

## **Triangolo del feedback per una valutazione trasparente e condivisa in ambienti digitali. Descrizione di una esperienza**

### **The feedback triangle for transparent and shared evaluation in digital environments. Description of an experience**

*Concetta La Rocca\**

#### **Riassunto**

Questo lavoro presenta i processi di feedback dialogico e circolare avviati nell'A.A. 2020/21, in un contesto didattico e valutativo trasparente e condiviso, nell'ambito dei due laboratori online, a cui hanno partecipato in totale 41 studenti, che sono parte del corso magistrale *Comunicazione di Rete*, tenuto dall'autrice, nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il corso è stato erogato in ambienti digitali e, per facilitare la comunicazione tra studenti e docente, è emersa la necessità di attivare feedback ulteriori rispetto a quelli sulla corretta esecuzione dei compiti. In particolare, anche attraverso l'uso di Open Badge, si è voluto rendere esplicite quelle forme di feedback che di norma restano tacite e che riguardano gli aspetti socio-affettivi e organizzativi (Yang & Carless, 2013). I dati, raccolti con strumenti quali-quantitativi, hanno mostrato che attraverso l'erogazione di varie forme di feedback, dialogico e circolare, si può costruire un contesto di insegnamento/apprendimento in cui la docente e gli studenti possano ricevere informazioni per la revisione della didattica e dello studio e partecipare attivamente al progetto educativo.

**Parole chiave:** valutazione formativa; feedback cognitivo; feedback socio-affettivo; feedback organizzativo; Open Badge; apprendimento online.

#### **Abstract**

This work presents the dialogic and circular feedback processes initiated in the A.Y. 2020/21, in a transparent and shared didactic and evaluation context. Two online laboratories (41 students) are involved; the laboratories are part of the Course in Network Communication, included in the Master's Degree in Pedagogical Studies at the Department of Education of Roma Tre University. The course was delivered by the author in digital environments and, in order to facilitate communication between students and teacher, the need emerged to activate additional feedback. In particular, also through the use of Open Badges, we wanted to make explicit those forms of feedback that usually remain tacit

---

\* Professoressa associata nel settore MPED/03 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. E-mail: [concetta.larocca@uniroma3.it](mailto:concetta.larocca@uniroma3.it).

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12445

and that concern socio-affective and organizational aspects (Yang & Carless, 2013). The data, collected with qualitative-quantitative tools, showed that through dialogic and circular feedback, it is possible to build a teaching/learning context in which teacher and students can receive information on teaching and learning and actively participate in the educational process.

**Keywords:** formative evaluation; cognitive feedback; socio-affective feedback; organizational feedback; Open Badge; e-learning.

*Articolo sottomesso: 02/09/2021, accettato: 05/11/2021*

*Pubblicato online: 21/12/2021*

## 1. Valutazione formativa e “triangolo del feedback”

Già da molti anni alcuni autori hanno mostrato come la valutazione, utilizzata in funzione formativa, possa essere ritenuta parte integrante dell'intervento educativo nell'ambito del quale può svolgere il compito di controllo dell'apprendimento (Bloom, 1968; Domenici, 2007), di monitoraggio dell'azione didattica (Black e Wiliam, 1998; Vertecchi, 1976; Domenici e Lucisano, 2011), di comprensione e valorizzazione della specificità di ciascuno studente (Comoglio, 2006; Domenici e Chiappetta Cajola, 2005). Inoltre i docenti possono condividere le pratiche valutative con gli studenti allo scopo di coinvolgerli nella continua e flessibile regolazione della progettazione educativo/didattica proprio a partire dalle informazioni di ritorno che ricevono dalle loro prestazioni (La Rocca e Capobianco, 2016a).

Perciò i singoli docenti, ma anche i consigli di classe, di istituto, e i dipartimenti universitari, dovrebbero sviluppare una maggiore attenzione verso le pratiche valutative, analizzandole puntualmente e criticamente per sistematizzarle in procedure condivise, con l'obiettivo di garantire sempre maggiore trasparenza, equità e rispondenza delle proposte educative ai bisogni formativi degli studenti. Bisogna sottolineare che alle pratiche valutative può essere riconosciuta una funzione formativa quando siano assunte come l'espressione di un processo dinamico che tenda a sviluppare negli allievi, e nei docenti, senso critico e capacità di riflessione orientandoli verso un atteggiamento auto-valutativo e meta-cognitivo. Una attività valutativa può dirsi formativa se il rendimento degli studenti è interpretato e utilizzato dai docenti, e dagli studenti stessi, per prendere decisioni sui prossimi passi da compiere nel percorso educativo, in modo che risulti meglio fondato rispetto alle decisioni che si sarebbero prese in assenza di una valutazione formativa (Black & Wiliam, 2009).

Marzano (2006), citando le analisi di Black e Wiliam (1998) effettuate su più di 250 studi, rileva che la valutazione, utilizzata in funzione formativa, produce sull'apprendimento un effetto più potente di quella sommativa. Del resto, Chappuis & Chappuis (2006) osservano che se gli insegnanti non utilizzano la valutazione per modificare l'intervento didattico, quella valutazione non è formativa; vice-versa, se utilizzano valutazioni sommative per rivedere i curricoli e le proprie modalità di insegnamento, allora quella valutazione avrà una funzione formativa. Le informazioni di ritorno, o feedback, che vengono promosse da un utilizzo formativo della valutazione, sono riconosciute come fondamentali nell'esercizio di una attività di insegnamento e apprendimento efficace (Hattie, 2011).

In questa accezione, il feedback assume una *connotazione dialogica* e può essere considerato una delle principali strategie per la promozione di una valutazione formativa poiché permette la raccolta e la condivisione di informazioni all'interno di contesti relazionali in cui agiscono docenti e studenti, e consente di andare oltre la sola rilevazione dei risultati di un compito e la mera attribuzione di premi e punizioni (Hattie & Temperley, 2007; Heitnik *et al.*, 2016).

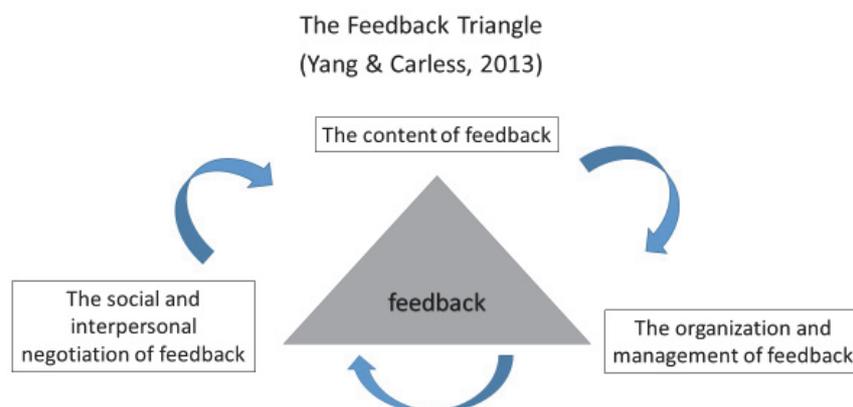


Fig. 1 - Triangolo del feedback di Yang & Carless (2013)

Yang e Carless (2013) riconducono il feedback a tre specifici elementi: il contenuto, l'interazione e la gestione dello stesso feedback.

Il "contenuto" riguarda la dimensione cognitiva, è sostanzialmente legato alla verifica dell'acquisizione di contenuti disciplinari ed è l'elemento che meglio esprime la natura stessa del feedback.

L'interazione, ovvero la "negoziante sociale ed interpersonale del feedback" rappresenta la dimensione socio-affettiva; gli autori pongono in evidenza come il feedback sia anche una pratica sociale che, attraverso la gestione delle

relazioni, permette, a studenti e docenti, di esternare le emozioni generate nello scambio formativo.

La “organizzazione e la gestione del feedback” si riferisce al modo in cui i processi di feedback sono organizzati e gestiti da docenti e istituzioni; in questa dimensione trovano spazio tutte le questioni che sono legate a vincoli strutturali quali “modularised programmes, large class sizes, the multiple demands of academic life, the intensification of workloads and the imperative to produce research outputs exacerbate the challenges of engineering” (Yang & Carless, 2013 - p 290). Gli autori sottolineano come queste realtà possano impedire a studenti e insegnanti di impegnarsi in un feedback dialogico.

Nel modello triangolare proposto da Yang e Carless (2013) viene inoltre posta in evidenza la circolarità ed una forte interazione tra gli elementi descritti, poiché, come è ormai generalmente riconosciuto da chi si occupa di educazione, anche negli ambienti digitali non può esserci apprendimento senza coinvolgimento emotivo e al di fuori di contesti relazionali (Magno Caldognetto e Cavicchio, 2008). E non è del resto possibile pensare di poter costruire buoni interventi educativi in ambienti digitali se non si possiedono risorse tecnologiche adeguate e visioni prospettive funzionali (Calvani, 2005; Rivoltella, 2017).

Le riflessioni fin qui presentate hanno costituito il terreno nel quale sono state progettate le attività laboratoriali che si descriveranno nel paragrafo successivo. La costruzione dei laboratori si è basata in modo preminente sull’assunzione di un modello di valutazione trasparente ed utilizzata in funzione formativa: gli studenti sono stati messi al corrente degli obiettivi di apprendimento che avrebbero dovuto raggiungere, degli strumenti utilizzati per la verifica e la valutazione, delle fasi e delle procedure che avrebbero dovuto seguire per lo svolgimento del compito e che sarebbero state oggetto di valutazione.

## 2. Descrizione dell’esperienza

Nel secondo semestre dell’a.a. 2020/21, nell’ambito dell’insegnamento “Comunicazione di Rete” (CR) tenuto dall’autrice nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre, sono stati allestiti due laboratori online nei quali sono stati attivati interventi didattici basati su una concezione della valutazione trasparente e formativa e su una accezione poliprospectica del feedback.

Il corso di CR (12 o 9 CFU), generalmente svolto in modalità *blended*, nell’anno in questione, a causa delle restrizioni imposte dalla pandemia Covid 19, si è tenuto completamente a distanza su piattaforme online. L’insegnamento

è strutturato in una parte teorica, nella quale si tratta della collaborazione e cooperazione in rete e delle istanze scientifiche sottese all'ePortfolio (6 CFU), e in una laboratoriale articolata in: *Laboratorio di cooperative learning online* (CL – 3 CFU); *Laboratorio per la costruzione di un ePortfolio formativo/professionale* (eP – 3 CFU). Tutti gli studenti sono tenuti a seguire le lezioni teoriche; coloro che devono conseguire 12 CFU svolgono entrambi i laboratori, coloro che devono conseguire 9 CFU soltanto il laboratorio eP.

La scelta tematica delle due attività laboratoriali è da attribuirsi alla convinzione che lo sviluppo di competenze trasversali possa essere perseguito anche nella didattica universitaria, non solo attraverso lo studio teorico ma soprattutto attraverso esperienze di vissuto personale. In particolare nel laboratorio di CL online si è inteso promuovere competenze di collaborazione, cooperazione e comunicazione in ambienti digitali attraverso attività eseguite in gruppo (Calvani, 2005). Nel laboratorio sull'eP si è ritenuto di favorire lo sviluppo della riflessione, dell'autovalutazione e dell'auto-orientamento poiché ciascuno studente, nella costruzione del proprio eP, attraverso la raccolta di documenti ed artefatti, ha potuto ripercorrere, valutare e ri-valutare il proprio vissuto formativo, personale e professionale (La Rocca, 2020).

### 2.1 Open Badge per la valutazione formativa

Nei laboratori, già dallo scorso anno, al fine di coinvolgere maggiormente gli studenti nel proprio percorso di apprendimento, si è deciso di attivare un processo di valutazione trasparente, e in funzione formativa, attraverso l'assegnazione di Open Badge (OB). Un OB è un'icona, un distintivo, consegnato in ambiente digitale, che, nell'immagine, mostra l'ente che lo ha rilasciato e riassume le competenze conseguite dai soggetti che hanno svolto le attività per le quali hanno ricevuto il badge. Al fine di utilizzare l'OB in funzione formativa, in questa esperienza didattica, si è dato grande rilievo al suo elemento non immediatamente visibile, ovvero ai meta-dati. I meta-dati sono leggibili, in ambiente digitale, cliccando sull'icona e consistono in una chiara e puntuale descrizione dell'esperienza formativa, a seguito della quale si è guadagnato il badge, in termini di finalità del corso, declinazione degli obiettivi, descrizione delle competenze sviluppate, criteri seguiti per l'assegnazione dell'OB (La Rocca, 2020a).



Fig. 2 - Icone degli Open Badge assegnati per i laboratori "Cooperative learning online" e "Costruzione di un ePortfolio formativo/professionale"

## 2.2 I Laboratori: descrizione delle attività

Obiettivo del laboratorio di CL è stata la costruzione di un Power Point sul tema di approfondimento scelto dal gruppo e la presentazione pubblica del lavoro al termine del corso. Per la gestione del laboratorio di CL online sono state utilizzate due piattaforme: *TEAMS* per gli incontri settimanali in videoconferenza in plenaria, con la docente e i tutor; *FORMONLINE*, la piattaforma *MOODLE* di Dipartimento, in cui gli studenti hanno svolto le vere e proprie attività laboratoriali. Gli incontri in videoconferenza hanno avuto lo scopo di illustrare le attività da svolgere e di condividere, in un clima dialogico, procedure, criteri e strumenti per la verifica e la valutazione.

Anche per il laboratorio sulla costruzione dell'eP sono state utilizzate due piattaforme online: *TEAMS* con lo stesso scopo e le stesse funzioni precedentemente descritti, e *MAHARA* per la realizzazione dell'eP. Lo scopo del laboratorio è stato che ciascuno studente costruisse il proprio eP.

L'osservazione sistematica dell'esperienza ha riguardato 41 studenti, suddivisi in 10 gruppi, per il laboratorio di CL e 38 studenti per quello dell'eP.

## 3. Metodologia

L'obiettivo di questo studio è stato di indagare se, e in che modo, in ambienti digitali a livello universitario, sia possibile progettare un intervento formativo che assuma una prospettiva valutativa trasparente e condivisa e un feedback dialogico e circolare che tenga conto di una pluralità di aspetti. L'obiettivo di

ricerca poggia sulla tesi che le procedure descritte possano incidere favorevolmente sull'apprendimento attivo degli studenti.

La metodologia utilizzata per l'osservazione sistematica dell'esperienza è di tipo misto. Per la rilevazione dei dati, ci si è serviti di strumenti quantitativi (check-list; questionario di uscita<sup>1</sup>), e qualitativi (rubrica valutativa; colloqui di gruppo sulla base del *barometro*<sup>2</sup>; domande aperte contenute nel questionario di uscita; registrazione degli interventi verbali effettuati in *TEAMS*). L'analisi dei dati quantitativi è stata effettuata attraverso pratiche statistiche di base quali calcolo delle frequenze e delle percentuali; l'analisi dei dati qualitativi attraverso procedure di categorizzazione a posteriori<sup>3</sup> (Bardin, 1979).

### 3.1 *Prospettiva assunta per l'attivazione dell'intervento didattico, la raccolta e l'analisi delle informazioni: il triangolo del feedback*

Nell'ambito delle attività descritte, e sulla base delle riflessioni di Yang & Carless (2013), è stato attivato un processo di feedback dialogico e circolare che tenesse conto degli aspetti cognitivi, di quelli affettivo-relazionali e di quelli organizzativi e di gestione.

In particolare, per la dimensione cognitiva, si è richiamata l'attenzione degli studenti su come applicare efficacemente, nei laboratori, i contenuti teorici esposti nelle lezioni. Questa attenzione al legame tra teoria/lezioni e prassi/laboratori ha consentito sia agli studenti, sia alla docente, di effettuare una valutazione dell'eventuale divario tra le prestazioni eseguite e quelle indicate nelle teorie (Nicol e Macfarlane-Dick 2006).

---

<sup>1</sup> Il questionario è stato somministrato al termine del corso in modalità digitale. Oltre all'anagrafica, è costituito da 4 sezioni, articolate in un numero variabile di item strutturati e in alcune domande aperte, che riguardano le seguenti dimensioni: esperienze di esercizio dell'attività di riflessione condotte da personale esperto o attraverso strumenti strutturati; conoscenza dell'eP; familiarità nell'uso delle TIC, relazione con le figure tutoriali (La Rocca, 2015).

<sup>2</sup> Il barometro è uno specifico questionario per la raccolta delle opinioni degli studenti sul clima del gruppo e sul modo in cui è stata vissuta l'esperienza di CL (Calvani, 2005; La Rocca, 2016b). Si precisa che il barometro utilizzato in questa esperienza è composto da 5 sezioni, articolate in un numero variabile di item strutturati e in alcune domande aperte, che riguardano le seguenti dimensioni: disposizione verso l'altro; disposizione verso il compito; valorizzazione delle competenze del soggetto; organizzazione delle attività; replicabilità dell'esperienza di CL (La Rocca, 2016b).

<sup>3</sup> La categorizzazione è un'operazione svolta per classificare le componenti di un insieme, individuando, nei messaggi, gli elementi chiave per differenziazione e poi raggruppando tali elementi per genere (analogia) secondo criteri predefiniti. Le categorie sono classi che riuniscono un gruppo di elementi con caratteri comuni raggruppati sotto un titolo definito. Dunque la categorizzazione a posteriori è un processo che permette l'organizzazione dei contenuti dei messaggi e che prevede due fasi: l'inventario, che consiste nell'isolare gli elementi chiave e la classificazione, nella quale si raggruppano gli elementi per analogia (Bardin, 1979).

Anche per la prospettiva socio-affettiva, si è chiesto agli studenti di prestare attenzione, nella pratica laboratoriale, a quanto esplicitato in ambito teorico: le competenze relazionali e quelle di riflessione non si improvvisano, ma vanno insegnate, coltivate ed esercitate nel tempo (Johnson *et al*, 2014; McConnell, 2005, La Rocca 2020b).

Diversamente da quanto prospettato nel modello di Yang & Carless (2013), agli studenti è stato richiesto un feedback anche sugli aspetti organizzativi e gestionali del corso e sulla fruibilità degli ambienti digitali utilizzati.

### 3.2 Descrizione degli strumenti

La raccolta delle informazioni, per il laboratorio di CL, è stata realizzata attraverso due strumenti: una check-list e una rubrica valutativa. I descrittori della check-list hanno riguardato la gestione del lavoro: individuazione del tema di approfondimento; raccolta dei documenti nel web; selezione dei materiali da utilizzare; organizzazione del gruppo e divisione delle parti tra i singoli componenti; elaborazione del PP; presentazione pubblica del lavoro.

La rubrica valutativa è stata strutturata in rapporto alle seguenti dimensioni: presentazione del lavoro (rispetto dei tempi; chiarezza espositiva nelle slide; coerenza tra il discorso di presentazione e le slide); numero degli interventi nei forum; numero dei documenti inseriti nei forum; utilizzo dei *thinking types*<sup>4</sup> (TT) nei forum (coerenza tra il TT e l'intenzionalità del messaggio; frequenza nell'utilizzo del TT). Per ciascuna dimensione sono stati previsti tre livelli di valutazione: *parziale*, *adeguato*, *pieno*.

Sia la rubrica, sia la check-list sono state utilizzate per l'osservazione delle attività di ciascuno studente e di ciascun gruppo.

Per la verifica della corretta costruzione dell'eP, è stata utilizzata una check-list con scala di valutazione, ovvero per ogni item è prevista, per l'osservatore, la possibilità di attribuire un peso corrispondente ai livelli *non sufficiente*, *sufficiente* e *buono*.

Naturalmente la check-list è stata strutturata riproducendo fedelmente la struttura dell'eP che si è chiesto di realizzare e, su base quantitativa<sup>5</sup>, ha rilevato il livello a cui riportare le diverse sezioni che lo compongono: presentazione, profilo e CV; emersione del percorso formativo; emersione del percorso professionale; documentazione delle competenze acquisite; sezione trasversale

---

<sup>4</sup> I *thinking types* sono simboli che ciascun componente inserisce nei post per rendere esplicito il ruolo conversazionale che intende ricoprire nelle diverse occasioni. I TT sono stati elaborati nell'ambito di ciascun gruppo sulla base della letteratura di riferimento studiata nella parte teorica dell'insegnamento (Calvani, 2005).

<sup>5</sup> Per ogni sezione sono state date consegne ben precise in merito al numero di pagine da costruire.

sulla gestione della privacy e sulla interazione con gli eP dei compagni. La costruzione delle pagine, relative ad ogni sezione, è stata guidata dalla docente e dai tutor attraverso la somministrazione di stimoli/guida strutturati la cui compilazione è stata verificata tramite gli item della check-list<sup>6</sup>.

Come si è già detto, nell'ottica di una valutazione formativa e trasparente, in entrambi i laboratori, le check-list e la rubrica hanno avuto la doppia funzione di strumento di osservazione/verifica e di guida/autovalutazione.

L'attivazione del feedback sulla dimensione socio-affettiva nel laboratorio di CL è stata effettuata attraverso colloqui qualitativi di gruppo sulla base degli item del *barometro*<sup>7</sup>, e, nel laboratorio eP, per mezzo di alcune domande, chiuse e aperte, contenute nel questionario somministrato agli studenti alla chiusura delle attività<sup>8</sup>.

La dimensione organizzativa è stata monitorata soprattutto attraverso un dialogo tra docente, tutor e studenti durante gli incontri in *TEAMS*, nel corso dei quali si è fatto in modo che emergessero, e venissero risolte, tutte le eventuali difficoltà riscontrate nell'uso delle piattaforme *FORMONLINE* e *MAHARA*<sup>9</sup>.

Per entrambi i laboratori la funzione dell'OB, attraverso l'esplicitazione dei meta-dati, oltre a quella di mostrare in modo puntuale quali fossero le finalità delle attività didattiche, il percorso da seguire e i criteri di valutazione, è stata quella di rendere evidente il fatto che la rubrica valutativa e le check-list fossero state costruite proprio sulla base dei meta-dati e che l'assegnazione del badge sarebbe stata effettuata solo nel caso in cui tutte le richieste fossero state soddisfatte almeno a livello di sufficienza.

#### 4. Risultati e discussione

Il primo elemento osservativo che va rilevato riguarda il clima di fiducia e partecipazione che si è progressivamente stabilito tra gli studenti, la docente e i tutor fin dal primo incontro nel quale sono stati resi espliciti gli obiettivi del

---

<sup>6</sup> Per una descrizione puntuale degli strumenti utilizzati come stimolo-guida in interventi precedenti (Tavola degli eventi, QSA, QAP, ZTPI) si può consultare il volume di La Rocca, 2020b, citato in bibliografia.

<sup>7</sup> Si veda la nota 2.

<sup>8</sup> Si veda la nota 1.

<sup>9</sup> In particolare, tramite il questionario, è stata monitorata la funzionalità e l'usabilità di MAHARA, poiché l'altra piattaforma è nota agli studenti in quanto utilizzata anche in altri corsi, essendo uno spazio istituzionale del Dipartimento. Oltre all'aspetto tecnologico è stato chiesto esplicitamente agli studenti di esprimere il proprio punto di vista sull'organizzazione del corso per consentire alla docente, come di fatto è avvenuto, di correggerne l'impostazione anche in corso d'opera.

corso teorico, dei laboratori e le procedure e gli strumenti di verifica e valutazione.

Nei prossimi paragrafi si presenteranno i dati raccolti nell'ambito delle tre diverse accezioni di feedback.

#### 4.1 Feedback sugli aspetti cognitivi

Per il laboratorio di CL i dati rilevati attraverso la check-list hanno dato un esito assolutamente positivo, ovvero tutti i gruppi, e dunque tutti gli studenti, ad eccezione di una studentessa che si è ritirata, hanno rispettato le consegne al 100%.

La rilevazione effettuata attraverso la rubrica valutativa ha fornito i dati di seguito riprodotti.

Tab. 1 - Esiti della Rubrica valutativa applicata nel laboratorio di CL online

<b>Livelli</b>	<b>Rispetto dei tempi</b>	<b>Chiarezza espositiva nelle slide</b>	<b>Coerenza tra il discorso di presentazione e le slide</b>	<b>Numero interventi nei forum</b>	<b>Numero documenti nei forum</b>	<b>Frequenza nell'utilizzo TT</b>
<i>pieno</i>	84,2 %	89,4 %	73,6 %	97,3 %	86,8 %	47,3 %
<i>adeguato</i>	23,6 %	10,5 %	26,3 %	2,6 %	/	39,4 %
<i>parziale</i>	/	/	/	/	13,1 %	13,1 %

Come è evidente solo una piccola percentuale non ha raggiunto il livello pieno o adeguato: entrambi i dati negativi riguardano i TT dei quali, evidentemente, bisognerà esplicitare valore e funzione con maggiore incisività.

La presentazione pubblica dei lavori è stata molto accurata: il coordinatore di ciascun gruppo ha presentato il tema e l'indice, evidenziando i legami logici tra le parti; gli studenti sono intervenuti singolarmente partendo dal punto di chiusura del precedente e dando la parola al successivo.

Per il laboratorio relativo alla costruzione dell'eP, si riportano i dati rilevati attraverso la check-list.

Tab. 2 - Esiti della check-list con scala di valori applicata nel laboratorio per la costruzione dell'eP

<b>Livelli</b>	<b>Ingresso</b>	<b>Percorso Formativo</b>	<b>Percorso Professionale</b>	<b>Competenze</b>	<b>Trasversale</b>
<i>Non sufficiente</i>	/	10,4 %	/	5,2 %	/
<i>Sufficiente</i>	5,2 %	/	/	42,5%	/
<i>Buono</i>	94,7 %	89,4 %	100 %	52,2 %	100 %

I risultati dell'osservazione sono stati molto soddisfacenti poiché quasi tutti gli eP sono risultati completi nelle pagine e nelle sezioni, coerentemente alle indicazioni date. La sezione delle "competenze" ha mostrato criticità e dunque sarà necessario provvedere ad esplicitare con maggiore chiarezza il modo in cui costruirla a livello operativo e supportando il "fare" con una più incisiva giustificazione a livello teorico.

#### 4.2 Feedback sugli aspetti socio-affettivi

Per il laboratorio di CL, il feedback sugli aspetti socio-affettivi, rilevato attraverso colloqui di gruppo sulla base degli item del *barometro*<sup>10</sup>, ha prodotto risultati soddisfacenti. Infatti, in riferimento a quasi tutti gli item contenuti nello strumento, le opinioni rilevate sono risultate sempre positive a larghissima maggioranza. Oltre il 90% degli studenti ha dichiarato che le attività di CL hanno: consentito la costruzione di relazioni di interdipendenza positiva; migliorato il rapporto con la docente; determinato una serena disposizione verso la prova d'esame. Nella stessa percentuale i partecipanti hanno affermato che: l'attività di approfondimento è stata complessa, ma interessante; il lavoro di gruppo ha *costretto/aiutato* a riflettere sul modo di studiare; sarebbe interessante praticare tale attività anche in altri insegnamenti. Sempre in rapporto agli item del barometro, e sempre in una percentuale superiore al 90%, i ragazzi hanno dichiarato che l'organizzazione del lavoro di gruppo, gestita dagli studenti con il supporto dei tutor, ha prodotto una efficace crescita delle abilità relazionali ed ha permesso di far emergere passioni personali nella individuazione degli argomenti da approfondire.

È stata rilevata qualche criticità da parte di alcuni componenti di tre gruppi, il 14,7% degli studenti, in merito alla difficoltà nella gestione del lavoro. I ragazzi hanno affermato che non sempre tutti rispettavano i tempi e le consegne, rallentando di fatto il lavoro del gruppo. Questo elemento, emerso anche in sede di consegna e discussione pubblica dei lavori eseguiti, ha permesso agli studenti di comprendere a fondo quanto sostenuto e giustificato scientificamente nelle lezioni teoriche: le competenze relazionali e la capacità di coinvolgimento responsabile per raggiungere l'obiettivo del gruppo non devono mai essere date per scontate, ma sono il frutto di un esercizio e impegno personale che possono essere sviluppate anche in attività di insegnamento e apprendimento (Johnson *et al*, 2014).

Nel laboratorio eP i risultati relativi alla dimensione socio-affettiva, rilevati attraverso alcune delle domande aperte del questionario di uscita, mostrano che

---

<sup>10</sup> Si veda la nota 2.

gli studenti hanno apprezzato la costruzione del proprio eP poiché li ha in qualche modo costretti a riflettere sulle proprie esperienze formative e professionali e a raggiungere una maggiore consapevolezza delle proprie capacità, competenze, desideri ed aspirazioni, anche nell'ottica della progettazione di un futuro percorso di vita.

Per corroborare la precedente descrizione, si riportano gli esteri di due item strutturati che rilevano le opinioni degli studenti sul ruolo dell'eP nella motivazione alla formazione e nella disposizione alla condivisione, con i compagni di corso, delle pagine costruite.

Tab. 3 - QU: esiti dell'item 24 relativo all'impatto della costruzione dell'eP sulla motivazione alla formazione

<b>Descrittori</b>	<b>Molto</b>	<b>Abbastanza</b>	<b>Poco</b>	<b>Per niente</b>
<i>Il processo di scrittura per il ai documenti inseriti nell'eP mi ha aiutato a riflettere sul mio processo di formazione</i>	71,1%	28,9%		
<i>La compilazione dell'eP mi ha aiutato ad apprezzare i contenuti teorici di questo corso</i>	60,5%	34,2%	5,3%	
<i>La compilazione dell'eP mi ha aiutato a comprendere meglio obiettivi e finalità di questo corso</i>	63,2%	31,6%	5,3%	
<i>Sarebbe interessante integrare il mio eP con le future esperienze accademiche e professionali</i>	57,9%	36,8%	5,3%	

Tab.4 - QU: esiti dell'item 23 relativo allo sviluppo della dimensione sociale nell'ambito dell'eP.

<b>Descrittori</b>	<b>Molto</b>	<b>Abbastanza</b>	<b>Poco</b>	<b>Per niente</b>
<i>Il feedback da parte dei compagni di corso mi aiuta a riflettere sui miei punti di forza e criticità</i>	55,3%	31,6%	10,5%	2,6%
<i>La navigazione nell'eP dei compagni di corso mi aiuta a riflettere sui punti di forza e criticità del mio e del loro percorso formativo e professionale</i>	47,4%	39,5%	10,5%	2,6%
<i>La navigazione nell'eP dei compagni di corso mi aiuta nella motivazione allo studio</i>	42,1%	39,5%	10,5%	7,9%
<i>La condivisione delle pagine dell'eP migliora la mia interazione con i compagni di corso</i>	42,1%	26,3%	31,6%	

Come è evidente, gli studenti hanno espresso un alto livello di apprezzamento per l'eP sia come strumento in grado di sviluppare una più profonda consapevolezza nella motivazione alla formazione, sia per la sua funzione di stimolo alla socializzazione attraverso la condivisione delle pagine.

#### 4.3 Feedback sugli aspetti organizzativi e di gestione

L'interazione su *TEAMS* ha permesso attivare un dialogo continuo tra docente, tutor e studenti anche sulla dimensione organizzativa del corso. In particolare, attraverso la raccolta delle opinioni espresse negli interventi, si è registrata una soddisfazione condivisa in merito al fatto che l'uso adattivo delle risorse tecnologiche avesse reso più efficienti l'organizzazione e la gestione del corso e più agevole l'erogazione di feedback permettendo di superare le contingenze spazio-temporali tipiche delle classi in presenza. Inoltre si è osservato come l'utilizzo del digitale abbia consentito la produzione di materiali multimediali, creato opportunità di apprendimento collettivo e di riflessioni individuali ed abbia permesso la costruzione di un clima dialogico e accogliente.

In particolare, attraverso il questionario d'uscita, è stata monitorata la fruibilità della piattaforma *MAHARA* ed è risultato che non sono state riscontrate particolari criticità. In generale, gli studenti ritengono che la navigazione avvenga attraverso icone chiare e comprensibili (83%), che sia facile selezionare e inserire documenti (87%), che sia semplice navigare negli eP dei colleghi (92%).

### 5. Nota conclusiva

In sintesi, l'analisi dell'esperienza porta a ritenere la strada intrapresa molto positiva ed ulteriormente percorribile per la costruzione di contesti in cui, attraverso l'attivazione di un feedback dialogico e circolare, sia possibile generare la fiducia e la relazione empatica tra docenti e studenti (La Rocca, 2019b; Lucisano, 2017). Sembra avvalorata la tesi che le tre dimensioni del feedback, coltivate nell'ambito di una assunzione trasparente e condivisa della valutazione, possa essere parte essenziale della progettazione didattica e formativa. L'integrazione tra gli aspetti cognitivi, socio-affettivi e organizzativi nell'impianto educativo permettono di dare enfasi al coinvolgimento degli studenti, allo sviluppo delle loro capacità di autoregolazione e di assunzione di responsabilità nel processo formativo. Inoltre, sembra evidente che il feedback, nella sua triplice accezione, possa essere potenziato in ambienti digitali che facilitano l'interazione, la condivisione e la frequenza delle attività.

### Riferimenti bibliografici

Azevedo R., Bernard R.M. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer-based instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 13(2): 111-127. Doi: 10.2190/9LMD-3U28-3A0G-FTQT.

- Bardin L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1): 7-74. Doi: 10.1080/0969595980050102.
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5.
- Bloom B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia. Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation Comment*, 1(2): 2. ED053419.pdf.
- Calvani A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson
- Chappuis S., Chappuis J. (2007). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4): 14-19. [https://www.researchgate.net/publication/228779666\\_The\\_best\\_value\\_in\\_formative\\_assessment](https://www.researchgate.net/publication/228779666_The_best_value_in_formative_assessment).
- Comoglio M. (2006). Valutazione per l'apprendimento. Come utilizzare la valutazione per promuovere il successo formativo. *L'Educatore*, 10: 22-25. [http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=466-la-valutazione-per-l-apprendimento&category\\_slug=7-mario-comoglio-09-10&option=com\\_doc-man&Itemid=514](http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=466-la-valutazione-per-l-apprendimento&category_slug=7-mario-comoglio-09-10&option=com_doc-man&Itemid=514).
- Domenici G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica istruzione*, 4-5: 57-69.
- Domenici G., Lucisano P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Culture and Psychological Studies*, 3: 147-167. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/105/81>.
- Domenici G., Chiappetta Cajola L. (2005) *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. NY: Routledge.
- Heitink M.C., Van der Kleij F.M., Veldkamp B.P., Schildkamp K. and Kippers W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17: 50-62 Doi: 10.1016/j.edurev.2015.12.002.
- Johnson D.W., Johnson,R.T. and Smith K. (2014) Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Learning. Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4). [http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative\\_Learning-JECT-Small\\_Group\\_Learning-draft.pdf](http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf).
- La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VIII(14): 157-174.
- La Rocca C., Capobianco R. (2016a). L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, V(1): 83-106. DOI: 10.7358/ecps-2016-014-rocc.

- La Rocca C. (2016b). La gestione del feedback nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione "FAD". Il blended tutor. In Domenici G. (a cura di), *La Formazione On-Line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- La Rocca C. (2019) Ricerca, azione e fiducia in classe. Uno sguardo trifocale sulle attività valutative. In Fiorucci M., Moretti G. (a cura di) *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre Press.
- La Rocca C (2020a). Open Badge a scopo formativo: resoconto di una esperienza didattica in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21: 343-354. DOI: 10.7358/ecps-2020-021-laro.
- La Rocca C. (2020b). ePortfolio. *Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- Lucisano P. (2017). Il fine come criterio della validità di interventi educativi. In Notti A. M. (a cura di) *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Magno Caldognetto E., Cavicchio F. (2008). *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*. Firenze: University Press.
- Marzano R. J. (2006). *Classroom assessments and grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McConnell D. (2005) Examining the Dynamics of Networked E-Learning Groups and Communities. *Studies in Higher Education*, 30: 23-40. Doi: 10.1080/0307507052000307777.
- Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218 [https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN\\_SHE\\_Final.pdf](https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf).
- Rivoltella P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Editrice Morcellina
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher
- Yang M., Carless D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3): 285-297. Doi: 10.1080/13562517.2012.719154.