

## Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria

### Peer review, feedback and new models of participatory assessment in higher education: An experimentation at the Mediterranea University of Reggio Calabria

Viviana Vinci\*

#### Riassunto

Fra le strategie utilizzate per promuovere forme di valutazione partecipata e *learner-centred* capaci di promuovere la *literacy* valutativa degli studenti annoveriamo il *feedback* e la valutazione fra pari. Alla luce di questo framework, sono state sperimentate strategie di *peer review* in un insegnamento del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. I risultati mostrano l'efficacia delle attività di revisione dei compiti autentici fra pari nello sviluppo delle competenze progettuali e valutative degli studenti, con un miglioramento delle loro performance e dei loro prodotti. I risultati hanno mostrato, inoltre, il supporto del processo di *peer review* nell'esplicitazione del sapere implicito degli studenti. La ricerca ha mostrato anche l'importanza dell'adattamento dei corsi universitari in modalità remota attraverso una pianificazione dell'ambiente di apprendimento e l'utilizzo di tecnologie/risorse online e il ruolo della documentazione nella formazione delle competenze progettuali, valutative e riflessive degli studenti universitari.

**Parole chiave:** peer review, feedback, valutazione degli apprendimenti, università, documentazione.

#### Abstract

Among the strategies used to promote participatory and learner-centred forms of assessment that promote students' assessment literacy we include feedback and peer assessment. In the light of this framework, peer review strategies were tested in a Primary Education degree course. The results show the effectiveness of peer review activities of authentic tasks in developing students' planning and evaluation skills, with an improvement in their performance and products. The results also showed the support of the peer review process in explicating students' implicit knowledge. The research also showed the importance of

---

\* Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. E-mail: [viviana.vinci@unirc.it](mailto:viviana.vinci@unirc.it).

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12477

adapting university courses remotely through the planning of the learning environment and the use of online technologies/resources and the role of documentation in the development of design, evaluation and reflective skills of university students.

**Key words:** peer review, feedback, assessment, university, documentation.

*Articolo sottomesso: 07/09/2021, accettato: 06/10/2021*

*Pubblicato online: 21/12/2021*

## 1. Valutare in Università attraverso approcci partecipati

Negli ultimi decenni il contesto dell'istruzione superiore è stato attraversato da spinte di rinnovamento e modernizzazione: assistiamo, infatti, all'emergere di *policy* di *Faculty Development* (Sorcinelli, 2007; Steinert, 2014; O'Sullivan, Irby, 2011; Beach *et al.*, 2016; Felisatti, Serbati, 2017; Lotti, Lampugnani, 2020; Perla, Vinci, 2021) per supportare la qualità della docenza universitaria e la strutturazione di curricula orientati allo sviluppo delle *soft skill* degli studenti. Si tratta di competenze – di pensiero critico, risoluzione di problemi, *decision making*, valutazione, autoregolazione, responsabilità, capacità gestionali – che risultano ancora 'deboli', poco efficaci per l'ingresso nel mondo del lavoro.

Numerose urgenze sociali che l'istituzione universitaria è chiamata a fronteggiare – eterogeneità degli studenti; nuovi traguardi formativi coerenti con le professioni emergenti; disoccupazione tra i laureati – hanno portato a rapidi processi di cambiamento. L'esperienza del *lockdown* da COVID-19, inoltre, ha repentinamente mostrato la necessità di ripensare modelli e pratiche dell'istruzione superiore, valorizzando modelli ibridi della didattica (Perla, Scarinci, Amati, 2021) e trasformando la *scholarship* tradizionale in un campo di sperimentazione di pratiche innovative, grazie all'utilizzo degli strumenti digitali (Perla, 2020, p. 562; Vinci, 2021).

All'interno di tale scenario, il dibattito intorno alla valutazione degli apprendimenti – sia nel contesto scolastico (Perla, 2019; Giannandrea, 2009) che universitario (Grion *et al.*, 2017, 2019; Grion, Tino, 2018; Grion, Serbati, 2019) – mostra alcuni ritardi. Permangono infatti approcci di *Assessment of Learning*, finalizzati a misurare e certificare gli apprendimenti degli studenti, che assumono un ruolo passivo (Boud, Falchikov, 2007). La recente letteratura di settore sottolinea, invece, la necessità che i processi valutativi siano diretti ad una valutazione *per l'apprendimento* (Sambell, McDowell, Montgomery, 2013; Grion, Serbati, 2017): una prospettiva che renda gli studenti partecipi fin dalla

progettazione del processo valutativo – attraverso la documentazione di percorsi e risultati, la definizione di criteri valutativi, l’attribuzione di giudizi (Serbati, Grion, Fanti, 2019) – e autonomi nel gestire i propri processi autoregolativi, valutare il proprio apprendimento, promuovere la consapevolezza delle proprie strategie (Serbati, Grion, 2019), favorendo un’attenzione ai propri miglioramenti, piuttosto che al voto finale.

Fra i modelli di valutazione partecipata e *learner-centred* annoveriamo la *valutazione sostenibile* (Boud, Soler, 2016) che enfatizza il ruolo della valutazione nell’apprendimento continuo e la capacità degli studenti di esprimere giudizi valutativi per prendere decisioni nel contesto di vita reale. Entrambe le prospettive – valutazione per l’apprendimento e valutazione sostenibile – mostrano lo spostamento della ricerca valutativa da modelli trasmissivi a modelli partecipativi di matrice socio-costruttivista (Grion *et al.*, 2017) in cui si modifica il ruolo del docente, il cui carico di lavoro nella produzione di feedback diminuisce, mentre aumenta quello nella pianificazione delle azioni didattiche (Grion *et al.*, 2017).

In letteratura, fra le strategie utilizzate per promuovere forme di valutazione partecipata, viene citato il *feedback* (Brown, Glover, 2006; Hattie, Timperley, 2007; Serbati, Grion, 2019), l’informazione data o acquisita per migliorare la performance quando questa mostra uno scarto rispetto all’obiettivo di apprendimento e lo standard atteso di qualità del lavoro. Il feedback, per essere formativo, dovrebbe essere comprensibile e richiamare criteri precedentemente condivisi con gli studenti (Orsmond, Merry, Reiling, 2005): esso diviene un processo interno *generativo*, che consente agli studenti di costruire il proprio apprendimento (Serbati, Grion, Fanti, 2019). I processi di produzione del feedback (*giving feedback*) e di ricezione dello stesso (*receiving feedback*) – pur essendo distinti (Grion, Tino, 2018) – sono essenziali per acquisire consapevolezza delle carenze del proprio/altrui lavoro, per saper formulare/comprendere giudizi, per saper accettare critiche costruttive e sviluppare processi di apprendimento complessi (Nicol *et al.*, 2019).

In un’ottica formativa è essenziale implementare pratiche di *valutazione fra pari* (Evans, 2013; Nicol *et al.*, 2014) in cui gli studenti abbiano l’opportunità di *produrre* e di *ricevere* feedback e siano chiamati a riflettere sul proprio/altrui apprendimento e a sviluppare una delle competenze trasversali più importanti per la futura vita personale e professionale: *la capacità di sviluppare giudizi valutativi, ossia di creare, utilizzare e applicare criteri valutativi per discriminare oggetti o prendere decisioni su situazioni esterne o su se stessi* (Restiglian, Grion, 2019 p. 197). La valutazione fra pari consente di promuovere la *literacy valutativa*, una competenza essenziale spesso trascurata nelle pratiche formative, che non nasce spontaneamente, ma va supportata intenzionalmente (Sambell, 2011; Bould, Soler, 2016; Grion, Serbati, 2019). Nei processi di *peer review* è opportuno

tener conto dell'importanza degli *exemplar* (Bell, Mladenovic, Price, 2013), esempi concreti di lavori svolti dagli studenti, in genere degli anni precedenti, scelti dai docenti in quanto rispondenti a criteri e standard (sovente impliciti) di qualità, utili per discriminare lavori ben fatti. Occorre inoltre utilizzare specifici dispositivi documentali che consentano di comprendere l'applicazione dei criteri valutativi, quali le rubriche valutative co-costruite (Tai *et al.*, 2017).

## 2. Gli studi in Italia: le sperimentazioni di valutazione fra pari in Unipd

Il sistema italiano di istruzione superiore appare dominato prevalentemente da una cultura valutativa legata ad un paradigma misurativo della valutazione e alle sue funzioni meramente sommative, certificative, di verifica e selezione. Si tratta di una prospettiva centrata sul ruolo dominante del docente (cui sembra ricadere l'intera responsabilità del processo valutativo), disallineata dalle recenti teorie dell'apprendimento che valorizzano il ruolo della valutazione nel supportare l'apprendimento, in una prospettiva di *Assessment for Learning*. Nonostante il nostro Paese mostri uno scollamento tra insegnamento, apprendimento e *assessment*, alcune esperienze innovative in tale direzione si stanno sviluppando, anche nel contesto universitario. Il riferimento va in particolare alla scuola padovana che, sulla base di vari studi sulla valutazione fra pari (Grion, *et al.*, 2017, 2019; Grion, Tino, 2018; Li, Grion, 2019; Grion, Serbati, 2019; Nicol, Serbati, Tracchi, 2019; Serbati, Grion, Fanti, 2019; Restiglian, Grion, 2019), ha messo a punto il modello didattico IMPROVe (Serbati, Grion, 2019), composto da sei principi di pratica (tab. 1).

Tab. 1 - Principi del modello IMPROVe (Serbati, Grion, 2019)

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Interpretare e co-costruire i criteri di valutazione con gli studenti.</li><li>2. Mappare gli <i>exemplar</i>: strategie di utilizzo di compiti modello.</li><li>3. Produrre feedback per attivare processi di valutazione tra pari.</li><li>4. Ricevere feedback.</li><li>5. Offrire agli studenti contesti formativi appropriati alle attività di peer assessment.</li><li>6. Veicolare un nuovo ruolo del docente.</li></ol> |
|--|

Il modello è pensato come una guida alle attività da mettere in atto per progettare ambienti di apprendimento capaci di attivare negli studenti abilità cognitive complesse (Li, Grion, 2019). Inscritto all'interno del frame della *Sustainable Assessment*, il modello guarda alla competenza valutativa come uno strumento di apprendimento continuo, che accompagna lo studente lungo tutto l'arco della vita fornendogli strumenti utili per soddisfare i propri bisogni a lungo termine. Il modello capovolge il ruolo del docente, che assume la funzione di guida ed enfatizza l'utilizzo degli *exemplar* come attività – insieme al feedback – capace di favorire lo sviluppo di una *literacy* valutativa. Le autrici individuano fra le strategie per il potenziamento della *feedback literacy* quelle in cui gli studenti vengono coinvolti

attivamente nella discussione e comparazione sui criteri di qualità, in modo da affinare la propria capacità di formulare giudizi valutativi coerenti con il contesto.

Le ricerche padovane, oltre a dimostrare come la produzione di feedback sviluppi negli studenti processi riflessivi attraverso l'attivazione di azioni comparative (Li, Grion, 2019), hanno dimostrato l'importanza di coinvolgere gli studenti sia spiegando i motivi delle scelte didattiche e i benefici di una valutazione fra pari, sia predisponendo contesti per esplicitare le riflessioni implicite degli studenti, in modo da favorire una presa di consapevolezza da parte di ciascuno studente dei propri processi cognitivi (Serbati, Grion, 2019).

### 3. La sperimentazione del ciclo di *peer review* in Unirc

Alla luce del frame descritto, sono state progettate specifiche attività orientate alla sperimentazione delle strategie di *peer review* presso un insegnamento del corso di laurea in 'Scienze della Formazione Primaria' del Dipartimento di Giurisprudenza, Economia, Scienze umane (Unirc). Le domande di ricerca che sottendono le attività sperimentate possono essere così sintetizzate:

- quali sono le percezioni degli studenti sull'efficacia di una *peer review*?
- l'adattamento di un corso in modalità remota, utilizzando tecnologie e risorse online, può supportare pratiche di valutazione fra pari in Università?
- l'attività di revisione dei compiti autentici di un pari supporta il processo di apprendimento e lo sviluppo di competenze progettuali e valutative?
- che ruolo ha la documentazione nella formazione delle competenze progettuali, valutative e riflessive degli studenti universitari?

L'insegnamento coinvolto nell'attività di sperimentazione è stato quello di 'Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica', svolto al III anno (a.a. 2020/2021), strutturato in 36 ore (6 CFU) di didattica frontale e 16 ore (1CFU) di didattica laboratoriale. La modalità di svolgimento è avvenuta a distanza attraverso Microsoft Teams. La strutturazione dell'ambiente di apprendimento è stata attentamente pianificata come adattamento delle attività didattiche in modalità da remoto, con l'offerta di strumenti e risorse online che non rispondono esclusivamente ad una riorganizzazione dei processi formativi sul piano organizzativo, ma a principi di *instructional e learning design*:

Tab. 2 - Adattamento del corso in modalità remota: articolazione

Modalità didattiche	Risorse on-line
Lezioni introduttive	Lezione sincrona
Fornire esempi	File pdf di esempi di compiti autentici tratti dalla letteratura e/o da precedenti esperienze di ricerca-formazione
Lavori individuali e di gruppo	Exemplar
Compito finale	Seminario interattivo + chat/forum Strutturazione di cartelle per attività Dispositivi documentali di valutazione caricati su piattaforma

L'insegnamento, che ha visto la frequenza di 76 studenti<sup>1</sup>, ha avuto come obiettivo principale lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze progettuali e valutative. Fra i principali risultati attesi dell'insegnamento: saper progettare metodi e strumenti di valutazione, autovalutazione, valutazione fra pari; saper autovalutare il proprio apprendimento; saper formulare/accettare giudizi valutativi. La struttura delle attività è stata impostata rivisitando le fasi del processo di *peer review*, già sperimentato in Italia (Grion, *et al.*, 2017).

Tab. 3 - Fasi del ciclo di *peer review* sperimentato in Unirc

Fasi	Attività	Descrizione
I fase	<b>Questionario esplorativo</b>	Questionario esplorativo su concetti/ misconcezioni degli studenti riguardo la valutazione
II fase	<b>Elaborazione individuale del compito autentico</b>	Gli studenti elaborano, individualmente, un <i>compito autentico</i> relativo a una competenza focus tratta delle Indicazioni nazionali; il compito viene caricato in una cartella Teams
III fase	<b>Questionario post elaborazione individuale</b>	Compilazione individuale di un questionario di analisi e riflessione sull'esperienza di elaborazione del compito autentico
IV fase	<b>Presentazione di alcuni elaborati e discussione plenaria sul compito autentico</b>	Presentazione del/i compito/i autentico/i; l'assemblea effettua una valutazione fra pari (di gruppo) analizzando il livello di coerenza fra: <ul style="list-style-type: none"> <li>- competenza focus e traguardi</li> <li>- consegna operativa e prodotto atteso</li> <li>- competenza focus e rubrica di prestazione</li> <li>- potenzialità e limiti di realizzabilità (tempi, risorse)</li> </ul> Discussione plenaria sui compiti autentici.
V fase	<b>Creazione dei gruppi</b>	Creazione, da parte della docente, di gruppi di 4 persone, con abbinamento casuale.
VI fase	<b>Giving feedback</b>	Ogni componente di ciascun gruppo elabora una review scritta rispetto agli altri 3 compiti autentici dei colleghi/componenti del gruppo e la carica nella cartella ESERCITAZIONE PEER REVIEW su Teams (ciascuno elabora e riceve 3 review)
VII fase	<b>Receiving feedback e rimodulazione</b>	Ogni studente legge le tre review caricate dai colleghi ed elabora una risposta e una rimodulazione del compito autentico. Il file viene caricato nella cartella PEER FEEDBACK E RIMODULAZIONE su Teams
VIII fase	<b>Discussione finale</b>	Discussione guidata sull'esperienza, sugli apprendimenti acquisiti e sulle differenze percepite fra produzione e ricezione del feedback fra pari

L'attività produttiva degli studenti si è focalizzata specificatamente sulla progettazione di un 'compito autentico', una situazione-problema simile a quelle vissute nella vita reale, che permetta allo studente di sviluppare e

<sup>1</sup> Agli studenti è stato chiesto il consenso alla raccolta e uso anonimo dei dati di ricerca.

acquisire competenze, che lo ponga in relazione con l'oggetto culturale da apprendere: si tratta di «*compiti significativi*, che consentano allo studente di sperimentare e fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito curioso, condividendo con gli altri questa esperienza; di acquisire, in tal modo, un sapere significativo, ossia riconosciuto come 'importante' o necessario dal soggetto, per destreggiarsi all'interno di una determinata situazione problematica» (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 94).

La II fase di elaborazione individuale, la VI fase di elaborazione di feedback fra pari (*giving feedback*) e la VII fase di rimodulazione (*receiving feedback*) sono state svolte fornendo agli studenti format documentali strutturati ad hoc per promuovere specifici processi cognitivi e metacognitivi. Si descrive la struttura dei format utilizzati per la produzione e ricezione di feedback:

Tab. 4 – Dispositivi documentali utilizzati nel ciclo di peer review

Dispositivo documentale per la fase di <i>giving feedback</i>	Dispositivo documentale per la fase di <i>receiving feedback</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prime riflessioni sull'esercitazione dell/la collega</li> <li>- Individuare punti di forza e punti di debolezza dell'elaborato</li> <li>- Scrivi dei feedback più analitici focalizzando:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) il compito: come è stata svolta l'attività e quali contenuti ha centrato</li> <li>b) i processi attivati nella risoluzione del compito e la coerenza strutturale fra i suoi diversi elementi (competenza focus e traguardi, consegna operativa e prodotto atteso, competenza e rubrica, tempi, risorse e modalità di realizzazione)</li> <li>c) aspetti formali (chiarezza, correttezza grammaticale)</li> </ol> </li> <li>- Formulare eventuali domande di chiarimento su punti meno chiari del compito</li> <li>- Suggestire come il compito può essere migliorato</li> <li>- Riflettere comparativamente sul proprio lavoro e individuare punti di forza, debolezza e possibili miglioramenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Risposte ad eventuali domande di chiarimento su punti meno chiari del compito</li> <li>- Risposte alle revisioni fra pari<sup>2</sup> (utilità dei suggerimenti, commenti, riflessioni sul proprio lavoro post review)</li> <li>- Utilità delle review</li> <li><b>Rimodulazione del compito autentico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obiettivi educativi</li> <li>- Competenza focus</li> <li>- Traguardo di sviluppo della competenza</li> <li>- Campi di esperienza / Obiettivi/i di apprendimento (nucleo)</li> <li>- Disciplina prevalente/discipline che concorrono alla promozione della competenza scelta</li> <li>- Livello di classe (età degli alunni)</li> <li>- Consegna operativa (situazione problema di un livello di complessità adeguato all'età dell'alunno che sia significativa, nuova e che offra l'occasione di utilizzare, per la sua risoluzione, conoscenze, abilità, risorse personali interne e di contesto)</li> <li>- Prodotto atteso</li> <li>- Modalità di realizzazione (tempi, spazi, fasi e attività, risorse, metodi e strumenti)</li> <li>- Rubrica valutativa</li> <li>- Modalità di autovalutazione</li> <li>- Modalità di valutazione fra pari</li> </ul> </li> </ul>

<sup>2</sup> Nella strutturazione del format documentale si è tenuto conto della strategia di chiedere agli studenti di rispondere al feedback ricevuto (Harland, Wald, Randhawa, 2017), potenziando ulteriormente la capacità di formulare giudizi motivati, anche sui feedback ricevuti.

#### 4. Analisi dei dati

Hanno svolto l'attività 76 studenti/esse e sono stati creati in totale 19 gruppi costituiti da 4 studenti/esse ciascuno. Il materiale documentale prodotto nel ciclo di *peer review* è cospicuo e l'analisi dei dati non è terminata, per cui si presentano alcune risultanze parziali meritevoli di attenzione.

Il primo elemento di interesse deriva dal 'questionario post elaborazione individuale', di analisi e riflessione sull'esperienza di elaborazione del compito autentico (III fase del ciclo), in cui gli studenti hanno potuto esplicitare un giudizio sull'utilità dell'esercitazione, le maggiori difficoltà incontrate, le proprie rappresentazioni in merito alle competenze progettuali e valutative che dovrebbe sviluppare un docente, i desiderata e bisogni formativi. Fra le domande, in particolare, una appare utile a comprendere l'efficacia dell'adattamento in modalità remota dell'ambiente di apprendimento:

Tab. 5 - Utilità delle risorse didattiche messe a disposizione

In una scala da 1 (minimo) a 10 (massimo), quanto hai trovato utile per lo svolgimento del compito	Media	Moda	Dev. St.
Le lezioni	6,69	10	3,02
Le slide fornite dal docente	6,69	10	3,16
Esempi di compiti autentici caricati su Teams	6,31	10	3,02
I libri di testo in adozione	6,13	10	3,23
Le discussioni di gruppo e il confronto con gli altri studenti durante le lezioni	6,41	3	3,21
Il format caricato su teams per lo svolgimento del compito	<b>6,91</b>	10	3,18

Le risposte mostrano – pur considerando un'alta variabilità delle risposte fra gli studenti – un valore medio più basso in relazione ai libri di testo (6,13) e uno più alto rispetto al format caricato su teams per lo svolgimento del compito (6,91). Questo dato evidenzia, per un verso, l'insufficienza delle conoscenze teoriche acquisibili attraverso i libri in programma per lo svolgimento di una attività progettuale complessa – quale la progettazione di un compito autentico – e, per altro verso, l'importanza del format documentale che, anche più dei materiali esemplificativi forniti dal docente (slide, exemplar), supporta gli studenti accompagnandoli nell'attività di progettazione: è il dispositivo documentale, con la sua potenza euristica, trasformativa, strutturante (Perla, 2019), che consente di supportare nella scelta e raccolta di informazioni utili nei processi di apprendimento, rendendolo 'visibile' ed esplicito (Vinci, 2021).

La documentazione ha permesso agli studenti di raccogliere informazioni a partire dai quali progettare il compito autentico, fungendo da elemento *mediatore* (Damiano, 2013) nella prestazione richiesta fra le conoscenze di natura teorica già acquisite (attraverso le lezioni introduttive) e le capacità operative richieste nella strutturazione del compito, fra saperi acquisiti nel percorso



universitario e competenze richieste in ambito professionale. Un dato confermato anche dalle risposte degli studenti alla domanda *‘Esprimi un giudizio sintetico sull’utilità dell’esercitazione: che cosa pensi di aver appreso?’*, di cui si riportano alcune citazioni:

- ‘L’esercitazione mi ha consentito di passare dalla teoria alla pratica’.
- ‘Ho appreso le difficoltà che un insegnante incontra nel suo lavoro, dal punto di vista delle scelte, dell’organizzazione e della creatività’.
- ‘È stato come svolgere anche per me un compito di realtà’.

Per quanto riguarda l’analisi di efficacia del ciclo di *peer review* sperimentato, sono state prese in considerazione alcune domande aperte all’interno del dispositivo documentale per il *receiving feedback* (VII fase):

- risposte ad eventuali domande di chiarimento su punti meno chiari del compito (cfr. tab. 6);
- risposte alle revisioni fra pari (utilità dei suggerimenti, commenti, riflessioni sul proprio lavoro post review) (cfr. tab. 7);
- utilità delle review (cfr. tab. 8).

Tab. 6 - Risposte ad eventuali domande di chiarimento: stralcio dell’analisi delle categorie

Categorie	Risposte (stralcio lacerti esemplificativi)
EsPLICITAZIONE	“Ho forse sottinteso le competenze di riferimento, specificando in maniera troppo sintetica la competenza focus”; “Probabilmente non sono riuscita a esplicitare al meglio la consegna operativa e il prodotto atteso”;
RIMODULAZIONE	“Avevo previsto un brainstorming, ma riformulando il mio lavoro mi sono resa conto che non era la metodologia più adatta”; “Ho dato per scontato la supervisione di un adulto, lo specificherò nella rimodulazione”; “La rubrica è uno dei punti su cui focalizzerò la mia rimodulazione”

Tab. 7 – Risposte alle revisioni fra pari: stralcio dell’analisi delle categorie

Categorie	Risposte (stralcio lacerti esemplificativi)
Integrazioni e/o rimodulazioni	“Riflettendo sul lavoro post-review considero utile il suggerimento di una collega di aggiungere, tra le competenze, quella digitale”; “Come hanno suggerito le colleghe ho aumentato il tempo dell’attività”;
Riflessione	“Sono state molto utili sia le domande poste dalle colleghe che i loro suggerimenti; mi hanno dato un’ulteriore possibilità di riflessione”; “Le review mi hanno permesso di riflettere ulteriormente sul mio compito”; “Le risposte alle revisioni fra pari sono state utili per riflettere sul mio lavoro e trovare i ‘punti deboli’ del mio compito autentico”.
Consapevolezza delle criticità per il miglioramento	“Un punto di debolezza che ho riscontrato dopo essermi confrontata con altri elaborati è che nel mio lavoro manca l’esplicitazione delle fasi di lavoro”; “Le colleghe mi hanno fatto notare la mancanza di una traccia che coinvolgesse i bambini; io stessa mi sono resa conto, dopo la seconda fase dell’esercitazione, di tali errori”
EsPLICITAZIONE	“I suggerimenti delle colleghe sono stati molto utili. Mi hanno fatto notare di aver dato molte cose per scontato”

<i>Pluralità dei punti di vista</i>	“Grazie a queste revisioni ho avuto la possibilità di avere dei pareri diversi che mi aiutassero a comprendere i punti di forza e di debolezza presenti”; “Senza l’aiuto delle colleghe e senza uno scambio reciproco di consigli, punti di vista, il mio lavoro lo avrei considerato corretto in tutte le sue parti”
-------------------------------------	---

Tab. 8 - Utilità delle review: stralcio dell’analisi delle categorie

<b>Categorie</b>	<b>Risposte</b> (stralcio lacerti esemplificativi)
<i>Esplicitazione</i>	“La review è stata utile per andare a specificare meglio le modalità di fruizione degli strumenti informatici che erano rimaste implicite e non meglio specificate”, “Le riflessioni delle mie colleghe e i loro suggerimenti sono utili per rendere più dettagliata, precisa e chiara l’attività”, “È sempre utile avere un feedback, poiché si evita di dare per scontato elementi che a noi sono chiari, ma possono non esserlo, quando non esplicitati”
<i>Riflessione sulle criticità</i>	“Leggendo le loro review ho capito quali erano le criticità del mio compito”, “Le review sono state molto utili per riflettere e per rimodulare il mio elaborato”; “Utilizzare le review mi è stato molto utile soprattutto perché ho capito dove ho sbagliato e cosa andava migliorato”
<i>Pluralità dei punti di vista e confronto costruttivo</i>	“Senza lo sguardo dei miei colleghi non sarei riuscita a modificare l’esercitazione. L’occhio esterno ti permette di aprire i tuoi occhi”; “Le review mi hanno permesso di confrontare il mio compito con quello delle altre colleghe, di conoscere differenti idee e prospettive”; “È proprio l’alterità che ti permette di vedere il tuo compito da un altro punto di vista”
<i>Difficoltà</i>	“Non nascondo la difficoltà avuta nel valutare gli altri compiti e soprattutto nel rimodulare il mio compito”; “Per il mio carattere tendo a non amare le correzioni, mi fanno sentire a disagio”; “La terza fase di questa esercitazione, consistente nella compilazione e ricezione di reviews, ritengo sia stata la più impegnativa”; “L’esperienza delle review ha richiesto uno sforzo di energie non indifferente”
<i>Benefici del giving feedback</i>	“Grazie alle mie review sui lavori delle altre colleghe ho sviluppato interessanti idee per il mio compito autentico”; “Ho trovato molto interessante dare consigli alle colleghe riguardo i loro elaborati; mi ha permesso di riflettere sul mio compito”; “È stato un momento formativo, leggere con occhio critico l’elaborato dei colleghi induce a rivedere l’intero lavoro alla luce dei punti di forza degli altri, spingendoti a migliorare”

L’analisi delle risposte alle domande richiamate – condotta attraverso un processo di analisi bottom-up e secondo criteri propri della *Qualitative Data Analysis* (Richard, Morse, 2009) che comprendono la selezione di stringhe testuali significative e la categorizzazione dei dati – ha mostrato un alto grado di efficacia del ciclo di *peer review* percepita dagli studenti, i quali ne hanno evidenziato l’apporto in termini di riflessione, consapevolezza delle criticità e possibilità di rimodulazione. Emergono alcuni aspetti che occorre evidenziare:

- la funzione *esplicitativa* del sapere che spesso resta ad un livello implicito, latente, dato per scontato e che necessita di essere chiarito, dettagliato, giustificato, per trasformarsi in apprendimento stabile e duraturo;
- il valore (attestato da un numero più alto di stringhe testuali) del confronto con l’alterità e pluralità di punti di vista: una pluralità che comporta la capacità di sapersi decentrare, di saper guardare con uno ‘sguardo terzo’;

- le difficoltà provate nei processi di produzione e ricezione di feedback in termini di impegno, dispendio di energie e di comprensione;
- i benefici del 'giving feedback', oltre che del receiving feedback, nel riflettere criticamente sul proprio lavoro.

Da una prima lettura comparativa delle versioni pre/post- feedback degli elaborati<sup>3</sup> si evince una maggiore completezza del compito. In particolare, nelle versioni rimodulate emergono due elementi meritevoli di attenzione:

- la definizione, nella versione rimodulata, delle attività di autovalutazione e di valutazione fra pari, inespresse o solo accennate nella prima elaborazione;
- la rimodulazione della consegna con una maggiore coerenza rispetto al prodotto atteso e una maggiore definizione degli elementi strutturanti l'attività: tempi, spazi, fasi del lavoro, risorse, metodi e strumenti, prodotto atteso, modalità di valutazione, autovalutazione e valutazione fra pari.

## 5. Conclusioni, limiti della ricerca e prospettive

I risultati mostrano l'efficacia della sperimentazione e di attività di revisione fra pari nello sviluppo di competenze progettuali e valutative degli studenti, con un miglioramento delle loro performance e dei loro prodotti.

Richiamando le domande di ricerca che hanno sotteso la sperimentazione, l'efficacia della *peer review* è stata percepita positivamente dagli studenti che hanno evidenziato il ruolo del feedback fra pari nella messa in atto di processi riflessivi, metacognitivi, comparativi e decisionali, di acquisizione di expertise in ambito valutativo, a partire da una maggiore consapevolezza delle criticità del proprio lavoro e di rimodulazione dello stesso nell'ottica del miglioramento. I risultati hanno mostrato il ruolo del processo di *peer review* nel supportare l'esplicitazione del sapere implicito, nello sperimentare il confronto con l'alterità e la pluralità dei punti di vista, migliorando la capacità di analisi e di giudizio critico, soprattutto grazie al processo del giving feedback.

La ricerca ha mostrato inoltre l'importanza dell'adattamento di un corso universitario in modalità remota attraverso una pianificazione attenta dell'ambiente di apprendimento e l'utilizzo di tecnologie e risorse online: ciò suggerisce la necessità di formare i docenti universitari nello sviluppo di competenze 's sofisticate' (Perla, Agrati, Vinci, 2019) che li rendano capaci di scegliere, utilizzare, trasformare contenuti disciplinari in 'contenuti disciplinari digitalizzati' e di saper progettare ambienti di apprendimento a partire dalle potenzialità insite nelle tecnologie per la didattica, capaci di colmare il divario fra mondo della formazione e contesti reali (Rivoltella, 2017).

---

<sup>3</sup> È in corso un'analisi più approfondita degli elaborati e delle tipologie di feedback.

Da ultimo: la sperimentazione ha evidenziato il ruolo della documentazione nella formazione delle competenze progettuali, valutative e riflessive degli studenti universitari, mostrando come la strutturazione di un dispositivo documentale abbia una funzione strutturante e trasformativa a livello cognitivo e meta-cognitivo. La riflessione sul format documentale ha avuto come esito, inoltre, quello di consapevolizzare gli studenti sul nesso imprescindibile fra progettazione, documentazione e valutazione scolastica.

Non mancano anche alcuni limiti e criticità del lavoro, che si richiamano.

L'attività avrebbe potuto proseguire con un ulteriore questionario finale (sostituito dalla discussione plenaria finale, scelta come forma di 'restituzione' agli studenti degli apprendimenti conseguiti e come momento di debriefing per l'attivazione di riflessioni di secondo livello sui processi attivati) e con un altro ciclo di *peer review* post rielaborazione del compito autentico: attività che non è avvenuta per mancanza di tempo ma che si intende implementare in futuro, assieme alla somministrazione di un questionario finale.

La seconda criticità riguarda la questione dell'*anonimato*, che assume un ruolo decisivo nella riduzione di dinamiche competitive e di possibili disagi (es: rifiuto di feedback critici) insiti nelle pratiche di *peer review* (Tonelli, Grion, Serbati, 2018; Serbati, Grion, 2019). In questa sperimentazione non è stato possibile garantire l'anonimato (gli elaborati sono stati considerati evidenze del lavoro degli studenti in sede di esame finale); tuttavia, si è dedicato un tempo disteso, prima dell'avvio della review, per formare gli studenti su come dare feedback costruttivi e creare un clima di collaborazione e fiducia, in cui il feedback potesse essere percepito come strumento utile, più che come giudizio. Nelle future sperimentazioni, in programma, saranno studiate altre soluzioni per garantire l'anonimato, sfruttando ulteriormente le tecnologie digitali.

Un ultimo limite della ricerca è legato al contesto disciplinare in cui il lavoro si è svolto, ossia il coinvolgimento di studenti di un corso di *Teorie e metodi di programmazione e valutazione scolastica*, con possibilità di condizionamenti reciproci fra contenuto dell'insegnamento e campo di indagine della ricerca (valutazione fra pari). Future ricerche con disegno sperimentale e indirizzate a corsi non educativi potrebbero essere utili per comprendere se i risultati ottenuti possano essere considerati validi indipendentemente dal contesto disciplinare in cui il lavoro si è svolto.

### Riferimenti bibliografici

- Ajjawi R., Boud D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2): 252-265. DOI: 10.1080/02602938.2015.1102863.

- Beach A.L., Sorcinelli D.M., Austin A.E. and Rivard J.K. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Sterlin: Stylus Pub.
- Bell A., Mladenovic R. and Price M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplar. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7): 769-788. DOI: 10.1080/02602938.2012.714738.
- Boud D., Falchikov N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Boud D., Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133.
- Brown E., Glover C. (2006). Evaluating Written Feedback. In C. Bryan, K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 81-91). London: Routledge.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Evans C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1): 70-12. DOI: 10.3102/0034654312474350.
- Felisatti E., Serbati A. (Eds.) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Giannandrea L. (2009). *Valutazione come formazione: percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata: EUM.
- Grion V., Serbati A. (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A., Felisatti E. and Li L. (2019). Peer feedback and technology-enhanced assessment as critical issues to foster student learning. *Italian Journal of Educational Research*, 9-14. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P9.
- Grion V., Serbati A., Tino C. and Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 209-226.
- Grion V., Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari, *Lifelong Lifewide Learning*, 31: 38-55. DOI: 10.19241/ll.v14i31.104.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion V., Aquario D. and Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.
- Harland T., Wald N. and Randhawa H. (2017). Student peer review: Enhancing formative feedback with a rebuttal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5): 801-811. DOI: 10.1080/02602938.2016.1194368.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Li L., Grion V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2): 1-17.
- Lotti A., Lampugnani P. (Eds) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle università italiane*. Genova: GUP.

- Nicol D., Thomson A. and Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1): 102-122. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518.
- Nicol D., Serbati A. and Tracchi M. (2019). Competence development and portfolios: Promoting reflection through peer review. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2): 1-13.
- O'Sullivan P.S., Irby D.M. (2011). Reframing research on faculty development. *Academic Medicine*, 86: 421-428. DOI: 10.1097/ACM.0b013e31820dc058.
- Orsmond P., Merry S. and Reiling K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3): 239-250. DOI: 10.1080/0260293960210304.
- Perla L. (Eds.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perla L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente Universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica*, 3: 561-572. DOI: 10.12828/99904.
- Perla L., Agrati L.S. and Vinci V. (2019). The 'sophisticated' knowledge of e-teacher. Re-shape digital resources for online courses. In D. Burgos et. al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 3-17). Springer.
- Perla L., Scarinci A. and Amati I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In L.S. Agrati et al. (Eds.). *Bridges and Mediation in Higher Distance Education, CCIS, 1344*: 226-239.
- Perla L., Vinci V. (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Restiglian E., Grion V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, XII, Special Issue, 195-221. DOI 10.7346/SIRD-1S2019-P195.
- Richards L., Morse J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida* (tr. it.). Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Morcelliana.
- Sambell K. (2011). *Rethinking feedback in higher education: an assessment for learning perspective*. Bristol: ESCalate.
- Sambell K., McDowell L. and Montgomery C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Serbati A., Grion V. (2019). IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re*, 19(3): 89-105. DOI: 10.13128/form-7707.
- Serbati A., Grion V. and Fanti M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, 115-137. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P115.
- Sorcinelli M.D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4): 4-8.
- Steinert Y. (2014). *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*. Cham: Springer.

- Tai J., Ajjawi R., Boud D., Dawson P. and Panadero E. (2017). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76: 467-481. DOI: 10.1007/s10734-017-0220-3.
- Tonelli D., Grion V. and Serbati A. (2018). L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3): 6-23. DOI: 10.17471/2499-4324/1028.
- Vinci V. (2021). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria*, 9: 445-457.