

**Pubblicato il: ottobre 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Learning by evaluating: an investigation on the use of feedback and peer feedback  
in initial teacher education**

**Imparare valutando: un'indagine sul ruolo del feedback e del peer feedback  
nella formazione iniziale dei docenti**

*di*

Marta De Angelis

[marta.deangelis@unimol.it](mailto:marta.deangelis@unimol.it)

Università degli Studi del Molise

**Abstract:**

Feedback is considered as a primary component in formative assessment, as well as one of the factors that has a great influence on student learning. The paper aims to illustrate and evaluate the results of an investigation in which the use of feedback, and in particular peer feedback, is promoted in teaching activities carried out with future pre-school and primary school teachers of the Primary Education Sciences degree course at the University of Molise. To evaluate the outcomes of the teaching interventions in terms of perceived effectiveness, semi-structured questionnaires were administered to the students at the beginning and at the end of the interventions. The results of the investigation show, in line with the reference literature, various benefits regarding the involvement of students in these activities, including the generation of internal feedback (Nicol, 2021) capable of promoting spontaneous self-evaluation of their work.

**Keywords:** feedback literacy; assessment as learning; peer feedback; self-evaluation; initial teacher education.

**Abstract:**

Il feedback è considerato come una componente primaria nella valutazione formativa, nonché uno

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15431

dei fattori che ha una grande influenza sull'apprendimento degli studenti. Il contributo si pone l'obiettivo di illustrare e valutare gli esiti di un'indagine in cui viene promosso l'utilizzo del feedback, e in particolare del peer feedback, nelle attività didattiche svolte con futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria iscritti presso il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università del Molise. Per valutare gli esiti degli interventi didattici in termini di efficacia percepita, sono stati somministrati agli studenti dei questionari semi-strutturati all'inizio e alla fine degli stessi. I risultati dell'indagine mostrano, in linea con la letteratura di riferimento, diversi benefici circa il coinvolgimento degli studenti in tali attività, tra cui la generazione di un *internal feedback* (Nicol, 2021) capace di promuovere l'autovalutazione spontanea dei propri lavori.

**Parole chiave:** alfabetizzazione al feedback; valutazione come apprendimento; feedback tra pari; auto-valutazione; formazione iniziale degli insegnanti

## 1. Introduzione

Il feedback è stato riconosciuto come uno dei principali fattori in grado di migliorare gli apprendimenti degli studenti, nonché come una componente rilevante della valutazione formativa (Black e Wiliam, 1998; Hattie e Timperley, 2007; Hattie e Clark, 2018; Lipnevich e Smith, 2018; Hattie, 2023).

Inizialmente gli studi sul feedback si sono principalmente soffermati sulla sua natura informativa e sulla trasmissione efficace di informazioni dal docente allo studente. Negli ultimi anni, in un'ottica di *assessment as learning* (Earl, 2014), maggiore attenzione è stata posta al ruolo dello studente in questo processo: se la valutazione assume un carattere *formante* capace di generare apprendimento (Trincherò, 2018) il feedback, che ne è parte integrante, si fa promotore di quelle capacità di autoregolazione e di autovalutazione fondamentali per il miglioramento degli apprendimenti. D'altronde, secondo Hattie e Timperley (2007), il livello più elevato su cui il feedback formativo si focalizza è proprio quello relativo all'autoregolazione: è mentre gli studenti monitorano il loro coinvolgimento nei compiti, infatti, che si genera un feedback interno che crea negli allievi minore dipendenza da giudizi esterni e una maggiore capacità utilizzare autonomamente strategie efficaci per migliorare le proprie prestazioni. L'efficacia del feedback, però, è tanto potente quanto variabile: per essere efficace, infatti, il feedback non deve essere fornito solo in modo appropriato, ma deve anche essere utilizzato dagli studenti. In sintesi, molto dipende dall'utilizzo che viene fatto del feedback stesso, ossia dalla capacità dello studente di riuscire a utilizzarlo in maniera proficua per i suoi scopi (Kluger e DeNisi, 1996; Jonsson, 2013). Questa è una delle ragioni per cui anche i docenti dovrebbero possedere un'adeguata alfabetizzazione al feedback (*teacher feedback literacy*). Se essi non la posseggono e non progettano situazioni di apprendimento in grado di promuoverne l'utilizzo, sarà di conseguenza difficile riuscire a rendere gli studenti capaci di utilizzare le informazioni provenienti da diverse fonti (docenti, pari, attività stesse) in maniera consapevole ed efficace (Carless e Boud, 2018). Emerge quindi una responsabilità condivisa, tra docenti e studenti, nella gestione del feedback (Nash e Winstone, 2017).

Partendo da queste premesse, il contributo si propone di illustrare un'esperienza universitaria, condotta con insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in formazione iniziale, volta non solo a promuovere un'alfabetizzazione al feedback nella duplice veste di studenti e futuri insegnanti, ma anche a comprendere l'efficacia dell'utilizzo del feedback (in particolar modo del feedback tra pari) sull'apprendimento degli stessi.

## 2. Come promuovere la *feedback literacy*? Il ruolo del docente e degli studenti

Esistono numerosi studi e ricerche, nei contesti universitari, che prendono in considerazione il feedback e la sua importanza nell'apprendimento degli studenti, nonché le differenti azioni che il docente può mettere in pratica per promuoverne l'utilizzo.

La *teacher feedback literacy* è definita, infatti, come l'insieme di conoscenze, expertise e disposizioni utili a progettare i processi di feedback e curarne, al contempo, gli aspetti comunicativi, relazionali e applicativi (Carless e Winstone, 2020).

Dall'analisi della letteratura emergono alcune pratiche ricorrenti ritenute maggiormente efficaci per i docenti che vogliono creare ambienti di apprendimento nei quali sia apprezzato e riconosciuto il valore del feedback (Evans, 2013; Carless e Boud, 2018; Winstone e Carless, 2019). Alcune di esse sono preliminari all'utilizzo del feedback vero e proprio (sia ricevuto che fornito), e riguardano la necessità di stabilire criteri valutativi chiari e condivisi. A questo scopo è utile che il docente proponga l'utilizzo di *exemplars* e di rubriche valutative per fornire una guida prima e dopo l'utilizzo del feedback in aula. Gli *exemplars* sono appunto esempi, spesso di anni precedenti e generalmente forniti dai docenti, utili per riflettere sugli standard richiesti per una determinata prestazione o prodotto (Grion e Serbati, 2019). Essi consentono di discriminare i diversi livelli di qualità di un compito e permettono agli studenti non solo di comprendere come deve essere svolto un buon lavoro, ma anche di interpretare correttamente il feedback (Carless e Chan, 2017). Mediante i criteri scaturiti dall'analisi degli *exemplars* e dalla discussione e condivisione collettiva degli stessi, è possibile inoltre progettare rubriche di valutazione mediante cui valutare i prodotti o le prestazioni proprie o altrui.

Le rubriche valutative, generalmente organizzate in una serie di criteri e livelli che vanno a descrivere, nello specifico, i differenti gradi di qualità dell'oggetto di valutazione, possono migliorare non solo il rendimento degli studenti ma anche le percezioni degli stessi riguardo l'utilizzo dei feedback, mediante lo sviluppo di capacità di autovalutazione e autoregolazione (Cockett e Jackson, 2018). Co-costruire la rubrica attraverso un processo di negoziazione con gli studenti, inoltre, supporta maggiormente gli apprendimenti e la comprensione dei criteri di valutazione; in questo modo vengono chiarite le aspettative sul compito, le quali fungono da guida nelle attività di autovalutazione e valutazione tra pari (Reddy e Andrade, 2010; Panadero e Jonsson, 2013). Non sapere cosa aspettarsi rispetto alla valutazione di un determinato compito o prestazione può difatti rappresentare per gli studenti una fonte di frustrazione, nonché un ostacolo all'efficacia dei processi di feedback (Balloo *et. al.*, 2018). L'utilizzo di tali strumenti, invece, risponde alle esigenze di una *no-surprise assessment* (Selke, 2013), ossia “una valutazione che ha tra i suoi vantaggi quello di far acquisire all'allievo una maggiore e preventiva consapevolezza circa le conoscenze e le abilità da mobilitare per risolvere un determinato compito” (De Angelis e Trinchero 2020, p.48).

Molta attenzione, nella letteratura recente sul tema, è posta inoltre sul ruolo della produzione e ricezione di feedback tra pari, e su come questo processo possa effettivamente rappresentare un elemento cruciale nei processi di autoregolazione degli studenti. Il processo di *peer review* può essere definito come una organizzazione in cui gli studenti valutano ed esprimono giudizi sul lavoro dei loro colleghi attraverso commenti che costituiscono una forma alternativa, spesso maggiormente comprensibile, rispetto al feedback del docente. Ai fini del miglioramento degli apprendimenti, la produzione di feedback tra pari trova la sua utilità tanto nella produzione che nella ricezione, sebbene i benefici siano differenti nelle due azioni implicate (Nicol, Thomson e Breslin, 2014). Emerge da diverse ricerche un impatto più forte, sugli apprendimenti, del fornire un feedback rispetto al riceverlo: nel dare un feedback ai propri colleghi il ruolo dello studente sarebbe maggiormente attivo e stimolerebbe la produzione, ancor prima che si ricevano commenti o suggerimenti esterni, di

un'autovalutazione sui propri prodotti capace di portare a una revisione autonoma degli stessi (Lundstrom e Baker, 2009; Nicol, Thomson e Breslin, 2014; Cho e Cho, 2011; Li e Grion, 2019). Si tratta di quello che Nicol (2018) definisce *feedback generativo interno*, ovvero un processo mediante il quale gli studenti costruiscono la propria conoscenza sulle attività che stanno svolgendo, imparando dai loro stessi atti valutativi. Questa visione è in contrasto con quella che precedentemente vedeva il feedback come un fattore proveniente unicamente dall'esterno, preferibilmente dall'insegnante: rispetto a ciò che si credeva, gli studenti compiono continuamente e in autonomia confronti tra il loro lavoro e le differenti informazioni che possono reperire nell'ambiente circostante, come: produzioni altrui, ulteriori spiegazioni ed esempi presenti sui libri di testo, rubriche valutative, discussioni con i propri pari ecc. Tutti questi episodi di confronto contribuirebbero a generare feedback interni e produttivi sul proprio lavoro accademico, senza che ci sia la necessità di ricorrere a feedback altrui (Nicol, 2021).

In questo quadro, anche la discussione con i pari assume una forte valenza nella generazione di feedback interni. È stato dimostrato che la discussione in gruppo dopo lo svolgimento di un lavoro individuale, ad esempio, ha una duplice valenza formativa: in questo modo gli studenti hanno l'opportunità di generare feedback sia sulla qualità di ciò che hanno prodotto individualmente prima (feedback sul contenuto), ma anche su come è stato svolto il lavoro, ovvero feedback relativi al processo (Nicol & Selvaretnam, 2022).

### 3. Metodo

Sulla base delle premesse emerse dalla letteratura è stata condotta un'indagine esplorativa, mediante un approccio di tipo quanti-qualitativo con rilevazioni pre e post-intervento didattico, con l'obiettivo di valutare gli esiti di un'esperienza di promozione dell'utilizzo del feedback e del peer feedback nelle attività formative svolte con futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

La domanda di ricerca è stata la seguente: le attività che contemplano l'utilizzo di feedback, soprattutto tra pari, sono in grado di migliorare, secondo gli studenti, i loro processi di apprendimento?

L'ipotesi è che le attività di feedback, in particolare quelle condotte tra pari, possano avere un impatto positivo sul senso di autoefficacia degli studenti in relazione ad alcuni aspetti della *literacy* valutativa posseduta, nonché sull'apprendimento di specifici contenuti proposti.

#### 3.1. Partecipanti e contesto

Hanno partecipato all'indagine 188 studenti e studentesse iscritti/e al II anno di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi del Molise, frequentanti il corso di Valutazione degli apprendimenti (7 cfu – 48h, di cui 12h dedicate esclusivamente ad attività di laboratorio). La selezione del campione è stata di tipo non probabilistico di convenienza (Cohen, Manion e Morrison, 2007). L'unità di analisi presenta una composizione prevalentemente femminile (95%); più della metà ha un'età inferiore ai 25 anni (67,1%) e non ha precedenti esperienze di insegnamento (90,5%).

All'inizio del corso, al fine di sondare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della valutazione, è stato loro chiesto di esplicitare, mediante l'applicazione *Mentimeter*, le loro aspettative sul corso, e di associare una specifica emozione alla parola *valutazione*. Come si evince dalla Figura 1 le emozioni prevalenti, tra i partecipanti, riguardano stati d'animo negativi come ansia, agitazione, paura e giudizio.

## Quale emozione assoceresti alla parola "valutazione"?

Mentimeter



Fig. 1 - Emozioni e valutazione. Nuvola di parole generata dagli studenti attraverso Mentimeter

### 3.2. Fasi e strumenti di rilevazione

L'indagine ha avuto una durata di tre mesi, e si è svolta durante il secondo semestre dell'a.a. 2022/23 (Marzo – Maggio 2023).

La ricerca si è articolata nelle seguenti fasi:

1. Rilevazione iniziale circa le percezioni di efficacia degli studenti su alcuni aspetti del proprio agire valutativo.
2. Acquisizione teorica del concetto di feedback. In questa fase la docente ha introdotto gli studenti al concetto di feedback e alle sue principali caratteristiche (scopi, *effect size*, livelli, condizioni di efficacia).
3. Analisi e discussione di *exemplars* di feedback. Sono stati presentati da parte della docente diversi *exemplars* di feedback forniti da insegnanti a bambini di scuola primaria, con differenti livelli di qualità. L'azione ha avuto l'obiettivo di far riflettere gli studenti, mediante una discussione collettiva in aula, sui criteri che possono caratterizzare un feedback di qualità.
4. Co-creazione di una rubrica di valutazione, sulla base dei criteri di qualità precedenti rilevati, relativa all'erogazione di un feedback (Fig.2).

CRITERI	LIVELLI		
	2	1	0
CHIAREZZA	Il feedback è espresso in modo chiaro, attraverso un linguaggio non vago e preciso, comprensibile per i destinatari	Il feedback è espresso in modo abbastanza chiaro, preciso e comprensibile per i destinatari	Il feedback è espresso in modo vago. Alcuni punti potrebbero non essere comprensibili ai destinatari
AGILITÀ	Il feedback è agile: contiene solo le informazioni strettamente necessarie	Il feedback è abbastanza agile: contiene alcune informazioni che potrebbero essere superflue	Il feedback è poco agile: contiene troppe informazioni superflue che potrebbero produrre un sovraccarico cognitivo
OBIETTIVI	Il feedback ricorda all'allievo quali erano gli obiettivi dell'attività	Il feedback ricorda in maniera parziale quali erano gli obiettivi dell'attività	Il feedback non contiene un rimando agli obiettivi da raggiungere con l'attività
PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ	Il feedback indica, in maniera chiara e puntuale, sia i punti di forza che i punti di criticità del lavoro svolto	Il feedback indica, seppur in maniera generica, i punti di forza che i punti di criticità del lavoro svolto.	Il feedback indica solo i punti di forza o di criticità del lavoro svolto
SUGGERIMENTI	Nel feedback sono contenuti suggerimenti puntuali su come migliorare	Nel feedback sono contenuti suggerimenti vaghi su come migliorare	Nel feedback non sono contenuti suggerimenti su come migliorare
FOCUS	Il feedback riguarda esclusivamente la prestazione dello studente, fornendo informazioni utili sulla stessa	Il feedback riguarda sia la prestazione dello studente che incoraggiamenti e giudizi generici sulla persona	Il feedback non riguarda la prestazione dello studente (non fornisce informazioni su di essa) ma lo etichetta attraverso giudizi sulla persona
COMPARAZIONE	Il feedback indica una comparazione della prestazione dello studente e dei suoi progressi nel tempo	Il feedback non fornisce una comparazione tra il punto di partenza e il punto di arrivo dello studente	Il feedback indica una comparazione della prestazione dello studente con quella dei suoi compagni

Fig. 2 - Fornire un feedback. Rubrica di valutazione

5. Dopo aver finalizzato la rubrica di valutazione, è stato chiesto agli studenti di *mettersi nei*

panni di un insegnante di scuola primaria e di fornire, in forma individuale, un feedback scritto su compiti realizzati da bambini in età scolare (Fig.3).

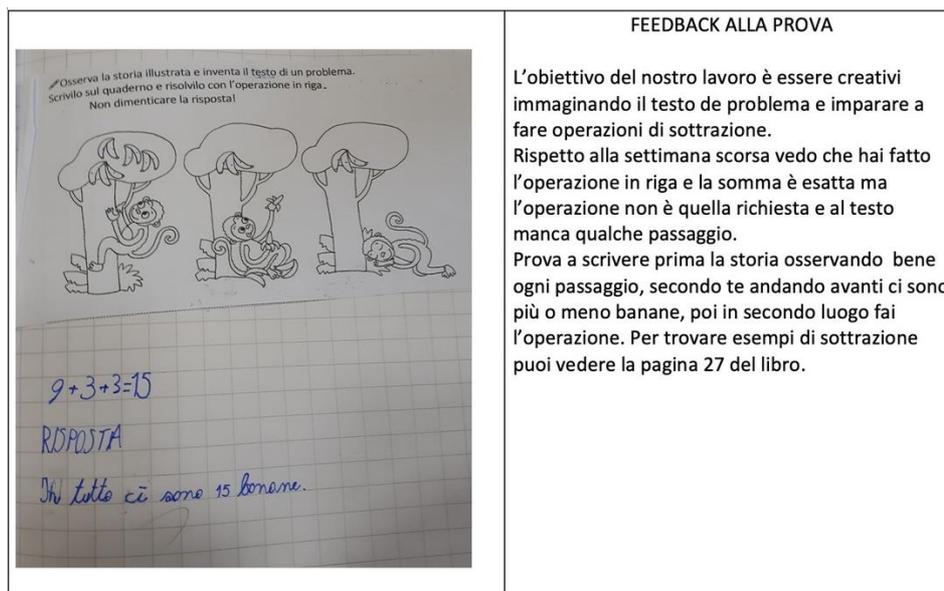


Fig. 3 - Fornire un feedback ai bambini. Esempio di lavoro svolto dagli studenti

6. Utilizzo di *Workshop* di Moodle per la valutazione tra pari dei feedback svolti. Ogni studente ha caricato i propri lavori in forma anonima e ha ricevuto due feedback (ugualmente anonimi) da due colleghi. I giudizi sono stati formulati sulla base della rubrica di valutazione precedentemente condivisa, a cui è stato aggiunto un breve commento di sintesi. Al termine delle attività è stata avviata una discussione sul lavoro svolto e sui feedback forniti e ricevuti.
7. Somministrazione di un questionario relativo alle attività di peer feedback.
8. Rilevazione finale, al termine dell'intero insegnamento, circa le percezioni di efficacia degli studenti su alcuni aspetti dell'agire valutativo del docente (la medesima della fase uno).

#### 4. Analisi e discussione dei dati

##### 4.1. Le percezioni degli studenti sulle attività di peer feedback

Come indicato nella settima fase della procedura di indagine, al termine delle attività di peer feedback è stato somministrato, in presenza, un questionario online semi-strutturato volto a valutare le percezioni degli stessi sulle attività svolte.

Il questionario era composto da 16 domande: 14 a risposta chiusa e 2 a risposta aperta<sup>1</sup>. Le domande chiuse, in particolare, richiedevano agli studenti di esprimere il proprio grado di accordo rispetto a delle affermazioni date (1= per niente d'accordo; 5 =pienamente d'accordo). Le domande a risposta aperta, invece, chiedevano di effettuare un breve bilancio circa le attività tra pari svolte, e hanno avuto la funzione di chiarire meglio quanto dichiarato negli item precedenti.

In generale, le domande hanno cercato di esaminare i seguenti macro-temi:

- a) l'utilità dell'aver ricevuto un feedback da un collega;

<sup>1</sup> Alcuni item a risposta chiusa del questionario sono stati ripresi e/o adattati dal questionario utilizzato nell'indagine di Marzano (2023).

- b) l'utilità di aver fornito un feedback a un collega;
- c) l'utilità della rubrica valutativa nell'elaborazione di giudizi valutativi;
- d) la partecipazione, nella propria esperienza da studenti universitari, a precedenti attività di feedback tra pari;
- e) l'eventuale ruolo dell'attività svolta nei processi di autovalutazione e rielaborazione del proprio lavoro.

Di seguito, si riportano alcune delle principali risultanze emerse.

È possibile notare, come riportato dalla Figura 4, che soltanto una piccola percentuale di studenti (5,9%) aveva già partecipato ad attività di feedback tra pari in altri insegnamenti universitari.

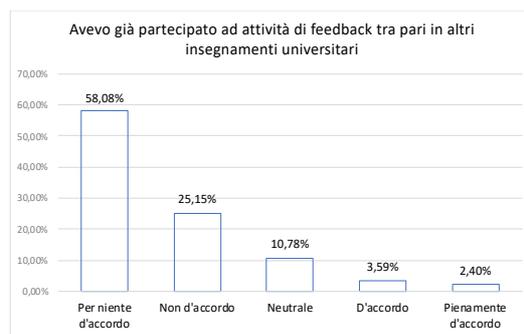


Fig. 4 - Partecipazione a precedenti attività di feedback tra pari. Distribuzione frequenze percentuali

Sebbene i dati relativi al campione preso in esame non consentano una generalizzazione degli stessi al di fuori dell'unità di analisi considerata, indagini analoghe a livello locale hanno fatto notare ugualmente uno scarso utilizzo della valutazione tra pari negli insegnamenti universitari (Marzano, 2023). Lo scarso utilizzo di questa modalità di valutazione formativa sarebbe ulteriormente confermato da una ricerca, condotta su scala nazionale, in cui sono stati selezionati in maniera casuale e analizzati 2220 syllabi di docenti appartenenti a differenti atenei italiani. I risultati dell'indagine mostrano che solo un terzo di questi docenti (n=731; 32,92%) dichiara di mettere in atto una valutazione di processo e non solo di prodotto. Inoltre, dall'analisi delle occorrenze relative ai syllabi esaminati in merito alle tipologie di valutazione di processo utilizzate, soltanto in sei casi (0,27%) è possibile riscontrare l'utilizzo di procedure di *peer assessment* con gli studenti (Doria, Grion e Paccagnella, 2023).

In merito all'effettiva valenza della rubrica di valutazione come guida nell'elaborazione di commenti nei confronti del lavoro dei colleghi, si segnala come quest'ultima sia ritenuta realmente efficace nell'aiutare gli studenti nella produzione del feedback nel 93,3% dei casi (*d'accordo e pienamente d'accordo*), come riportato nella Figura 5. Al fine di consentire agli studenti di progredire nello sviluppo delle loro competenze valutative, infatti, uno degli elementi ritenuti cruciali è proprio quello relativo alla spiegazione/giustificazione del proprio giudizio tra pari sulla base di criteri salienti (Sadler, 2010): la rubrica permetterebbe dunque di spiegare le valutazioni fornite con una maggiore oggettività e trasparenza.

A sostegno di quanto di quanto emerso dai dati di tipo quantitativo, si riportano anche alcuni estratti relativi all'analisi delle domande a risposta aperta del questionario:

“La rubrica valutativa è stata una guida molto importante. Le valutazioni dei colleghi sono state giuste e puntuali. Hanno confermato errori che sapevo già di aver compiuto avendo io stessa ripensato molto al mio feedback” (Q:25);

“Grazie alla rubrica valutativa, avente criteri e diversi livelli molto chiari ed espliciti, a mio parere è

stato più facile fornire un feedback ad un altro studente in forma anonima, innanzitutto perché è stato più semplice utilizzare un linguaggio comprensibile ad un mio collega” (Q:131).

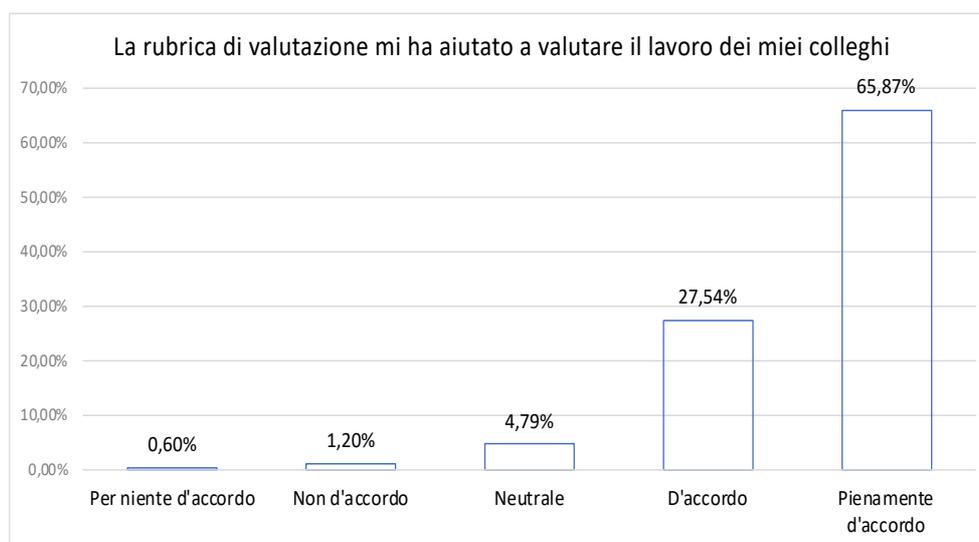


Fig. 5 - Ruolo della rubrica di valutazione nella produzione di feedback.  
Distribuzione frequenze percentuali

Le attività di peer feedback, inoltre, si sono dimostrate utili nella misura in cui hanno consentito, per l'82,6% degli studenti (*d'accordo* e *pienamente d'accordo*) di comprendere meglio gli argomenti affrontati a lezione (Fig. 6).

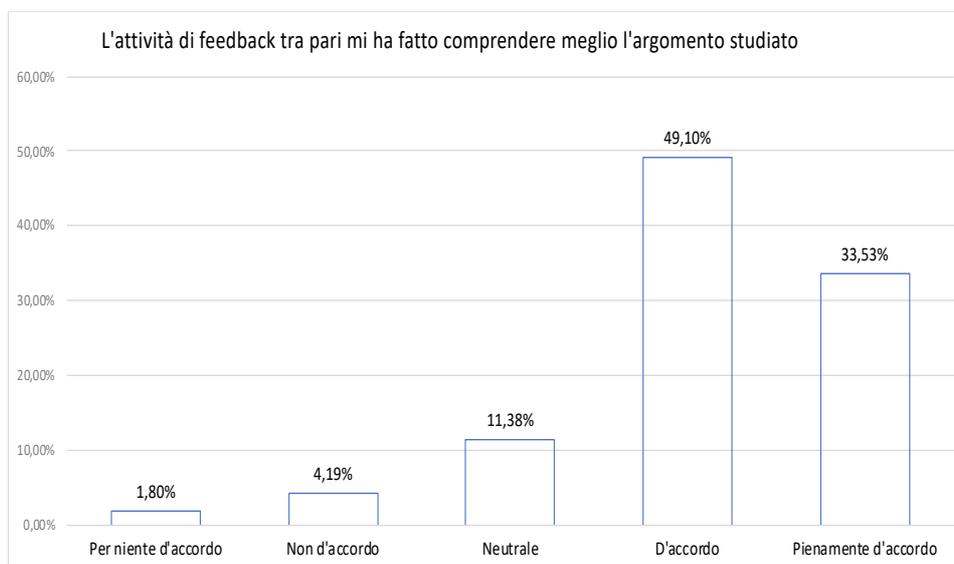


Fig. 6 - Utilità delle attività di peer feedback nella comprensione degli argomenti.  
Distribuzione frequenze percentuali

I commenti ricevuti dai colleghi sono stati utili per migliorare i propri lavori per il 71,8% degli studenti (*d'accordo* e *pienamente d'accordo*), come riportato in Fig. 7. Leggere più di un feedback sul proprio lavoro, infatti, ha aiutato a comprendere e individuare possibili aspetti migliorativi, come emerge anche da alcune risposte aperte:

“I punti di forza riguardano i molteplici commenti che sono stati sicuramente utili a rivalutare e modificare il mio lavoro” (Q:68);

“È stato molto d'aiuto ricevere più feedback così da poter avere diversi punti di vista sul lavoro svolto [...]” (Q:73).

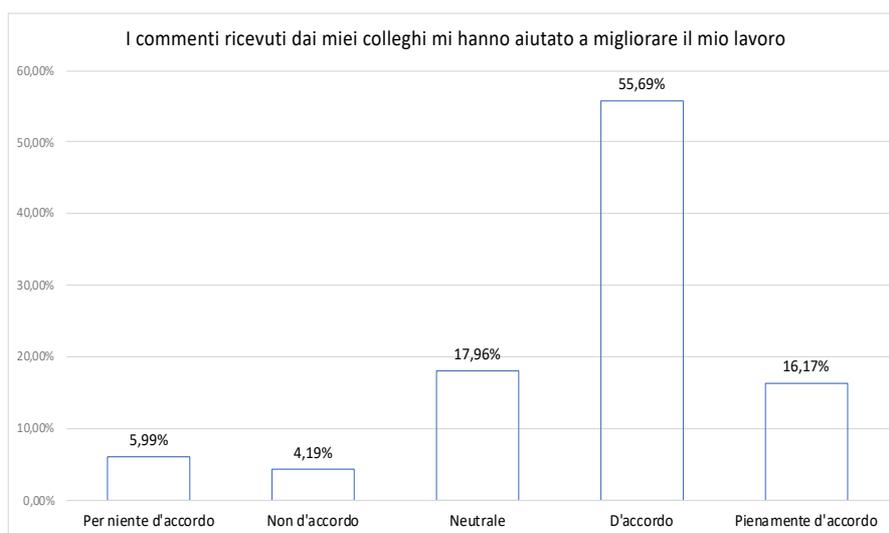


Fig. 7 - Utilità dei commenti ricevuti dai colleghi per migliorare il proprio lavoro.  
Distribuzione frequenze percentuali

L'azione di fornire un feedback ai propri colleghi si rivela però maggiormente proficua nell'autovalutare in maniera spontanea il proprio lavoro: nella Figura 8 si può notare come in questo caso l'89,2% dei partecipanti (*d'accordo* e *piamente d'accordo*) sostenga che l'essersi trovato a dover esprimere un giudizio sul lavoro altrui lo abbia aiutato a rivalutare spontaneamente anche il proprio (senza che venisse espressamente richiesto dalla docente del corso).

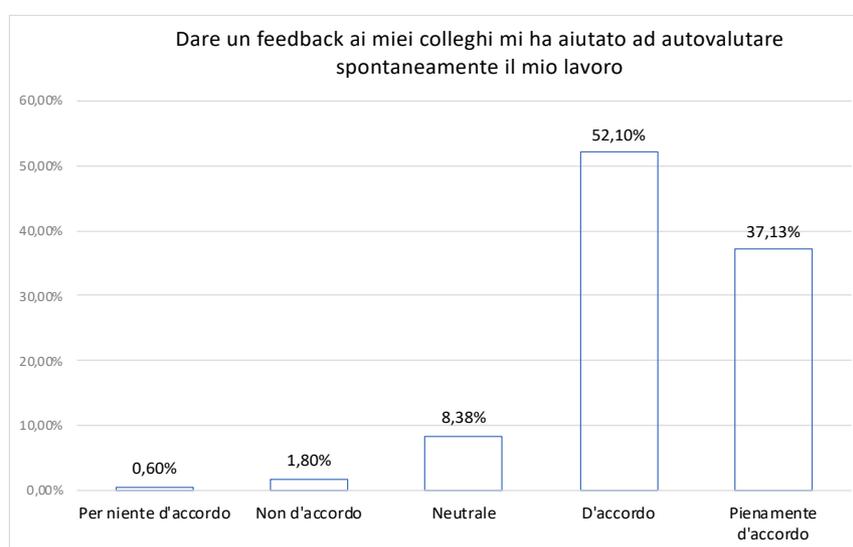


Fig. 8 - Utilità del fornire un feedback ai colleghi per autovalutare il proprio lavoro.  
Distribuzione frequenze percentuali

Anche in questo caso si riportano alcune dichiarazioni degli studenti che si ritengono significative ai fini di comprendere maggiormente i processi migliorativi innescati dalle attività di valutazione tra pari:

“Leggendo i lavori degli altri ho avuto anche modo di capire cosa mancasse nel mio feedback e come

fare per migliorarlo” (Q:54);

“Anche leggere valutazioni differenti dalle mie mi ha aiutato a cogliere i punti di forza e di debolezza della mia valutazione” (Q:75);

“Svolgendo gli esercizi di feedback, sia per il bambino che per i nostri colleghi, abbiamo fatto inconsapevolmente un lavoro di autocorrezione” (Q:126).

#### 4.2. Le percezioni degli studenti sul possesso di alcune competenze valutative

Si riportano, in questa sezione, le risultanze emerse dall'analisi pre e post-intervento didattico (fasi 1 e 8 dell'indagine), svolta mediante la somministrazione, in presenza, di un questionario on line di tipo strutturato.

In particolare, si voleva indagare se gli studenti avessero percepito dei miglioramenti nell'apprendimento relativi ad alcune aree valutative, nello specifico:

1. nella progettazione di rubriche di valutazione;
2. nell'applicazione di forme di valutazione tra pari;
3. nell'applicazione di forme di autovalutazione dei propri apprendimenti.

Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il loro livello di autoefficacia rispetto ad alcune affermazioni relative alle competenze valutative precedentemente elencate, sulla base di una scala di accordo da 1 a 5 i cui dati sono stati trattati come quasi-cardinali (quantificazione soggettiva dell'accordo).

La Tabella 1 descrive i risultati del test parametrico *t di Student* (t-test) per dati appaiati, elaborato mediante il software di analisi statistica *Jamovi* (versione 2.3.21).

	N	Valutazione tra pari (SD)	Autovalutazione (SD)	Progettazione rubriche (SD)
Pre	188	2.99 (0.90)	3.37 (0.92)	2.41 (0.90)
Post	188	3.66 (0.75)	3.80 (0.73)	3.44 (0.77)
t d Student ( <i>p</i> value)		-7.96 (<0.01)	-5.13 (<0.01)	-12.1 (<0.01)

Tab. 1 - Analisi delle differenze pre e post: t-test per campioni appaiati

Il confronto tra i valori delle medie dall'inizio alla fine del corso sembra confermare un evidente miglioramento nella percezione delle prestazioni degli studenti nelle aree designate, anche per quanto riguarda quelle relative alla *valutazione tra pari* e all'*autovalutazione*, le quali sono state maggiormente oggetto delle attività di peer feedback. Anche la dispersione dei dati è diminuita in tutte le aree di competenza indagate, confermando quindi una riduzione della loro variabilità.

I risultati del t-test, inoltre, suggeriscono una significatività dei dati ( $p < 0.01$ ) in relazione all'ipotesi di partenza.

In aggiunta ai quesiti di tipo strutturato, soltanto per la rivelazione finale, è stata aggiunta una domanda aperta nella quale si chiedeva agli studenti di ripensare all'intero corso e di indicare quale fosse stata, per loro, l'esperienza maggiormente significativa relativa al percorso di apprendimento svolto.

Per l'analisi dei dati di tipo qualitativo si è proceduto dapprima a una codifica per categorizzare le porzioni di testo appartenenti ad un'area di contenuto comune e, successivamente, è stata operata un'analisi delle occorrenze per verificare quali fossero i contenuti maggiormente frequenti nelle risposte degli studenti, come riportato in Tabella 2.

Attività più significativa del corso	Fq delle occorrenze	% delle occorrenze
Dare e ricevere feedback	73	35,6
Esercitazioni sugli argomenti trattati	52	25,4
Attività di laboratorio	30	14,6
Acquisizione di nuove conoscenze	18	8,8
Costruzione e utilizzo di rubriche valutative	15	7,3
Costruzione di test e prove di verifica	9	4,4
Attività di autovalutazione	6	2,9
Discussioni in gruppo	1	0,5
Nulla in particolare	1	0,5
<i>Totale occorrenze</i>	205	100

*Tab. 2 - Frequenze e % delle occorrenze relative alle esperienze del corso maggiormente significative per gli studenti*

Dall'analisi dei dati qualitativi è possibile notare come le attività di feedback tra pari siano effettivamente risultate come le più significative all'interno del gruppo di studenti coinvolto nell'indagine, poiché hanno stimolato il confronto e la capacità di riflettere sui propri errori, come emerge da alcune risposte degli studenti che a titolo esemplificativo si riportano in maniera integrale: “A mio parere l'esperienza riguardo l'attività del feedback è quella che più mi ha segnata in maniera positiva, in quanto ci ha permesso un confronto diretto alla pari tra noi studenti, dandoci l'occasione di poter vestire i panni da insegnante” (J:74);

“Per me è stata fondamentale l'attività riguardante il feedback, in quanto mi ha permesso di valutare ed essere valutata, mi ha aiutata a capire i miei errori e cosa devo migliorare nel dare una valutazione, inoltre il confronto è stato fondamentale in quanto mi ha permesso di paragonare il mio lavoro con quello dei miei colleghi e sviluppare un metro di giudizio più adeguato” (J:168);

“Per me l'esperienza più significativa è stata quella sul feedback, in cui ognuno ha dato un proprio feedback alla prova e successivamente ognuno di noi poteva dare dei feedback ai nostri colleghi, in modo causale. Ciò ha permesso di cercare di imparare dagli altri, di prendere spunto dagli altri o cercare di migliorare l'altro collega attraverso il nostro feedback e fargli capire dove avesse sbagliato” (J:114).

## 5. Conclusioni

L'indagine qui descritta, sebbene abbia il limite di riferirsi ad una realtà formativa circoscritta, ha prodotto dei risultati incoraggianti. Dall'analisi dei dati quantitativi e qualitativi, infatti, si delinea l'importanza di strutturare attività mediante cui promuovere l'utilizzo del feedback, soprattutto tra pari, al fine di avviare processi di autovalutazione e di miglioramento con gli studenti universitari.

In linea con quanto già riportato dalla letteratura sul tema, si evince come anche in questo caso fornire feedback ai colleghi si sia rivelato più vantaggioso che riceverne: produrre un giudizio valutativo coinvolge difatti processi di ordine superiore come l'applicazione di criteri, la rilevazione di problemi e il suggerimento di soluzioni (Nicol, Thomson e Breslin, 2014).

L'applicazione e l'analisi dei criteri, nell'indagine appena descritta, è stata facilitata dalla co-costruzione e dall'utilizzo di una rubrica di valutazione creata proprio per le attività di valutazione tra pari. Essa si è rivelata difatti come uno strumento prezioso per poter avviare e guidare gli studenti ancora inesperti nel giudicare il lavoro dei colleghi, ma non solo: la rubrica rappresenta anche un

prezioso alleato per compiere forme personali di autovalutazione, mediante la messa in evidenza di eventuali discrepanze tra il compito svolto e gli standard di qualità condivisi all'interno dell'aula.

Appare ormai chiaro come l'essere coinvolti in lavori di valutazione tra e con i pari, infatti, aiuti gli studenti ad autovalutare i propri risultati in modo più efficace proprio perché viene incoraggiato il confronto tra il proprio lavoro e quello degli altri (McConlogue, 2015). Inoltre, la produzione di un feedback interno generato dal confronto con il lavoro degli altri assegna al feedback del docente un ruolo meno preponderante e quasi marginale, poiché molti dei suoi commenti potrebbero non essere più necessari. Questo può rappresentare un vero e proprio punto di svolta, non soltanto perché si rendono gli studenti meno dipendenti dal giudizio dell'insegnante e maggiormente autonomi nella messa in atto di strategie metacognitive, ma anche perché, spesso, il grande numero di studenti presenti in aula consente difficilmente l'erogazione individuale di feedback. Tali attività potrebbero dunque rappresentare una soluzione praticabile in un'ottica di sostenibilità dei processi di valutazione. In più, avendo generato il proprio feedback da confronti precedenti, è probabile che gli studenti siano maggiormente ricettivi anche ai commenti degli insegnanti e siano in grado di interpretarli e utilizzarli meglio (Nicol, 2021). I processi di peer feedback hanno inoltre favorito, a detta degli studenti, una maggiore comprensione degli argomenti oggetto di studio, poiché hanno avuto modo di essere attivamente impegnati nel comprendere i contenuti studiati per esprimere commenti al riguardo. Secondo Liu e Carless (2006), inoltre, il feedback tra pari comporta un potenziale di miglioramento delle prestazioni di apprendimento anche in virtù del fatto che, in questo modo, la valutazione può estendersi da un dominio generalmente inteso come privato e individuale, a un dominio maggiormente pubblico nel quale le nuove acquisizioni vengono condivise e confrontate con i colleghi e con i docenti (Liu e Carless, 2006). Da qui scaturisce la necessità, in un'ottica di *assessment as learning*, di estendere l'utilizzo di queste pratiche (ancora poco diffuse nel nostro Paese) all'interno dei diversi corsi e insegnamenti universitari, a prescindere dai settori disciplinari coinvolti.

L'attenzione sempre maggiore ai temi della didattica universitaria e la costituzione di *Teaching and Learning Centres* (TLCs) volti a promuovere la formazione e la ricerca su questi temi può costituire un'importante occasione per tentare di estendere la diffusione di buone pratiche di valutazione nell'istruzione superiore, di cui l'utilizzo di attività di feedback per la promozione degli apprendimenti ne rappresenta un aspetto rilevante. Solo attraverso una più ampia condivisione di pratiche valutative efficaci, infatti, sarà possibile incidere maggiormente sugli apprendimenti degli studenti e attuare forme di valutazione realmente formative in grado di trasformare il processo di valutazione in una vera e propria esperienza di apprendimento capace di promuovere il miglioramento continuo.

### Riferimenti bibliografici:

- Baloo, K., Evans, C., Hughes, A., Zhu, X., & Winstone, N. (2018). Transparency isn't spoon-feeding: How a transformative approach to the use of explicit assessment criteria can support student self-regulation. *Frontiers in Education*, 3(Article 69).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Carless, D. & Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Carless D. & Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163.

- Cho, Y. H., & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional science*, 39, 629-643.
- Cockett, A., & Jackson, C. (2018). The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 69, 8-13.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- De Angelis, M., Trincherò, R., (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(24), 37-53.
- Doria, B., Grion, V., & Paccagnella, O. (2023). Pratiche valutative nelle università italiane: una ricerca esplorativa a livello nazionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 16(30), 129-143.
- Earl, L.M. (2014). *Assessment as learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham, AU: Hawker Brownlow.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254.
- Li, L., & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2).
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 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), 30-43.
- Marzano, A. (2023). Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria: I risultati di una esperienza didattica. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 81-88.
- McConlogue, T. (2015). Making judgements: Investigating the process of composing and receiving peer feedback. *Studies in Higher education*, 40(9), 1495-1506.
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in psychology*, 8, 1519.
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778.
- Nicol D., Selvaretnam G. (2022). Making internal feedback explicit: harnessing the comparisons students make during two-stage exams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 507-522.

- 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.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129-144.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435-448.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(5), 535-550.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. New York: Routledge.