

# Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione

## Individual versus group peer feedback: an empirical study on perceived usefulness in a higher education course on evaluation

Elisa Truffelli • Education Studies "Giovanni Maria Bertin" Department • University of Bologna  
Alessandra Rosa • Education Studies "Giovanni Maria Bertin" Department • University of Bologna

In the field of Assessment for Learning (AfL) in higher education, it is widely recognised that peer feedback plays a strategic role in fostering learning. While numerous studies have demonstrated the positive impact of peer-review and peer feedback on student performance, the literature would benefit from an in-depth analysis of the conditions that facilitate this synergistic interaction. Few studies to date have considered the implications of individual versus group-led peer feedback practice (Cho & MacArthur, 2010). This case study was conducted in the context of a master's degree course on evaluation. The innovative process undertaken centred upon an authentic task of formative evaluation among peers and the production of anonymous reviews and feedback, both individual and group-based. Participation was voluntary. The focus was upon the perceived usefulness among students of the different approaches to peer feedback. The results show broad recognition of the benefits inherent in the production of feedback among peers, albeit for some merely the opportunity for comparison with peers' work, for others however, a deeper understanding of assessment criteria and submissions. In general, group feedback from peers was considered more informative, less normative and more valuable than individual feedback (beyond the purpose of assignment enhancement).

**Keywords:** Assessment for Learning (AfL), Higher Education, Individual and group-based Peer feedback, Case Study.

Nell'ambito dell'Assessment for Learning (AfL) viene riconosciuto al peer feedback un ruolo strategico nel promuovere l'apprendimento. Sebbene numerose ricerche abbiano dimostrato il positivo apporto di peer-reviewing e peer feedback nel migliorare le performance degli studenti, la letteratura evidenzia l'esigenza di approfondimento delle condizioni che favoriscono questo intreccio sinergico. Pochi studi finora hanno considerato le implicazioni connesse alla pratica di peer feedback individuale o di gruppo (Cho & MacArthur, 2010). Lo studio di caso qui presentato si è incentrato su un compito autentico di valutazione formativa tra pari in contesto universitario e ha previsto la produzione di revisioni e feedback scritti in forma anonima, sia individuali che di gruppo. L'adesione era volontaria. Il focus è stato posto sull'utilità percepita dagli studenti riguardo alle diverse esperienze di peer feedback affrontate. I risultati indicano un ampio riconoscimento della ricaduta positiva inerente alla produzione di feedback, anche se collegata per taluni alla possibilità di confronto con altri lavori e per talaltri ad una comprensione più profonda di criteri e consegne. Il feedback di gruppo è risultato nella maggioranza dei casi meno normativo, più informativo e più utile di quello individuale, anche per finalità che vanno oltre la revisione dell'elaborato.

**Parole chiave:** valutazione a sostegno dell'apprendimento, università, peer feedback individuale e di gruppo, studio di caso.

157

ricerche

**L'impianto e i contenuti del contributo sono stati progettati in maniera congiunta dalle due autrici. Per quanto riguarda le singole attribuzioni esse risultano così suddivise: Elisa Truffelli (paragrafi 1.1, 2.4, 3, 3.1, 3.2), Alessandra Rosa (paragrafi 1, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 4).**

# Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione

## 1. Introduzione

I radicali mutamenti degli assetti sociali e politici a livello mondiale unitamente ai fenomeni di globalizzazione economica e finanziaria che attraversano l'attuale epoca storica hanno popolato i sistemi di istruzione superiore di studenti con caratteristiche ed esigenze fortemente diversificate, inducendo la necessità di un ripensamento dei processi di insegnamento/apprendimento tradizionalmente attuati.

Nel corso degli ultimi decenni si è andata affermando l'importanza dell'autoregolazione, della centralità e della responsabilità dello studente nello sviluppo del suo apprendimento. La società della conoscenza, così come ribadito anche nella strategia Europa 2020 della Commissione Europea, pone dunque l'università di fronte alla sfida di equipaggiare gli studenti con quegli strumenti critici e riflessivi indispensabili per dirigere autonomamente il proprio apprendimento (Zimmerman, 2008) e di formare laureati in grado di apprendere lungo tutto l'arco della vita.

In campo valutativo il dibattito sulla valutazione formativa ha sottolineato l'opportunità dell'integrazione della valutazione nel processo stesso di apprendimento (Allal, 1999; Black & William, 2009). La valutazione formativa, nella sua accezione classica, assolve a una funzione regolativa e di individualizzazione e viene messa in atto primariamente dal docente durante il percorso formativo per differenziare e indirizzare gli itinerari didattici in vista di recuperi nel caso non risulti raggiunto il livello di padronanza perseguito (Vertecchi, 2003). L'Assessment for Learning (Weeden, Winter, & Broadfoot, 2002) ha successivamente ampliato la concezione della valutazione formativa secondo una prospettiva di promozione delle abilità metacognitive degli studenti, conferendo loro un ruolo attivo e responsabile nel processo valutativo e aiutandoli ad automonitorarsi. In questa ottica le procedure di autovalutazione e valutazione tra pari hanno assunto un'inedita centralità.



### 1.1. *Le sfide poste dall'impiego del peer feedback nella didattica universitaria*

In linea con il quadro sopra delineato, il peer feedback è qui inteso secondo il paradigma socio-costruttivista come elemento che ha natura e funzione collaborative e facilitative. In particolare si assume la concezione tripartita di peer feedback scritto, inteso come esito di confronto e interazione tra pari, come processo interno e come prodotto (Chong, 2018).

Per il suo ruolo strategico nella prospettiva dell'AfL il peer feedback ha suscitato particolare interesse nella ricerca, anche in relazione al suo impiego nella didattica universitaria. Diversi studi hanno messo in evidenza la sua efficacia nel favorire i processi di apprendimento e migliorare le performance degli studenti (Falchikov, 2003; Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Hattie & Timperley, 2007; Papinczak, Young, & Groves, 2007; Topping, 2009; Comer, Clark, & Canelas, 2014). Le rassegne sul tema (es. Topping, 2010; Evans, 2013; Winstone, Nash, Parker, & Rowntree, 2017; Ashenafi, 2017) tuttavia indicano esiti ancora incerti: non sono unanimi i pareri riguardo ai fattori che potenziano od ostacolano tali effetti positivi, alla relazione tra qualità dei feedback ricevuti e impatto sulla qualità degli elaborati prodotti e allo specifico apporto riconducibile al feedback nel complessivo quadro di variabili in gioco (Sadler, 2013). Diverse ricerche indicano che gli effetti positivi del peer feedback non sono connessi solo al riceverlo, ma anche al fornirlo (Lundstrom & Baker, 2009; Nicol, Thomson, & Breslin, 2014; Pastore, 2015; Grion & Tino, 2018; Huisman et al., 2018): l'esercizio di riflessione sotteso al ruolo di valutatore solleciterebbe lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive collegate all'apprendere. Non mancano ricerche che hanno messo in luce criticità legate alle pratiche come ad esempio l'affidabilità e l'accuratezza dei feedback elaborati dagli studenti (Liu & Carless, 2006; Tai, Haines, Canny, & Molloy, 2014; Usher & Barak, 2017); l'impatto di fattori socio-emotivi e di variabili etnico-culturali (Evans & Waring, 2011; Chong, 2018); i vincoli di risorse, tempo e numerosità dei gruppi (Nicol, 2010; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010). Scarsi sono gli studi focalizzati sulle implicazioni derivanti da pratiche di peer feedback individuale e di gruppo e sulle percezioni degli studenti al riguardo. Tra questi si può citare la ricerca di Cho e Mac Arthur (2010) dalla quale è emerso che ricevere feedback da diversi pari favorisce l'apporto di revisioni complesse e innalza la qualità della versione finale del prodotto.

In questo lavoro si offre una esplorazione qualitativa circa le differenze messe in luce dai partecipanti ad un percorso didattico innovativo



in ambito universitario rispetto ad esperienze di peer feedback individuale e di gruppo.

## 2. Un'indagine sul peer feedback in ambito universitario

Assumendo come cornice di riferimento quanto esposto, l'indagine svolta ha previsto la progettazione e implementazione di un percorso didattico innovativo incentrato sul practice-based learning, sulla peer-reviewing (Nicol, 2014) e sul peer feedback all'interno di un corso universitario inerente alla valutazione in ambito educativo. Di seguito vengono presentati problema, obiettivi, contesto, partecipanti e metodo di indagine, ai quali seguirà la presentazione del disegno di peer-review.



### 2.1 *Problema e obiettivi di indagine*

L'insegnamento della valutazione come disciplina caratterizzata da un proprio campo di indagine, da una terminologia specifica e da propri principi, modelli e pratiche avviene pressoché esclusivamente a livello universitario. Nella maggioranza dei casi gli studenti affrontano tali corsi potendo fare riferimento a scarse competenze di base: raramente essi hanno maturato esperienze come valutatori ed esplorato attraverso un percorso guidato le fasi del processo valutativo. Tuttavia in diversi contesti professionali vengono richieste competenze valutative ai singoli e ai gruppi per fare bilanci, promuovere miglioramento o prendere decisioni. Sarebbe dunque utile e auspicabile che gli studenti avessero l'opportunità di svolgere esperienze pratiche di valutazione, esercitando un ruolo attivo in processi valutativi autentici e significativi. In Italia tra le poche ricerche empiriche a tale riguardo in ambito universitario si possono citare gli studi di Giovannini e Morelli (2004) e di Grion et al. (2017).

Il duplice obiettivo di questa indagine è consistito da un lato nell'approfondire la ricerca nell'ambito dell'impiego formativo del feedback, indagando le percezioni degli studenti circa l'utilità di un percorso didattico incentrato sullo scambio di feedback individuali e di gruppo; dall'altro nel mettere a punto un intervento innovativo che proponesse ai partecipanti un ruolo attivo nel processo valutativo, anche in vista di richieste simili nei contesti professionali.

In riferimento agli studenti partecipanti al percorso, l'indagine è stata guidata dai seguenti principali interrogativi:

- l’esperienza di assessor – svolta dapprima in modo individuale – che è consistita nell’analizzare l’elaborato di un pari e nel produrre un feedback in merito, è stata percepita come utile?
- emergono differenze, in termini di utilità percepita, dal confronto tra produzione e ricezione del peer feedback individuale?
- al termine della fase individuale del percorso di peer feedback gli elaborati prodotti dagli studenti sono stati modificati in vista della consegna finale?
- quali percezioni si riscontrano in merito al confronto tra esperienza di assessor svolta individualmente e in gruppo?
- quali sono i principali punti di forza e le principali criticità individuati dagli studenti in relazione alle diverse fasi del percorso e all’esperienza di peer feedback nel suo complesso?

## 2.2 Contesto e partecipanti

Lo studio è stato realizzato nell’ambito del modulo dedicato alla valutazione dell’insegnamento di Teorie e Metodi di Progettazione e Valutazione degli Interventi Formativi all’interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell’Educazione Permanente e della Formazione Continua dell’Università di Bologna, nell’anno accademico 2017/-2018. La scelta è ricaduta su un modulo in cui i contenuti disciplinari si intrecciavano con il tema di ricerca.

Gli studenti formalmente iscritti al corso erano 42, di cui 23 frequentanti. Il corso è stato erogato in modalità blended learning.

Hanno scelto di partecipare al percorso innovativo, proposto come opzione volontaria, 12 studenti. Questo gruppo presentava un’età media pari a 22,4 anni, la sua composizione per genere era prevalentemente femminile e contava la presenza di 3 studentesse straniere e 9 studenti italiani (2 maschi e 7 femmine). Nessuno di loro aveva mai preso parte ad esperienze di peer feedback in precedenza. A questi 12 studenti è stata offerta la possibilità di sperimentare sul campo le fasi del processo valutativo in un contesto autentico (Tillema, Leenknecht & Segers, 2011; Adachi, Tai, & Dawson, 2018). Sono stati assegnati loro due elaborati inerenti al tema della valutazione che avrebbero realmente inciso sulla valutazione finale nella quota del 50% (cfr. McDowell, 2012). Gli elaborati, richiesti uno ad inizio corso e l’altro poco prima del suo termine, presentavano una difficoltà crescente, in considerazione del progressivo livello di padronanza atteso dei contenuti.



### 2.3 Scelte metodologiche

Come sopra accennato, tra le caratteristiche del percorso didattico innovativo proposto è stata inclusa l'adesione volontaria degli studenti. I motivi di questa scelta sono riconducibili sia ai principi andragogici (Knowles, Holton, & Swanson, 2008) dell'autodeterminazione del discente adulto e dell'orientamento alla motivazione interna al soggetto nei confronti dell'apprendimento, sia ad aspetti inerenti al disegno di peer-reviewing, quali la partecipazione attiva e stabile dei partecipanti lungo tutta la durata del percorso e il rispetto dei tempi di consegna dei compiti assegnati nelle diverse fasi previste. Il conseguente legame di interdipendenza tra i soggetti del gruppo ha richiesto, oltre a una sua chiara esplicitazione, un'adesione consapevole al percorso, che partisse dallo studente.

Le altre condizioni di qualità tenute in considerazione secondo quanto indicato in letteratura (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, & Stuyven, 2010; Duță, Pons, & Cano, 2018) sono state le seguenti:

- discussione dei criteri di valutazione da impiegare;
- presentazione dei benefit previsti in caso di adesione al percorso;
- assegnazione di compiti autentici;
- discussione della consegna relativa a ciascun compito;
- produzione di elaborati originali e individuali da parte degli studenti;
- previsione di due step nella redazione dei compiti assegnati (in forma di bozza e in forma definitiva) per rendere possibile una revisione da parte degli autori;
- produzione di feedback scritti;
- garanzia di anonimato di elaborati e feedback prodotti;
- non reciprocità delle coppie assessor-assessee.

Per la peer-review e per la valutazione sommativa finale degli elaborati sono stati impiegati i medesimi criteri, ovvero:

- correttezza: l'elaborato doveva risultare corretto in relazione a contenuti, fonti utilizzate e citazioni;
- esaustività: l'elaborato doveva apparire completo ed esauriente nelle analisi e nelle argomentazioni;
- pertinenza: l'elaborato doveva essere inerente allo stimolo proposto.

Il lavoro a distanza è avvenuto tramite la piattaforma Moodle nel rispetto dell'anonimato dei partecipanti, che ha consentito un controllo di potenziali fattori affettivi (quali ad esempio timidezza o interferenze che possono derivare dai rapporti interpersonali tra gli studenti).

Per indagare le percezioni di utilità tra gli studenti che hanno aderito al percorso, si è adottato il metodo dello studio di caso (Stake, 1995),



che attraverso un approccio olistico permette di osservare i mutamenti che avvengono in un contesto reale in relazione al caso considerato (Yin, 2009). Le fonti di dati utilizzate corrispondono alle revisioni apportate dagli studenti agli elaborati, alla valutazione sommativa degli elaborati condotta dalla docente, ai feedback individuali e di gruppo e alle percezioni degli studenti. Queste ultime – che rappresentano l'aspetto sul quale si focalizza prevalentemente il presente contributo – sono state raccolte tramite tre interviste di gruppo semi-strutturate.

La prima, della durata di un'ora, realizzata a inizio corso e incentrata sui concetti spontanei relativi alla valutazione in campo educativo, ha incluso stimoli relativi ai seguenti aspetti:

- funzioni e significati della valutazione in ambito educativo;
- esperienze e vissuti relativi alla valutazione; possibili difficoltà e criticità nel valutare.

La seconda intervista, anch'essa della durata di un'ora, svolta subito dopo la produzione del feedback individuale, mirava a far emergere le riflessioni connesse a questa prima parte del percorso. In particolare, i temi considerati nella traccia utilizzata sono stati i seguenti:

- aspetti positivi e aspetti critici legati al ruolo di assessor;
- utilità percepita ed eventuale ricaduta pratica del feedback individuale prodotto;
- punti qualificanti e limiti di questa prima esperienza di peer feedback.

L'ultima intervista, della durata di due ore, realizzata a conclusione del percorso, ha previsto domande-guida inerenti ai seguenti aspetti:

- confronto tra produzione e ricezione del feedback individuale in termini di utilità;
- utilità percepita del feedback prodotto in gruppo;
- confronto tra le due diverse esperienze di assessor (ovvero tra l'elaborazione individuale e in gruppo del feedback) in termini di tempo, modalità di formulazione e utilità;
- punti qualificanti e limiti dell'esperienza di peer feedback complessivamente considerata.

Dopo la raccolta e la digitalizzazione dei dati si è proceduto con un'analisi del contenuto di tipo tematico, sviluppatasi nel corso della ricerca secondo i paradigmi della contestualità e della processualità che caratterizzano gli approcci qualitativi alla ricerca (Denzin & Lincoln, 2008).



## 2.4 Disegno del percorso di peer-review

Il percorso è stato strutturato secondo una sequenza di fasi (fig. 1) con scadenze definite a garanzia della tempestività e utilità dei feedback. Le attività evidenziate nello schema con un riquadro avevano puro intento di indagine.

La collocazione della seconda intervista di gruppo subito dopo la produzione e prima della ricezione del feedback individuale ha consentito di registrare le percezioni di utilità del primo in maniera svincolata dal secondo.

In questo disegno, la scelta di non prevedere una possibilità di revisione del secondo elaborato è stata compiuta per ragioni di fattibilità. Come è stato evidenziato a posteriori anche dagli studenti, i processi di costruzione del peer feedback nel gruppo hanno richiesto maggiore tempo. È stato previsto dunque di assegnare a ciascun gruppo la stesura di un feedback relativo a un solo elaborato. Coloro che hanno ricevuto il feedback non hanno avuto la possibilità di modificare il compito prima della consegna finale, per non dare luogo a disparità contrarie ai principi di equità e correttezza.



## 3. Analisi dei dati e riflessioni

Per presentare i risultati di questo studio di caso è utile richiamare in sintesi le domande di ricerca cui si è inteso rispondere. Esse riguardavano l'utilità percepita dell'esperienza di assessor, l'eventuale differenza in termini di utilità percepita tra produzione e ricezione di feedback, la ricaduta in termini di modifiche apportate all'elaborato finale del percorso di peer reviewing svolto, il confronto tra utilità percepita dell'elaborazione dei feedback avvenuta in modo individuale o in gruppo e infine le potenzialità e criticità individuate dagli studenti in relazione alle diverse fasi del percorso e all'esperienza di peer feedback nel suo complesso.

### 3.1 Utilità percepita

In relazione agli interrogativi relativi all'utilità percepita dai partecipanti richiamati sopra, l'analisi di seguito presentata mette in relazione i dati ricavati dalle interviste con i primi esiti derivanti dall'analisi di elaborati e feedback prodotti dagli studenti.



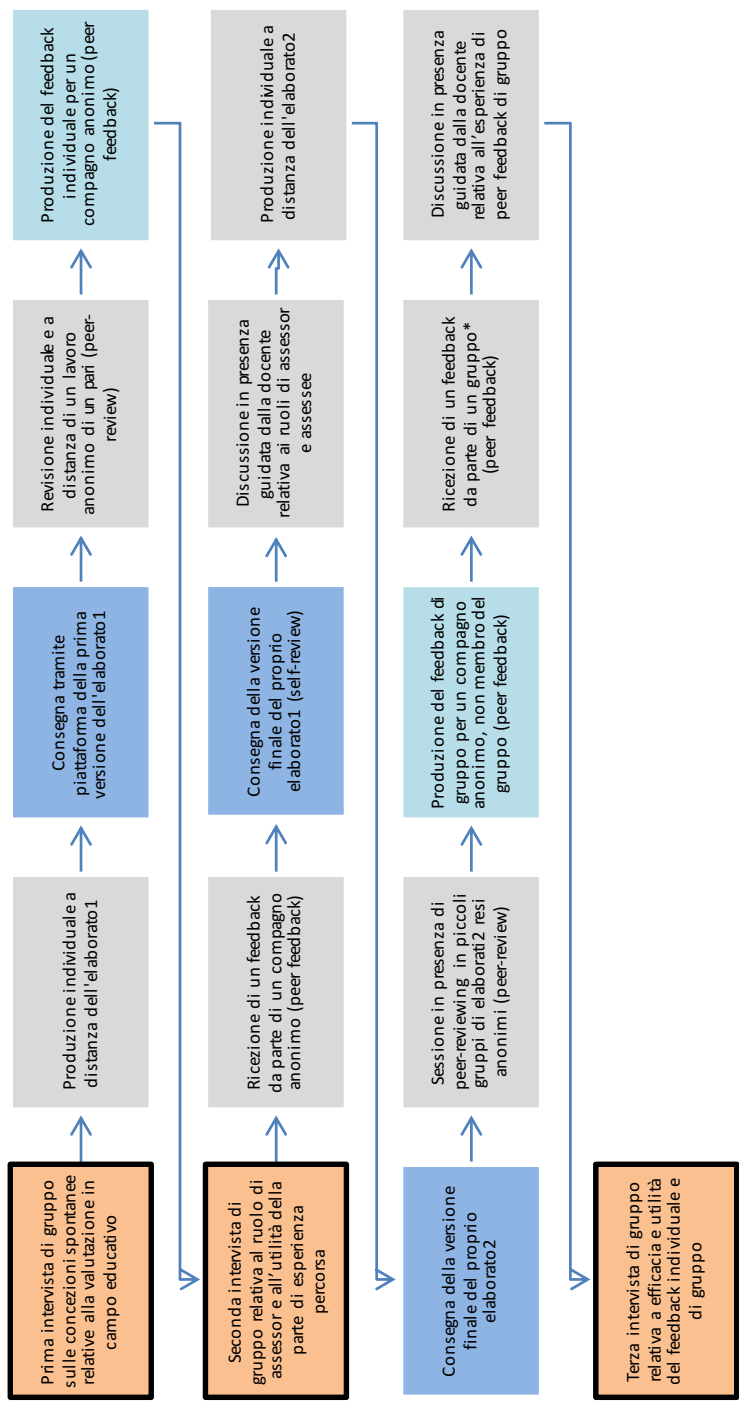


Fig. 1: Disegno del processo di peer-review.

\* Solo alcuni studenti hanno ricevuto il feedback da parte di un gruppo, perché solo alcuni elaborati sono stati esaminati.



- *Utilità percepita rispetto al ruolo di assessor*

Nella seconda intervista di gruppo, realizzata dopo la produzione del feedback individuale e prima della ricezione del feedback elaborato da un pari, il principale tema emerso ha riguardato l'utilità della produzione del feedback individuale e dell'esperienza di assessor nel sollecitare una riflessione più mirata sulla consegna relativa all'elaborato da produrre e sui criteri di valutazione, consentendo una comprensione più profonda di tali elementi e di conseguenza un'autoriflessione sul proprio elaborato:

St.2: "A me è servito per capire meglio cosa chiedeva il compito. Io l'avevo letta la consegna, ma quando leggevo il compito di un altro mi sembrava di vedere le cose in modo più chiaro, con più distanza".

St.11: "Prima di dare il feedback devo dire che non mi erano così chiari i criteri, poi usandoli...Allora mi sono detta: ma io cosa ho fatto qui? Cioè ho fatto anche un confronto. Il mio elaborato non era esaustivo. Poi non so che feedback scriverà il compagno anonimo, però secondo me quello che ho inviato non è esaustivo, può essere migliorato".

Vi è anche chi ha valutato positivamente l'opportunità del confronto con un altro elaborato ai fini del miglioramento del proprio, senza però soffermarsi sui processi di riflessione che il compito del valutatore sollecita (o dovrebbe sollecitare):

St.8: "Mentre facevo la revisione dell'elaborato che mi è capitato ripensavo al mio e mi sono venute in mente diverse modifiche".

- *Utilità percepita rispetto ai ruoli di assessor e assessee a confronto e impatto sugli elaborati finali*

Le percezioni circa l'utilità di produzione e ricezione del peer feedback, esplorate nella terza intervista di gruppo, sono risultate invece maggiormente diversificate. In relazione al confronto tra feedback prodotto e ricevuto, il principale tema emerso ha riguardato la qualità dei feedback e degli elaborati. Di seguito si riportano alcuni esempi:

St.7: "Io ho tenuto conto del feedback, ma non di tutto. Parlando di utilità mi è stato molto utile leggere l'elaborato di un altro compagno".

St.12: "Il feedback che ho ricevuto era molto positivo. Io ho fatto comunque una revisione del mio elaborato, perché mi è sembrato di capire meglio cosa richiedeva la consegna".

St.4: "Nel mio caso è stato decisamente più utile ricevere il feedback rispetto a produrne uno. Se l'elaborato che revisioni non è ben svilup-



pato trai meno beneficio dal confronto. Infatti sono d'accordo che le coppie non siano reciproche, lo trovo giusto. Ho revisionato un elaborato non eccelso, ma ho ricevuto un feedback molto ricco e utile”.

St.11: “Anche per me è stato utilissimo leggere il feedback del compagno, o della compagna? Non so! Ma in un senso diverso da quanto ha detto F. (St.4). Il feedback ricevuto era molto preciso e dettagliato e ci ha preso in pieno. Io non mi ero resa conto di molte cose. Anche la lettura del lavoro di un compagno è stata formativa perché mi ha fatto capire meglio la consegna e i criteri. Ma una lettura da un occhio esterno è preziosissima...dai tante cose per scontate, è normale. Ho modificato cercando di essere più chiara, ma ho anche ampliato il mio compito”.

L'analisi delle risposte infatti ha messo in luce che l'articolazione del feedback ricevuto è stato un importante elemento spartiacque nel giudicarne l'utilità in rapporto alla produzione del feedback: lo studente 7 ha tratto maggiori informazioni dal confronto con un altro elaborato più che dal feedback ricevuto in se stesso e lo studente 12 non ha considerato utile un feedback completamente positivo, ponendo l'accento piuttosto sulla propria attività di auto-revisione, risultata facilitata dalla esperienza di assessor condotta nella fase precedente. Gli studenti 4 e 11 invece hanno considerato molto utile il feedback ricevuto ed in particolare lo studente 4 riporta un'esperienza quasi opposta a quella dello studente 7, ritenendo più utile il feedback ricevuto rispetto all'analisi e al confronto con un elaborato non ben sviluppato.

In ogni caso i dati riferiti alla revisione degli elaborati indicano che al termine del processo di peer feedback individuale tutti gli elaborati sono stati modificati in vista della consegna finale. Sebbene i pareri su utilità e ricadute pratiche derivanti da produzione e ricezione del feedback si presentino disomogenei e dipendano dalle singole esperienze, i dati indicano che il percorso di revisione tra pari nel suo complesso ha portato tutti gli studenti ad ampliare il proprio contributo in termini di numero di parole<sup>1</sup>. Le modifiche apportate ai contributi possono essere raggruppate in tre tipi:

- formali (sintassi, citazioni, impaginazione);
- strutturali, tese ad esplicitare maggiormente connessioni tra le parti del testo, passaggi logici e argomentazioni;

1 Trattandosi di uno studio qualitativo non si offre una misura media dell'incremento degli elaborati, poiché la variabilità risulta elevata e risente dei singoli casi.



– di contenuto, indirizzate a integrare aspetti non sviluppati o a contestualizzare meglio (anche storicamente) le informazioni contenute nell'elaborato.

• *Percezioni relative al confronto tra esperienze di assessor svolte individualmente e in gruppo*

Gli intervistati sono stati poi sollecitati a pronunciarsi sul confronto circa l'esperienza di assessor condotta individualmente e in gruppo in termini di:

- utilità;
- tempo richiesto;
- modalità di formulazione.

Relativamente al primo punto tre studenti hanno dichiarato di ritenere più utile l'esperienza individuale, mentre più della metà ha evidenziato una preferenza per quella di gruppo, nonostante essa, come previsto dal disegno di ricerca, non avesse spendibilità immediata ai fini del miglioramento del proprio elaborato. Sono parse interessanti le motivazioni alla base di tale orientamento. Di seguito si riportano le risposte più significative in questo senso:

St.3: "Il lavoro nel gruppo, anche se non ha portato a una revisione del mio elaborato è stato più formativo, perché abbiamo confrontato diversi punti di vista ed è emerso un feedback più equilibrato. Poi mi sono sentita più sicura rispetto a quello che scrivevamo, perché era condiviso".

St.12: "Decisamente il feedback di gruppo, perché il confronto è molto ricco. Ci si mette più tempo a leggere insieme, ma si ha un vantaggio in termini di ricchezza degli scambi".

St. 6: "Per me è risultato tutto interessante ma ho preferito l'esperienza di feedback di gruppo perché mentre nel primo compito ho fatto il revisore da solo, nella seconda esperienza come assessor, in gruppo, mi è sembrato di capire meglio come svolgere questo ruolo. Credo sia utile, anzi essenziale fare queste esperienze all'Università per essere più preparati per il futuro e nel lavoro".

L'analisi delle risposte evidenzia come l'opportunità di confronto sia valorizzata dai partecipanti, poiché permette di articolare maggiormente quanto viene appreso, come affermato dallo studente 12, e permette di produrre un feedback che presenta un maggior equilibrio in ragione del lavoro di mediazione dal quale scaturisce, come indica lo studente 3. Lo studente 6 mette in evidenza come questa esperienza



di gruppo possa risultare utile anche in contesti diversi da quello universitario.

Per ciò che attiene al tempo richiesto, dal confronto è emersa unanimità nel ritenere più dispendiosa la sessione di lavoro in gruppo, come anticipato anche nella dichiarazione dello studente 12 sopra riportata, alla quale si aggiungono le seguenti a titolo esemplificativo:

St. 4: “Costruire il feedback in gruppo ha richiesto più sforzo, più negoziazione, quindi ci è voluto più tempo”.

St. 6: “Ci vuole più tempo in gruppo perché giustamente ti chiedi: chi ha capito male? Io o l'altro? Il confronto è essenziale”.

Inoltre è stato chiesto ai partecipanti di pronunciarsi riguardo alla forma in cui sono stati espressi i feedback di gruppo e a confrontarli con quelli individuali prodotti e ricevuti. Le riflessioni hanno ripreso in parte quanto già emerso sul tema della valutazione nella prima intervista di gruppo, nella quale concezioni spontanee e istanze espresse si sono concentrate prevalentemente sulla soggettività della valutazione, sullo scarso valore informativo dei voti e sulle implicazioni psicologiche ed emotive collegate alla formulazione dei giudizi:

St.6: “Trovo che ci sia troppa soggettività nel determinare i destini. Perché al di là del valore conta se il voto è positivo o negativo, cioè sopra o sotto”.

St.10: “Il modo in cui ti viene comunicato un voto è molto importante, bisogna distinguere la persona dalla prestazione altrimenti è un colpo all'autostima!”

St.2 “Il voto, non so, per me non distingue. Nella mia esperienza se non chiedi il feedback non te lo danno. Il voto è quello. Tu sei quel voto in qualche modo”

St.6: “Però lo devi sapere dove ti collochi, cioè magari bisogna cambiare un po' la terminologia, forse positivo, negativo oppure sopra la soglia e sotto la soglia. Perché è quello che conta”.

Mentre le prime analisi sui feedback individuali hanno messo in luce che alcuni commenti di revisione presentavano elementi normativi, ricalcando probabilmente le aspettative legate alle tradizionali e consolidate pratiche valutative incentrate sulla valutazione sommativa, il confronto, sollecitato nei partecipanti, tra feedback individuali e di gruppo sotto questo profilo ha portato ad individuare nei secondi un carattere più formativo: i feedback di gruppo sono parsi infatti conte-



nera meno espressioni classificatorie e offrire una gamma più ampia di suggerimenti. Inoltre alcuni studenti li hanno considerati meno soggettivi:

St.3: “Il feedback che abbiamo prodotto era più distaccato, ma più utile, più che giudicare come quello che ho ricevuto nella fase individuale, argomentava. Anche se abbiamo detto che dovevamo indicare delle possibili revisioni per migliorare il lavoro del compagno, non sempre come individui siamo riusciti a non giudicare. In gruppo è diverso, viene più spontaneo un distacco”.

St. 10: “Sì, anche perché molti nel gruppo si sono resi conto di avere sbagliato le stesse cose, di aver commesso le stesse imprecisioni, almeno io sì! Quindi credo che questo abbia inciso sulla forma in cui è stato scritto”.

St.2: “Quando ho prodotto il feedback individuale non sono stata così meticolosa, me ne rendo conto. Produrlo in gruppo mi ha aiutato ad essere meno dispersiva, più sintetica”.

St.9: “Credo che la valutazione sia più oggettiva nel gruppo. Si riduce la soggettività. Abbiamo analizzato il lavoro insieme con una verifica intersoggettiva”.

Le risposte sopra riportate sembrano suggerire che le dinamiche di gruppo favoriscono la produzione di feedback maggiormente argomentati (studente 3), più orientati alle consegne (studente 2), meno soggettivi (studente 9) ed espressi in termini meno giudicanti (studente 10).

### *3.2 Aspetti qualificanti e criticità rilevati in relazione all'esperienza di peer feedback*

Nel complesso l'approccio didattico orientato al practice-based learning che ha caratterizzato il modulo entro il quale la ricerca è stata realizzata è stato ritenuto utile da tutti i partecipanti per: I) sviluppare un tipo di apprendimento più stabile e significativo, II) acquisire competenze spendibili in futuro, anche in contesti diversi da quello universitario.

In particolare tra i punti di forza riferiti alla partecipazione all'esperienza, complessivamente considerata, i principali temi emersi hanno riguardato l'esercizio di un ruolo attivo nell'apprendimento dell'oggetto di studio (la valutazione), secondo il principio del practice based learning promosso nel disegno didattico del modulo, e il confronto e l'interazione



tra pari. Nella terza intervista infatti sono state evidenziate la possibilità di applicare alcuni contenuti appresi in aula, la possibilità di confronto con punti di vista diversi dal proprio e una efficace focalizzazione sugli oggetti di apprendimento del modulo nel suo complesso:

St.1: “Capire meglio i contenuti, confrontarsi rispetto al compito, imparare insieme va al di là dell’opportunità di migliorare una consegna. Mi è stato utile per capire, per andare in fondo, per me”.

St.6: “Io non so perché non lo rendono obbligatorio in tutti i corsi questo. È stato utilissimo, ma non solo per la consegna dell’elaborato intendo...”

I punti di criticità sottolineati si sono focalizzati sulla difficoltà e responsabilità connesse all’assunzione del ruolo di valutatore e sul tema delle difficoltà sorte in corso di svolgimento in relazione al rispetto dei tempi implicati dalla stretta cadenza delle fasi previste dal disegno.

St. 5: “Per me è stato il fatto di trovarsi per la prima volta nelle condizioni di valutare l’elaborato di un proprio pari, ma anche di un elaborato in generale. Credo che non sia una competenza da dare per scontata e che questa occasione, in un contesto in un certo modo protetto e senza conseguenze davvero influenti o decisive dei nostri giudizi, sia stata una buona occasione per sperimentare questa capacità”.

St. 10: “Direi la presenza di un’iniziale momento di imbarazzo dovuto all’azione valutativa stessa nei confronti di un mio pari non possedendo conclamate competenze valutative”.

St. 2: “Il tempo, avrei preferito maggior tempo”.

St. 9: “I tempi di consegna sono risultati molto stretti per me”

#### 4. Conclusioni

Inquadrandosi nella prospettiva dell’AfL, l’indagine presentata ha inteso esplorare il ruolo del peer feedback nel favorire i processi di apprendimento e il miglioramento delle performance degli studenti all’interno di un percorso didattico innovativo realizzato in ambito universitario, offrendo in particolare un contributo all’analisi delle percezioni degli studenti circa gli aspetti positivi e gli aspetti critici connessi all’esperienza. In relazione al percorso proposto, e in virtù del modo in cui esso è stato articolato in termini di disegno complessivo e di sequenza di attività, è stato possibile sollecitare le riflessioni degli studenti



su diversi aspetti dell'esperienza, effettuando non solo confronti tra elaborazione *individuale* o *in gruppo* dei feedback, ma anche tra *produzione* e *ricezione* di feedback.

Nel complesso, l'esperienza di peer-reviewing condotta in questo studio è stata giudicata positivamente dai partecipanti.

La possibilità di assumere il ruolo di assessor (anche in team) ha favorito secondo i soggetti indagati una comprensione più approfondita dei contenuti del corso, del processo valutativo e delle sue fasi, con potenziali ricadute positive anche nei futuri contesti professionali. Ciò appare in linea con quanto emerge da alcune ricerche sul tema (es. Grion & Tino, 2018; Huisman et al. 2018; Lundstrom & Baker, 2009; Nicol, Thomson, & Breslin, 2014), i cui risultati indicano che gli effetti positivi del peer feedback non sono connessi solo al riceverlo, ma anche al fornirlo: l'esercizio di riflessione sotteso al ruolo di valutatore solleciterebbe infatti negli studenti lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive.

La produzione del feedback individuale è stata valorizzata per tre ragioni principali: ha favorito il processo di auto-revisione attraverso il confronto del proprio elaborato con quello di un compagno, ha permesso una migliore comprensione di consegna e criteri e infine ha permesso di esercitare un ruolo attivo in un processo valutativo (Grion & Tino, 2018; Nicol et al., 2014).

Rispetto al feedback prodotto individualmente, le peculiarità del feedback elaborato in gruppo sono state unanimemente riconosciute e in molti casi più apprezzate dagli studenti perché: hanno favorito un confronto rispetto al ruolo di assessor arricchendo al contempo il feedback prodotto, hanno permesso un controllo intersoggettivo e hanno incentivato una maggiore adesione all'intento formativo del compito, promuovendo una curvatura delle modalità comunicative in tale direzione.

Per quanto concerne l'utilità di ricevere un feedback ai fini della revisione degli elaborati prodotti, essa è stata valutata in modo variabile e – come riscontrato in letteratura (Hamer, Purchase, Luxton, Reilly, & Denny, 2015; Liu & Carless, 2006; Tai et al., 2014) – appare ampiamente influenzata dalla qualità dei feedback ricevuti. A questo proposito, la presenza nell'attuale contesto universitario a base allargata di profili di studenti assai diversificati e di studenti internazionali rappresenta una sfida e sollecita a una sempre maggiore attenzione alle variabili socio-culturali caratterizzanti il gruppo (Evans & Waring, 2011).

Accanto alle criticità specificamente connesse all'affidabilità e all'accuratezza dei feedback ricevuti, l'indagine ha riscontrato – pur nel qua-





dro di percezioni complessivamente positive sull'esperienza – le difficoltà già messe in luce da altri studi (Nicol, 2010; Price et al., 2010) relative ai vincoli di tempo, risorse e numerosità dei gruppi.

La quantità di tempo richiesta dal percorso unitamente alla rigida quanto imprescindibile sequenzialità delle fasi previste, che ha indotto alla richiesta di un certo rigore nel rispetto delle scadenze relative alle diverse attività di peer feedback, hanno costituito un problema per molti studenti e, in alcuni casi, è stato necessario concedere loro proroghe per vari motivi legati a imprevisti, impegni o difficoltà imputabili alla scarsa familiarità con la piattaforma informatica utilizzata.

L'anonimato rischia inoltre di essere compromesso<sup>2</sup> in condizioni – come quella in esame – di bassa numerosità degli studenti coinvolti: pertanto, durante le lezioni in presenza, particolare attenzione è stata prestata alla salvaguardia di tale aspetto. Del resto l'opzionalità di questo percorso innovativo ha inciso sulla riduzione del numero dei partecipanti, ma ha al contempo favorito la loro adesione fino alla sua conclusione.

Gli esiti complessivamente emersi da questa prima indagine esplorativa di natura qualitativa, che pur non potendo essere considerati generalizzabili hanno fornito spunti di riflessione sulla tematica affrontata, ci hanno indotto ad approfondire ulteriormente la ricerca avviando una seconda indagine, in corso di sviluppo, che prevede procedure miste di raccolta e analisi dei dati. Attraverso il proseguimento della ricerca si mira a rilevare ulteriori elementi di riflessione utili alla messa a punto di un percorso didattico innovativo valido e sostenibile che, attraverso processi di scambio di feedback individuali e di gruppo, consenta agli studenti di assumere un ruolo attivo nel processo valutativo e di sperimentare sul campo i contenuti appresi sviluppando le loro competenze professionali in tema di valutazione educativa.



## Riferimenti bibliografici

Adachi C., Tai J., & Dawson P. (2018). A framework for designing, implementing, communicating and researching peer assessment. *Higher Education Research & Development*, 37(3), pp. 453-467.

Allal L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses

- 2 Diversi lavori si sono focalizzati specificatamente su questo aspetto, che non viene qui discusso per ragioni di spazio. Si possono citare ad esempio Adachi, Tai & Dawson P. (2018); Howard, Barrett & Frick (2010); Li (2017); Panadero & Alqassab (2019); Rotsaert, Panadero & Schellens (2018).

et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Brussels: De Boeck.

- Ashenafi M.M. (2017). Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), pp. 226-251.
- Black P., & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(5), pp. 5-31.
- Cho K., & MacArthur C. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), pp. 328-338.
- Chong I. (2018). Interplay among technical, socio-emotional and personal factors in written feedback research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), pp. 185-196.
- Comer D.K., Clark C.R., & Canelas D.A. (2014). Writing to learn and learning to write across the disciplines: Peer-to-peer writing in introductory-level MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), pp. 26-82.
- Denzin N.K., & Lincoln Y.S. (Eds) (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (3th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Du N., Pons L., & Cano E. (2018). Improvement of the Learning to Learn Competence through Peer-Assessment Processes with Moodle's Workshop. In I. Roceanu (Ed.), *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 1, pp. 101-108). "Carol I" National Defence University.
- Evans C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), pp. 70-120.
- Evans C., & Waring M. (2011). Student teacher assessment feedback preferences: the influence of cognitive styles and gender. *Learning and Individual Differences*, 21(3), pp. 271-280.
- Falchikov N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), pp. 102-108.
- Gielen S., Peeters E., Dochy F., Onghena P., & Struyven K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction*, 20(4), pp. 304-315.
- Giovannini M.L., & Morelli M. (2004). Strategies of Peer-to-Peer Support in Online Collaborative Learning. In U. Bernath, A. Szucs (Ed.), *Supporting the learner in distance education and e-learning* (pp. 203-210). Carl von Ossietzky University of Oldenburg, Germany.
- Grion V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, pp. 209-226.
- 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*, 14(31), pp. 38-55.



- Hamer J., Purchase H., Luxton-Reilly A., & Denny P. (2015). A comparison of peer and tutor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), pp. 151-164.
- Howard C. D., Barrett A. F., & Frick T. W. (2010). Anonymity to promote peer feedback: Pre-service teachers' comments in asynchronous computer-mediated communication. *Journal of Educational Computing Research*, 43(1), 89-112.
- Hattie J., & Timperley H.S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- 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), pp. 955-968.
- Knowles M.S., Holton E.F. III, & Swanson R.A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Li L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), pp. 645-656.
- Liu N.F., & Carless D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp. 279-290.
- 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), pp. 30-43.
- McDowell L. (2012). Assessment for Learning. In L. Clouder, C. Broughan, S. Jewell, & G. Steventon (Eds.), *Improving Student Engagement and Development through Assessment: Theory and Practice in Higher Education* (pp. 73-86). London: Routledge.
- 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., & 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. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 501-517.
- Nicol D., Thomson A., & Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), pp. 102-122.
- Panadero E., & Alqassab M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2019.1600186.
- Papinczak T., Young L., & Groves M. (2007). Peer assessment in problem-based learning: A qualitative study. *Advances in Health Sciences Education*, 12(2), pp. 169-186.



- Pastore S. (2015). Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA. *MeTis*, V(2). [Http://metis.progedit.com/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/768-valutare-per-migliorare-la-qualita-didattica-del-sistema-universitario-italiano-il-progettoidea.html](http://metis.progedit.com/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/768-valutare-per-migliorare-la-qualita-didattica-del-sistema-universitario-italiano-il-progettoidea.html).
- 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.
- Rotsaert T., Panadero E., & Schellens T. (2019). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), pp. 75-99.
- Sadler D.R. (2013). *Opening up feedback: Teaching learners to see*. In S. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (Eds.), *Reconceptualising feedback in Higher Education: Developing dialogue with students* (pp. 54-63). London: Routledge.
- Stake R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tai J.H., Haines T.P., Canny B.J., & Molloy E.K. (2014). A study of medical students' peer learning on clinical placements: What they have taught themselves to do. *Journal of Peer Learning*, 7(1), pp. 57-80.
- Tillema H., Leenknecht M., & Segers M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning—a review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), pp. 25-34.
- Topping K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), pp. 20-27.
- Topping K.J. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(4), pp. 339-343.
- Usher M., & Barak M. (2018). Peer assessment in a project-based engineering course: comparing between on-campus and online learning environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), pp. 745-759.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Weeden P., Winter J., & Broadfoot P. (2002). *Assessment: What's in it for Schools?*. London: Routledge Falmer.
- Winstone N.E., Nash R.A., Parker M., & Rowntree J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational Psychologist*, 52(1), pp. 17-37.
- Yin R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zimmerman B.J. (2008). Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Perspectives. *American Educational Research Journal*, 45(1), pp. 166-183.