

Prove tecniche di futuro: un'esperienza laboratoriale per educare al feedback formativo

Testing for the future: A workshop hands-on experience for training in formative assessment

Laura Fedeli*, Luca Girotti**

Riassunto

Il contributo presenta gli esiti di un seminario online promosso nell'ambito del laboratorio di "Tecniche della valutazione" del cds LM-85bis presso l'Università degli Studi di Macerata. Tale iniziativa, condotta in co-teaching, aveva l'obiettivo di rafforzare conoscenze ed esperienze degli studenti in merito al concetto di feedback e alle potenzialità dei dispositivi digitali.

Parole chiave: valutazione formativa; feedback; didattica laboratoriale.

Abstract

The paper describes the results of an online workshop proposed to students of the course "Techniques of assessment" within the Primary Education Science degree course at University of Macerata (Italy). The initiative, managed thanks to a co-teaching approach, had the objective to focus on feedback and to deepen students' knowledge and experience of using digital tools.

Keywords: formative assessment; feedback; active learning.

Articolo sottomesso: 14/08/2021, accettato: 15/10/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1. Introduzione

Il Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 che ha istituito il corso di laurea magistrale a ciclo unico LM-85bis in Scienze della formazione primaria

* Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. E-mail: laura.fedeli@unimc.it.

** Ricercatore in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. E-mail: luca.girotti@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12371

prevede per il settore scientifico-disciplinare M-PED/04 Pedagogia sperimentale tredici crediti formativi universitari, di cui uno di laboratorio, precisando che per tale settore il profilo dei laureati deve comprendere le conoscenze di metodologia della ricerca e di tecniche della valutazione.

Nel piano di studi dell'Ateneo di appartenenza, è attualmente previsto un insegnamento di "Tecniche della valutazione" (6 CFU + 1 CFU di laboratorio) collocato al II anno di corso. Nell'anno accademico 2020/2021, l'attività didattica in parola si poneva l'obiettivo di far conoscere i principali temi, problemi, aspetti del dibattito culturale, scientifico e pedagogico circa valutazione scolastica, con particolare attenzione agli aspetti didattici, tecnici, istituzionali, regolamentari e di sistema e di far acquisire e saper utilizzare correttamente i concetti fondamentali, il linguaggio specifico, le competenze metodologiche nel campo della valutazione scolastica, con peculiare riferimento alle competenze/responsabilità per il docente della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Da alcuni anni, il titolare dell'insegnamento ha introdotto nelle attività laboratoriali un incontro plenario dedicato all'approfondimento di un tema di peculiare rilevanza nella quotidianità scolastica. Come è ben noto, gli ultimi anni scolastico-universitari sono stati profondamente segnati dal lockdown determinato dalle misure governative di contrasto alla pandemia, che hanno visto docenti, studenti e genitori impegnarsi in quella che è ormai a tutti nota come DAD (Didattica A Distanza).

Fra le questioni che sono state riconosciute di maggior criticità¹, vi è stata certamente quella della valutazione, anche a seguito dell'introduzione dei giudizi descrittivi avvenuto nel dicembre 2020². Di là dagli aspetti di natura formale, è del tutto evidente che nella quotidiana relazione docente-alunni in DAD la valutazione in itinere non possa prescindere dalla capacità del docente di utilizzare consapevolmente e sapientemente il feedback, anche sfruttando quanto offerto a riguardo dalle nuove tecnologie.

2. Il feedback e la valutazione formativa

Comprendere l'integrazione del concetto di feedback nel processo di valutazione formativa è un elemento cardine su cui è necessario educare lo studente

¹ Si ritiene opportuno segnalare che in seno al Dipartimento, che ha nell'offerta formativa il citato corso di laurea, è stato promosso un seminario online dedicato a un confronto sull'esperienza della DAD.

² Si tratta dell'Ordinanza 4 dicembre 2020 riguardante la valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria con allegate le LINEE GUIDA.

sin dalle sue prime esperienze formative. Al feedback sono, infatti, connessi diversi costrutti che sono alla base della partecipazione attiva dello studente e dello sviluppo dell'autonomia nel processo di apprendimento quali, ad esempio, il Self-regulated Learning (Clark, 2012), i modelli sottesi alla Social Cognitive Theory (Bandura, 1986) e la vasta area di ricerca interdisciplinare sull'engagement (Fredericks, Blumenfeld e Paris, 2004; Price, Handley e Millar, 2011). Il feedback diventa, quindi, elemento imprescindibile di un'azione didattica efficace volta alla qualità e all'equità e rappresenta uno dei mezzi attraverso cui la dimensione valoriale, propria di una scuola democratica e insita nel processo di valutazione, viene esternalizzata e resa esplicita per/da tutti gli attori coinvolti, docente e studenti. Ma tale processo di esplicitazione necessita di una progettazione adeguata e di una preparazione dello studente in termini di approccio a più livelli e dimensioni.

Non è scopo del presente lavoro presentare una disamina degli studi e dei dibattiti in seno al concetto di valutazione formativa, ma di inquadrare il concetto di feedback evidenziandone gli aspetti generativi e trasformativi per l'apprendente.

Progettare interventi di feedback che possano agevolare la funzione diagnostico/formativa significa sensibilizzare il docente nell'uso di strumenti e strategie volti a identificare, analizzare e monitorare i processi di apprendimento così come rendere lo studente consapevole che il proprio percorso può essere accompagnato da azioni di feedback che coinvolgono docente e discente in un rapporto di reciprocità e di sostenibilità (Boud e Soler, 2015; Grion, 2018). Il concetto di valutazione sostenibile fa riferimento a un processo trasformativo che metta lo studente nelle condizioni di autonomia anche nello sviluppo di strategie metacognitive e, quindi, di *learning to learn* attraverso un processo nel quale il concetto di feedback viene rivisitato in funzione della sua connotazione generativa di collaborazione e di co-costruzione dei significati (Boud e Soler, 2015, p.8).

In questa direzione le tecnologie e gli ambienti di apprendimento online possono supportare in maniera efficace strategie di feedback che mettano lo studente nelle condizioni di sviluppare attitudini allo spirito critico, al monitoraggio e all'autovalutazione del proprio percorso in azioni di riflessione e di riattraversamento che coinvolgono il docente e i pari (Fedeli e Pennazio, 2021; Nicol, 2018).

Tali connotazioni sono ben espresse dalla pratica di *feedforward* (Price, Handley e Millar, 2011) che individua nelle interazioni online un valido alleato in quanto amplificate in termini spazio-temporali (Fedeli, 2021) agevolando lo studente nell'accesso e nella condivisione delle informazioni e dei contenuti. Saper capitalizzare quanto appreso e saper individuare soluzioni migliorative

da adottare nel proprio percorso di apprendimento significa maturare un approccio di apertura verso la pratica di feedback per la quale è necessaria un'alfabizzazione pedagogica (Price, Handley, Millar, 2011) che sia in grado di connettere le dimensioni e le funzioni del feedback alle potenzialità dello spazio-tempo dell'azione didattica in presenza, a distanza e in modalità blended.

Prendendo in esame i livelli in cui può essere declinato il feedback (Hattie e Timperley, 2007) si evidenziano alcune potenzialità relative al ruolo degli spazi e dei tempi della didattica supportata dalle tecnologie digitali prendendo in considerazione il processo di feedback quando esso coinvolge la singola performance dello studente e/o un lavoro di gruppo:

1. *Task level*: ha come focus la consegna, ossia l'output di una specifica attività collocandosi, quindi, al termine di un processo; uno spazio digitale attraverso cui comunicare, condividere e/o archiviare il feedback può consentire la sua rappresentazione attraverso diversi formati: non solo un'annotazione scritta, ma un file audio o un video preparato dal docente con possibilità per lo studente di commentare.
2. *Process level*: è equiparabile al *feedforward*, ossia, alle indicazioni che vengono fornite in itinere per consentire allo studente di adattare il proprio approccio e/o le strategie durante lo svolgimento di un'attività per potersi eventualmente ridirezionare e intraprendere misure di correzione/miglioramento; in un ambiente digitale asincrono, sia esso un *learning management system* o un sistema collaborativo di scrittura/annotazione, il feedback fornito dal docente (ma anche dallo studente in un processo di peer review) può consentire un processo ricorsivo: gli interlocutori inseriscono i propri commenti (anche vocali) in itinere avviando in questo modo un dialogo che, per la natura asincrona consentita dallo spazio digitale, incoraggia la riflessione e l'apertura verso prospettive di adattamento/miglioramento verso l'obiettivo finale.
3. *Self regulation levels*: ha l'obiettivo di stimolare le competenze metacognitive e si esplicita, quindi, in azioni che sollecitano lo sviluppo di strategie di riflessione, regolazione e monitoraggio sul proprio percorso di apprendimento: sistemi di e-portfolio o spazi meno strutturati in cui lo studente può archiviare e organizzare le proprie riflessioni durante un percorso di studi rappresenta uno strumento flessibile in cui il docente, attraverso domande guida stimulate anche dal feedback proveniente dal gruppo classe, sollecita la riflessione e la costruzione e/o il rafforzamento di capacità critiche.
4. *Self level*: è riconducibile ad azioni mirate allo sviluppo di motivazione intrinseca e agisce sulle componenti emotive, di autostima e di autoefficacia: un gruppo classe può avere una composizione variabile sia da un punto di vista di numero di partecipanti, sia da un punto di vista di background; que-

sta complessità può determinare una difficoltà alla piena partecipazione durante il tempo della lezione sincrona, ma se l'interazione avviene online o in presenza fisica con il supporto di un ambiente online per la raccolta di feedback (es. con sistemi di sondaggio) lo studente potrà intervenire con un commento scritto in maniera "protetta" non solo perché il docente può impostare la raccolta del feedback in modo che rimanga anonima, ma perché la scrittura è un processo di esternalizzazione che può supportare una regolazione dell'emozione (Cornoldi *et al.*, 2018) più efficace rispetto a un intervento in forma orale. La scrittura, inoltre, consente una rilettura e, quindi, una ripresa più semplice da parte del docente per poter rilanciare alla classe input produttivi su cui confrontarsi.

Risulta opportuno approfondire gli studi nella direzione di una riflessione sugli spazi-tempo dell'azione didattica rispetto alle implicazioni generate dall'uso degli ambienti di comunicazione online in funzione del processo di feedback. Una valutazione formativa richiede un approfondimento sul ruolo svolto dai dispositivi didattici integrati con ambienti/strumenti digitali nelle relazioni tra metacognizione e motivazione, autoefficacia nella gestione del proprio percorso di apprendimento e regolazione degli stati emotivi associati.

3. Educare al feedback: un'esperienza laboratoriale

In ragione di quanto ora richiamato si è promosso nell'ambito del laboratorio di "Tecniche della valutazione" un seminario online condotto in co-teaching (Robinson e Schaible, 1995) con il titolare dell'insegnamento (M-PED/04) e una docente di Didattica Generale (M-PED/03) in una prospettiva di collaborazione interdisciplinare.

Tale collaborazione non ha rappresentato un mero intervento aggiuntivo in seno al corso, ma si è integrato nello stesso sin dalla fase di progettazione per poi concludersi con una riflessione sommativa condivisa sugli esiti dell'esperienza stessa. L'efficacia di percorsi di co-teaching, soprattutto rispetto a obiettivi formativi che coinvolgono il valore della partecipazione attiva dello studente e del lavoro di gruppo, è ampiamente attestata in letteratura (Drescher, 2017; York-Barr *et al.*, 2004) ed è oggetto di analisi di esperienze nell'ambito dello stesso dipartimento (Deluigi e Fedeli, 2021) in cui viene messo in risalto il ruolo di modeling svolto dal co-teaching. Agli studenti viene richiesto un pieno coinvolgimento nei laboratori anche attraverso attività che prevedono l'interazione e la collaborazione con i pari e quando questa richiesta proviene

da un'intenzionalità educativo-didattica che non è solo comunicata, ma dimostrata nella sua efficacia dai docenti stessi in una postura di co-teaching la richiesta stessa esercita un impatto di indubbio valore.

Il seminario ha avuto come oggetto il concetto di feedback in direzione di un rafforzamento delle conoscenze e delle esperienze degli studenti attraverso l'uso di diversi dispositivi tecnologici che hanno avuto la funzione di "boundary object" (Fominykh *et al.*, 2016) e, nello specifico, il loro uso è stato pianificato per poter raggiungere i seguenti obiettivi: (1) agevolare un'interazione online a livello di piccolo gruppo e di confronto collettivo; (2) dimostrare come un dispositivo digitale possa essere utilizzato per dare/ricevere feedback; (3) sperimentare e progettare azioni didattiche che possano coinvolgere il loro uso.

Il concetto di "boundary object" a cui si fa riferimento in questo lavoro (Fominykh *et al.*, 2016; Wenger, 2010) comprende quel complesso di risorse/dispositivi/processi che possono facilitare il lavoro in team con partecipanti con background differenti in riferimento alle conoscenze tacite, all'attitudine al coinvolgimento e all'interesse per la disciplina stessa:

«I boundary objects sono utili al gruppo o alle comunità nelle situazioni in cui ogni partecipante ha solo una conoscenza e un controllo parziale sull'interpretazione di un oggetto [...]. In questo modo, i boundary object consentono ai diversi sistemi di conoscenza e alle comunità di interagire attraverso un riferimento condiviso che sia significativo per entrambe le parti» (Fominykh *et al.*, 2016, p.3).

Inoltre, in un contesto/gruppo classe in cui le diversità sono riscontrabili su varie dimensioni i boundary object incarnano la potenzialità di «traduzione, coordinamento e allineamento tra le diverse prospettive» (Fisher, 2001, p.72). Ed è proprio in questa direzione che verranno discussi gli esiti dell'esperienza laboratoriale.

3.1 Un contesto "particolare"

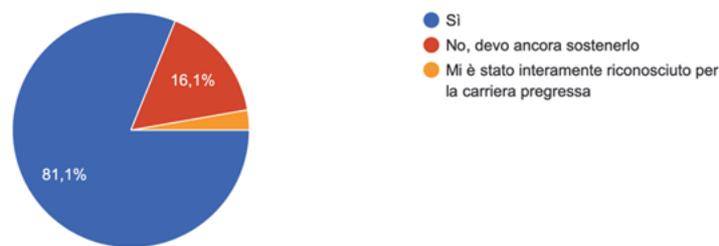
Gli studenti destinatari del seminario erano stati invitati, come avviene ormai da diversi anni, a compilare – dopo la prima lezione – un questionario di ingresso, che offre alcune significative informazioni rispetto al contesto "classe". Il questionario aveva ricevuto 217 risposte.

Una prima serie di domande era volta a chiarire lo stato di carriera, in ragione del fatto che non essendo previsti vincoli/obblighi di propedeuticità era possibile frequentare il laboratorio a prescindere dall'anno di corso a cui si è iscritti: oltre l'85% è risultato iscritto al II anno e circa il 75% ha svolto la prova di ammissione nel 2019.

La domanda che ha permesso di avere uno sguardo sintetico sulla classe è quella “Si è già laureato?”. Il 59% ha risposto “No e non ho frequentato alcun altro corso di laurea”. Il resto della classe, che rappresenta ben il 41%, restituisce tante situazioni diverse personali: fra coloro che non sono laureati si era già iscritto il 7,4% a Scienze dell'educazione e della formazione e l'8,3% a un corso di laurea triennale di altro ambito, fra quanti hanno dichiarato di essere in possesso di una laurea troviamo un 7,4% in possesso di una laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, un 4,6% in possesso di una laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione e di una laurea magistrale in Scienze pedagogiche, un 6,5% in possesso di una laurea magistrale in altro ambito, un 6,9% in possesso di una laurea triennale e magistrale in altri ambiti. Una classe, quindi, da aggettivare forse più con “frammentata” che con “eterogenea”. Ciò sembra trovare ulteriore conferma anche nella risposta all'interrogativo che chiedeva notizie circa la condizione attuale: se un 62% dichiara di essere un/una studente/essa che non ho ancora avuto esperienze di tirocinio, il restante 38% si divide nelle altre diverse opzioni con (singole!) esperienze di lavoro e tirocinio nelle scuole dell'infanzia e primaria e/o di I e II grado e/o strutture educative per minori/disabili.

Seguivano, poi, due interrogativi riguardanti due specifici esami del I anno: Metodologia della ricerca educativa, stesso SSD di Tecniche della valutazione, e Didattica generale, di cui era stata consigliato il superamento/riconoscimento.

Ha già sostenuto l'esame di "Metodologia della ricerca educativa"?
217 risposte



Graf. 1

Ha già sostenuto l'esame di "Didattica generale"?
217 risposte



Graf. 2

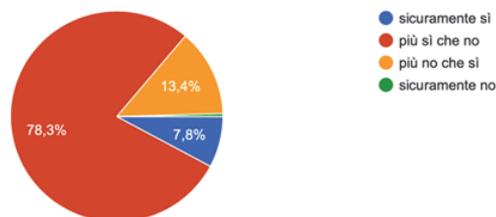
Tralasciando le domande/risposte riferite alle informazioni organizzative in possesso degli studenti, in merito alle quali basta richiamare che il dato emerso è più che positivo, è opportuno riportare in questa sede quelle riguardanti l'approccio all'insegnamento di Tecniche della valutazione, in particolare quelle relative a interesse, conoscenze preliminari, contenuti dell'insegnamento:

È interessato/a agli argomenti trattati nell'insegnamento?
217 risposte



Graf. 3

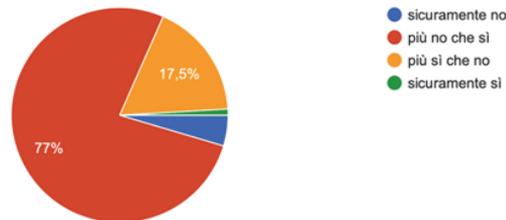
Per le informazioni ad oggi in suo possesso, pensa di avere le conoscenze preliminari per la comprensione degli argomenti previsti nel programma d'esame?
217 risposte



Graf. 4

Per le informazioni ad oggi in suo possesso, pensa che avrà difficoltà ad affrontare i contenuti dell'insegnamento?

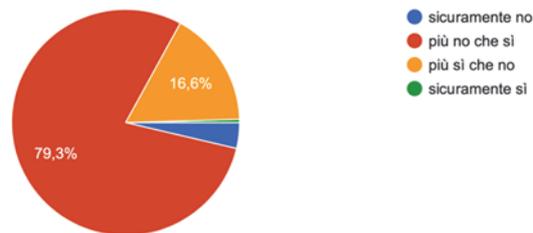
217 risposte



Graf. 5

Per le informazioni ad oggi in suo possesso, pensa che avrà difficoltà nel superare l'esame?

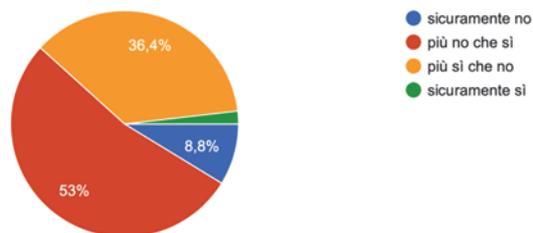
217 risposte



Graf. 6

Rispetto agli altri insegnamenti previsti nel suo piano di studi in questo semestre, pensa che questo insegnamento sia per lei più difficile da affrontare?

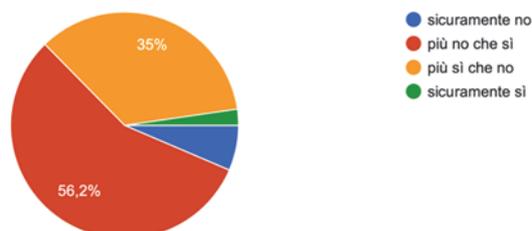
217 risposte



Graf. 7

Rispetto agli altri insegnamenti previsti nel suo piano di studi in questo semestre, pensa che l'esame di Tecniche della valutazione sarà per lei più difficile degli altri?

217 risposte



Graf. 8

Il quadro che emerge è molto positivo, in estrema sintesi: le studentesse³ sono interessate al corso e pensano di avere le “carte in regole” per affrontare serenamente l’esame, che appare non troppo difficile da superare.

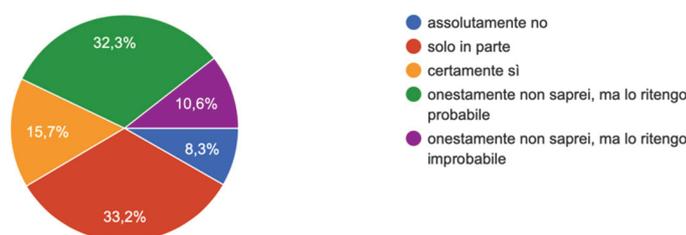
Una quarta serie di domande intendeva raccogliere informazioni circa l’esperienza valutativa. Si tratta di un aspetto delicato da approcciare in termini non deterministici, ma nella consapevolezza che “il come si è stati valutati” possa influire su “come si valuterà”. Si è cercato di ricostruire la percezione della valutazione lungo tutto il percorso scolastico. Se le risposte rimandano un giudizio più che positivo per gli studi universitari (ben oltre il 90% ha scelto “del tutto positiva” o “più positiva che negativa”), non è stato così nella scuola secondaria sia superiore sia inferiore dove si registra un dato di insoddisfazione (l’opzione “più negativa che positiva” si attesta intorno al 15% per il I grado e al 20% per il II grado). Si tratta di una piccola ma interessante fotografia sulla quale non è possibile indugiare per le finalità del presente contributo, tuttavia un rapido cenno può essere fatto almeno su un aspetto, non inaspettato: la valutazione, aspetto in fondo fondamentale dell’esperienza scolastica, è anch’essa oggetto della crisi adolescenziale nella quale il rapporto con l’autorità è assai delicato (Galli, 1994). Del resto, proprio nella scuola e nella valutazione si palesa il genitore adulescente e la famiglia adolescente mostra il suo modo di pensare (Ammaniti, 2015).

Alla esplicita domanda “Pensa che le sue esperienze di valutazione come studente influenzeranno il suo modo di valutare quando diventerà un docente?” fra i risultati numericamente più rilevanti abbiamo: 14% assolutamente NO, 26% solo in parte, 9% certamente SÌ. A questi si aggiungono un 35% che ha risposto “onestamente non saprei, ma lo ritengo probabile” e un 13% che ha opzionato “onestamente non saprei, ma lo ritengo improbabile”.

³ La scelta del femminile rispecchia il dato di realtà circa la composizione della classe.

Una quinta serie di domanda era rivolta al futuro, cioè alle opinioni in ordine alla valutazione come aspetto della vita scolastica e delle relazioni tipiche della professione docente, anche in riferimento all'introduzione dei giudizi descrittivi. Il "segnale dal futuro" è quello di un docente che ritiene di non avere problemi sia nel comunicare il voto/giudizio a propri alunni, sia nel trovare criteri comuni con i colleghi. La questione che resta ancora sospesa è quella del rapporto con i genitori:

Pensa che nella relazione fra insegnanti e genitori la valutazione sia un problema?
217 risposte



Graf. 9

Le studentesse sono informate circa l'introduzione dei giudizi descrittivi, tuttavia le loro opinioni si differenziano rispetto a come vorrebbero la valutazione nella scuola primaria: un 25% rinuncia a esprimersi (opzione "sinceramente non saprei" e "preferisco non esprimermi a riguardo"), un 27% auspica solo una valutazione delle competenze, rispetto al confronto fra giudizio e voto quasi il 40% ritiene più opportuno il primo rispetto al secondo mentre quasi il 9% è di parere opposto.

Due ultime domande avevano l'obiettivo di raccogliere il grado di adesione su affermazioni provocanti e provocatorie riguardanti la valutazione. La prima di M.G. Dutto: "l'interesse, la curiosità e la scoperta sono i fattori che posso riconciliare gli studenti di oggi e di domani con un'esperienza scolastica guidata da insegnanti capaci di alimentare la passione per il sapere". La seconda di M. Amminiti: "L'autorevolezza di cui in passato godevano gli insegnanti è venuta meno, non solo agli occhi degli alunni ma anche a quelli dei genitori. E le due cose sono collegate; anzi, è proprio l'atteggiamento dei genitori a rafforzare quest'immagine indebolita degli insegnanti agli occhi degli alunni". Opposti gli esiti: l'opzione "concordo pienamente" è stata scelta dal 97% per quella di Dutto, mentre dal solo 37% per quella di Ammaniti, in quest'ultima la maggioranza (intorno al 51%) ha scelto "concordo solo in parte".

3.2 Il seminario

Il seminario ha previsto tre fasi di sviluppo dell'attività in cui si sono attivati

processi di esternalizzazione, esplorazione e progettazione legati al concetto di feedback. Ogni fase ha coinvolto lo studente (individualmente, in gruppo e/o collettivamente) nell'uso di un dispositivo digitale online, e nello specifico:

- uno strumento per costruire/somministrare sondaggi online (Xoyondo⁴);
- un ambiente di documentazione di tipo “canvas” (Lino⁵) in cui archiviare e condividere un artefatto digitale (in forma testuale e/o multimediale).

Entrambi i dispositivi sono caratterizzati da un uso intuitivo e da un'ampia accessibilità per ogni tipologia di utenza (ad esempio non è necessaria nessuna registrazione).

Tutte le attività (Tab. 1) sono state svolte in sincrono con il supporto del sistema di videoconferenza TEAMS che ha consentito l'interazione collettiva con la classe in fase iniziale e finale e l'interazione in piccolo gruppo durante la fase di esplorazione e progettazione.

Tab. 1 - Schema sinottico dello sviluppo del seminario

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Attività	Sondaggio iniziale il cui esito viene condiviso e discusso con gli studenti.	Esplorazione autonoma da parte degli studenti (in gruppo) dello strumento online utilizzato per il sondaggio.	Costruzione di una ipotesi progettuale da parte degli studenti (in gruppo).
Obiettivi	Fornire uno stimolo iniziale per un brainstorming sull'argomento.	Passare da un uso da fruitore a una disposizione autoriale.	Trasformare l'expertise maturata nella fase precedente per riflettere sulle potenzialità didattiche dello strumento.
Boundary object	<i>Discourse:</i> l'attività rappresenta la possibilità di attivare un linguaggio condiviso in cui le connotazioni associate al concetto di feedback vengono esplicitate.	<i>Process:</i> l'attività consente allo studente di coordinare il proprio approccio a quello del gruppo e di sperimentare le opportunità dello strumento sondaggio.	<i>Process e Artifact:</i> l'attività consente allo studente di progettare all'interno del proprio gruppo e condividere l'output del lavoro con il docente e i diversi gruppi.
Tecnologia	TEAMS, xoyondo.	TEAMS, xoyondo.	TEAMS, lino.

⁴ Lo strumento online Xoyondo (<https://xoyondo.com/>) offre tre sistemi principali di interazione con funzione sondaggio: sondaggio anonimo, sondaggio di opinione e creare un pannello personale di raccolta commenti/messaggi.

⁵ Lino (<https://en.linoit.com/>) è un ambiente di raccolta post-it con diverse opzioni di condivisione (privato, di gruppo o pubblico). I post-it, in forma di messaggio testuale, immagine, video o allegato, vengono “affissi” e possono essere facilmente modificati, spostati e cancellati dagli utenti.

Ogni fase ha rappresentato, nell'uso del dispositivo scelto, un *boundary object* di categoria differente (Wenger, 2000): *Discourse, Process e Artifact*, così come verrà evidenziato nei paragrafi che seguono.

3.2.1 Parliamone: la condivisione dei significati

Il linguaggio verbale consente agli interlocutori di dare espressione ai contenuti che si desidera veicolare con una ricchezza connotativa che, in ambito formativo, determina uno scenario complesso che richiama all'attenzione verso le modalità comunicative adottate dal docente (Lumbelli, 1982), i ruoli comunicativi in classe (Sposetti, 2013) e il processo di comprensione (De Mauro, 1982). Affinché un determinato contenuto, sia esso un concetto disciplinare e/o un aspetto valoriale, possa essere co-costruito socialmente e negoziato nei suoi significati è auspicabile che il criterio di comprensione divenga uno dei principi di efficacia di una gestione equa e inclusiva dello scenario comunicativo in classe, o per meglio dire di una gestione democratica (Calò *et al.*, 2019).

Il docente può fare leva sulla dominanza semantica (Linell, Luckmann, 1991) che lo contraddistingue nel suo ruolo di formatore esperto nella disciplina in un contesto che presenta un'indubbia asimmetria comunicativa, ossia il sistema classe caratterizzato, oggi in maggior misura e diversamente dal passato, da una molteplicità di background culturali, sociali e linguistici e, quindi, da *boundaries* (Wenger, 2010), confini che la comunità-classe percepisce e sperimenta nell'interazione tra diverse identità, nelle loro diverse traiettorie di apprendimento e modalità di percorrerle.

L'uso di un semplice sondaggio online, come input iniziale di una lezione, rappresenta un *boundary object* che consente di rendere trasparenti le connotazioni attribuite ai contenuti (in questo caso al concetto di feedback) dagli studenti e le enciclopedie personali di ognuno di loro al fine di reificare quei confini la cui oggettivazione rende possibile la comprensione e la conseguente co-costruzione di un linguaggio e di significati condivisi.

Lo strumento scelto ha consentito, infatti, a tutto il gruppo classe di essere coinvolto con un livello di partecipazione semplice e immediato, un click su una delle due opzioni (Sì/No) a cui, solo chi ha voluto, ha potuto aggiungere un contenuto testuale in forma di commento in cui esplicitare il proprio sapere, la propria cognizione del concetto di feedback in didattica (Fig. 1).

La funzione "commento" è stata utilizzata da 31 studenti, un dato che fa riflettere sui diversi "confini" esistenti nella classe. A fronte di un totale di 193 studenti che ha comunicato di essere in grado di fornire una definizione di feedback solo una percentuale molto ridotta ha scelto di passare dall'attestazione di un sapere a un'espressione di sapere. Se questo disequilibrio mostra chiaramente una diversa risposta alla partecipazione di cui non ci è dato conoscere le

motivazioni (attitudine, autostima, sottovalutazione di un sapere tacito, etc.) l'analisi dei commenti disponibili fa luce sulle conoscenze ingenuie, sulle misconcezioni, sui saperi taciti e/o sui saperi "esperti".



Fig. 1 - Esito del sondaggio somministrato a inizio lezione con alcune risposte testuali

L'uso del dispositivo sondaggio consente di attivare un processo discorsivo che ha l'obiettivo di costruire un linguaggio e un sistema semiotico di riferimento, un'impalcatura per sviluppare il processo di apprendimento. Poter discutere i saperi espressi nei commenti offre a tali saperi la possibilità di svilupparsi in un processo di legittimazione, sia da un punto di vista disciplinare (con il supporto del docente) che da un punto di vista sociale e comunitario (con il contributo dei pari). Tale legittimazione si sviluppa anche attraverso il lessico e nello specifico nelle operazioni di: (1) disambiguazione; (2) ampliamento; (3) associazione appropriata.

Possiamo analizzare i commenti su diverse dimensioni che risultano tra loro strettamente connesse e che verranno brevemente discusse al fine di rintracciare, attraverso la successiva triangolazione con gli esiti dell'attività finale, aspetti generativi e trasformativi attivati dai diversi dispositivi digitali:

- la direzionalità del feedback (emittente-destinatario);
- la funzione del feedback;
- l'oggetto del feedback.

Un numero corposo di commenti (12) mostra come la definizione si soffermi su una delle funzioni del feedback in didattica, ossia il riscontro dato dal docente rispetto a una performance dello studente. Risulta interessante notare che il termine maggiormente usato è "restituzione" associato a una serie di

eventi/oggetti/situazioni dell'azione didattica ossia, un "output" di lavoro, un "livello" o un "obiettivo" raggiunto, un "andamento" di una situazione. Tali scelte terminologiche rappresentano il tentativo di far emergere un sapere tacito, un bagaglio esperienziale, ma spesso anche un sapere esperto dimostrato dalla piena consapevolezza della complessità del concetto di feedback (ricordiamo che il 77,4 % dei partecipanti ha dichiarato di aver già sostenuto l'esame di Didattica Generale, Graf. 2). Nella discussione seguita al sondaggio, infatti, si è chiaramente rivelato come alcune funzioni, quali il *feedforward*, benché poco sviluppate da un punto di vista teorico, figurassero come tacite nel fare riferimento a "andamento" o a "livello", ossia a una costruzione in fieri, e non esclusivamente a un prodotto finale, un esito o un risultato. Così come l'aspetto trasformativo insito nel processo di dare/ricevere feedback: "Il feedback è un processo attraverso il quale si riflette sul risultato dell'azione per poter prendere consapevolezza sia sui punti di forza, sia per modificare e migliorare la propria azione anche nelle prove successive."

Non mancano, poi, seppur in numero minore (3), i riferimenti al flusso bidirezionale del feedback tra gli attori del processo di insegnamento/apprendimento (docente-studente; studente-docente) anche se non ci sono cenni alla possibilità di fornire e ricevere feedback dai pari.

L'aspetto generativo è presente anche a livello di azione che il docente compie sulla propria attività di progettazione didattica, allora il feedback diviene parte di un processo di autovalutazione e di riprogettazione ricorsiva.

Nei commenti non compare la dimensione "formato" del feedback, ossia il riferimento al "modo semiotico" (Kress, 2010) utilizzato dal docente e/o dallo studente per comunicare, se non per un accenno da parte di un unico studente sulla forma "scritta" o "orale" del linguaggio verbale nel feedback; mancano totalmente accenni ai modi semiotici costituiti dalle immagini, dalla gestualità, dalla prossemica, etc.

Un ultimo riferimento alle scelte lessicali e alla loro legittimazione riguarda il processo di discussione e confronto su alcune connotazioni che hanno preso forma nei commenti con l'utilizzo degli aggettivi "sommario", "sintetico" e "personale"; è stato necessario, ad esempio, comprendere quale fosse l'intenzionalità comunicativa degli studenti nella scelta di tali termini e, ove necessario, disambiguare le loro connotazioni; nell'indicare il feedback come "sommario", ad esempio, si è voluto indagare se si volesse fare riferimento a un atto sbrigativo, sintetico, addirittura approssimativo o se quel "sommario", fosse stato usato impropriamente (confondendolo con "sommativo" ?). Una riflessione sulla lingua o, meglio, sulle varietà linguistiche in uso dalla comunità classe può essere agevolata da dispositivi che stimolano alla produzione e alla partecipazione e che consentono allo studente di esporsi, anche in maniera ano-

nima e, quindi, percepita come non giudicante. Così come consentono al docente di prendere atto di quei confini linguistici, discuterne e legittimare un linguaggio condiviso.

3.2.2 Esploriamo e progettiamo: la co-costruzione di significati

Le fasi successive al processo di brainstorming iniziale richiedevano allo studente di esplorare con maggiore dettaglio gli strumenti messi a disposizione dall'applicazione per la costruzione di sondaggi (sondaggio d'opinione; sondaggio anonimo; spazio commenti) in modo da poter, successivamente, iniziare a riflettere in gruppo (circa 10 partecipanti) su un loro possibile uso in ambito didattico.

Gli studenti hanno, quindi, avviato processi di negoziazione attraverso la condivisione di idee e il riattraversamento di input forniti dal docente per poter progettare un'attività di feedback nel contesto target (Scuola Primaria). Gli output di questo processo hanno preso la forma di "note" di gruppo (post-it) condivise su un unico spazio digitale in cui poter leggere e eventualmente commentare gli output degli altri gruppi di lavoro (Fig. 2).

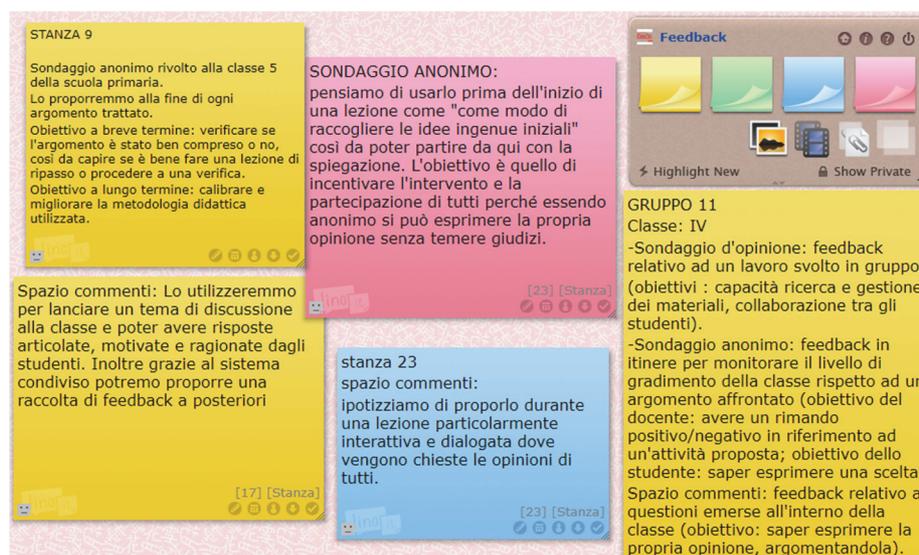


Fig. 2 - Screenshot di alcune note di progettazione come esito del lavoro di gruppo

Il coinvolgimento in un processo di co-costruzione tra pari è stato un percorso che si è avvalso di un approccio hands-on in cui gli studenti hanno sperimentato gli strumenti e prodotto in autonomia artefatti cognitivi. Processo e

prodotto hanno rappresentato due distinti *boundary object* in cui il diverso background degli studenti è emerso in maniera più decisa e con maggiore trasparenza rispetto al confronto collettivo iniziale.

La richiesta di produrre progettazioni di livello micro ha favorito una diversa postura che ha consentito agli studenti di riprendere i concetti appresi nella formazione pregressa e di integrare i significati associati al feedback evidenziandone non solo la funzione (per quali obiettivi didattici), ma anche la modalità e i tempi (in quale momento dell'attività didattica) in cui fornire/richiedere feedback.

Interessante è il focus sull'uso del feedback per coinvolgere gli alunni nella progettazione dell'azione didattica: in diversi gruppi emerge la scelta del sondaggio come strumento per chiedere un riscontro mirato al miglioramento di una strategia didattica messa in atto dal docente (divisione in gruppi per favorire l'interazione e l'inclusione); una scelta disciplinare (un argomento da affrontare e/o approfondire); una decisione gestionale (posizione degli alunni nello spazio-classe e loro rotazione).

Un'insistenza particolare viene posta sull'alunno, sulla sua centralità e sulla sua complessità come persona; diversi i riferimenti all'importanza di rilevare le esigenze dell'alunno, di indagare sulle sue aspettative, di investire sulla motivazione (*self level*). Sono evidenze di tale attenzione i verbi scelti per indicare le azioni alla base dell'uso del feedback: "monitorare"; "individuare"; "sondare" "favorire/stimolare/incentivare" (*process level*). Tra le scelte terminologiche compaiono, seppur in maniera meno preponderante, anche "valutazione" e "autovalutazione", in particolare quest'ultima viene associata in maniera esplicita alla pratica della riflessione sempre in direzione trasformativa, sia quanto è riferita al docente (sfruttare il feedback sull'agito per documentare e poter avviare successivamente azioni di miglioramento), sia quando riguarda l'alunno (feedback come strumento metacognitivo) (*self regulation level*).

Sempre in riferimento alle funzioni del feedback e al suo legame con la valutazione si presenta il seguente output di gruppo su cui soffermarsi in ordine a due aspetti: (1) il rapporto tra feedback e valutazione; (2) la portata del concetto stesso di feedback: «Obiettivo a breve termine: verificare se l'argomento è stato ben compreso o no, così da capire se è bene fare una lezione di ripasso o procedere a una verifica. Obiettivo a lungo termine: calibrare e migliorare la metodologia didattica utilizzata». Nell'obiettivo indicato come "a breve termine" gli studenti fanno precedere a un'attività di "verifica" sull'argomento (un'attività valutativa) (*task level*) una "verifica" in forma di sondaggio di tipo esplorativo dimostrando di saper attribuire al concetto di "verifica" diverse dimensioni connotative, ma soprattutto evidenziando come la valutazione debba rispondere a criteri di efficacia e accessibilità. Inoltre, l'indicazione progettuale che discrimina tra "breve e lungo termine" segnala una consapevolezza rispetto

al concetto di feedback in direzione di un processo che non si esaurisce nell'immediatezza della specifica azione didattica, ma che deve rispondere a una prospettiva più ampia, quella della progettazione a livello "macro". Così come il riferimento all'uso del feedback per coinvolgere le famiglie degli alunni rappresenta la costruzione di una visione integrata e non riduttiva del sistema scuola, della didattica e della valutazione.

Il lavoro in gruppo ha dato maggiore spazio allo sviluppo del processo di esplorazione e analisi il quale ha condotto gli studenti a una sintesi che si è reificata negli output finali, negli artefatti che contengono la negoziazione delle idee progettuali. I due dispositivi digitali (sondaggio e documentazione) che abbiamo individuato come *boundary object* di categoria *Process* e *Artifact* hanno avuto un ruolo sostanziale, quello di consentire un approccio laboratoriale in cui ogni partecipante si è potuto misurare con i propri confini (disciplinari, relazionali, di attitudine) e con quelli altrui in un processo di esternalizzazione (Fisher, 2001), ma anche quello di favorire la contestualizzazione del concetto di feedback essendo stati concepiti come strumenti/ambienti utili alla richiesta/raccolta di input.

4. Conclusioni

È del tutto evidente che l'esperienza presentata in questa sede sia ridotta tanto "temporalmente" quanto "numericamente", tuttavia può essere almeno riconosciuta come tentativo di sollecitare gli insegnanti in formazione a maturare l'esigenza di uno sviluppo di conoscenze, abilità e competenze per far fronte alle mutate esigenze educative connesse con la complessità sociale, soprattutto quando questa si presenta in forme del tutto imprevedibili e imprevedibili. Per i docenti universitari che hanno sperimentato una forma di co-teaching laboratoriale, questa ha costituito soprattutto una sfida professionale: la DAD – intesa non come "stato imposto" ma come "forma possibile" di relazione educativa – costringe a superare sia logiche pedagogiche autoreferenziali sia sterili indicazioni tecniche, prive di un adeguato fondamento e di una riflessione sistematica, presupposti indispensabili per promuovere attività di formazione ed esperienze di pratiche didattiche atte non tanto ad affrontare altri futuri lockdown quanto piuttosto ad avvalorare le risorse offerte dalle nuove tecnologie (INDIRE, 2021).

Se il termine anglofono "feedback" è traducibile nel linguaggio comune con "risposta", l'esperienza della pandemia e il conseguente lockdown dovrebbe averci (finalmente e chiaramente!) insegnato che i nostri bambini non possono stare "senza risposta" o "in attesa di risposta": conoscere e provare, anche in-

sieme, negli anni di formazione universitaria, tecnologie per dare risposte rapide agli studenti – senza pensare ovviamente che tutto si risolva nell'immediato – potrebbe essere una risorsa preziosa per i futuri docenti.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M. (2015). *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall. DOI: 10.4135/9781446221129.n6.
- Boud D., Soler R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133.
- Calò R., Guerriero A.R. and Marchese M.A. (2019). I principi dell'educazione linguistica democratica. In: Loiero S., Lugarini E., editors, *Tullio De Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Clark I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*, 24 (2): 205-249. DOI: 10.1007/s10648-011-9191-6.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A. and Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Deluigi R., Fedeli L. (2021). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong Lifewide Learning-LLL*, 17: 95-106.
- De Mauro T. (1982). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Roma-Bari: Laterza.
- Drescher T. (2017). The Potential of Modelling Co-Teaching in Pre-Service Education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3): 1-17.
- Dutto M.G. (2013). *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fedeli L. (2021). Space-Time Variable In The Teaching-Learning Process: Technology Affordances For The Educational/Didactical Relation. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*; Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 329-338.
- Fedeli L., Pennazio V. (2021). Drivers of student engagement in a global emergency period: some reflections on transition from face-to-face to online learning. In *INTED2021 Proceedings 15th International Technology, Education and Development Conference*; IATED Academy, pp. 691-697.
- Fischer G. (2001). External and shareable artifacts as opportunities for social creativity in communities of interest. In: Gero J.S., Maher M.L., editors, *Computational and Cognitive Models of Creative Design VI*, University of Sydney.
- Fominykh M., Prasolova-Førland E., Divitini M. and Petersen S.A. (2016). Boundary objects in collaborative work and learning. *Information Systems Frontiers*, 18: 85-102. DOI: 10.1007/s10796-015-9579-9.

- Fredericks J., Blumenfeld P. and Paris A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1): 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059.
- Galli N. (1994). *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*. Brescia: Editrice La Scuola.
- 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 (LLL)*, 14(31): 38-55. DOI: 10.19241/ll.v14i31.104.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- INDIRE (2021). *Nel crepuscolo dell’ora di lezione. La “normalità” post-pandemica nell’immaginario degli insegnanti* «testo disponibile al sito <https://tinyurl.com/5y79bhr8>».
- Kress G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge (trad. it: *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit, 2015).
- Linell P., Lukmann T. (1991). Asymetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries. In: Marlová I., Foppa K., editors, *Asymetries in Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Lumbelli L. (1982). *Psicologia dell’educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati, editors, *Valutare l’apprendimento o valutare per l’apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all’Università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Price M., Handley K. and Millar J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8): 879-896. DOI: 10.1080/03075079.2010.483513.
- Robinson B., Schaible R.M. (1995). Collaborative Teaching. *College Teaching*, 43(2): 57-59. DOI: 10.1080/87567555.1995.9925515.
- Sposetti P. (2013). Comunicare in contesti di apprendimento. In: Lucisano P., Salerni A., Sposetti P., editors, *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull’apprendere e l’insegnare*. Roma: Carocci.
- Wenger E. (2010). Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, Identity, Trajectories and Participation. In: Blackmore C., editor, *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer. DOI: 10.1007/978-1-84996-133-2_8.
- York-Barr J., Bacharach N., Salk J. Frank J. and Beniek B. (2004). Team Teaching in Teacher Education: General and Special Education Faculty Experiences and Perspectives. *Issues in Teacher Education*, 13: 73-94.