Quest'ultima non rappresenta, infatti, una "capacità che nasce spontaneamente". Va piuttosto perseguita intenzionalmente, fatta sperimentare agli studenti e considerata un obiettivo formativo indispensabile di ogni disciplina (Boud, Lawson, & Thompson, 2013).

In questo senso la questione del "giudizio valutativo" travalica l'ambito della docimologia, ponendosi come "concetto integrativo e olistico, traguardo pedagogico e curricolare, piuttosto che concetto prioritariamente pertinente all'ambito della valutazione" (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson, & Panadero, 2017, p. 470). Il giudizio valutativo infatti, come precisa Cowan (2010), sta alla base della presa di decisioni in qualsiasi contesto.

Nonostante l'evidente rilevanza dello sviluppo della capacità di giudizio valutativo come elemento indispensabile nell'ambito del *lifelong learning* e della vita professionale, sorprendentemente – a detta di Ajjawi et al. (2018) – in ambito psico-pedagogico sono state condotte assai poche ricerche specifiche sull'argomento e in particolare sullo sviluppo del giudizio valutativo e su come le teorie dell'apprendimento possano incentivare la sua acquisizione e il suo potenziamento. Si rileva, conseguentemente, una carenza di evidenze a supporto di progettualità educative atte a promuovere capacità di giudizio valutativo negli studenti.

Con l'intenzione di muoversi in questo ambito, risulta indispensabile definire cosa esattamente s'intenda per "giudizio valutativo", cosa significhi saperlo esprimere, quali ne siano le componenti e le azioni necessarie per ottenerne una pertinente elaborazione e formulazione. Seppure esso



sia un costrutto piuttosto sfocato, ancora poco esplorato e precisato dalla letteratura psico-pedagogica, alcune recenti posizioni suggeriscono che esso possa essere considerato come capacità di utilizzare criteri per valutare la qualità del proprio e dell'altrui lavoro (Tai, Canny, Haines, & Molloy, 2016) e prendere decisioni riguardo ad essi (Tai et al., 2017). Ajjavi et al. (2018) prospettano più specificamente che gli aspetti su cui focalizzare l'attenzione per cogliere il significato di "giudizio valutativo" siano due. Innanzitutto sarebbe necessario capire il concetto di *qualità*: per assumere delle decisioni sulle caratteristiche di qualsiasi lavoro, è necessario innanzitutto saper distinguere un "buon" lavoro da un "cattivo" lavoro. In secondo luogo risulterebbe indispensabile il riferimento a degli *standard*, che siano essi espliciti o impliciti. Gli standard possono essere scritti in qualche documento ufficiale, ma anche ricavabili solo da esemplificazioni del lavoro da valutare, o impliciti come patrimonio conoscitivo degli esperti e difficili da articolare, o ancora elementi contestualizzati nell'ambito di specifiche conoscenze o pratiche professionali. Gli stessi autori mettono anche in guardia dal pericolo di semplificare eccessivamente il concetto di *giudizio valutativo* identificandolo con l'attività di autovalutazione. Seppure tale attività possa supportare lo sviluppo della capacità di giudizio valutativo, l'acquisizione di quest'ultima soverchia la dimensione individuale dell'autovalutazione e la valutazione della singola performance, coinvolgendo e integrando processi come quelli di "presa di decisioni, metacognizione, autovalutazione, autoregolazione dell'apprendimento, expertise" (p. 9).

Secondo Nelson (2018), vi possono essere tre tipologie di giudizio, che si rifanno alle modalità di discriminazione che si utilizzano per compiere le proprie scelte. L'autore discrimina fra "hard evaluative judgement", ossia il giudizio valutativo che si realizza facendo leva su criteri di verità; "soft evaluative judgement", quello che consegue ad azioni di discriminazione per importanza; "dynamic evaluative judgement" quando l'atto di scelta avviene per opportunità. Le tre tipologie di giudizio implicano la necessità di affrontare dei dubbi e a volte permanervi a lungo. Mentre nel caso dell'hard evaluative judgement il criterio di verità risulta universale e in qualche modo indiscutibile e perentorio (qualcosa è giusta o sbagliata), le altre due categorie di giudizio implicano invece strette connessioni ai contesti storici e culturali. Questo a dire che il giudizio valutativo non ha a che fare solo con i processi di analisi (per definire il "giusto" o "sbagliato", ma anche con quelli maggiormente proattivi di immaginazione, creatività, congettura (per tenere conto nel giudizio, dei mutamenti continui dei contesti in cui tali giudizi devono essere espressi).



Riguardo alle pratiche d'insegnamento/apprendimento atte a permettere lo sviluppo della capacità di giudizio valutativo, vari autori (Aj-javi et al., 2018; Tai et al., 2017) riferiscono che sarebbe indispensabile offrire agli studenti diverse occasioni di sperimentare e familiarizzare con la formulazione di giudizi, come modalità necessaria per acquisire effettiva expertise all'interno del contesto sociale/culturale/disciplinare di riferimento. Nella prospettiva di Nelson (2018), la capacità discriminativa dovrebbe essere affinata sia in contesti in cui si devono prendere decisioni attraverso processi di analisi e deduzione, sia in quelli in cui sono richiesti quelli di congettura e immaginazione. Joughin (2018) asserisce che un ulteriore importante aspetto nell'acquisizione della capacità di giudizio è dato dalla progressiva consapevolezza degli studenti rispetto al giudizio valutativo, al suo valore e alle sue dinamiche, oltre che dall'autoconsapevolezza dei propri processi di elaborazione e formulazione di giudizi valutativi e del ruolo delle proprie credenze, assunzioni, e pregiudizi nell'ambito di tali processi.

Gli stessi autori rilevano che anche nelle situazioni valutative "tradizionali" gli studenti possono trarre informazioni sui requisiti del proprio lavoro grazie ai voti assegnati loro dai docenti, e quindi sviluppare alcune consapevolezze sul concetto di qualità in un certo ambito disciplinare. Tuttavia molti argomentano sul fatto che solo attraverso un esplicito ed intenzionale focus sul giudizio valutativo nella didattica, gli studenti possano giungere a sviluppare la capacità di elaborare ed esprimere sistematicamente giudizi ben calibrati, piuttosto che intuirne un concetto ingenuo, parziale, solo probabile.

Secondo Tai et al. (2017), le pratiche d'insegnamento/apprendimento in linea con questo approccio dovrebbero proporre contesti in cui siano intenzionalmente e ampiamente utilizzate, incrociate e discusse attività di auto-valutazione, di valutazione fra pari, di produzione e fruizione di feedback, con impiego di strumenti quali gli exemplars e le rubriche valutative co-costruite, utili per individuare e capire i criteri valutativi e la loro applicazione/applicabilità, stimare i vantaggi di qualità degli oggetti presi in considerazione, applicare e valutare concretamente le proprie e le altrui performance con i dispositivi a ciò più idonei (Tai et al., 2017).

Nonostante sia evidente l'importanza della capacità di esprimere un giudizio valutativo per diventare capaci longlife learners, gli studi intorno a questo tema sono ancora in numero assai limitato. L'unico articolo d'interesse reperito, focalizzato su questo tema, è stato condotto da Tai et al. (2016) con un metodo misto su oltre un migliaio di studenti di ambito medico per tre anni. Gli autori hanno rilevato che la formulazione di giudizi valutativi è incentivata da attività di apprendi-

mento fra pari (peer-assisted learning), poiché quest'ultima: a) favorisce la comprensione della qualità e orienta all'uso dei criteri; b) stimola la discussione e il confronto in relazione ai criteri e alla loro applicazione. In altre parole: il lavoro richiesto di valutazione della qualità di prodotti, svolto a gruppi di pari, rappresenta un contesto favorevole all'attivazione di processi di discussione, confronto, comparazione di performances di diversa qualità, discriminazione e scelta, scambio reciproco di feedback espliciti ecc. – che inducono alla formulazione di giudizi valutativi da parte degli studenti.

Fra le prospettive di ricerca si potrebbero dunque individuare alcune questioni emergenti, da approfondire e/o su cui fare (maggiore) luce. Fra queste potrebbe esserci la necessità di indagare: a) come la capacità di giudizio valutativo possa essere sviluppata negli studenti; b) quali strategie didattiche possano favorire la formulazione di giudizi valutativi da parte degli studenti; c) come l'acquisizione di tale capacità si sviluppi nel tempo e venga poi utilizzata nei contesti professionali.



3. La ricerca

3.1 *Obiettivi della ricerca*

È con l'intenzione di indagare alcune delle questioni sopra discusse che la presente ricerca si è mossa. Alcuni risultati della stessa sono stati già presentati in altre pubblicazioni (Grion & Tino, 2018; Li & Grion, in press). In questo specifico articolo s'intende esporre e discutere i risultati relativi a due delle varie domande di ricerca cui il più ampio lavoro ha inteso rispondere. Tali domande sono le seguenti:

1. Che tipologie di feedback emergono da processi di revisione tra pari e quale impatto hanno tali diverse tipologie sull'apprendimento degli studenti?
2. Attraverso l'uso del feedback fra pari è possibile attivare l'elaborazione e la formulazione di giudizi valutativi negli studenti?

3.2 *Contesto soggetti e procedure*

La presente ricerca si è svolta nell'ambito del corso di laurea specialistica di Metodologia della Ricerca Educativa tenuto in modalità blended presso l'Università di Padova. Quarantuno studenti (F=40; M=1) hanno preso parte ad attività di peer review on line. La peer review è stata svolta con l'intenzione di attivare feedback fra pari ai fini del mi-

glioramento dei prodotti da realizzare, dei report di ricerca, e non a scopo di valutazione sommativa assegnata dai pari. Le attività su cui si è centrata l'attenzione in questo studio si sono svolte totalmente online in ambiente Moodle, ad eccezione che per la fase preliminare di co-costruzione dei criteri di valutazione.

Dopo aver familiarizzato con i contenuti del corso riguardanti la metodologia della ricerca, agli studenti sono stati dati in analisi alcuni exemplars, ossia report di ricerca di diversa qualità (da quelli di pessima qualità, a quelli di buona qualità, con uno in particolare di ottima qualità) scritti negli anni precedenti da altri studenti dello stesso corso e, in alcuni casi, manipolati dalla docente. Col supporto della docente e della tutor e attraverso l'alternarsi di fasi di lavoro individuale e di gruppo, gli studenti hanno co-costruito i criteri per valutare un "buon report di ricerca", che sarebbero serviti sia per valutare il lavoro fra pari, sia come criteri di valutazione sommativa finale del report da parte di docente e tutor.

Gli studenti hanno quindi lavorato *in gruppi di tre persone* alla costruzione di un report relativo al lavoro di ricerca da loro svolta sul campo precedentemente; successivamente ciascun gruppo ha partecipato ad un'attività di peer review del report di altri tre gruppi. Nella figura 1 è rappresentato il processo nel dettaglio.

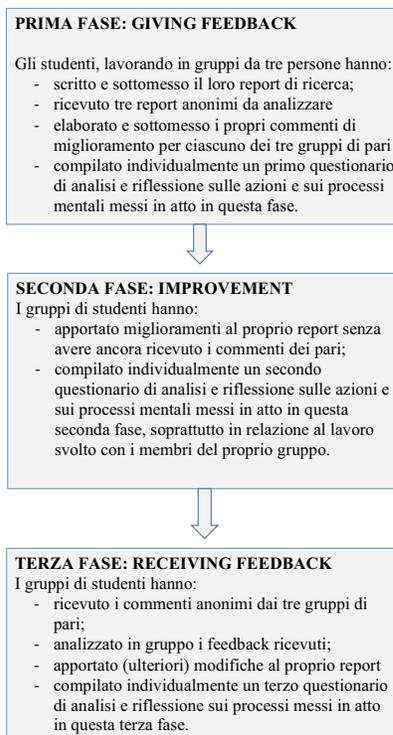


Fig. 1: Diagramma di flusso relativo al processo messo in atto

Sono state raccolte tutte le interazioni on line degli studenti all'interno dei gruppi lungo l'intero corso, assieme alle risposte individuali a tre questionari a risposta aperta somministrati agli studenti nelle tre fasi della peer review.

Il primo questionario, somministrato immediatamente dopo che gli studenti avevano elaborato e sottomesso i feedback rivolti ai gruppi di pari sui report ricevuti in revisione, intendeva indagare come gli studenti percepissero il processo di produzione dei feedback per i pari e se e come questa attività li avesse indotti a ripensare al proprio report.

Il secondo questionario, somministrato dopo avere apportato gli eventuali miglioramenti al proprio report, ma prima di ricevere i commenti dei gruppi di pari, chiedeva agli studenti di esprimere se e cosa pensassero di avere imparato dal fare la revisione del report dei pari e se e come questa attività avesse avuto un impatto sui cambiamenti apportati al proprio report.

Il terzo questionario, somministrato dopo avere migliorato il proprio report in seguito alla ricezione dei commenti dei pari, aveva lo scopo di cogliere le percezioni degli studenti rispetto alla fase della ricezione dei feedback e quale impatto avesse questo feedback sul miglioramento del proprio report. Un'ultima domanda induceva gli studenti a valutare quali fossero i maggiori benefici sull'apprendimento ottenuti da questa attività e se essi fossero avvenuti nella fase del "giving feedback" o del "receiving feedback", ossia assumendo il ruolo di valutatori o quello di valutati.



3.3. *Analisi dei dati*

Sui dati raccolti, interazioni dialogiche on line fra studenti e risposte alle domande aperte dei tre questionari, è stata svolta un'analisi qualitativa del contenuto attraverso il software di analisi testuale Atlas.Ti. L'analisi è stata compiuta da tre giudici (la docente del corso e due ricercatrici esterne al corso) attraverso un processo circolare e ricorsivo comprendente fasi di codifica individuale, confronto, discussione e condivisione, per giungere ad una comune categorizzazione dei dati, utile per rispondere alle domande di ricerca. Le due tipologie di dati (interazioni degli studenti e risposte ai questionari) sono state dapprima trattate separatamente, poi triangolate.

In particolare, in relazione alla prima domanda di ricerca, l'analisi si è concentrata sulle interazioni nei gruppi on line, ossia sulle conversazioni fra gli studenti durante tutte le fasi di lavoro. Più specificamente, sono state categorizzate le interazioni spontanee degli studenti

all'interno di ciascun gruppo mentre preparavano il feedback da dare ai propri compagni e dopo aver ricevuto quello predisposto dai pari, in entrambi i casi ragionando sulle possibili modifiche da apportare al proprio report. In questa sede non vengono considerati i prodotti di queste interazioni: né i commenti scritti nei report per i pari, né le modifiche apportate nel proprio report da parte dei gruppi di studenti.-

L'analisi è avvenuta a partire dal framework di Hughes, Smith e Creese (2014), che è stato utilizzato come categoria deduttiva a-priori per iniziare a interpretare i dati, in quanto ritenuto più dettagliato degli altri presentati in letteratura. I codici induttivi sono stati poi generati attraverso un processo iterativo di interpretazione, negoziazione e discussione tra i ricercatori, arrivando ad aggiungere e modificare categorie rispetto a quelle proposte da Hughes, Smith e Creese.

Riguardo alla seconda domanda di ricerca, essendo il giudizio valutativo una capacità complessa, comprendente molteplici e diversificati processi, così come indicato in letteratura (Ajjavi et al. 2018; Tai et al., 2017), per coglierne la presenza, si sono considerate sia le interazioni degli studenti nei piccoli gruppi durante tutte le fasi del lavoro on line, sia e le risposte ai questionari.

Per l'analisi si è fatto riferimento e si sono integrati gli elementi indicati da Ajjavi et al. (2018), Joughin (2018) e Nelson (2018), che sono stati utilizzati come indicatori della presenza del giudizio valutativo. Questi elementi sono stati identificati nei seguenti processi: presa di decisione, metacognizione, autovalutazione, autoregolazione dell'apprendimento, expertise, abilità congetturali e immaginative, autoconsapevolezza dei processi messi in atto per l'espressione del giudizio.

4. Analisi e discussione dei risultati

4.1 *Caratteristiche dei feedback fra pari: quali tipologie?*

Dall'analisi condotta sui commenti spontanei realizzati dagli studenti all'interno dei gruppi nel forum di Moodle sono emerse una serie di caratteristiche riportate in un tentativo di mappatura presentato in tabella 1.

Le tipologie di feedback interni ai gruppi individuati sono sette e sono diverse fra loro per contenuto e funzione. Si rintracciano feedback poco complessi, quali quelli dell'apprezzamento e del riconoscimento di un processo (Brown, Gibbs, & Glover, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Hughes, Smith & Creese, 2014), utili al rinforzo positivo dello sforzo comune e al mantenimento del buon clima di gruppo; si rin-



vengono, inoltre, come nella maggioranza degli studi sopracitati, commenti in esito alla peer review che riguardano la rielaborazione del testo e gli aspetti di contenuto; da ultimo, si rinvengono anche ragionamenti e riflessioni approfonditi, legate alla costruzione del report e alla meta-riflessione rispetto al proprio lavoro e agli argomenti studiati, elemento che la letteratura ha sottolineato essere maggiormente problematico da sviluppare (Ajjavi & Boud, 2017; Hughes, Smith & Creese, 2014).

Rimane significativa anche nel presente studio (n. 109 occorrenze codificate su 554, pari al 20%) la presenza di feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio *apprezzamento per il lavoro fatto*, le modifiche effettuate, le idee proposte. Si tratta di un feedback non particolarmente efficace ai fini dell'apprendimento, ma importante per mantenere un buon clima di gruppo, per una motivazione tra pari e per condividere una direzione comune fra i diversi membri. A questa categoria si affianca quella di *riconoscimento di un processo* (n. 65 su 554, pari al 11%), ispirata da Hughes, Smith e Creese (2014), ossia di feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio apprezzamento per un processo di revisione effettuato da uno o più membri che è risultato positivo, efficace, di buona qualità.

Un'altra categoria identificata consiste nell'*individuazione di aspetti critici* (n. 70 su 554, pari al 13%). Si tratta, nell'interpretazione qui attribuita, di processi più semplici di quelli di intervento correttivo di errori o di problemi di contenuto, riconducibili a feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esprimere perplessità o puntualizzare rispetto ad aspetti critici e migliorabili. Non vi è in questo caso un successivo passaggio all'azione, ma si tratta della presa di consapevolezza di elementi problematici e di necessità di intervento, ponendo domande e/o suggerimenti ai compagni che possano portare alla decisione sui conseguenti interventi da intraprendere.

Ampio riscontro è stato rinvenuto proprio per commenti di feedback tra i membri per la condivisione di *correzioni di contenuto* (n. 105 su 554, pari al 19%), quali la stesura e revisione di frasi e paragrafi, l'inserimento di tabelle e grafici, di elenchi puntati ed esemplificazioni. Tale aspetto di contenuto è presente in tutte le classificazioni consultate ed è affiancato, anche in questo caso, seppur in misura minore, da *correzioni di errori* (n. 25 su 554, pari al 5%) di natura grammaticale quali refusi, punteggiatura, formattazione, correzione di terminologia. Il ciclo di peer review sembra aver promosso delle riflessioni e processi comparativi – grazie al ruolo attivo degli studenti nello svolgere la review e poi grazie ai ragionamenti attivati a seguito di aver ricevuto la review sul proprio prodotto – che hanno comportato una presa di coscienza delle aree di debolezza e quindi un successivo intervento correttivo. Il



fatto di aver revisionato i prodotti dei compagni e aver poi ricevuto feedback sul proprio ha generato una serie di comparazioni spontanee tra i report e con i criteri elaborati, identificando elementi di qualità e carenze in tutti i lavori visti, in particolare modo nel proprio; ciò è stato ampliato dal dibattito interno al gruppo, che ha ampliato la riflessione fungendo da cassa di risonanza della riflessione individuale.

Interessante è la presenza cospicua, come categoria che appare più dominante (n. 161 su 554, pari al 29%), di auto-feedback generato dai membri del gruppo riguardante la *componente strutturale e di approccio del report*: si tratta di riflessioni e dialogo fra i membri sulle scelte riguardanti l'impostazione generale del report, il disegno e l'approccio di ricerca, l'analisi e l'interpretazione dei dati, l'aderenza del report ai criteri elaborati e condivisi. Questo aspetto si ritiene particolarmente importante, in quanto appare che i commenti di feedback spontaneo dato dai gruppi si rivolgano anche a quelli che Hattie e Timperley (2007) definiscono "processi attivati nella risoluzione del compito", quindi alla comprensione delle componenti del report e della loro relazione ai fini del raggiungimento dell'obiettivo, e che impattino su giudizi e scelte profonde che riguardano la capacità di applicare conoscenze e prendere decisioni fondate.

È stata riscontrata anche una minima presenza (n. 19 su 554, pari al 3%) di espliciti scambi di riflessioni fra gli studenti che vanno oltre al compito assegnato, ovvero feedback sul transfer di quanto appreso ad abilità trasferibili in altri contesti. Tale scarsità, coerente con gli studi sopraccitati, può essere anche dovuta all'alto interesse degli studenti di realizzare un buon compito nei tempi previsti e quindi all'esplicitazione negli scambi on line dei forum di aspetti di ricaduta immediata. Si concorda quindi con la necessità già rinvenuta in letteratura di potenziare l'aspetto di trasferimento di quanto appreso ad altri contesti. Tuttavia, rispetto alla problematica sottolineata da Brown, Gibbs e Glover (2003) e da Orsmond e Merry (2011) di una scarsità di dialogo sul feedback, questo studio ha tentato di esplicitare maggiormente la dimensione di approfondimento riflessivo strutturale e meno superficiale – testimoniata dai risultati con alto numero di occorrenze di feedback sull'approccio strutturale – promuovendo un approccio di feedback più ampio, derivante dall'interazione tra feedback esterno tra gruppi e interno a ciascun gruppo, chiedendo agli studenti di esplicitare, grazie al forum, le proprie riflessioni di utilizzo del feedback, come argomentato nel paragrafo seguente.



Tipologia	n. occorrenze	Descrizione	Citazione
Feedback di APPREZZAMENTO	109	Feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio apprezzamento per il lavoro fatto, le modifiche effettuate, le idee proposte.	<i>"Ho letto l'elaborato e direi che va benissimo come partenza per il report! Mi sembra esaustivo e coerente" [4:1]. "Vi ringrazio per le modifiche e aggiunte apportate, mi pare ci stiano a pennello per quanto riguarda le conclusioni" [8:99].</i>
Feedback RICONOSCIMENTO DI UN PROCESSO	65	Feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio apprezzamento per un processo di revisione effettuato da uno o più membri che è risultato positivo, efficace, di buona qualità.	<i>"Devo dire che abbiamo fatto un importante lavoro di ridefinizione del frame, cioè da 6 pagine siamo passate a 3. Non è stato facile, però ammetto che adesso è più rapido nella lettura e più incisivo" [12:53]. "Grazie per aver elaborato la lista dei codici condivisi. Mi sembra sia completa e pertinente anche in relazione al nostro obiettivo di ricerca" [8:77].</i>
Feedback per L'INDIVIDUAZIONE DI ASPETTI CRITICI	70	Feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esprimere perplessità o puntualizzare rispetto ad aspetti critici e migliorabili.	<i>"Di certo non è ancora perfetto anzi ritengo che dobbiamo lavorarci ancora un po'" [11:7]. "Ho ampliato la parte dell'obiettivo di ricerca, ma credo che necessiti comunque di qualche vostro aggiustamento" [5:26].</i>
Feedback di CORREZIONE DI ERRORI	25	Feedback tra i membri per la condivisione di processi di correzione di errori tecnici: refusi, punteggiatura, formattazione, correzione di terminologia ecc.	<i>"Lo allego nuovamente perché ho corretto alcuni errori (trattini, puntini di sospensione ecc) che mi sono sfuggiti ieri" [7:48]. "Ho sistemato anche il solito problema "formattazione", per cui ora dovrebbe essere a posto" [3:43]. "Ho apportato qualche modifica (sostituendo alcuni termini con dei sinonimi)" [8:97].</i>
Feedback di CORREZIONE DI CONTENUTO	105	Feedback tra i membri per la condivisione di processi di correzione di contenuto: stesura e revisione di frasi e paragrafi, inserimento di tabelle e grafici, elenchi puntati ecc.	<i>"Ho solo inserito due righe di introduzione per riallacciare concettualmente le fasi di codifica e presentazione risultati, inserendo l'immagine con tutte le categorie e famiglie di codici emerse" [1:80]. "Ho elaborato delle conclusioni e ho cercato di riepilogare i punti salienti del report, delineando ciò che è emerso dalle interviste e ciò che effettivamente potrebbe essere la risposta definitiva all'obiettivo di ricerca" [8:93].</i>
Feedback riguardanti la componente STRUTTURALE E DI APPROCCIO	161	Riflessioni e dialogo fra i membri sulle scelte riguardanti l'impostazione generale del report, il disegno e l'approccio di ricerca, l'analisi e l'interpretazione dei dati etc.	<i>"Secondo voi con la nostra domanda di ricerca abbiamo creato una sorta di "illusione" che poi alla fine non è stata concretizzata? Mi viene da pensare che si aspettavano una sorta di lista di attività valutative che mirano ad apprendimenti significativi. [...] per ovviare a questo ultimo punto che è emerso cosa dite di fare? Che sia il caso di sottolinearlo meglio nelle conclusioni?" [7:58]. "Gli ambiti da indagare nel report potrebbero essere: riprogettare un insegnamento accademico basato sulla valutazione formativa, disequilibrio tra valutazione formativa e valutazione sommativa. Cosa ne pensate?" [11:1].</i>
TRANSFER	19	Scambi di riflessioni fra gli studenti che vanno oltre al compito assegnato.	<i>"Non credo che i soggetti abbiano rappresentato un limite. Siamo riuscite a rispondere alla nostra domanda di ricerca rilevando informazioni su soggetti pertinenti al nostro obiettivo. Il mio voleva essere solamente uno spunto di riflessione sulla base dei risultati emersi: abbiamo rilevato delle tipologie di valutazioni generatrici di apprendimenti significativi, lo step successivo potrebbe essere quello di indagare ulteriormente la strutturazione più opportuna di tali attività. In questo caso, per rilevare informazioni più specifiche e dettagliate, si potrebbe far riferimento a laureandi di corsi blended. Ripeto, è solo un'ipotesi per approfondire, in un'ottica futura, la nostra ricerca" [8:82].</i>



Tab. 1: Feedback interni al gruppo: tipologie e classificazione

4.2 Sviluppo della capacità di giudizio valutativo

Innanzitutto, va rilevato che, come già constatato (Li & Grion, in press) l'intero processo di peer feedback, in tutte le fasi, ha indotto gli studenti a mettere in atto processi comparativi che implicano fasi di valutazione e presa di decisioni. Ciò constatato, l'attuale analisi ha permesso di individuare con maggiore chiarezza la presenza di processi di

giudizio valutativo attivati dagli studenti.

Attraverso le analisi dei questionari sono state individuate molteplici citazioni – codificate come “sviluppo dell’*evaluative competence*: percezioni degli studenti” – nelle quali gli stessi studenti, chiamati a mettere in luce che cosa avessero appreso durante il lavoro di peer review, hanno affermato di aver potuto affinare la competenza valutativa.

Nelle seguenti citazioni si può riconoscere la messa in atto di processi riflessivi, metacognitivi e di percezione di avere raggiunto expertise in ambito valutativo:

«Nell’essere in prima persona artefice della revisione di un report di ricerca ho imparato, con l’aver appreso alcune nozioni tecniche e concrete sulla stesura di un buon report, come valutare e come farmi personalmente fautore e portavoce di un feedback ad un mio pari» [18:7].

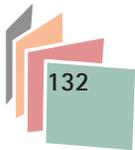
«Il fatto di essere stata chiamata a svolgere in prima persona queste operazioni, tanto semplici quanto complesse, mi ha dato modo di sperimentare le mie conoscenze in merito alla stesura di un report e le mie capacità valutative in merito a questa stessa» [18:8].

Gli studenti, dimostrando consapevolezza delle dinamiche del processo di giudizio valutativo, hanno dichiarato come, attraverso un’attività così strutturata in cui il giudizio sul lavoro dell’altro gruppo doveva venire espresso attraverso dei criteri di qualità ben precisi, abbia portato a maggiori conoscenze in ambito valutativo, favorendo lo sviluppo di questa competenza.

Le seguenti citazioni ne sono esempi:

«Revisionare un report di bassa qualità porta ed evidenziare le criticità e gli aspetti deficitari mentre la revisione di report di alta qualità sottolinea i punti di forza; in entrambi i casi vengono attivati nel revisore processi metacognitivi e di auto-valutazione che sicuramente portano benefici in termini di apprendimento, seppure in modi differenti» [18:23].

«Ho imparato meglio a valutare ed autovalutarmi, in quanto ho avuto modo di riflettere su come io ho impostato e realizzato il mio lavoro e su come, invece, lo hanno fatto i miei colleghi/e. Inoltre, ho avuto modo di leggere attentamente i criteri di valutazione che sono stati messi a nostra disposizione e che si sono rivelati davvero utili» [18:16].



Anche l'analisi delle interazioni fra gli studenti nei forum di gruppo conferma le percezioni espresse dagli studenti nelle risposte ai questionari.

Con il codice "*feedback interni sulla base di criteri e letteratura*" rilevato con un'alta frequenza, si fa riferimento a quegli scambi avvenuti fra gli studenti, in cui spontaneamente, essi si rifacevano ai criteri per migliorare il proprio report. Si tratta di un fenomeno che è avvenuto trasversalmente in tutte le fasi del lavoro. Gli studenti, quindi, comparavano spontaneamente il proprio report con la tabella dei criteri esprimendo giudizi valutativi sul proprio o sui report dei pari, prendendo inoltre decisioni ad esempio su come proseguire il lavoro, come evidente nella seguente citazione:

«Io ho provveduto a rileggere il report in modo minuzioso e dettagliato, controllando ogni singolo elemento appartenente ad ogni criterio "del buon report" [...] Il lavoro ora è completo e non necessita di ulteriori modifiche» [6:23].



Molte evidenze nella presenza di processi di scelta e presa di decisione sono state individuate nella fase di receiving feedback, dove si trattava di analizzare i feedback ricevuti dai colleghi e decidere se accettarli o rigettarli:

«Per quanto riguarda l'intervista la penso come [nome membro gruppo]. Il fatto che due su tre abbiano segnalato l'aspetto troppo strutturato della traccia mi ha stimolata a rileggerla con maggiore senso critico ed effettivamente credo che potremmo fare qualche piccola modifica per lasciare più "aperte" alcune domande» [1:23].

Anche la reazione negativa di fronte al commento ricevuto dai pari apre a processi di valutazione e presa di decisione:

«Ho letto i commenti, sinceramente alcune cose le condivido ed altre no... ad esempio ci dicono di inserire gli allegati nel report, noi invece li avevamo messi come allegato per alleggerire il report stesso... qui dobbiamo capire che taglio dare secondo me... ci hanno suggerito di sintetizzare il framework teorico e sinceramente questo lo possiamo prendere in considerazione ma "la forma" la lascerei così. Fatemi sapere» [10:36].

Il feedback considerato negativo ha incentivato non solo i processi accennati, ma anche maggiori consapevolezze e acquisizione di exper-

tise rispetto alla qualità che deve avere un feedback per essere utilizzabile. Esempi ne sono le seguenti citazioni:

«Sinceramente, leggendo la valutazione, trovo le segnalazioni poco costruttive... come posso migliorarmi se i commenti sono molto generali e poco chiari? Inoltre, non so se è stata solo una mia impressione, penso che il commento 29 sia stato scritto con un linguaggio poco oggettivo e giudicante» [7:59].

«A questo punto del lavoro ritengo sia necessario che noi per prime “valutiamo” quanto svolto: con questo non voglio dire che il feedback non deve essere preso in considerazione, ma dobbiamo considerarlo come un punto di vista. [...] Dobbiamo tenere quindi a mente che stiamo parlando di valutazione ma anche e soprattutto di “auto-valutazione”: perciò non andrei a modificare un elaborato “ottimo” (dal mio punto di vista) sulla base di osservazioni che ci lasciano così perplesse» [7:60].



5. Conclusione e prospettive future di indagine

Questo studio ha fatto luce su due importanti elementi del peer feedback che, pur avendo ricevuto ampia attenzione dal punto di vista teorico, sono stati oggetto di un numero limitatissimo di studi empirici.

Esso nasce proprio dalle riflessioni emerse dalla letteratura sopra presentata e in particolare dalla necessità di analizzare le dimensioni di transfer delle diverse tipologie di feedback classificate sulle capacità degli studenti. Proprio per meglio comprendere queste dimensioni di impatto, non si è scelto di catalogare diverse tipologie di feedback offerte dal docente bensì di focalizzare l'attenzione sui processi di feedback attivati tra pari, considerando sia gli aspetti di produzione di feedback che di ricezione dello stesso. Ciò permette di massimizzare l'aspetto dialogico del feedback che molti autori hanno ritenuto carente nelle loro analisi e di porre attenzione alla dimensione di utilizzo del feedback e di elaborazione di una riflessione su contenuti e processi messi in atto dagli studenti. Un altro carattere di innovatività della presente ricerca è il fatto che si è scelto di non analizzare i feedback offerti dagli studenti ai propri compagni, bensì i commenti generati a seguito dei feedback ricevuti e le azioni messe in atto a seguito di aver dato e ricevuto feedback.

Il framework ipotizzato richiederà sicuramente una successiva validazione su feedback realizzati in altri contesti, ma si ritiene che possa già offrire qualche riflessione in più agli studi in materia. L'utilizzo di

exemplars, il coinvolgimento degli studenti in prima persona nell'elaborazione di criteri e di feedback, l'attivazione di livelli multipli di feedback (elaborazione prima e ricezione poi, e svolgimento del processo in gruppo) con tempistica distribuita durante lo svolgimento del compito sembra abbiano favorito maggiori riflessioni su processi strutturali e su contenuti significativi, assieme ai commenti di apprezzamento o di rilevazione di errori. La richiesta agli studenti di esplicitare, grazie al forum on line, le proprie riflessioni circa l'utilizzo del feedback ha permesso di porre l'attenzione sulla dimensione dialogica ed elaborativa, e non più su quella trasmissiva, andando a scoprire gli impatti effettivi dei commenti di feedback generati. La dimensione di transfer nel futuro rimane un elemento da potenziare in future ricerche, possibilmente ipotizzando prove multiple successive o cicli di peer review ripetuti, che chiedano di applicare quanto appreso nella prova precedente, e fornendo agli studenti stimoli mirati nei forum per esplicitare la motivazione dell'attuazione di specifiche strategie.

Per quanto riguarda il secondo aspetto indagato, la ricerca ha confermato i risultati dei pochi studi presenti in letteratura (Tai et al., 2016), riguardo all'efficacia delle attività di peer feedback svolte in gruppo come contesti efficaci per la formulazione di giudizi valutativi.

La ricerca qui presentata rappresenta uno studio qualitativo inteso a comprendere alcuni specifici elementi relativi alle attività di peer feedback con lo scopo di contribuire alla riflessione sul miglioramento delle pratiche d'insegnamento e di valutazione in ambito universitario. Future ricerche con disegno sperimentale potrebbero essere utili per determinare se i risultati qui ottenuti possano essere considerati validi indipendentemente dallo specifico contesto disciplinare in cui il lavoro si è svolto.

Le ricerche potrebbero, inoltre, indagare la relazione fra le tipologie di feedback e la formulazione di giudizi valutativi, identificando se e come il feedback possa potenziare la capacità di elaborarlo.

Riferimenti bibliografici

- Ajjawi R. & Boud D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), pp. 252-265.
- Ajjawi R., Tai J., Dawson P., & Boud D. (2018). Conceptualising evaluative judgement for sustainable assessment in higher education. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, J. Tai (Eds.), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 7-17). Abington: Routledge.



- Black P., & William D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.
- Bloom B. S., & Krathwohl D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans Green.
- Boud D. (2017). Standards-Based Assessment for an Era of Increasing Transparency. In D. Carless, S. M. Bridges, C. Ka Yuk Chan, & R. Glofcheski (Eds.). *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 19-32). Singapore: Springer.
- Boud D., Ajjavi R., Dawson P., Tai J. (Eds.), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for knowing and producing quality work*. Abington: Routledge.
- Boud D., Lawson R., & Thompson D. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgment over time?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), pp. 941-956.
- Boud D., & Molloy E. (2013). What is the Problem with Feedback? In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Boud D., & Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), pp. 400-413.
- Brown E., Gibbs G., & Glover C. (2003). Evaluation Tools for Investigating the Impact of Assessment Regimes on Student Learning. *Bioscience Education* 2(1), pp. 1-7.
- Brown E., & Glover C. (2006). Evaluating Written Feedback. In C. Bryan and K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 81-91). London: Routledge.
- Cowan J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching in Higher Education*, 15(3), pp. 323-334.
- Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), pp. 70-12.
- Gibbs G., Simpson C., & Macdonald R. (2003). *Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework*. Paper presented at the European Association for Research into Learning and Instruction, Padova, Italy.
- Grion 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*, 31, pp. 38-55.
- Hattie J., & Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- 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), pp. 1079-1094.
- Joughin G. (2018). Limits to evaluative judgement. In P. Boud, D. R. Ajjavi, R. Dawson P., Tai J. (Eds.), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 60-69). Abington: Routledge.

- Li L., & Grion V. (in press). Power of Giving and Receiving in Peer Assessment. *AISHE Journal*.
- Li L., Liu X., & Steckelberg A.L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), pp. 525-536.
- Nelson R. (2018). Barriers to the cultivation of evaluative judgement: a critical and historical perspective. In D. Boud, R. Ajjavi, P. Dawson, J. Tai (Eds.), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 51-59). Abington: Routledge.
- Nicol D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), pp. 501-517.
- Nicol D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud & L. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: understanding it and doing it well* (pp. 34- 49). Oxon: Routledge.
- 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., & 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), pp. 199-218.
- Nicol D., Thomson A., & Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- Orsmond P., & Merry S. (2011). Feedback Alignment: Effective and Ineffective Links between Tutors' and Students' Understanding of Coursework Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(2), pp. 125-126.
- 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.
- Price M., Handley K., Millar J., & O'Donovan B. (2010). Feedback: All That Effort, but What is the Effect. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(3), pp. 277-289.
- Sadler D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), pp. 119-144.
- Sambell K. (2011). *Rethinking feedback in higher education: an assessment for learning perspective*. Bristol: ESCalate.
- Tai J., Ajjawi R., Boud D., Dawson P., & Panadero E. (2017). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, pp. 467-481.
- Tai J.H.M., Canny B.J., Haines T.P., & Molloy E.K. (2016). The role of peer-assisted learning in building evaluative judgement: opportunities in clinical medical education. *Advances in Health Sciences Education* 21, pp. 659-676.

