



177172022

Open and Interdisciplinary  
Journal of Technology,  
Culture and Education

*Editor*

**M. Beatrice Ligorio** (University of Bari "Aldo Moro")

*Coeeditors*

**Stefano Cacciamani** (University of Valle d'Aosta)

**Donatella Cesareni** (University of Rome "Sapienza")

**Valentina Grion** (University of Padua)

*Associate Editors*

**Carl Bereiter** (University of Toronto)

**Michael Cole** (University of San Diego)

**Kristine Lund** (CNRS)

**Roger Salijo** (University of Gothenburg)

**Marlene Scardamalia** (University of Toronto)

*Scientific Committee*

**Sanne Akkerman** (University of Utrecht)

**Ottavia Albanese** (University of Milan – Bicocca)

**Susanna Annese** (University of Bari "Aldo Moro")

**Alessandro Antonietti** (University of Milan – Cattolica)

**Pietro Boscolo** (University of Padua)

**Lorenzo Cantoni** (University of Lugano)

**Felice Carugati** (University of Bologna – Alma Mater)

**Cristiano Castelfranchi** (ISTC-CNR)

**Alberto Cattaneo** (SFIVET, Lugano)

**Graziano Cecchinato** (University of Padua)

**Carol Chan** (University of Hong Kong)

**Cesare Cornoldi** (University of Padua)

**Crina Damsa** (University of Oslo)

**Frank De Jong** (Aeres Wageningen Applied University)

**Ola Erstad** (University of Oslo)

**Paolo Ferrari** (University of Milan – Bicocca)

**Alberto Fornasari** (University of Bari "Aldo Moro")

**Carlo Galimberti** (University of Milan – Cattolica)

**Begona Gros** (University of Barcelona)

**Kai Hakkarainen** (University of Helsinki)

**Vincent Hevern** (Le Moyne College)

**Jim Hewitt** (University of Toronto)

**Antonio Iannaccone** (University of Neuchâtel)

**Liisa Ilomaki** (University of Helsinki)

**Sanna Jarvela** (University of Oulu)

**Richard Joiner** (University of Bath)

**Kristina Kumpulainen** (University of Helsinki)

**Minna Lakkala** (University of Helsinki)

**Mary Lamon** (University of Toronto)

**Leila Lax** (University of Toronto)

**Marcia Linn** (University of Berkeley)

**Kristine Lund** (CNRS)

**Anne-Nelly Perret-Clermont** (University of Neuchâtel)

**Donatella Persico** (ITD-CNR, Genoa)

**Clotilde Pontecorvo** (University of Rome "Sapienza")

**Peter Renshaw** (University of Queensland)

**Giuseppe Ritella** (University of Helsinki)

**Nadia Sansone** (Unitelma Sapienza)

**Vittorio Scarano** (University of Salerno)

**Roger Schank** (Socratic Art)

**Neil Schwartz** (California State University of Chico)

**Pirita Seitamaa-Hakkarainen** (University of Joensuu)

**Patrizia Selleri** (University of Bologna)

**Robert-Jan Simons** (IVLOS)

**Andrea Smorti** (University of Florence)

**Luca Tateo** (University of Oslo)

**Jean Underwood** (Nottingham Trent University)

**Jaan Valsiner** (University of Aalborg)

**Jan van Aalst** (University of Hong Kong)

**Rupert Wegerif** (University of Exeter)

**Allan Yuen** (University of Hong Kong)

**Cristina Zucchermaglio** (University of Rome "Sapienza")

*Editorial Staff*

**Nadia Sansone** – head of staff

**Ilaria Bortolotti** – deputy head of staff

**Francesca Amenduni, Sarah Buglas,**

**Lorella Giannandrea, Hanna Järvenoja,**

**Mariella Luciani, F. Feldia Loperfido, Louis Maritaud,**

**Katherine Frances McLay, Giuseppe Ritella**

*Web Responsible*

**Nadia Sansone**



*Publisher*

Progedit, via De Cesare, 15

70122, Bari (Italy)

tel. 080.5230627

fax 080.5237648

info@progedit.com

www.progedit.com

qwerty.ckbg@gmail.com

www.ckbg.org/qwerty

Registrazione del Tribunale di Bari

n. 29 del 18/7/2005

© 2020 by Progedit

ISSN 2240-2950

---

# Indice

---

## *Editorial*

- A time of complexity: From teachers' training to students' skills in the knowledge driven XXI century* 5  
Ilaria Bortolotti

## **ARTICLES**

- The acceptance of distance education by Italian university teachers during the Covid-19 lockdown* 11  
Stefano Cacciamani, Donatella Cesareni,  
Sarah L. Buglass, Maria Beatrice Ligorio
- Developing computational thinking among pre-service teachers* 28  
Marta Peracaula-Bosch, Juan González-Martínez
- Innovare la didattica universitaria fra vincoli e opportunità. Un'esperienza di peer feedback con i futuri insegnanti* 45  
Katia Montalbetti, Enrico Orizio
- Quali competenze e quali strategie formative per l'industria 4.0? Lo stato dell'arte* 65  
Marco Perini, Francesco Tommasi, Riccardo Sartori
- Analisi preliminare della validità della Brief Multicultural Version of the Test of Mobile Phone Dependence (TMDbrief) su un campione di adolescenti italiani* 86  
Marina Everri, Mattia Messina, Tiziana Mancini





# Innovare la didattica universitaria fra vincoli e opportunità. Un'esperienza di peer feedback con i futuri insegnanti<sup>1</sup>

Katia Montalbetti\*, Enrico Orizio\*\*

DOI: 10.30557/QW000050

---

## Abstract

The outbreak of the pandemic has prompted universities to make a substantial technological upgrade in order to continue pursuing their educational goals. Further, both the overall operation of the system and teaching practices have been revised.

This contingency was taken by the authors as an opportunity to redesign the “Educational research methods” course, experimenting with innovative student-centered educational methodologies.

There has been a development in the experience of peer feedback supported by digital tool self & peer assessment embedded in the university’s Learning Management System. Given its innovative nature it was considered appropriate, consistent with the perspective of educational evaluation adopted in the course, to detect students’ perceptions regarding the process experienced by administering a questionnaire. The evidence collected recognizes that the peer review

\* Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Italy; orcid: 0000-0001-5758-009.

\*\* Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Italy; orcid: 0000-0003-1529-354X.

Corresponding author: [katia.montalbetti@unicatt.it](mailto:katia.montalbetti@unicatt.it)

<sup>1</sup> L’architettura complessiva del contributo è stata elaborata insieme dai due autori. Sul piano redazionale, a Katia Montalbetti sono da attribuire l’introduzione e il paragrafo 4, a Enrico Orizio il paragrafo 3. I paragrafi 1 e 2 sono stati stesi in forma congiunta.

was successful and lays the groundwork for proposing it again in the future with appropriate adjustments.

**Keywords:** peer feedback; educational innovation; educational evaluation; higher education; student-centred learning

## **Introduzione**

È ampiamente riconosciuto che le trasformazioni degli assetti politici, economici e sociali hanno nel tempo posto nuove sfide ai sistemi di istruzione e formazione superiore rimettendone in discussione il ruolo e sollecitando la revisione dei processi di insegnamento e apprendimento tradizionalmente attuati (Albero, Linard, & Robin, 2008; Bédard, 2009; Berthiaume & Rege Colet, 2013). A gran voce e su piani diversi è emersa l'esigenza di innovare la didattica superando modelli formativi di tipo trasmissivo – che hanno ampiamente dimostrato la ridotta efficacia – in favore di pratiche didattiche che facciano leva sulla partecipazione dello studente e che lo mettano al centro del processo di apprendimento così da assicurare uno sviluppo lungo tutto l'arco della vita (Lamote & Engels, 2010; Seezink, Poell, & Kirschner, 2009). Tali cambiamenti costituiscono una vera e propria sfida professionale per gli accademici, i quali sono chiamati a decostruire e ricostruire le proprie pratiche didattiche ripensando l'esercizio della propria funzione e rimettendo in discussione la concezione stessa di apprendimento (Huba & Freed, 2000).

All'interno di questa traiettoria trasformativa – tuttora in corso e non scontata – un ruolo centrale è stato giocato dalla pandemia la quale a detta di alcuni (Rivoltella, 2020) ha costretto le istituzioni educative a confrontarsi con quanto i fautori dell'innovazione proponevano da anni e ha funzionato da acceleratore di un cambiamento che le azioni di sistema fatte in precedenza non erano riuscite a innescare. La ristrutturazione imposta dall'emergenza sanitaria ha infatti, non senza complessità, contribuito a rimettere in discussione sia il funzionamento globale del sistema educativo, sia le pratiche didattiche e valutative attuate dai singoli docenti aprendo uno spazio per la messa in atto di processi di innovazione a livello micro (Perla et al., 2020).

Il contributo si colloca in quest'ultima prospettiva e prende in analisi una pratica didattica innovativa abilitata attraverso l'impiego dello strumento digitale *self & peer assessment* presente nel *Learning Management System (LMS) Blackboard* con l'obiettivo di ricostruirne i processi sottesi e le ricadute percepite dagli studenti. In fase progettuale la costruzione della proposta didattica è stata compiuta alla luce dei principali risultati e delle ricerche disponibili in letteratura sul tema del feedback fra pari prestando particolare attenzione agli studi riferiti al contesto della formazione superiore (Bevilacqua & Girrelli, 2020; Grion, Serbati, Sambell, & Brown, 2020; Grion & Tino, 2018; Laici & Pentucci, 2019; L. Li, 2019; L. Li & Grion, 2019; Paganini, 2020b; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013/2017; Serbati & Grion, 2019; Truffelli & Rosa, 2019). Merita tuttavia sottolineare che l'attività di cui si intende rendere conto non ha preso le mosse dalla volontà di verificare ipotesi specifiche in merito al funzionamento del peer feedback studiando ad esempio l'effetto di alcune variabili di contesto (gli approcci didattici; l'ampiezza del gruppo, la tipologia di setting ecc.) (La Marca, Di Martino, & Gülbay, 2020; Pelati et al., 2020) o misurandone gli effetti sulla qualità degli apprendimenti (Li et al., 2020); piuttosto è maturata a partire dal desiderio di far vivere agli studenti un'esperienza didattica innovativa esplorando i vissuti e le percezioni dei protagonisti.

## Il contesto

L'esperienza di cui si darà conto nel paragrafo successivo è maturata nell'ambito dell'insegnamento di "Metodi della ricerca educativa" attivato nel Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria nelle sedi di Milano e Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

A seguito della pandemia Covid-19 il Corso è stato erogato interamente a distanza attraverso il LMS *Blackboard* nel primo semestre dell'a.a. 2020/21 (ottobre-dicembre). L'impostazione didattica scelta, partendo dalle risorse offerte dalla piattaforma, ha previsto: webinar sincroni prevalentemente dedicati al confronto su tematiche complesse attraverso l'utilizzo di strumenti digitali interattivi (*Mentimeter*,

sondaggi, lavagna condivisa, lavori in piccoli gruppi ecc.); video asincroni mirati a trasmettere i contenuti metodologici di base secondo il modello *flipped learning* (Talbert, 2017); attività pratiche guidate per permettere agli studenti di “mettere le mani in pasta” sperimentando alcuni compiti legati alla progettazione di percorsi di ricerca reali (Lisimberti & Montalbetti, 2016); materiali di approfondimento per stimolare l’autoformazione e lo sviluppo degli interessi personali connessi alle tematiche affrontate.

Coerentemente con le prospettive dell’*Assessment for learning* (Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013/2017) e dell’*Assessment as learning* (Earl, 2013) sono stati predisposti i principali strumenti valutativi formanti disponibili in *Blackboard* con l’intento di supportare negli studenti l’attivazione di processi di apprendimento di tipo superiore sfruttando il potenziale insito in queste tecnologie. In particolare, per quanto riguarda la valutazione di compiti semplici (es. lettura e riflessione guidata su alcuni materiali) è stata utilizzata la funzione *assignment* a cui è stato associato un feedback formulato dal docente e rivolto all’intero gruppo; per i compiti più complessi (es. progettazione di alcune fasi della ricerca empirica) è stato proposto lo strumento del *self & peer assessment* abilitando un processo di peer review tra compagni; *in itinere* sono stati inoltre resi disponibili alcuni test strutturati con l’erogazione di feedback individuali automatici e standardizzati in corrispondenza delle risposte errate per consentire agli studenti di autovalutare le proprie conoscenze.

Tenuto conto delle numerose innovazioni introdotte nel Corso, molte delle quali abilitate attraverso le tecnologie digitali, si è scelto di mettere a punto un dispositivo complessivo di valutazione educativa (Galliani & Notti, 2014) all’interno del quale le pratiche e la valutazione delle stesse si sono intrecciate in una relazione fortemente dialogica. Attribuendo legittimità e centralità alla voce degli studenti (Cook-Sather, 2009) sono state rilevate informazioni *in itinere* per calibrare, apportare modifiche e regolare il processo didattico ed *ex-post* per verificarne le ricadute formative.

I dati raccolti attraverso strumenti etero e autovalutativi, riletti da parte del docente secondo la postura riflessiva (Montalbetti, 2005; Mortari, Bevilacqua, & Silva, 2020), hanno contribuito ad attivare

processi metacognitivi finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie pratiche didattiche (Domenici, 2018) in termini di limiti, lezioni apprese e piste di sviluppo da tenere presenti anche oltre il periodo della pandemia.

## **Self & peer assessment: una tecnologia per abilitare la valutazione tra pari**

Come messo in evidenza, tra le tecnologie per la valutazione digitale disponibili in piattaforma è presente anche il *self & peer assessment* che consente di abilitare processi di peer review in cui gli studenti valutano ed esprimono giudizi su un lavoro dei propri pari, elaborando feedback attraverso commenti scritti (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014). Si è pertanto deciso di attivare tale funzione ancorandola a un compito complesso connesso alla futura attività professionale degli studenti e aperto a molteplici soluzioni (Reeves, Herrington, & Oliver, 2002).

Pur consapevoli della presenza di altri strumenti per la gestione di processi di peer review, talvolta dotati di maggiori funzionalità, si è optato per quello già incorporato in *Blackboard*. Tale scelta è stata fatta sia per valorizzare le potenzialità di una risorsa messa a disposizione dall'Ateneo, sia soprattutto per facilitare il lavoro degli studenti, tutte matricole, già impegnati a prendere confidenza con la piattaforma.

Fra le diverse attività pratiche guidate proposte nel Corso si è scelto di attivare la peer review sull'esercitazione relativa al processo di operazionalizzazione; tale compito rappresenta uno snodo centrale e strategico nella ricerca empirica e per la sua intrinseca complessità non risulta sempre di immediata comprensione, soprattutto per quanto riguarda le sue dimensioni pratico-applicative.

Nelle settimane precedenti il lancio dell'attività il docente ha introdotto i contenuti ponendo particolare attenzione a fornire non solo conoscenze teoriche e procedurali ma anche a mettere gli studenti nelle condizioni di saper riconoscere gli standard di qualità sottesi a una "buona operazionalizzazione" attraverso la riflessione congiunta su numerosi esempi (Sadler, 1987).

Il processo ha previsto tre step di lavoro lungo l'arco di due settimane; dopo aver svolto e caricato il compito, lo strumento ha provveduto automaticamente e in modo anonimo a redistribuire tre prodotti a ogni studente partecipante con la richiesta di stendere un feedback qualitativo e di formulare un giudizio valutativo assegnando un punteggio quantitativo (1: non sufficiente; 5: ottimo). La scelta di integrare il commento qualitativo, cuore del feedback formativo, con un punteggio quantitativo (1-5) è stata compiuta sia in ragione di un vincolo presente nella piattaforma, sia con l'intento di fornire agli studenti un indicatore sintetico circa la qualità del lavoro svolto. Considerando l'età dei destinatari (studenti appena usciti dalla scuola secondaria di secondo grado e appena entrati nel contesto accademico) e la diversa scala adottata rispetto a quella tradizionalmente in uso a scuola o in università si è ritenuto accettabile il rischio di indurre la cosiddetta "ansia da voto" messa in evidenza in alcune ricerche (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Durante l'attività sono stati condivisi con gli studenti i criteri da assumere come riferimento nell'elaborazione del feedback (Li, 2019): il grado di coerenza degli indicatori rispetto al concetto scelto e il livello di validità delle variabili nel misurare gli indicatori. La scelta di fornire espliciti criteri è stata effettuata anche in considerazione del fatto che si trattava di studenti del primo anno ed era ragionevole ipotizzare che avessero nulla o scarsa esperienza nella valutazione.

Per incrementare il potenziale formativo del feedback, evitando di limitarlo al rinforzo o alla punizione di una prestazione, gli studenti sono stati sollecitati a inserire suggerimenti rivolti al pari per consentirgli di comprendere come migliorare il proprio prodotto (Hattie & Timperley, 2007).

Al termine del processo la piattaforma ha provveduto a inoltrare le valutazioni agli autori che ne hanno potuto prendere visione. In ragione di alcuni vincoli contestuali non è stato richiesto di revisionare il lavoro alla luce dei feedback ricevuti sebbene, come si avrà modo di far emergere più avanti, tale processo si sia attivato in modo quasi spontaneo.

L'attività è stata proposta a tutti gli studenti iscritti al Corso; in totale hanno aderito volontariamente 100 studenti pari a circa 1/4

del totale. Quanti non hanno aderito, come emerge dal questionario di monitoraggio somministrato *in itinere*, non lo hanno fatto prevalentemente per ragioni di tempo e di conciliazione fra studio e lavoro.

## Metodi

Considerata la natura innovativa dell'attività si è ritenuto opportuno, coerentemente con la prospettiva della valutazione educativa (Galliani & Notti, 2014) adottata nel Corso, rilevare le percezioni degli studenti riguardo al processo di peer review.

Operativamente è stato progettato un questionario semi-strutturato (Montalbetti & Lisimberti, 2015) articolato attorno a cinque nuclei tematici:

- approccio all'attività;
- qualità dei feedback;
- benefici percepiti sull'apprendimento e ragioni sottese;
- processi attivati durante la peer review;
- potenziali ricadute sulla futura attività di insegnamento.

Lo strumento è stato somministrato al termine dell'attività a tutti gli studenti partecipanti (100) attraverso l'applicativo Google Moduli; il tasso di risposta è stato pari al 90%.

I dati rilevati attraverso le risposte chiuse del questionario, dopo le consuete operazioni di pulitura del dataset, sono stati analizzati attraverso il software Excel; dove pertinente, le risposte degli autori dei feedback sono state triangolate con quelle dei riceventi al fine di fare emergere convergenze e divergenze.

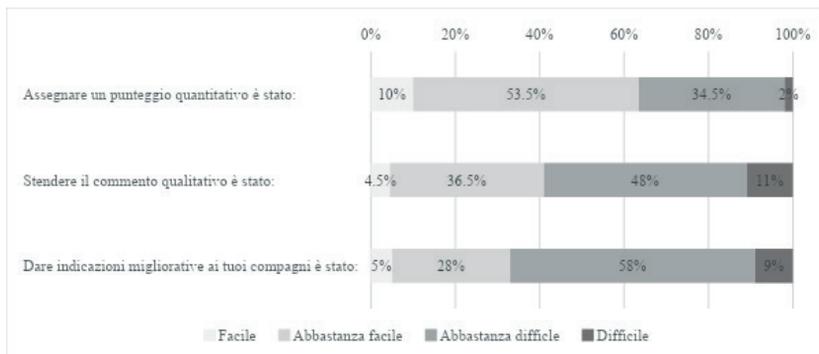
I dati quantitativi sono stati descritti attraverso grafici che ne mostrano le distribuzioni di frequenza assolute e percentuali. Inoltre, sul dato relativo al punteggio attribuito alla qualità dei feedback sono state calcolate le misure di tendenza centrale (moda, media e mediana).

Per i campi aperti si è invece proceduto con un'analisi tematica manuale da parte di due ricercatori indipendenti (Pagani, 2020a) secondo i paradigmi della contestualità e della processualità che caratterizzano gli approcci qualitativi alla ricerca.

## Le percezioni degli studenti

### Approccio all'attività

La peer review è percepita dalla maggioranza dei rispondenti come un processo utile (molto 61%, abbastanza 31%, poco 8%) e motivante (molto 61%, abbastanza 35,5%, poco 3,5%). Diversificato appare invece il grado di difficoltà che aumenta al crescere della complessità del compito proposto: assegnare un punteggio quantitativo ai prodotti dei compagni è giudicato dal 53,5% abbastanza facile, stendere il commento qualitativo è ritenuto dal 48% abbastanza difficile mentre cresce con un + 10% (58%) il grado di difficoltà associato alla stesura di suggerimenti migliorativi rivolti ai propri pari (Figura 1).



**Figura 1.** Grado di difficoltà associato all'attività (N = 90)

### Qualità dei feedback

Secondo la letteratura un buon feedback per essere tale dovrebbe essere ben argomentato, utilizzare un linguaggio comprensibile per lo studente e contenere delle indicazioni migliorative chiare e dettagliate (Coggi & Ricchiardi, 2018). Per quanto riguarda la presenza e la comprensibilità delle argomentazioni a sostegno del punteggio quantita-

tivo (punteggio medio assegnato: 4 su 5) vi è sostanziale convergenza tra il punto di vista di chi ha dato il feedback e di chi lo ha ricevuto; infatti, se i primi (88%) dichiarano di aver esplicitato su cosa si è fondato il punteggio assegnato, i secondi in una misura pressoché analoga (87%) percepiscono di aver compreso a partire dai commenti testuali su cosa si è fondato il punteggio che hanno ricevuto. Un dato tanto elevato sulla percezione di comprensibilità del feedback si sostiene probabilmente su elementi già messi in luce dalla letteratura (Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013/2017) quali la vicinanza delle modalità espressive tra pari (linguaggio, “modi di intendere”), talvolta più efficaci rispetto a quelle messe in atto dai docenti. Esprimono bene questo concetto le parole di una studentessa quando afferma: “tra pari utilizzi lo stesso linguaggio e parti da una base comune, cosa che a volte con l’insegnante senti di non avere”. Anche per quanto riguarda le indicazioni migliorative vi è una buona convergenza tra chi ritiene di averne inserite nei propri feedback (68%) e chi ritiene di averne rintracciate (83%). Nel complesso, i suggerimenti sono giudicati chiari (molto 14%, abbastanza 67%, poco 14%), puntuali (molto 19%, abbastanza 68%, poco 10%, per nulla 3%) e utili (molto 21%, abbastanza 65%, poco 14%).

### **Benefici percepiti sull’apprendimento e ragioni sottese**

In accordo con la letteratura (Nicol et al., 2014; Topping, 1998) sia la ricezione sia la produzione dei feedback sono state percepite dagli studenti come momenti in grado di sostenere e migliorare l’apprendimento. In particolare, ricevere un feedback dai propri compagni è ritenuto nel complesso molto (30%) e abbastanza (61%) vantaggioso per l’apprendimento mentre solo una minima parte lo ritiene poco (8%) e per nulla (1%) incisivo (Figura 2).

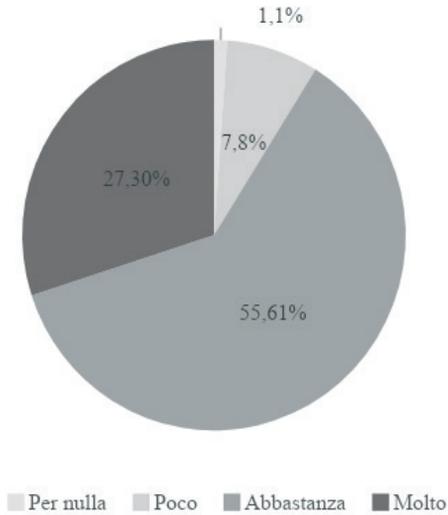
Alla richiesta di esplicitare le ragioni gli studenti citano fattori diversi che appaiono in linea con quanto riportato in letteratura (Bevilacqua & Girelli, 2020; Nicol et al., 2014). Primo fra tutti, ritengono di essere stati indotti ad acquisire consapevolezza circa le criticità e debolezze della propria prestazione, come testimoniano le voci di

numerose studentesse: “ho avuto modo di accorgermi di dettagli che avevo tralasciato”, “grazie alla revisione dei lavori dei miei compagni ho potuto notare gli elementi mancanti”, “ho acquisito consapevolezza delle imprecisioni”; ricevere il feedback mi ha permesso di “capire gli errori fatti” e ancora di “vedere gli aspetti da migliorare del mio lavoro, a cui probabilmente da sola non sarei giunta”. Seppur la maggior parte dei rispondenti focalizzi l’attenzione sulle carenze dei propri prodotti non è da trascurare la voce di coloro che grazie al feedback ricevuto riescono anche ad apprezzare la bontà del proprio lavoro come si evince dalle parole di queste studentesse: “mi ha permesso di vedere lati positivi”, “mi è stato utile per capire i punti di forza”. Un ulteriore aspetto messo in luce da diversi studenti riguarda l’essere entrati in contatto attraverso i feedback con la molteplicità di sguardi e prospettive con cui il medesimo lavoro può essere letto e revisionato. Per esempio una studentessa afferma: “ho visto interpretazioni e prospettive diverse rispetto al mio lavoro”. Inoltre, il confronto tra feedback ricevuti aiuta gli studenti a comprendere più a fondo gli standard di qualità richiesti dal compito stimolando una autovalutazione del proprio lavoro più consapevole. A testimoniarlo sono le parole di queste due studentesse quando affermano che i feedback ricevuti le hanno aiutate a: “capire meglio se il risultato è coerente o meno con le consegne fornite” e a “verificare l’apprendimento (capire se ho capito)”.

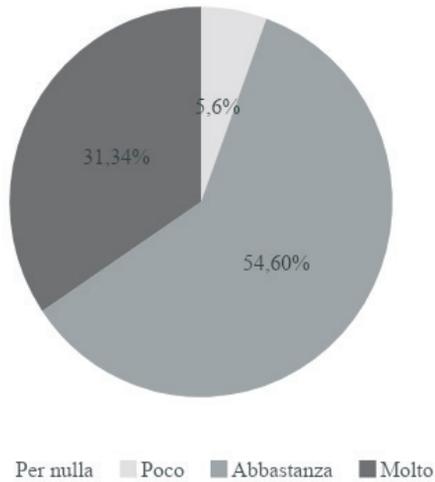
L’insieme degli elementi rintracciati nei feedback ricevuti ha indirettamente contribuito a mettere in moto processi diretti al miglioramento dei prodotti come sottolineano queste studentesse: “il punteggio ottenuto ha influenzato quelle che credevo essere le mie certezze. Ero convinta di aver fatto un lavoro molto buono e il feedback ricevuto mi ha fatto capire che avrei sicuramente potuto fare meglio” e ancora “mi sono rimessa in discussione e ho ragionato nuovamente sul compito, pensando a cosa avrei potuto migliorare e cosa poteva essere fatto diversamente”.

Non meno convinto è il riconoscimento dei benefici associati alla produzione del feedback (Figura 3).

Come messo in luce dalla letteratura (Li & Grion, 2019), tale azione stimola processi circolari e ricorsivi di riflessione e confronto tra i propri prodotti e quelli dei pari supportando un apprendimento



**Figura 2.** Ricevere feedback dai tuoi compagni ha sostenuto il tuo apprendimento? (N = 90)



**Figura 3.** Dare un feedback ai prodotti dei tuoi compagni ti è servito per migliorare il tuo apprendimento? (N = 90)

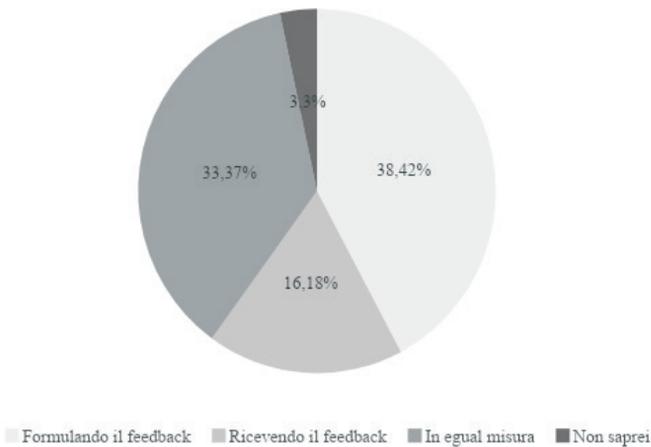
profondo; esemplificative sono le parole di queste studentesse: “ho notato che analizzando il lavoro di altri automaticamente ripensavo al mio prodotto e alla mia modalità di lavoro che, in alcuni momenti, ho messo in discussione cercando conferme rispetto ai procedimenti”, “ho avuto modo di ragionare più volte, oltre che sul mio elaborato, anche su quello dei miei compagni, e ciò mi ha permesso di capire meglio”, “è stato molto utile perché cercando di capire quello che hanno scritto i compagni ho avuto modo di interiorizzare meglio i concetti”. Il confronto *peer to peer* tra prodotti è ritenuto da molti efficace anche per incrementare la motivazione al miglioramento: “mi è servito [...] perché ho potuto vedere come hanno lavorato gli altri e mi sono accorta di alcune cose che io avevo sbagliato o che loro avevano fatto meglio di me, questo mi spinge molto a voler migliorare”. In sintesi, come riassume efficacemente questa studentessa pare che spesso formulare un feedback d’aiuto per l’altro abbia generato *in primis* benefici per sé stessi: “aiutare loro a migliorare è servito anche a migliorare me”.

Un altro elemento rilevato da parecchi studenti riguarda l’arricchimento derivante dall’essere entrati in contatto con l’eterogeneità di contenuti e prospettive presenti nei prodotti dei compagni: durante la review “ho avuto la possibilità di guardare anche altri lavori e vedere ad esempio variabili o indicatori a cui non avevo pensato ma erano corretti e interessanti. Inoltre ho visto più esempi e ho potuto capire meglio il processo di lavoro che inizialmente facevo fatica a comprendere; oltre ad aver ampliato la mia visione sugli altri macro-concetti, che avevo tralasciato, mi ha permesso di capire bene gli indicatori e se questi rappresentassero effettivamente una dimensione del concetto generale, e le variabili e la loro capacità di misurare gli indicatori”, “dare un feedback ai prodotti dei miei compagni mi ha consentito di approfondire l’argomento, arricchendo la mia conoscenza di ragionamenti/proposte differenti dalle mie. Ho quindi fatto una riflessione ulteriore sugli argomenti trattati”.

Non mancano infine coloro che percepiscono la produzione del feedback utile non solo per capire meglio i contenuti specifici dell’attività, l’operazionalizzazione, ma anche per incrementare la competenza (auto)valutativa: dare il feedback “mi ha permesso di valutare

criticamente il mio lavoro, in modo abbastanza oggettivo”, “è stata un’esperienza che ha dato un contributo in più alle competenze di valutazione”, “quest’attività è molto utile in vista di quella che sarà la nostra professione nella quale siamo chiamati a esprimere quasi quotidianamente giudizi di valore motivati”.

Come emerge dai dati presentati gli studenti percepiscono notevoli benefici per l’apprendimento in entrambi i processi di produzione e di ricezione dei feedback senza sostanziali differenze dal punto di vista quantitativo. Tuttavia, nel momento in cui sono forzati a scegliere, pur in presenza della categoria mediana “in eguale misura”, optano per la produzione dei feedback (Figura 4) in linea con quanto riportato in letteratura (Cho & MacArthur, 2011; Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017).



**Figura 4.** Nel complesso, pensi di aver imparato di più formulando un feedback sui prodotti dei tuoi compagni oppure ricevendo da loro un feedback sulla tua attività? (N = 90)

### Processi attivati

Sul piano dei processi messi in atto durante l’attività risalta che quando gli studenti ricevono i feedback l’attenzione pare concentrarsi sul

proprio prodotto con l'obiettivo di migliorarne la qualità; benché infatti non fosse stato richiesto diversi studenti sottolineano di aver spontaneamente ripreso in mano il lavoro o dichiarano di volerlo fare; il focus sembra quindi circoscritto sul proprio compito al fine di apportare un cambiamento migliorativo concreto. Questo aspetto è lucidamente esemplificato da queste studentesse: “ho ripreso in mano il mio prodotto con l'idea di ampliarlo, ma ammetto di non averlo ancora fatto!” e ancora: “ho confrontato i feedback ricevuti con la mia attività e provato a modificarla”.

Invece, nel momento in cui sono impegnati nella produzione del feedback gli studenti sono indotti ad analizzare i compiti dei pari sotto la guida dei criteri, ad attivare dinamiche di confronto con il proprio lavoro con la generazione di self-feedback e a ritornare sui concetti della disciplina approfondendoli attraverso la consultazione dei materiali didattici a disposizione per fondare il feedback rivolto ai pari. Tali processi sono ben messi in luce da questi studenti quando affermano: “ho analizzato l'attività secondo i criteri forniti dalla docente e dopo aver formulato un primo pensiero ho anche consultato il manuale e gli altri materiali per avere una certezza in più”, “ho confrontato le attività dei compagni con la mia per vedere i punti di forza e debolezza di ciascuno, in modo da poter migliorare un mio secondo lavoro simile grazie magari a spunti dati dai compagni”, “ho in parte fatto un paragone con il mio elaborato [...] mi sono concentrata su quanto scritto per vedere se tutto fosse in linea e in un secondo momento, quando ho dovuto spiegare cosa secondo me non andava bene o non era chiaro, ho pensato a come avrei stilato io gli indicatori e le variabili e ho provato a dare dei suggerimenti utilizzando anche degli esempi”.

Questi dati confermano quanto riportato in letteratura (Cho & MacArthur, 2010; Grion & Tino, 2018; Nicol, 2018): nella produzione del feedback si attivano processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza con un alto tasso di trasferibilità mentre nella ricezione del feedback tali processi assumono prevalentemente un valore locale poiché circoscritti al miglioramento del compito specifico.

## Potenziali ricadute sulla futura attività di insegnamento

Come già messo in evidenza dalla letteratura (Foschi, Cecchinato, & Say, 2019), offrire agli insegnanti la possibilità di sperimentare in prima persona alcune pratiche didattiche nei percorsi di formazione può facilitarne l'adozione anche all'interno della propria pratica professionale. Pensando alla futura attività di insegnamento l'89% degli studenti dichiara che vorrebbe proporre l'attività di peer review ai propri alunni mentre solo una piccola parte si mostra più scettica (non sa- prei 11%). Tra le principali ragioni alla base dell'intento di riproporre l'attività vi è il pieno riconoscimento del carattere formativo della pratica sia per quanto riguarda "l'acquisizione di una conoscenza più profonda sull'oggetto di lavoro", sia per incrementare le competenze trasversali quali "quelle critico-riflessive, autovalutative e valutative". Benché si tratti soltanto di una dichiarazione di intenti tale dato conferma che introdurre dispositivi didattici e valutativi nella formazione iniziale può agire da facilitatore per l'innovazione scolastica. È plausibile ipotizzare che all'origine dello scetticismo mostrato da una quota residuale stia il non riconoscimento di "autorevolezza valutativa" dei pari indotto anche dalla diffusa cultura valutativa scolastica ove la valutazione è ritenuta esclusivo appannaggio del docente (Castoldi, 2021). Questa interpretazione sembra trasparire ad esempio dalle parole di una studentessa, la quale pur affermando che "è utile ricevere un consiglio amichevole e non troppo giudicante da parte dei compagni" sottolinea con forza che "è comunque fondamentale che dopo la correzione effettuata dai compagni venga fornito un feedback anche da parte dell'insegnante".

## Oltre l'esperienza: limiti, lezioni apprese e piste di sviluppo

Se da un lato l'irrompere della pandemia ha bruscamente interrotto le consuete attività didattiche dall'altro ha sollecitato le università a fare un massiccio *upgrading* delle funzionalità dei LMS per continuare a perseguire le proprie finalità educative. Nel caso specifico tali elementi contingenti sono stati colti come un'opportunità per provare

a riprogettare e introdurre metodologie didattiche non tradizionali come quella del peer feedback abilitandolo attraverso le tecnologie digitali. Benché infatti in letteratura vi sia ampia convergenza sul valore formativo e sui molteplici benefici a esso connessi siamo ancora lontani dal poterlo considerare come una pratica diffusa nella didattica universitaria (Grion et al., 2020).

Nell'esperienza condotta sono rintracciabili diversi limiti primi fra tutti la variabile temporale e i vincoli tecnici dello strumento tecnologico. L'utilizzo della funzione *self & peer assessment* della piattaforma LMS *Blackboard* ha però reso possibili il trattamento e la distribuzione di feedback anonimi a un gruppo piuttosto ampio di studenti coinvolgendoli attivamente nel processo e compensando, almeno in parte, la mancanza di interazione diretta in presenza.

Dal dispositivo di valutazione educativa che ha accompagnato l'esperienza emerge un giudizio molto positivo riguardo all'efficacia percepita: secondo le parole degli studenti la peer review "ha funzionato" riuscendo a generare ricadute positive sull'apprendimento e attivando processi trasformativi che la letteratura da tempo riconosce ma che hanno sempre bisogno di essere alimentati e corroborati da evidenze rilevate sul campo in situazioni didattiche differenziate. I dati, conviene ribadirlo, si riferiscono alle percezioni e quindi non consentono di esprimere giudizi circa la qualità e quantità dell'apprendimento generato rispetto al contenuto specifico ma vanno considerati come segnali incoraggianti lungo più direzioni: in termini di rafforzamento della motivazione ad apprendere, in termini di sviluppo della competenza (auto)valutativa e in termini di trasferibilità nella futura pratica di insegnamento.

Non mancano le sollecitazioni per riprogettare l'attività nel futuro dando ad esempio agli studenti la possibilità di revisionare il compito a seguito dei feedback e rendendo il processo di peer review maggiormente dialogico e relazionale attraverso ulteriori funzioni dedicate alla revisione delle valutazioni da parte dei valutati e del docente.

La pandemia scardinando il "noto" ha offerto la possibilità di attuare innovazioni che, con opportuni accorgimenti, potranno certamente essere portate avanti. La pratica descritta rappresenta un esempio di come nel limite emergenziale imposto dall'esterno sia stata

trovata anche un'opportunità per innovare i processi didattici dall'interno, partendo dal livello micro e coinvolgendo in modo attivo gli studenti. L'innovazione didattica in questa prospettiva da avventura solitaria del docente si trasforma in impresa congiunta e collaborativa.

## References

- Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan.
- Bédard, D. (2009). Ensino universitária e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In M. I. da Cunha, S. R. Soares, & M. L. Ribeira (Eds.), *Docência universitária: Profissionalização e práticas educativas* (pp. 124-138). Feira de Santana, Brésil: UEFS Editora.
- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.
- Bevilacqua, A., & Girelli, C. (2020). Valutazione sostenibile e feedback literacy in ambito universitario. Una proposta di innovazione didattica, fra complessità e dilemmi. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(2), 154-168.
- Cacciamani, S., Perrucci, V., & Iannaccone, A. (2018). Il peer feedback in un corso universitario blended: costruzione di uno schema di codifica. *Qwerty – Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 13(2), 32-48.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti alla scuola primaria*. Milano: Mondadori.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328-338.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73-84.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38.
- Cook-Sather, A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory into Practice*, 48(3), 176-183.
- Domenici, G. (2018). Quando la Valutazione diventa risorsa aggiuntiva nei processi di istruzione. In A. Marzano & R. Tammaro (Eds.), *Azioni form-*

- ative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 65-76). Lecce: Pensa Multimedia.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student success* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Foschi, L. C., Cecchinato, G., & Say, F. (2019). Quis iudicabit ipsos iudices? Analisi dello sviluppo di competenze in un percorso di formazione per insegnanti tramite la valutazione tra pari e l'autovalutazione. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(1), 49-64.
- Galliani, L., & Notti, A. M. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., Sambell, K., & Brown, S. (2020). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d'azione nei contesti universitari. In P. Limone, G. A. Toto, & N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenze e futuro* (pp. 75-90). Bari: Progedit.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209-226.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Laici, C., & Pentucci, M. (2019). Feedback with technologies in higher education: A systematic review. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 6-25.
- La Marca, A., Di Martino, V., & Güllbay, E. (2020). Peer evaluation at university: A comparison between two teaching approaches. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 154-171.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211.
- Li, L. (2019). ENGAGE students in formative peer assessment to support learning. *Italian Journal of Educational Research*, 63-70.

- Li, L., & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-17.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca fra teoria e pratica. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 7(3), 687-706.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: Risorse e strumenti*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Mortari, L., Bevilacqua, A., & Silva, R. (2020). Flipped Learning in ambito universitario. Promuovere la didattica attiva nelle classi numerose. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 381-395). Genova: Genova University Press.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Pagani, V. (2020a). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Pagani, V. (2020b). Students teaching other students. *Media Education*, 11(2), 191-197.
- Pelati, C., Grion, V., Li, L., & Serbati, A. (2020). Peer assessment practices in an online context: Does the group size matter?. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 143-153.
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L., Gallelli, R., Vinci, V., Amati, I., & Bonelli, R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 5(2), 1-20. doi: 10.3280/exioa2-2020oa10802
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). *Authentic activities and online learning. Paper presented at the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of*

- Australasia (HERDSA)*. Perth, Western Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc. [researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/7034/](http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/7034/).
- Rivoltella, P. C. (2020, 21 ottobre). La scuola al tempo del Covid: “Serve immaginazione”. *Bresciaoggi*. [fondazione.cogeme.net/wp-content/uploads/2020/12/20201021\\_BRESCIAOGGI\\_EASDAY.pdf](http://fondazione.cogeme.net/wp-content/uploads/2020/12/20201021_BRESCIAOGGI_EASDAY.pdf).
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), 191-209. doi: 10.1080/0305498870130207.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (V. Grion & A. Serbati, Trans.). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia. (Original work published 2013).
- Seezink, A., Poell, R., & Kirschner, P. (2009). Teachers' individual action theories about competence based education: The value of the cognitive apprenticeship model. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 203-215.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 89-105.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing LLC.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Truffelli, E., & Rosa, A. (2019). Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione. *Italian Journal of Educational Research*, 157-176.