

IL FEEDBACK COME PRATICA TRASFORMATIVA NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

CHIARA LAICI

MEDIA
OGIE
PER

Media e tecnologie per la didattica

Collana diretta da Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi

La collana si rivolge a quanti, operando nei settori dell'educazione e della formazione, sono interessati a una riflessione profonda sulla relazione tra conoscenza, azione e tecnologie. Queste modificano la concezione del mondo e gli artefatti tecnologici si collocano in modo "ambiguo" tra la persona e l'ambiente; in alcuni casi sono esterne alla persona, in altri sono quasi parte della persona, come a formare un corpo esteso.

La didattica e le tecnologie sono legate a doppio filo. Le tecnologie dell'educazione non sono un settore specialistico, ma un filo rosso che attraversa la didattica stessa. E questo da differenti prospettive. Le tecnologie e i media modificano modalità operative e culturali della società; influiscono sulle concettualizzazioni e sugli stili di studio e di conoscenza di studenti e adulti. I processi di mediazione nella didattica prendono forma grazie agli artefatti tecnologici che a un tempo strutturano e sono strutturati dai processi didattici.

Le nuove tecnologie modificano e rivoluzionano la relazione tra formale e informale.

Partendo da tali presupposti la collana intende indagare vari versanti.

Il primo è quello del legame tra media, linguaggi, conoscenza e didattica. La ricerca dovrà esplorare, con un approccio sia teorico, sia sperimentale, come la presenza dei media intervenga sulle strutture del pensiero e come le pratiche didattiche interagiscano con i dispositivi sottesi, analizzando il legame con la professionalità docente, da un lato, e con nuove modalità di apprendimento dall'altro.

Il secondo versante è relativo al ruolo degli artefatti tecnologici nella mediazione didattica. Analizzerà l'impatto delle Tecnologie dell'Educazione nella progettazione, nell'insegnamento, nella documentazione e nelle pratiche organizzative della scuola.

Lo spettro è molto ampio e non limitato alle nuove tecnologie; ampio spazio avranno, comunque, l'e-learning, il digitale in classe, il web 2.0, l'IA.

Il terzo versante intende indagare l'ambito tradizionalmente indicato con il termine *Media Education*. Esso riguarda l'integrazione dei media nel curriculum nella duplice dimensione dell'analisi critica e della produzione creativa e si allarga a comprendere i temi della cittadinanza digitale, dell'etica dei media, del consumo responsabile, nonché la declinazione del rapporto tra i media e il processo educativo/formativo nell'extra-scuola, nella prevenzione, nel lavoro sociale, nelle organizzazioni.

Per l'esplorazione dei tre versanti si darà voce non solo ad autori italiani, ma saranno anche proposti al pubblico italiano alcune significative produzioni della pubblicistica internazionale. Inoltre la collana sarà attenta ai territori di confine tra differenti discipline. Non solo, quindi, la pedagogia e la didattica, ma anche il mondo delle neuroscienze, delle scienze cognitive e dell'ingegneria dell'informazione.

Comitato scientifico

Evelyne Bévort, CLEMI Paris,
Antonio Calvani, Università di Firenze
Ulla Carlsson, Göteborg University
Renza Cerni, Università di Genova
Bill Cope, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Juan de Pablo Pons, Universidad de Sevilla,
Floriana Falcinelli, Università di Perugia
Monica Fantin, Universidade General de Santa Caterina,
Riccardo Fragnito, Università telematica Pegaso
Paolo Frignani, Università di Ferrara
Luciano Galliani, Università di Padova
Paul James Gee, University of Arizona,
Walter Geerts, Universiteit Antwerpen,

Patrizia Maria Margherita Ghislandi, Università di Trento
Luigi Guerra, Università di Bologna
May Kalantzis, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Diane Laurillard, University of London,
Roberto Maraglino, Università di Roma Tre
Eleonora Marino, Università di Palermo
Vittorio Midoro, ITD, Genova
Paolo Paolini, Politecnico di Milano
Vitor Reis-Baptista, Universidade de Algarve,
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica di Milano
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Guglielmo Trentin, ITD, Genova

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a "FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano".

IL FEEDBACK COME PRATICA TRASFORMATIVA NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

CHIARA LAICI

MEDIA
E

TECNOLOGIE

PER
LA
DIDATTICA

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Università di Macerata.

Tutti i volumi pubblicati nella collana sono sottoposti a *double-blind peer review*.

Ism 9788835125426

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	9
1. La didattica universitaria e la sfida posta da una nuova concezione di conoscenza, di <i>Maïla Pentucci</i>	»	15
1.1 Il sapere nel 21° secolo	»	15
1.2 La didattica universitaria nel nuovo contesto	»	19
1.3 L'Ecosistema Formativo	»	22
1.4 Il terzo spazio come framework di riferimento	»	26
2. Nuove metodologie di apprendimento e nuovi approcci alla valutazione, di <i>Lorella Giannandrea</i>	»	29
2.1 Metodologie di apprendimento attivo	»	29
2.2 Compiti autentici e embedded evaluation	»	31
2.3 Nuovi approcci alla valutazione	»	31
2.3.1 Assessment for Learning (AfL)	»	32
2.3.2 Learning Oriented Assessment (LOA)	»	34
2.3.3 Self-directed Learning Oriented Assessment (SLOA)	»	36
2.3.4 Sustainable Assessment (SA)	»	38
3. Una nuova cultura del feedback nella didattica universitaria	»	41
3.1 Uno sguardo alla storia della ricerca sul feedback	»	41
3.2 Dal feedback come informazione al feedback come processo	»	44

3.3 Vecchi e nuovi paradigmi del feedback: verso un approccio "learning-centred"	»	49
4. Il ruolo degli studenti e la promozione della Feedback Literacy	»	59
4.1 Promuovere la Feedback Literacy degli studenti	»	59
4.2 Le caratteristiche della Feedback Literacy degli studenti	»	62
4.2.1 Apprezzare il feedback	»	62
4.2.2 Formulare giudizi valutativi	»	65
4.2.3 Gestire le emozioni	»	67
4.2.4 Attivarsi e utilizzare il feedback	»	68
4.3 Un framework "learning-centred" per lo sviluppo della Feedback Literacy	»	71
4.4 Le condizioni per un feedback efficace: verso l'integrazione tra FL degli studenti e dei docenti	»	74
5. La Feedback Literacy dei docenti	»	79
5.1 Promuovere la Feedback Literacy dei docenti	»	79
5.1.1 La dimensione della progettazione	»	81
5.1.2 La dimensione relazionale	»	84
5.1.3 La dimensione pragmatica	»	85
5.1.4 L'utilizzo delle tecnologie nella FL dei docenti	»	85
5.2 L'interazione tra Feedback Literacy degli studenti e dei docenti	»	87
5.3 Un framework per la promozione della FL dei docenti: cosa i docenti competenti nel feedback fanno in pratica	»	89
6. Approcci, attività e strumenti per la promozione del feedback nella didattica universitaria	»	93
6.1 L'attivazione degli studenti: il ruolo del feedback interno generativo	»	93
6.2 La Peer Review e la produzione e ricezione di Peer Feedback	»	94
6.3 L'analisi degli Exemplar	»	99
6.4 Un esempio di modello d'intervento didattico per la valutazione tra pari	»	101

6.5 Coinvolgere gli studenti nel processo di feedback: il toolkit DEFT (Developing Engagement with Feedback)	»	103
6.6 Strumenti per trasformare le pratiche a piccoli passi: Interactive Coversheet, One Minute Paper, Ladder of Feedback	»	106
6.6.1 Interactive Coversheet	»	107
6.6.2 One Minute Paper	»	109
6.6.3 Ladder of Feedback	»	112
7. Esempi di pratiche di feedback basate sull'ecosistema formativo integrato	»	116
7.1 Ecosistema formativo integrato, tecnologie, feedback	»	116
7.1.1. SRS e feedback nelle large classroom	»	119
7.2 La sperimentazione del feedback nell'ecosistema formativo: alcuni casi di studio	»	122
7.2.1 Un primo caso di studio: il feedback generativo	»	122
7.2.2 Un secondo caso di studio: l'ecosistema formativo integrato nel periodo di didattica a distanza	»	129
7.2.3 Un terzo caso di studio: un'esperienza di peer review con lo strumento Ladder of Feedback	»	132
Conclusioni	»	137
Riferimenti bibliografici	»	143

Introduzione

Il volume intende offrire una riflessione sul ruolo del feedback nella didattica universitaria e prende in esame alcune tematiche tra loro connesse e interagenti che si inseriscono in questa discussione per contribuire a tracciare piste di riflessione e di ricerca e possibilmente a svilupparne ed ampliarne i confini.

Parlare infatti di feedback nella didattica universitaria richiede oggi necessariamente di interrogarci su come intendiamo la conoscenza e su quale idea abbiamo del processo di insegnamento-apprendimento, su come intendiamo la valutazione, su quali pratiche didattiche pensiamo possano supportare tali processi di feedback e su come progettarle all'interno di un ambiente di apprendimento flessibile e dinamico.

La didattica universitaria è infatti chiamata a confrontarsi con una conoscenza che non è più un corpus unico già validato e definito, ma è un oggetto fluido, liquido ed aperto. È una conoscenza caratterizzata dalla presenza di molteplici frammenti (cognitivi, esperienziali, emotivi, estetici) che richiedono di essere aggregati in reti di significati che si costruiscono in contesto nell'interazione ricorsiva tra docente e studenti (Rivoltella & Rossi, 2019a; 2019b; Rossi et al., 2018). L'Higher Education deve confrontarsi con un modello formativo ed un mondo del lavoro in continuo cambiamento. Non possiamo più pensare a percorsi fortemente strutturati e uguali per tutti nella logica "one-size-fits-all" (Boyle & Charles, 2014) a profili professionali che richiamano elenchi di capacità, abilità e saperi predeterminati e chiusi, ma dobbiamo sostenere dei professionisti (Schön, 1987) che siano in grado di far fronte in modo riflessivo e competente a situazioni uniche ed inedite, che sappiano risolvere problemi in contesto ovvero sappiano orchestrare conoscenze, abilità e atteggiamenti in modi sempre nuovi, che siano appunto coerenti con il contesto, ma aperti a possibili reinterpretazioni e

sviluppi futuri (Le Boterf, 2010). Professionisti che si possano confrontare inoltre con l'imprevedibilità e la mutevolezza dei contesti lavorativi, con profili professionali che oggi ancora non esistono e che andranno inventati, progettati, proprio dagli stessi studenti che oggi frequentano le università (Martindale, 2017). Bisogna quindi pensare a un modello formativo ispirato a soluzioni più aperte, flessibili, reticolari, a curricoli impostati nella logica della complessità e dell'integrazione tra teoria, sperimentazione, esperienza, osservazione (Falcinelli & Laici, 2009) stabilendo un circolo virtuoso e continuo tra teoria e prassi, superando così una visione intellettualistica secondo la quale prima si conosce e poi si agisce e che non dà conto della valenza conoscitiva dell'azione (Damiano, 2006).

In questo panorama fluido ed in costante divenire l'università deve chiedersi come ripensare alla valutazione, andando oltre il livello certificativo o legato ai processi di qualità e di sistema, cogliendola come elemento essenziale dell'agire didattico nella ricorsività tra progettazione, azione, e documentazione (Rossi & Magnoler, 2015), ripensando le pratiche valutative non solo come strumento di valutazione dell'apprendimento, ma come dispositivi per incoraggiare e promuovere l'apprendimento (Grion & Serbati, 2019). Ecco allora che nuovi approcci alla valutazione vanno accolti ed è importante riflettere sulle prospettive aperte dall'*Assessment for Learning*, dal *Learning Oriented Assessment*, dal *Self-directed Learning Oriented Assessment* e dal *Sustainable Assessment*, tutti approcci che come vedremo mettono in evidenza la dimensione più costruttiva e formativa delle attività di valutazione.

Nella costante e ricorsiva interazione tra docente e studenti nel processo di insegnamento-apprendimento il feedback costituisce un elemento essenziale, che ha una funzione regolativa, di rinegoziazione dei significati, di costante rilancio del processo di apprendimento, offrendosi come elemento che costruisce il gruppo classe configurandolo come sistema, realizzando connessioni a vari livelli tra i diversi attori. È quindi un processo ricorsivo, ciclico, generativo e trasformativo.

Coerentemente con le prospettive fin qui introdotte, bisogna superare la visione che lo considera come un'attività unidirezionale, come semplice commento ad una prestazione, come correzione su un compito, come qualcosa che viene detto dal docente allo studente ovvero un "*feedback as telling*" (Sadler, 2010), secondo un paradigma ormai superato che richiama un approccio alla conoscenza di tipo riproduttivo-trasmissivo.

È oggi importante accogliere un nuovo paradigma del feedback *learning-centred* (Winstone & Carless, 2019), che rivaluta il ruolo attivo degli studenti in questo processo ricorsivo ed aperto, che non si concentra solo su ciò che fa il docente o su come migliorare il contenuto del feedback, ma a partire dall'imprescindibile interrelazione tra docente e studenti, si focalizza su cosa lo studente comprende del feedback, come lo interpreta in modo attivo e lo utilizza per il miglioramento in relazione al compito presente e futuro, che possa andare anche oltre il contesto universitario, sviluppando progressivamente autovalutazione, autoregolazione, imparando a formulare giudizi sempre più autonomi. Va infatti sottolineato che il feedback diventa formativo quando offre allo studente gli strumenti per migliorare il proprio lavoro, quando diventa strategia per migliorare l'apprendimento in ottica trasformativa e abilita alla comprensione e all'agire in modo sempre più autoregolato ed autonomo e non semplicemente quando si limita ad offrire una correzione o un rinforzo o quando è inteso solo come un messaggio a cui non segue una attivazione produttiva dello studente (Grion & Serbati, 2019). Non a caso Winstone e Carless lo considerano un processo che coinvolge in prima persona gli studenti in attività in cui loro stessi richiedono e cercano il feedback, ne comprendono appieno il significato e sono in grado di utilizzare le informazioni sul loro lavoro o sul loro approccio all'apprendimento in modo produttivo e progressivo nel tempo (Winstone & Carless, 2019).

È un approccio che legge il feedback come processo ciclico, generativo e trasformativo perché consente allo studente di rivedere lo studio, il processo di apprendimento e consente contemporaneamente al docente di rivedere la progettazione e il processo di insegnamento, di regolare la propria azione per allineare gli obiettivi, gli esiti, le prospettive. È un feedback che va quindi oltre il compito immediato, prestabilito e prevedibile, legato a una concezione superata di conoscenza, e consente di connettere e aggregare i frammenti, costruire reti di significato in contesto tramite un processo generativo che coinvolge compiti successivi e si apre a saperi di portata globale, espressione di una postura che accoglie e gestisce la complessità e la fluidità del presente.

In questa prospettiva è perciò importante progettare molteplici occasioni in cui sia possibile discutere con il docente e con i pari per interpretare il significato del feedback, allineare gli scopi, collegare i compiti e le attività facendo emergere il ponte che le collega nella costruzione di reti di conoscenza, riflettere e discutere e possibilmente co-costruire criteri di valuta-

zione in modo da affinare la capacità di formulare giudizi valutativi, delineare strategie e azioni per utilizzare produttivamente il feedback per il miglioramento e l'autoregolazione.

Un feedback che può essere sostenuto e promosso con lo sviluppo della *Feedback Literacy* di docenti e studenti che per gli studenti significa comprendere effettivamente cosa sia il feedback, essere in grado di attribuire un significato alle informazioni, saper gestire il feedback efficacemente anche dal punto di vista relazionale e farne un utilizzo produttivo orientato al miglioramento e all'autoregolazione, nella consapevolezza del proprio ruolo attivo e in una logica di corresponsabilità con il docente e con i pari (Sutton, 2012; Carless & Boud, 2018). Per il docente richiama tutte quelle conoscenze, competenze ed atteggiamenti per progettare il feedback in modo da favorire la comprensione, l'attivazione e l'utilizzo produttivo del feedback da parte degli studenti e quindi, in modo interrelato, lo sviluppo della loro *Feedback Literacy*, andando ad agire sulle dimensioni della progettazione, relazionale e pragmatica (Carless & Winstone, 2020). La ricerca in tale ambito è in via di sviluppo e sempre più si sta arricchendo di elementi di riflessione derivanti da studi empirici che coinvolgono attivamente studenti e docenti nel processo di feedback (Molloy, Boud & Henderson, 2020; Boud & Dowson, 2021).

Alla didattica universitaria e al docente è richiesto di ripensare quindi al design, alle pratiche didattiche e a metodologie didattiche attive che offrano opportunità di dialogo, discussione, riflessione in un processo di costante costruzione e revisione della conoscenza. Certamente rivalutare il ruolo del feedback e consentirgli di entrare a far parte delle pratiche didattiche abituali richiede un ripensamento, una trasformazione delle pratiche didattiche, che però non significa che le attività di feedback vadano aggiunte in una logica di mera giustapposizione o sostituzione di altre pratiche, ma è opportuno integrarle alle attività già esistenti secondo una logica *embedded* (Molloy, Boud & Henderson, 2020) nella consapevolezza che, come per qualsiasi pratica didattica in generale, anche per il feedback non esiste una "magic formula" (Sadler, 2010). Lavorare con la *peer review* e il *peer feedback*, ed anche con l'analisi degli *exemplar* (Nicol, 2019; 2020; Grion et al., 2017) possono risultare scelte metodologiche molto interessanti perché strettamente in linea con il nuovo paradigma del feedback, come può essere interessante anche approcciarsi a semplici strumenti che comunque consentono l'attivazione e il coinvolgimento degli studenti, l'attivazione di processi interni ed autovalutativi come anche la regolazione del docente in re-

lazione all'azione e alla progettazione e che possono trovare coerenza e senso in un ecosistema formativo integrato anche digitale.

È infatti importante che si rifletta sull'ambiente di apprendimento come elemento di innovazione della didattica universitaria, un ambiente che possa essere ripensato come *ecosistema formativo integrato digitale* (Jeladze, Pata & Quaicoe, 2017) in cui gli attori, gli strumenti, le risorse e le interazioni tra tutti gli elementi possano essere colti in una logica dinamica e trasformativa, coerente con le recenti teorie del Terzo Spazio (Potter & McDougall, 2017).

Il testo si sviluppa quindi tenendo presenti tali elementi interconnessi e propone un percorso che inizia nel *primo capitolo* con una riflessione sul costruito di sapere e quello di apprendimento, su come la didattica universitaria possa accogliere tali costrutti in senso trasformativo e come si possa prospettare un ecosistema formativo, anche digitale, che abbia come framework di riferimento il Terzo Spazio.

Il *secondo capitolo* affronta la tematica della valutazione e di come poter proporre nuove metodologie didattiche attive, compiti autentici ed embedded, che siano coerenti con le prospettive offerte dagli studi che emergono dai nuovi approcci alla valutazione quali l'Assessment for Learning (AoL), il Learning Oriented Assessment (LOA), il Self-directed Learning Oriented Assessment (SLOA), il Sustainable Assessment (SA).

Il *terzo capitolo* esplora il concetto di feedback ripercorrendo il percorso che lo ha visto essere considerato tradizionalmente come mero commento, prodotto, informazione, fino ad assumere la prospettiva di processo, secondo un nuovo *paradigma learning-centred*, che mette al centro lo studente e le interazioni con il docente e con i pari nell'ambiente di apprendimento.

Il *quarto e quinto capitolo* sono dedicati rispettivamente all'approfondimento dei ruoli di studenti e docenti nel processo di feedback e allo sviluppo interrelato della loro Feedback Literacy. Entrambi i capitoli, oltre a delineare la Feedback Literacy dal punto di vista concettuale e teorico, ne presentano i primi sviluppi a livello di ricerche empiriche che hanno portato all'elaborazione di framework più specifici ma comunque aperti ad ulteriori approfondimenti.

Il *sesto capitolo* è dedicato invece alla presentazione di alcuni approcci, attività e strumenti per la promozione del feedback che siano coerenti con il nuovo paradigma del feedback, tra i quali la peer review ed il peer feedback, l'analisi degli exemplar, approcci più ampi che propongono toolkit e modelli di intervento didattico, ma anche semplici strumenti che pensiamo

possano supportare l'introduzione di pratiche di feedback a piccoli passi quali l'Interactive Coversheet, il One Minute Paper, il Ladder of Feedback.

Il *settimo capitolo* infine, dopo una rilettura dell'interazione tra feedback e tecnologie, presenta alcuni esempi di pratiche di feedback basate sull'ecosistema formativo integrato digitale.

1. La didattica universitaria e la sfida posta da una nuova concezione di conoscenza

di *Maila Pentucci*

1.1 Il sapere nel 21° secolo

Per riflettere sulla necessaria transizione che la didattica nei livelli dell'istruzione universitaria è chiamata a effettuare è opportuno comprendere come si siano evoluti, nella società contemporanea, due costrutti profondamente interrelati tra loro e centrali per le discipline pedagogico-didattiche: il costrutto di sapere e quello di apprendimento.

Il Ventunesimo secolo ha confermato e accelerato i trend già evidenti alla fine del secolo scorso: come affermato da Fishman e Dede (2016), il passato non è una buona guida per il futuro in quanto il mondo, e la civiltà umana che lo abita e lo connota, sono cambiati in modo irreversibile e profondo; è cambiato il paesaggio, l'habitat di vita, modellato dalle tecnologie e dall'immateriale in tutte le sue dimensioni: nel tessuto economico, in quello sociale e culturale, nei trasporti e negli scambi, nelle comunicazioni.

Il paradigma di riferimento è quello della mobilità (Durand, 2017), secondo il quale gli individui sono circondati da oggetti e sistemi dinamici, olistici e integranti. Questo impone una lettura della contemporaneità critica e riflessiva, per cercare di coglierne i multiformi aspetti che si assestano a vari livelli di profondità. È indispensabile leggere il reale attraverso sguardi ricorsivi, per mettere in evidenza gli aspetti in continua metamorfosi e trasformazione presenti nel mondo e per riallineare continuamente il pensiero alle trasformazioni (Pentucci, 2019). La prospettiva da assumere è quella della semplicità (Berthoz, 2011), che permette di elaborare in maniera rapida, efficace ed elegante le molte informazioni a disposizione tenendo conto dell'esperienza passata per cercare di anticipare il futuro.

In tale contesto è cambiato profondamente il costrutto di conoscenza: nella prospettiva classica infatti, come ricostruiscono Fishman e Dede (2016) il sapere era dato da una serie di interrelazioni tra i fatti, desunti da forme di ricerca metodologicamente accurata e imparziale, le quali andavano alla ricerca di prove convincenti che validassero i fatti stessi e ne rintracciassero le cause sistemiche. Questa visione permetteva di giungere a interpretazioni univoche, sostenibili attraverso prove concrete e rendeva semplice e lineare il rapporto tra conoscenza e apprendimento (Rossi, 2019).

L'apprendimento infatti, o meglio il processo di insegnamento/apprendimento, poteva partire dal presupposto in base al quale esistessero delle verità fattuali, dei costrutti di sapere universalmente e accademicamente riconosciuti che erano l'oggetto dell'apprendimento stesso. Ciò rendeva possibile la compilazione di curricula educativi e formativi univoci, basati su conoscenze e abilità che, in base al proprio campo disciplinare di riferimento, lo studente doveva necessariamente possedere.

Era, di fatto, consentita una standardizzazione non solo dei piani di studio e dei programmi didattici, poiché i contenuti e le abilità che ciascun individuo poteva possedere erano stabilite aprioristicamente dagli esperti e verificati attraverso strutture valutative e di testing omogenee e complesse.

Il nuovo paradigma contemporaneo invece presuppone una diversa concezione di conoscenza, intesa come accordo collettivo rispetto a modalità di descrizione della realtà e dei fatti che possono cambiare in base alle esperienze, ai valori soggettivi, alle credenze esplicite o implicite di singoli o di gruppi sociali.

Si è in presenza di una rete di significati, rete che connette diversi frammenti appartenenti a dimensioni, tempi, spazi e ontologie differenti. Tali frammenti non appartengono solo al mondo cognitivo, ma anche a quello personale, sociale, creativo, estetico, infatti essi non partecipano alla concettualizzazione in maniera induttiva, ma vanno filtrati e interpretati attraverso l'esperienza che a sua volta entra nella elaborazione del concetto e viene così assunta in esso e generalizzata (Rossi et al., 2018).

Per definire tale nuovo processo di concettualizzazione Caruana e Borghi (2016), partendo da ricerche su base neuroscientifica, parlano di concetti come colla, poiché tengono insieme mondi personali diversi: presente, passato e futuro, ma anche mondo emotivo, mondo percettivo, mondo razionale e infine corpo, mente, linguaggio.

Secondo un approccio embodied il concetto riattiva alcuni schemi o pattern di attivazione neurale che avviene nel momento in cui si è fatta esperienza di ciascuno dei diversi frammenti che compongono il concetto stesso.

Tale meccanismo mette in evidenza la multimodalità dei concetti. Le esperienze sensoperceptive infatti corrispondono all'attivazione di una rete costituita di diversi modi, che vanno a confluire, in una dimensione a metà strada tra ricordo incorporato e immaginazione anticipata, nella strutturazione del concetto (Gallese & Lackoff, 2005).

Se quanto detto appare evidente per quanto riguarda i concetti concreti o le conoscenze fattuali, come trasportarlo nella determinazione dei concetti astratti? Essi, secondo le teorie delle rappresentazioni multiple (Borghi & Binkofski, 2014) attivano, oltre che esperienze corporee e sensoriali anche esperienze linguistiche, sociali, emozionali. Pur mutando profondamente le modalità di costruzione, di rappresentazione, di acquisizione non solo tra concetti astratti e concreti, ma anche tra classi di concetti e tra processi neurali legati alle lingue differenti nelle quali i concetti vengono elaborati, ciò che unifica la concettualizzazione è l'idea di aggregazione di frammenti e di ricomposizione come funzionamento del pensiero (Rivoltella & Rossi, 2019b).

«Il frammento è parte della nostra cultura; non è eliminabile attraverso processi di generalizzazione o di sintesi, i processi della logica classica. Le semplificazioni, spesso adottate in tutti i campi, dalla politica all'educazione, affrontano i problemi eliminandoli, nascondendoli alla vista, non risolvendoli e non comprendendone le cause profonde» (Rossi et al., 2018, p. 85).

Ricomporre il frammento è quindi uno dei meccanismi essenziali del processo di insegnamento-apprendimento, che necessita un opportuno adeguamento a tale necessità di costruire reti di senso situate e nello stesso tempo connesse a saperi di portata globale, tanto da arrivare a generare ordine o meglio comprensione all'interno della complessità e della fluidità del presente.

Maurizio Sibilio (2013) propone, come base di partenza per una didattica semplice, la teoria del caos, assumendone in prospettiva educativa due principi chiave: quello della sensibilità verso le condizioni iniziali, che fa riferimento alla situazione e alla contestualizzazione, ma anche alla non generalizzazione delle prassi didattiche, e quello dell'imprevedibilità, che ha condotto ad abbandonare modelli didattici prescrittivi e fortemente strut-

turati, a favore di soluzioni non lineari, alternative, regolative e modificabili secondo l'andamento e le peculiarità interne dello stesso corso d'azione.

Grazie alla teoria del caos si possono elaborare modalità didattiche dinamiche, che Sibilio chiama periodiche, pattern o cicli non predeterminabili ma nello stesso tempo non casuali, in quanto determinati da «relazioni e interazioni tra insegnamento e apprendimento linearmente descrivibili» (Sibilio, 2013, p. 23).

La struttura reticolare e complessa dei processi didattici sottolinea la natura dell'azione come interazione, processo che ancora Sibilio (2020) connota come relazione aperta tra elementi molteplici ed eterogenei: non solo gli attori del sistema, primi tra tutti docente e discenti, ma anche spazi, ambienti, dispositivi che collaborano, si trasformano e trasformano il sistema, secondo una logica enattiva che prevede l'accoppiamento strutturale tra sistema e ambiente.

La dimensione dialogica dell'azione didattica connota quindi l'apprendimento che si colloca all'incrocio di una serie di relazioni tra agenti diversi, di natura multimodale e ricorsiva. Si può affermare che l'azione didattica sia un processo continuo di feedback che va a impattare sulle tre dimensioni dell'apprendimento: quella cognitiva in quanto il sapere è messo in questione, interrogato, destrutturato e ristrutturato, quella intrapersonale, poiché mette in campo il frammento proprio, individuale e mette in discussione le proprie capacità metacognitive, quella interpersonale poiché mette in relazione i frammenti di altri soggetti, crea una rete sociale e dei legami identitari continuamente ridiscussi e rielaborati grazie allo scambio tra i vari soggetti.

Partecipare a tale processo apprenditivo richiede una ridefinizione del costruito di competenza, che implica l'attitudine a comprendere le controversie che si strutturano all'interno delle reti e la capacità di fare sintesi valide per se stessi e per la comunità di riferimento.

Dunque il costruito di competenza si amplia e si arricchisce delle dimensioni sopra indicate come elementi fondativi nel processo di costruzione della conoscenza: istruzione, esperienza, capacità retorica, grado di credibilità, possibilità di diffondere credenze, valori, principi. Il lavoro del docente si pone in questo contesto nella prospettiva di supportare gli studenti a capire la differenza tra le varie epistemologie e ontologie implicate e a elaborare il proprio processo di conoscenza attraverso questi approcci contrastanti (Fishman & Dede, 2016).

Come si ripercuote ciò, a livello sistemico, nei contesti formativi ed educativi?

Gli studenti devono essere indirizzati verso expertise e specializzazioni che venti anni fa non esistevano, accompagnati a sviluppare competenze e abilità strutturali che li sostengano nell'affrontare le nuove sfide a cui saranno chiamati e che oggi non è ancora possibile prevedere, vista la fluidità e la velocità con cui tutto cambia.

I framework formativi di diversi paesi a livello internazionale stanno tentando di formalizzare profili di competenze definite soft skills o core skills, ovvero quelle abilità di tipo metodologico o funzionale che permettono agli individui di realizzare performance di alta qualità. Kechagias (2011) le definisce abilità intra ed inter personali di tipo socioemotivo, importanti per lo sviluppo personale, la partecipazione sociale e il successo lavorativo. Si dà importanza a quelle che fino a qualche tempo fa venivano definite competenze trasversali, non specificatamente ascrivibili a un determinato campo disciplinare, ma indispensabili per muoversi in un futuro non prevedibile e per costruire un proprio bagaglio culturale ed esperienziale spendibile tanto sul piano lavorativo che su quello umano.

Assistiamo pertanto a un proliferare di nuove definizioni per determinare e qualificare la competenza, assunte nei quadri di riferimento dei vari paesi (Aliu, Aigbavboa & Thwala, 2021): core skills; key skills; common skills (UK); essential skills (New Zealand); key competencies; generic skills (Australia); employability skills (Canada), basic skills; necessary skills; workplace know how (United States); critical enabling skills (Singapore); transferable skills (France); key qualifications (Germany); transdisciplinary goals (Switzerland); process independent qualifications (Denmark).

1.2 La didattica universitaria nel nuovo contesto

Nel panorama complesso sopra esplicitato, quali sono le sfide a cui la didattica universitaria deve farsi trovare pronta? Quale compito è ascrivito all'Università in termini di preparazione dei propri studenti nell'affrontare il futuro?

Appare estremamente complesso, nel mondo odierno, tracciare quello che potrebbe essere il profilo ottimale verso cui l'istruzione terziaria do-

vrebbe accompagnare i propri studenti, dato l'alto livello di ambiguità e di complessità che, come detto in precedenza, occorre governare.

L'Università si trova infatti davanti a un doppio binario sul quale deve cercare di rimanere in equilibrio. Da un lato, infatti si richiede agli studi superiori un alto grado di specializzazione professionale, che assicuri ai laureati una impiegabilità in linea quindi con le richieste del mondo del lavoro e delle professioni. Dall'altro tuttavia è noto che i contesti lavorativi sono in costante cambiamento, così come è mutato il concetto di professionalità.

Il profilo del professionista nei contesti lavorativi contemporanei è oggi ispirato ad un tipo di expertise che ha superato l'idea di un sapere tecnico e procedurale che applica schemi e processi standardizzati in situazioni note. Tale expertise può essere sintetizzata nella capacità di risolvere problemi in situazioni uniche e inedite (Le Boterf, 2010), facendo fronte a circostanze inattese, in ambiti dinamici dei quali è difficile prevedere le evoluzioni in termini tanto di potenzialità quanto di problematiche.

Per questo all'università e al mondo della ricerca non si chiede più di mettere a punto un profilo predeterminato di professionista concretizzato in mansioni di capacità, abilità, saperi ad esso ascrivibili, la cui presenza tra i propri requisiti personali assicuri e generi l'appartenenza alla categoria di riferimento e quindi alla rispettiva collocazione sociale. Si richiede invece al professionista, più che un saper agire, un saper essere legato alla mobilitazione sia di competenze specialistiche del settore in questione, ma anche e soprattutto delle soft skills (Ciappei & Cinque, 2014), legate alla *phronesis*, saggezza pratica che governa l'agire in situazione, in grado, secondo la determinazione aristotelica, anche di conciliare il sapere teoretico con i comportamenti della vita pratica, nella convivenza civile.

Determinare dunque quale sia il framework curricolare che possa connettere una dimensione epistemologica ad una dimensione di tipo riflessivo e metacognitivo, al fine di essere in grado di capire e di mettere a frutto quel sapere tacito che si determina durante l'azione professionale stessa (Polany, 1979), è indispensabile nella strutturazione dei percorsi universitari. Allo stesso tempo si tratta di operare dei cambiamenti nell'approccio didattico, in quanto non è più sufficiente trasferire un sapere, sia pur complesso e altamente specializzato, ma accompagnare lo studente nel consolidamento di abilità multiple e multifocali, come le abilità di pensiero, gli attributi personali legati alla responsabilità e alla flessibilità, le abilità inter-

personali, la propensione all'innovazione e all'iniziativa e le competenze di cittadinanza (Ricchiardi & Emanuel, 2018).

Si viene a determinare l'esigenza di prassi e contesti didattici che possano aiutare lo studente a elaborare le cosiddette *Character skills* (Heckman & Kautz, 2016), sintetizzate in cinque aspetti chiave ritenuti basilari per il successo sia scolastico che lavorativo: la coscienziosità, la stabilità emotiva, l'apertura all'esperienza, l'estroversione e l'amicizia. Questi aspetti, se coniugati con la dimensione cognitiva e riflessiva, possono incidere sugli esiti a lungo termine della carriera personale di un soggetto.

La promozione di tali aspetti vari e ampi di competenza nei neolaureati emerge dai documenti prodotti a seguito del processo di Bologna (1999) e dei relativi aggiornamenti realizzati durante le conferenze periodiche dei Ministri degli stati Membri. In particolare i Descrittori di Dublino del 2005 hanno impegnato i diversi paesi ad elaborare Quadri nazionali dei titoli per l'istruzione superiore che vadano a coniugare i saperi specialistici e la loro applicazione pratica con l'autonomia di giudizio, la capacità di comunicare e la competenza di imparare a imparare.

Tale prospettiva passa attraverso lo sviluppo di una didattica efficace, innovativa e attenta ai bisogni e agli stili cognitivi degli studenti e situata. La ricerca didattica più recente si è focalizzata sui contesti universitari, ponendo al centro la figura del docente che deve essere interprete e agente attivo dell'innovazione didattica richiesta, sviluppare una cultura dell'insegnamento, mettere in atto pratiche trasformatrici supportate da adeguati contesti di ricerca-formazione, per andare verso una dimensione *learner-centered* che abbia come scopo quello di attivare lo studente e di garantirgli opportuni dispositivi, stimoli, attività utili a sviluppare il *problem solving*, il pensiero critico, il confronto tra pari (Felisatti & Serbati, 2018).

Secondo Coggi e Ricchiardi (2018), una didattica efficace è quella che promuove apprendimenti in profondità, basata sull'interazione e il dialogo tra docente e studenti al fine di consolidare i saperi e non semplicemente di trasferire o trasmettere conoscenze o nozioni. Tale dimensione interattiva si avvale di processi di valutazione continui e ricorsivi, di feedback reciproci tra docente e discente che possano servire per mettere a punto tanto le strategie di apprendimento dello studente, quanto la progettazione del docente e per allinearne gli obiettivi, gli esiti e le prospettive.

Cambiano il paradigma, l'approccio all'apprendimento della comunità accademica: la conoscenza viene realizzata costruita grazie al confronto,

all'esperienza comune, alla discussione e alla rielaborazione. Per questo sono necessari ambienti di apprendimento adeguati a supportare il dialogo e il feedback continuo tra pari e tra docenti e discenti, un ambiente aperto a soggetti diversi e connotato dalla multimodalità delle strutture e dalla multimedialità dei linguaggi (Dipace & Tamborra, 2019). Tali linguaggi e relativi strumenti e tecnologie si connotano come "partner cognitivi" e supportano la creazione di una interdipendenza tra saperi formali, informali e non formali (Limone, Dipace & Martiniello, 2016).

Secondo Limone (2012), l'intervento nei contesti didattici universitari dovrebbe essere centrato su tre aspetti peculiari, ovvero la trasformazione degli ambienti, la proposta di metodi e strategie alternative e situate, la progettazione di risorse, artefatti e strumenti digitali che possano integrare, sostenere e rendere più inclusiva e attiva la didattica d'aula.

1.3 L'Ecosistema Formativo

L'ambiente di apprendimento è dunque elemento-chiave per innovare la didattica universitaria, per due ordini di motivazioni che si allineano ai contesti sopra descritti: da un lato è inevitabile oggi, in una prospettiva enattivistica (Rossi, 2011), considerare l'ambiente come elemento cruciale, attore primario del processo di insegnamento-apprendimento; dall'altro lato è necessario, per innovare, ripensare la pratica progettuale dell'intero dispositivo didattico e quindi rivedere l'ambiente di apprendimento in termini di ecosistema formativo, in una logica che non può trascurare il digitale, ma anzi deve integrarlo nelle pratiche e sfruttarne le potenzialità per implementare l'interattività e la dimensione dialogica del processo di insegnamento-apprendimento.

Uno studio interessante di Bonanno e colleghi (2019), condotto presso l'Università della Calabria, ha mostrato le connessioni tra bisogni e criticità rilevate tra gli studenti in relazione ai loro risultati rispetto a insegnamenti specialistici ritenuti complessi e le possibilità di miglioramento offerte dalla progettazione di un ecosistema formativo digitale centrato sulla valutazione formativa e sul feedback. Nello specifico gli autori hanno osservato che, in particolare per le matricole, i fattori che vanno a influenzare negativamente il successo formativo per tutti gli insegnamenti, quindi al di là delle specificità disciplinari, possono essere sintetizzati in quattro elementi essenziali, di cui non sempre gli studenti hanno una percezione chiara ed esplicita:

un'abitudine allo studio centrata sui contenuti e sulla memorizzazione, più che sull'acquisizione di competenze, una scarsa attenzione al ruolo della valutazione, dell'autovalutazione e della valutazione tra pari come processo formativo essenziale, la necessità di una guida da parte del docente durante il percorso di apprendimento, una errata percezione delle proprie competenze di base e dei prerequisiti necessari per affrontare lo studio universitario, in particolare in termini di autonomia e costanza.

In che cosa consiste, come strategia per l'innovazione della didattica e l'allineamento del processo di insegnamento a quello di apprendimento, la strutturazione di un Ecosistema Formativo?

Secondo la letteratura di riferimento per Ecosistema Formativo si intende un sistema socio-tecnico adattativo popolato da "specie" digitali (strumenti, servizi, risorse) e da agenti sociali (studenti, docenti, tecnici) che si interfacciano reciprocamente, riproducendo ciò che succede entro un ecosistema biologico, entro cui interagiscono due componenti, quella biotica, fatta di organismi viventi cioè delle varie specie e quella abiotica, costituita dagli elementi dell'ambiente, ovvero aria, suolo, temperatura, luce, e altro (Jeladze, Pata & Quaicoe, 2017).

Ciò porta inevitabilmente a configurare tale ambiente in dimensione digitale, come Digital Learning Ecosystem, ovvero come un tipo di ambiente non prefissato e statico, ma dinamico, che aggrega al suo interno strumenti e sistemi digitali sia esplicitamente pensati per l'utilizzo didattico, sia di tipo generalista ma piegati e ripensati per rispondere ad esigenze formative e di interazione tra studenti e docenti (Pentucci & Laici, 2020).

La dinamicità è l'elemento chiave dell'ecosistema, poiché presuppone una progettazione dei percorsi e delle metodologie didattiche improntate allo scambio ricorsivo tra docente e studenti, ma anche tra studenti, rendendone il feedback un elemento essenziale. Le tecnologie supportano le interazioni e aggregano materiali e strumenti (Bannan, Cook & Pachler, 2016), ibridando sistemi e risorse pensate funzionalmente per la didattica con altre di tipo generico o ideate per altri scopi, ma che possono essere curvate e ripensate per rispondere ad esigenze formative e di interazione tra docente-tutor e studenti (Pentucci & Laici, 2020).

Negli ecosistemi di apprendimento i processi trasformativi giocano un ruolo centrale, in quanto la trasformazione si determina in modo co-evolutivo e collaborativo: gli attori insieme trasformano il loro mondo e ne sono trasformati, secondo un flusso continuo che si configura come un ciclo dinamico di feedback bidirezionale tra attori e ambiente (Stetsenko,

2008). Così come negli ecosistemi biologici l'interazione rappresenta il flusso di energia che determina la trasformatività e l'evoluzione, così nei contesti formativi questa energia è rappresentata dal processo di insegnamento-apprendimento che consente di mutare l'informazione in apprendimento (Reyna, 2011).

«La permeabilità di un ecosistema digitale di apprendimento all'esportazione e/o all'importazione di informazioni e conoscenze dipende dalla natura dell'"architettura" dei componenti del sistema (per esempio connettività, raggruppamento), dalle caratteristiche delle specie, dalla loro diversità e distribuzione, e dalle interazioni tra loro» (Laampere et al., 2012, p. 423).

Come si struttura nel concreto un ecosistema formativo digitale? Secondo Chang e Gütl (2007) tutte le parti implicate nel sistema incorporano l'intera catena di insegnamento-apprendimento: come in un ecosistema biologico, nell'ecosistema formativo gli individui possono raggrupparsi spontaneamente, interagire tra loro e con le risorse a disposizione a livello sia personale che di gruppo. Possono trasformare o adattare i loro comportamenti al fine di modificare o perturbare il successo dell'ecosistema formativo, così come i cambiamenti nelle condizioni dell'ecosistema influenzano i comportamenti e il funzionamento tanto del sistema nella sua generalità, quando delle sue componenti, umane e materiali (Gütl & Chang, 2008).

Krämer e colleghi (2015) ricostruiscono l'architettura degli ecosistemi digitali, indicandone i principali costituenti e sottolineando che le tecnologie per l'apprendimento standard ne rappresentano l'impalcatura, mentre i dati di gestione dell'ente formativo di riferimento devono essere continuamente intrecciabili e correlabili con esso (si veda Fig. 1). A partire da ciò gli elementi essenziali sono:

- l'ambiente, inteso come interfaccia tra l'ecosistema e il mondo esterno, uno spazio poroso che mette in comunicazione il processo di insegnamento-apprendimento con le determinazioni dei decisori, le leggi dello stato, le politiche educative globali e locali;
- gli attori, sia primari che secondari, quindi non solo studenti e docenti, ma anche tutor, stakeholders, tecnici, amministrativi, i quali possono dialogare e interagire tra loro in modo dinamico e propositivo;
- il sapere di riferimento, chiamato Knowledge Lifecycle, che si trasforma nel processo di trasposizione didattica da sapere derivato dalla ricerca in sapere da insegnare e da apprendere «in a suitable content form and organizational context» (Krämer, 2007, p. 99);

- le tecnologie, intese sia come strumenti presenti nel sistema ma anche come strumenti BYOD, che abilitano non solo l'accesso in tempo reale alle differenti risorse digitali messe a disposizione dai docenti-tutor o dai colleghi, ma anche la partecipazione attiva da parte degli studenti alle attività e alle interazioni proposte e soprattutto offre la possibilità di lavorare in modo interattivo ricevendo feedback immediati e ricorsivi;
- i processi di diverso tipo e le pratiche educative sperimentate all'interno dell'ecosistema, veri connettori tra i soggetti implicati. In tale costituente è presente anche tutto l'universo teorico, didattico, pedagogico, sociale, che rappresenta la base ontologica e ideologica del sistema stesso;
- le infrastrutture di sistema che consentono la reificazione in un ambiente di apprendimento strutturato dell'ecosistema così come viene pensato.

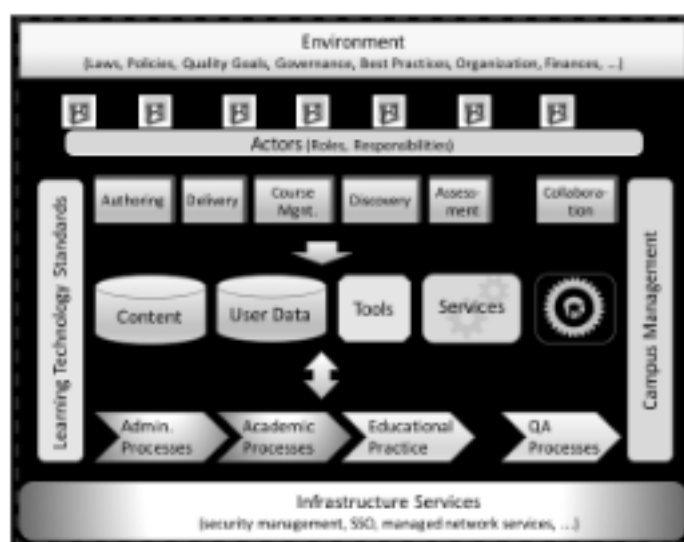


Fig. 1. La rappresentazione dell'architettura concettuale dell'Ecosistema Formativo (Krämer et al., 2015, p. 2).

Il Digital Learning Ecosystem è considerato dalla letteratura di riferimento (Jeladze, Pata & Quaicoe, 2017; Lopes & Ficheman, 2008; Sarnok, Wannapiroon, & Nilsook, 2019) come un elemento fortemente trasformati-

vo delle pratiche, entro cui l'apporto delle tecnologie è essenziale nella dinamica propria dell'apprendimento che prevede la rottura degli equilibri progressi e la ricerca di nuovi equilibri. Si tratta di un ambiente aperto alle nuove sollecitazioni che provengono dall'esterno e dall'interno, flessibile e in grado di rispondere in maniera resiliente alle perturbazioni future (Väljåtaga et al., 2020).

1.4 Il terzo spazio come framework di riferimento

L'Ecosistema formativo digitale come ambiente di apprendimento trasformativo e interattivo in grado di supportare il rinnovamento nella didattica universitaria si può inquadrare entro le teorie del Terzo Spazio, poiché sposa e reifica diversi costrutti, come quelli di ibridazione e di trasformazione, interpretabili alla luce di tali teorie.

Secondo Pane (2009) il Terzo Spazio è infatti il luogo della trasformazione, entro cui è possibile integrare conoscenza, posture degli attori, esperienze dirette e indirette. Si tratta di una prospettiva vocata al dialogo e all'incontro, in cui si sovrappongono e si intersecano le concezioni sull'insegnamento sia tradizionali che innovative, il pensiero e le attese del docente, le esperienze e le concezioni personali degli studenti (Gutiérrez, 2008).

Potter e McDougall (2017) leggono le teorie del Terzo Spazio negli ambiti di tipo educativo e formativo e lo definiscono una membrana porosa che connette lo spazio personale dei soggetti implicati nei processi formativi e lo spazio ufficiale dei curricula e delle istituzioni. Un'area di negoziazione dei significati che si formano a partire da nuove esperienze, conoscenze, situazioni: tutto ciò trova la sua reificazione all'interno degli ecosistemi formativi digitali, entro cui, come detto sopra, si costituisce un aggregato tra istanze sistemiche, istanze di contesto, istanze situate che concorrono alla realizzazione del processo di insegnamento-apprendimento.

L'idea di Terzo Spazio nasce come prospettiva concreta e molto connessa con il costrutto di ecosistema in senso stretto, poiché ha origine in ambito geografico. Secondo la definizione di Soja esso è un luogo altro in cui tutto si unisce e si connette: soggettivo e oggettivo, astratto e concreto, reale e immaginato, mente e corpo, particolare e universale. «Definisco il Terzo Spazio come un altro modo di intendere e agire per cambiare la spazialità della vita umana, un modo distinto di consapevolezza critica dello spazio

che è appropriato alla nuova portata e significato che si sta realizzando nella trialettica riequilibrata di spazialità-storicità-socialità» (Soja, 1996, p. 56). Riprendendo l'idea della trialettica spaziale di Lefebvre e il concetto di eterotropia di Foucault, Soja pensa il terzo spazio come luogo inclusivo che tende ad allargarsi sempre verso 'an-Other', un altro, per aumentare costantemente la conoscenza e mettendo in discussione il confine inteso in senso tradizionale e il concetto di identità culturale (Pentucci, 2021a).

Il Terzo Spazio è connesso al costrutto di ibridazione proprio poiché consente la negoziazione di significati diversi, che incontrandosi producono una nuova costruzione di significato; esso, pur partecipando delle sue componenti, è un significato altro, terzo appunto, dotato di una propria logica e identità (McDougall & Potter, 2019).

Bhabha (1994) sostiene a questo proposito che il Terzo Spazio ha una forte connotazione generativa, poiché produce nuove possibilità, nuovi significati, nuove culture: uno spazio nuovo e diverso «un modo di articolazione, una modalità di descrivere uno spazio produttivo, e non semplicemente riflessivo, che genera nuove possibilità. È uno spazio interrotto, interrogativo ed enunciativo di nuove forme di significato e produzione culturale che offusca i limiti dei confini esistenti e mette in discussione le categorizzazioni stabilite di cultura e identità» (Idrus, 2015, p. 30).

Come si può rappresentare o concepire fisicamente l'idea del Terzo Spazio in un contesto di didattica universitaria? Esso si può concretizzare come un vero e proprio luogo, ambiente di apprendimento, sia formale, come appunto gli ecosistemi predisposti appositamente per connettere agenti, risorse, saperi, sia informale, ove si riesca ad integrare in maniera prosociale il mondo di un soggetto che insegna con quello di un soggetto che impara, attraverso il veicolo di un linguaggio condiviso, facendo dialogare conoscenze quotidiane, conoscenze esperienziali, conoscenze accademiche e specialistiche, attraverso un costante processo di feedback.

Gli attori che abitano i Terzi Spazi, formativi e non, si allineano su una doppia logica, quella partecipativa e quella interattiva. La partecipazione rende l'azione, in particolare l'azione didattica, co-azione e dialogo ricorsivo in un luogo metaforico di incontro tra mondo del docente e mondo dello studente.

Le applicazioni della teoria del Terzo Spazio, in campo didattico e formativo, sono molteplici: si parla di learning design come terzo spazio, nel momento in cui la progettazione assume le caratteristiche di multidimensionalità richieste dalla complessità dei contesti di apprendimento presente:

essa deve coniugare e aggregare i frammenti di sapere e di esperienze individuali e collettive, deve far dialogare il livello macro, di organizzazione generale del percorso, con un livello micro, proprio della singola sessione di lavoro (Verganti, 2018), deve infine connettere i diversi registri di funzionamento dell'azione didattica, deve creare uno spazio didattico nuovo ed esclusivo per favorire l'incontro e l'allineamento tra il teaching e il learning.

La dimensione del Terzo Spazio interessa anche la necessaria ibridazione tra teoria e pratica (Flessner, 2014) che i corsi universitari rendono oggi necessaria. Infine il campo delle tecnologie per l'apprendimento rappresenta uno dei contesti prioritari entro cui riflettere sul Terzo spazio. La connessione tra tecnologie sociali e tecnologie didattiche crea spazi terzi tra istituzionale e non istituzionale, tra dimensioni pubbliche e dimensioni private (Aaen & Dalsgaard, 2016); la modalità blended intesa sia in orizzontale, come connessione tra spazio fisico e spazio virtuale, sia verticale, come alternanza tra presenza in aula e accesso da casa o da altri luoghi non deputati all'apprendimento, esplora nuove dimensioni onlife in cui situare il processo di insegnamento-apprendimento accogliendo istanze sociali, economiche, politiche legate all'accessibilità e all'inclusività (Timm-Bottos & Reilly, 2015). Infine, sul piano pedagogico, il Terzo Spazio offre alla didattica una prospettiva di reciprocità e cooperazione che ben si adatta socialmente alle prospettive globali, multiculturali e multiidentitarie proprie della contemporaneità (Ruggiano, Schmidt & Finkbeiner, 2006).

2. Nuove metodologie di apprendimento e nuovi approcci alla valutazione

di *Lorella Giannandrea*

2.1 Metodologie di apprendimento attivo

Sempre più spesso nella scuola e nella società viene richiamata la necessità di coinvolgere gli studenti in processi di apprendimento più partecipati e attivi, per rispondere al disinteresse e alla passività che connotano la vita degli studenti nelle classi scolastiche e universitarie. Una possibile risposta all'esigenza di formazione che viene da una società fatta di cambiamenti sempre più rapidi e di conoscenze che invecchiano rapidamente, può essere quella di una diversa concezione dell'apprendimento, non più inteso esclusivamente come sapere da acquisire, ma visto come un processo di sviluppo di individui creativi, autonomi, liberi, responsabili. L'acquisizione delle conoscenze diventa allora un elemento importante all'interno di un quadro complesso, ma non l'unico fattore da tenere in considerazione quando si parla di apprendimento; entrano in gioco lo sviluppo di capacità soggettive, la riorganizzazione del rapporto con il mondo e con gli altri, l'accrescimento dell'esperienza personale. Molte ricerche (a partire da Bruner, 1966) sottolineano come i processi di cambiamento si inneschino intervenendo sulla cultura dello studente, promuovendo l'autodeterminazione e l'autogestione e coinvolgendo l'essere umano nella sua interezza, sotto il profilo cognitivo, affettivo, psicomotorio. Sulla stessa linea le ricerche sulla didattica enattiva (Rossi, 2011) evidenziano il ruolo del corpo e dell'azione nei processi di apprendimento, mettendo in evidenza che la dimensione incarnata dell'apprendimento costituisce un presupposto irrinunciabile per un'azione didattica efficace.

Secondo la teoria dell'azione, l'apprendimento è allora una «trasformazione di attività che si produce in conseguenza di una pratica» (Durand & Poizat, 2017, p.38). Ogni volta che si agisce si apprende sempre qualcosa di nuovo, mentre, allo stesso tempo, si fa sempre qualcosa ogni volta che si apprende. L'attività può essere analizzata attraverso due tipologie di trasformazione: l'appropriazione e l'individuazione.

L'appropriazione è il processo attraverso cui l'attività assorbe elementi significativi e assume le proprietà di questi elementi (Theureau, 2011). Il soggetto che apprende sperimenta il processo di appropriazione a tre livelli: rispetto alla situazione, rispetto al proprio corpo, rispetto alla cultura di appartenenza. L'integrazione rispetto alla situazione (in-situazione) prevede un cambiamento di stato dell'ambiente, prima percepito come non pertinente e successivamente compreso come elemento costitutivo della situazione dell'attore. L'integrazione rispetto al corpo (in-corporazione) fa sì che gli elementi esterni vengano utilizzati come mezzi di azione, di percezione e di pensiero. L'integrazione rispetto alla cultura di appartenenza (in-culturazione) trasforma questi elementi in strumenti costitutivi della cultura dell'attore e della sua comunità.

Il secondo elemento, l'individuazione, è un fenomeno che struttura il soggetto attraverso processi di auto-costruzione (Simondon, 2001). In altre parole, non è possibile pensare che esista un soggetto già dato che si adatta ad un mondo anch'esso già dato, ma si tratta di concepire una successione di fasi in cui un individuo possiede una serie di disposizioni ad agire, che si concretizzano nel momento in cui agisce. Non può esistere dunque una traiettoria determinata e univoca, ma una serie di passaggi che connettono l'attore e l'ambiente e che generano il destino evolutivo del soggetto.

È nella dialettica tra appropriazione e individuazione che si sviluppa l'attività umana, sempre incompiuta e in divenire (Durand & Poizat, 2017, p. 42).

La teoria dell'azione e la prospettiva dell'enattivismo sopra descritte, mettono in evidenza che l'attenzione al fare, al corpo e alla riflessione, già presenti nella cultura degli insegnanti e tipici della tradizione dell'attivismo, debbono essere inseriti in una contemporanea collocazione che li metta in relazione con processi di immersione e distanziamento, con l'esperienza di mediazione che le nuove tecnologie propongono e con la ricerca di una accresciuta consapevolezza che il contesto attuale richiede.

2.2 Compiti autentici e embedded evaluation

Una nuova teoria dell'azione e la prospettiva dell'enattivismo sopra descritte, conducono ad un ripensamento dell'agire didattico e, di conseguenza, a nuove modalità di monitoraggio e di valutazione degli apprendimenti. Se si sostiene che l'attenzione al fare, al ruolo attivo dello studente, alla corporeità sono cifre determinanti dell'azione didattica, non si può pensare ad una valutazione che continui a focalizzarsi prevalentemente su una dimensione certificativa e misurativa, basata sul controllo degli apprendimenti. È necessario invece spostarsi su posizioni che vedono la valutazione come un'attività pervasiva e continua, che interessa tutte le fasi del percorso di apprendimento, a partire dalla definizione degli obiettivi, dalla formulazione del progetto, dalla conduzione del percorso alle modalità di accertamento dei risultati raggiunti. L'idea che la valutazione sia l'atto conclusivo di un percorso di apprendimento, volto esclusivamente ad accertare i risultati raggiunti, lascia il posto a una visione integrata dell'assessment come processo che influenza e modifica il comportamento e la percezione di sé dello studente, e che assume un ruolo chiave per raggiungere le finalità dei processi educativi. In questa direzione si colloca la riflessione sui compiti di realtà e sui compiti "autentici", che mirano a coinvolgere gli studenti in attività sfidanti e stimolanti, che li spingano ad elaborare risposte significative a problemi agganciati a contesti reali e da loro considerati importanti (Resnick, 1987; Glatthorn, 1999; Tessaro, 2014).

2.3 Nuovi approcci alla valutazione

Negli ultimi decenni la riflessione sulla valutazione ha fatto emergere una serie di critiche nei confronti di una visione funzionalista, focalizzata sulla dimensione del controllo e della certificazione degli apprendimenti. A questa si contrappone la ricerca di una prospettiva capace di mettere in evidenza la dimensione più costruttiva e formativa delle attività di valutazione. Stiggins (2002), commentando la crisi della valutazione nella scuola, introduce una distinzione tra due approcci alla valutazione: la valutazione degli apprendimenti (*assessment OF learning*) e una valutazione finalizzata all'apprendimento (*assessment FOR learning*). È necessario superare l'idea della valutazione come atto conclusivo di un percorso, che mira ad accertare i risultati raggiunti, per spostarsi su una prospettiva che considera il valu-

tare come un'attività pervasiva e continua, che interessa tutte le fasi del percorso, dalla definizione degli obiettivi e delle attività di gestione dell'azione didattica, fino alle modalità di accertamento dei risultati raggiunti.

Secondo questa visione l'apprendimento è un impegno dello studente a costruire il senso dei concetti studiati, cercando di costruire relazioni e legami tra i saperi. Nei paragrafi che seguono saranno presentate alcune delle prospettive che si richiamano a questi nuovi approcci: l'Assessment for Learning (AFL), il Learning Oriented Assessment (LOA), il Self-directed Learning Assessment (SLOA), il Sustainable Assessment (SA).

2.3.1 Assessment for Learning (AFL)

La prospettiva dell'Assessment for Learning nasce a metà degli anni '90, focalizzandosi inizialmente nell'ambito scolastico per poi collocarsi anche in ambito universitario con il tentativo di ripensare la valutazione in vista del supporto e del miglioramento dell'apprendimento (Sambell, 2011).

Nella formazione universitaria, gli studenti spesso si trovano a dover assimilare un certo corpus di conoscenze all'interno di una specifica area disciplinare. La valutazione della capacità di ricordare fatti memorizzati, tipicamente effettuata alla fine di un'unità di studio, misurata attraverso un giudizio o un voto, è descritta come valutazione dell'apprendimento (AoL) (Earl, 2013; Reddy et al., 2015). Secondo Dixon e Worrell (2016), qualsiasi modalità utilizzata per ottenere una valutazione delle conoscenze degli studenti in un determinato momento è riconducibile all'Assessment of Learning. Questa valutazione, gestita prevalentemente se non esclusivamente dal valutatore, lascia poco spazio al feedback e alle indicazioni per il miglioramento (Earl, 2013) e viene vista dagli studenti con diffidenza e timore (Kvale, 2007). Sebbene da più parti si metta in evidenza il fatto che gli esami finali e i test non siano in grado di garantire forme di apprezzamento di competenze esperte e di capacità complesse, molti ricercatori (Carless, 2015a; Earl, 2013; Kvale, 2007) sono concordi nell'affermare che in ambito universitario l'AoL sia ancora la forma di valutazione più presente e diffusa.

Secondo Mok (2013, p. 6), «è comprensibile che l'attenzione possa facilmente concentrarsi sui voti invece che sull'apprendimento», perché nei

sistemi educativi in cui la «valutazione sommativa è utilizzata principalmente a fini di selezione, ci sono molti perdenti e solo pochi vincitori». Introdurre una forte competizione nella classe porta ad un deterioramento del clima nell'apprendimento e ad una diminuzione della motivazione per l'apprendimento futuro (Mok, 2013).

Una diversa forma di valutazione prevede la raccolta di dati per migliorare i processi di apprendimento degli studenti. Si parla in questo caso di Assessment for Learning (Dixon & Worrell, 2016). Secondo la definizione di Earl (2013, p. 27), l'Assessment for Learning «sposta l'enfasi dalla valutazione sommativa alla valutazione formativa, dall'assegnare giudizi al creare descrizioni che possono essere utilizzate nelle fasi successive di apprendimento». Lo scopo principale dell'AfL è quindi di informare i docenti su come il processo di apprendimento stia procedendo e se siano necessarie ulteriori azioni e istruzioni, e, nello stesso tempo, informare gli studenti sul livello raggiunto e su come migliorare le loro prestazioni di apprendimento (Slavin, 2012). Alcune ricerche (Earl, 2013; Dixon & Worrell, 2016) utilizzano AfL e valutazione formativa come se fossero sinonimi, ma Dylan William (2011) and Rick Stiggins (2005) cercano di differenziare le due modalità di lavoro dal punto di vista della continuità nel tempo e della centratura su studenti e docenti. Stiggins (2005, p. 1-2) sostiene: «If formative assessment is about more frequent, assessment FOR learning is about continuous. If formative assessment is about providing teachers with evidence, assessment FOR learning is about informing the students themselves. If formative assessment tells users who is and who is not meeting state standards, assessment FOR learning tells them what progress each student is making toward meeting each standard while the learning is happening – when there's still time to be helpful».

Pat-El, Tillema, Segers e Vedder (2015), forniscono una definizione dell'AfL che sottolinea che esso consiste nel fornire agli studenti il supporto per progredire dal loro livello attuale ai livelli successivi di apprendimento, e nel supportare i docenti ad adattare il loro insegnamento in base alle informazioni raccolte dagli studenti.

L'idea che tutte le tipologie di valutazione dovrebbero primariamente supportare lo sviluppo dell'apprendimento degli studenti è alla base dell'approccio denominato Learning-Oriented Assessment (LOA) (Carless, 2015a), che sarà presentato nel paragrafo successivo.

2.3.2 Learning Oriented Assessment (LOA)

Carless (2015a) definisce il Learning Oriented Assessment (LOA) come una prospettiva di lavoro in cui tutte i processi di valutazione dovrebbero essere rivolti a supportare l'avanzamento dell'apprendimento dello studente. Secondo questa definizione il LOA potrebbe rientrare all'interno dell'approccio AfL (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) descritto nel paragrafo precedente.

Principle	Implications
Promoting deep student approaches to learning and facilitating the development of appropriate learning outcomes.	Tasks that are well designed are likely to capture students' study time and effort, as well as encourage students to spend time studying outside of class meetings and hence take a deep approach to learning. Task design should be approached from a programme-wide perspective.
Balancing the formative and summative aspects to enable all assessment to be learning-oriented.	Encouraging a variety of assessment tasks may encourage student motivation. The use of portfolios provides the possibility for the useful merging of formative and summative assessment.
Spreading student effort and intellectual engagement evenly through a module.	Tasks should be designed to distribute student effort evenly across the topics and weeks of the module. The inclusion of multiple tasks distributes intellectual engagement evenly over a module.
Supporting the development of ways of understanding the nature of quality in the discipline.	Student metacognition is developed by providing students with the opportunity to engage with (and even developing) criteria, standards and exemplars of quality work. Peer dialogues can assist students in engaging with quality.
Involving some personal student investment or choice.	Choice can give students a greater sense of ownership, and summative assessment should give space to individuality.
Facilitating dialogic forms of feedback.	Feedback should be timely, interactive and of good quality. Constructive criticism can open up possibilities for students to advance in their work. At the heart of good feedback practice is the development of students' self-evaluative capacities. Feedback should be embedded within assessment practices.

Source: Adapted from Carless (2015, p. 27)

Fig. 2. Principi per la progettazione di compiti secondo il LOA framework

Il LOA si sviluppa dalla percezione della necessità di riequilibrare il peso troppo rilevante assunto nella scuola e nell'Università dalla valutazione sommativa, e si propone di implementare pratiche valutative orientate

all'apprendimento (Carless, Joughin & Mok, 2006; Carless, 2014; 2015a). La struttura del LOA prevede l'integrazione di tre elementi chiave: compiti appropriati a questo approccio, sviluppo di una competenza valutativa, coinvolgimento degli studenti in processi di feedback (Carless, 2015b, p. 965).

I compiti e le attività che gli studenti sono chiamati a svolgere rappresentano l'aspetto più rilevante di questo approccio. Come sottolinea lo stesso Carless (2015a), è la consegna che determina l'impegno e lo sforzo dello studente e per questo motivo individua le caratteristiche che il compito dovrebbe possedere, suggerendo diversi principi per la progettazione e la costruzione di queste attività (Fig. 2).

Il secondo elemento chiave è lo sviluppo di una competenza valutativa. Gli studenti dovrebbero essere in grado di autovalutarsi e di valutare il lavoro dei propri compagni, perché la capacità di autovalutare il proprio compito è il primo passo che può condurre al miglioramento del compito stesso. Solo se gli studenti hanno la possibilità di discutere sui criteri, di costruirli e di analizzarli, saranno effettivamente impegnati nel miglioramento della qualità del loro lavoro e riusciranno a costruire una competenza valutativa. Analizzare e discutere esempi di lavoro di qualità, essere coinvolti nel dialogo tra pari ed essere incoraggiati ad assumersi la responsabilità dell'autovalutazione del lavoro in corso, sono attività che portano allo sviluppo di competenze valutative negli studenti (Carless, 2015a; Wiliam, 2011). Se la progettazione dell'attività ha una sua rilevanza nello sviluppo delle competenze valutative degli studenti, a maggior ragione la qualità dei processi di valutazione influenzerà direttamente la capacità di sviluppare competenze valutative.

Il terzo elemento chiave, strettamente legato ai primi due, è rappresentato dal feedback. È importante infatti che gli studenti abbiano chiaramente compreso quale compito debbono svolgere e quali elementi definiscono la qualità del compito stesso perché altrimenti non sarebbero in grado di utilizzare il feedback fornito dal docente (Carless, 2015a). Per di più, ricorda Carless, se gli studenti non sono coinvolti e non utilizzano il feedback per modificare il compito e per agire in prima persona, gli effetti sull'apprendimento non saranno così rilevanti. Infine, l'autore raccomanda di progettare attività di feedback che siano integrate nell'attività quotidiana della classe e non solo previste al termine del completamento delle prove di verifica finale di un compito o di un periodo scolastico.

Diversi autori (Earl, 2013; Reddy et al., 2015) sottolineano che l'AaL stimola gli studenti a diventare maggiormente attivi nelle attività di valutazione e di monitoraggio del proprio apprendimento, attraverso processi di autovalutazione, automonitoraggio, autoregolazione e metacognizione. Accanto alla focalizzazione del ruolo centrale dello studente, troviamo una valorizzazione del ruolo del docente, che agisce come guida e modello nelle attività di autovalutazione e fornisce esempi e buone pratiche di lavoro per aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi previsti. Earl e Katz (2006) forniscono un elenco di azioni che il docente può mettere in atto per supportare l'autonomia e la capacità di autoregolazione degli studenti:

- «fare modeling e insegnare le abilità di autovalutazione;
- guidare gli studenti nella definizione degli obiettivi e monitorare i loro progressi verso di essi;
- fornire esempi e modelli di buone pratiche e lavori di qualità legati ai risultati del curriculum;
- lavorare con gli studenti nello sviluppo di criteri chiari che evidenzino buone pratiche;
- guidare gli studenti nello sviluppo di feedback "interni" (cioè forniti da loro stessi) o meccanismi di automonitoraggio;
- fornire agli studenti opportunità regolari e stimolanti per esercitarsi in modo che possano diventare autovalutatori sicuri e competenti;
- monitorare i processi metacognitivi degli studenti e il loro apprendimento;
- fornire un feedback descrittivo;
- creare un ambiente in cui sia sicuro per gli studenti correre rischi e dove il supporto del docente e dei pari sia prontamente disponibile» (Earl & Katz, 2006, p.41).

2.3.3 Self-directed Learning Oriented Assessment (SLOA)

A differenza del LOA, Mok (2013) propone e descrive una serie di pratiche di valutazione (SLOA) che non solo sono finalizzate all'apprendimento, ma sono anche mirate a sviluppare negli studenti autonomia e autodeterminazione secondo i principi del Self-Directed-Learning. Esso è definito da Knowles come un processo in cui gli individui prendono l'iniziativa per diagnosticare i propri bisogni di formazione, per identificare gli obiettivi, le ri-

sorse, le strategie e per valutare i risultati dell'apprendimento (Knowles, 1975).

La struttura del SLOA è costituita da tre componenti: Assessment of Learning, Assessment for Learning, Assessment as Learning (Mok, 2009).

È interessante notare che la componente di valutazione "tradizionale", denominata *Assessment of Learning*, non è assente, né sottovalutata. Viene, anzi, vista come un elemento che va a rafforzare gli altri due, fornendo informazioni sugli obiettivi da raggiungere e sull'eventuale distanza presente tra il livello raggiunto dagli studenti e gli obiettivi previsti.

Naturalmente, nella struttura complessiva del SLOA un ruolo centrale è giocato dall'*Assessment for Learning*, attraverso la costruzione condivisa di criteri per un percorso di apprendimento di successo. Inoltre, è prevista un'attenzione specifica al feedback, che viene progettato sulla linea di queste domande (Mok, 2009, pp.15-16):

1. Quali sono gli obiettivi che intendiamo raggiungere? Cosa vogliamo ottenere? Come sappiamo di aver imparato? Nel rispondere a questa domanda, l'insegnante condivide i criteri di apprendimento con gli studenti.
2. A che punto siamo del processo di apprendimento? Con questa domanda si cerca di accertare le conoscenze pregresse per collegarle con i nuovi apprendimenti, ma si intende anche svolgere un monitoraggio costante durante il percorso di apprendimento. Gli studenti sono coinvolti in un dialogo continuo per comprendere la situazione in cui si trovano, per identificare misconcezioni, per ricevere informazioni sui loro progressi e sull'efficacia delle strategie messe in atto.
3. C'è una differenza tra gli obiettivi desiderati e i risultati raggiunti? Questa domanda fondamentale può essere ampliata chiedendo dove sia la differenza, perché si è formata questa differenza e, soprattutto, come sia possibile recuperare e superare il divario tra l'obiettivo da raggiungere e il risultato effettivamente conseguito.

Nel framework SLOA, gli studenti riflettono sulle prove di apprendimento in cui sono coinvolti e sui risultati delle attività svolte. Il processo di valutazione richiede agli studenti capacità di definire gli obiettivi, monitorare i progressi, capacità di autovalutazione e di valutazione tra pari dei risultati. Richiede inoltre l'automotivazione di fronte alle difficoltà, l'autoregolamentazione e la capacità di progettare un cambiamento al fine di migliorare l'apprendimento.

Secondo Mok (2009) il docente che vuole adottare la prospettiva del Self-directed Learning Oriented Assessment dovrebbe porsi delle domande che orientano il percorso di progettazione delle attività:

- Come promuovere la metacognizione negli studenti?
- Come generare e sostenere la motivazione all'apprendimento?
- Come interiorizzare i controlli motivazionali?

Gli strumenti per mettere in atto questa prospettiva sono l'azione di modeling dell'insegnante, il feedback verbale o scritto fornito dall'insegnante senza l'attribuzione diretta del voto, il registro dell'apprendimento e i diari autoriflessivi. Lo scopo di questi strumenti e delle strategie sopra indicate è quello di suscitare la riflessione da parte degli studenti, per rendere espliciti i processi taciti e spesso inconsapevoli, facendo in modo che essi possano avere accesso a questi processi anche in una fase successiva (Black & William, 2009; Vermeer, Boekaerts & Seegers, 2001).

Anche la componente di *Assessment as Learning* è presente nel framework SLOA, come sostiene Mok (2009, p. 26) «conceptualises assessment as learning as the engenderment of students into self-directed learners through reflecting on evidence of learning generated from assessment activities». Ogni studente è tenuto a assumersi la responsabilità del proprio apprendimento. La capacità di definire gli obiettivi, compiere un automonitoraggio dei processi, di utilizzare il self e peer assesment, la motivazione intrinseca, e l'autoregolazione come strumenti per la costruzione di nuovi apprendimenti sono caratteristiche costitutive dell'AaL.

2.3.4 Sustainable Assessment (SA)

Nei primi anni 2000, Boud individua la valutazione come una competenza fondamentale del *lifelong learning* e conia il termine "*Sustainable Assessment*" (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016) per indicare che l'educazione dovrebbe essere valutata in base all'impatto che potrà avere sulla realtà futura e non solamente basandosi sulle conseguenze e sui risultati immediati.

Per affrontare con successo le sfide poste dalla società e per essere *lifelong learners* è necessario essere anche *lifelong assessors*, essere cioè in grado di stimare, avere dei criteri per valutare le situazioni, comprendere i feedback che vengono dal contesto e interpretare questi feedback per risolvere i problemi e affrontare i compiti proposti dall'ambiente e dalle circo-

stanze. Il possesso di queste competenze autovalutative non si acquisisce in un singolo corso o in un esame universitario, ma deve essere formato in periodi lunghi e frutto di un lavoro pervasivo e continuo. La formazione universitaria dovrebbe garantire agli studenti l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione, sviluppando in questo modo forme di *literacy* valutativa in ciascun ambito disciplinare, così da giungere a produrre giudizi pertinenti ed efficaci sui propri e altrui apprendimenti e, fondamentalmente, migliorare le proprie performance formative e professionali attraverso l'attivazione di processi di autoregolazione e autovalutazione (Kaplan et al., 2013; Nicol, Thomson & Breslin, 2014). All'interno di quest'ultima prospettiva, alcuni autori mettono in luce l'esigenza di "porre la valutazione in mano agli studenti" (Nicol, Thomson & Breslin, 2014), strategia volta a renderli maggiormente autonomi nei processi valutativi. In questa direzione, il ragionamento si focalizza sul fatto che qualora gli studenti continuino a rimanere passivi, o più precisamente, dipendenti dai docenti, rispetto alla valutazione della qualità del proprio lavoro e, di conseguenza, dei propri apprendimenti.

In un recente lavoro, Boud definisce i principi di un percorso di valutazione sostenibile a partire da una serie di riflessioni tratte da Black e William (1998a; 1998b):

- è necessario definire una struttura di riferimento basata su chiari criteri o standards condivisi con gli studenti;
- bisogna essere convinti che tutti gli studenti possono avere successo e migliorare;
- considerare che l'apprendimento può essere influenzato dalle concezioni che gli studenti hanno delle proprie capacità;
- potrebbe essere utile separare il feedback dall'assegnazione dei voti;
- il focus della valutazione dovrebbe essere sull'apprendimento e non sulla performance;
- lo sviluppo della competenza autovalutativa è essenziale;
- deve essere incoraggiata la valutazione tra pari e la riflessione;
- perché la valutazione sia effettivamente formativa deve essere utilizzata, cioè bisogna fornire agli studenti il tempo per utilizzare il feedback per migliorare il proprio lavoro;
- per implementare pratiche di valutazione formativa non è sufficiente modificare qualche strumento di valutazione, ma è necessario riprogettare le attività di insegnamento e apprendimento.

In conclusione l'autore ricorda che, se l'obiettivo è quello di formare gli studenti per una learning society, non possiamo solo costruire buone modalità di valutazione formativa, ma è necessario trovare nuove modalità per introdurre un modo di pensare alla valutazione formativa in tutti i processi di apprendimento (Boud, 2000).

3. Una nuova cultura del feedback nella didattica universitaria

3.1 Uno sguardo alla storia della ricerca sul feedback

La ricerca sul feedback ha sicuramente una lunga storia, Burke e Pieterick (2010) fanno risalire i primi studi al 1911 con la *Legge dell'effetto* di Thorndike che vedeva il feedback come «conoscenza dei risultati e rinforzo della risposta giusta» (McKeachie, 1974, p. 7). Le *Leggi dell'apprendimento* di Thorndike hanno poi aperto la strada a tutta una successiva serie di ricerche sul feedback guidate da Skinner (1958) che con lo studio sull'istruzione programmata ha integrato alle precedenti ricerche di Thorndike l'immediatezza del feedback e ha proposto di guidare gli allievi attraverso piccoli step successivi fornendo loro delle indicazioni che avrebbero progressivamente modellato il comportamento e rafforzato le risposte desiderate. Tutti questi studi coerenti con la prospettiva comportamentista, e la gran parte della ricerca dell'epoca, consideravano quindi il feedback come un rinforzo ed elemento di motivazione.

Negli anni '70 la visione del feedback come rinforzo iniziò ad essere messa in discussione e l'attenzione cominciò a spostarsi sul processo, sull'analisi delle funzioni di base del feedback, su come influenza i processi cognitivi e metacognitivi e sul fatto quindi che il feedback dovesse essere *elaborato*, secondo la prospettiva dell'elaborazione delle informazioni. La prospettiva era quella di indagare come l'informazione venisse elaborata e si collegava al fatto che gli insegnanti/tutor inviano agli studenti messaggi di feedback sui loro punti di forza e di debolezza, messaggi che sono decodificati ed utilizzati dagli studenti stessi. Questa prospettiva cognitivista "information-process" ha messo in risalto quindi il ruolo informativo ma

anche quello direttivo del feedback, dando importanza al ruolo di un insegnante/esperto che fornisce delle informazioni ad uno studente passivo, in una logica prevalentemente trasmissiva del feedback (Evans, 2013), concentrando l'attenzione più sul processo di trasmissione nello sviluppo del feedback, che sul processo di ricezione e comprensione da parte degli studenti. In questa concezione viene implicitamente assunto che i commenti dell'insegnante/esperto siano correttamente e immediatamente compresi dagli studenti che si pensa sappiano anche come utilizzarli, una concezione potremo dire idealizzata che andrà a contraddistinguere quello che in questi anni è stato concettualizzato come un vecchio paradigma del feedback e che ha tra l'altro richiesto di porre l'attenzione sull'importanza di approfondire ed analizzare la concezione che gli studenti hanno del feedback.

Burke e Pieterick (2010) segnalano come in un certo senso la ricerca anche recente non ha comunque smesso di fare riferimento alla teoria dell'elaborazione delle informazioni, specialmente per capire quali tipi di feedback siano più efficaci nei processi di apprendimento, tuttavia negli ultimi anni sempre più stiamo assistendo ad un ulteriore spostamento dell'attenzione verso una logica del feedback che accoglie una prospettiva costruttivista dell'apprendimento (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Tale approccio sottolinea come la conoscenza non è esterna al soggetto ma costruita in relazione alle precedenti esperienze, credenze, modi di pensare tramite una personale rielaborazione del mondo operata in contesto da chi apprende. In tal senso inizia a cambiare anche il modo di approcciarsi al feedback che non è più considerato solo "feedback on learning" e quindi un feedback sull'apprendimento, ma sempre più viene approfondita, in un percorso di studi certamente non lineare, la prospettiva di un "feedback for learning" che guarda al feedback per l'apprendimento e che pone al centro del processo di feedback lo studente e il suo ruolo attivo nel comprendere ed agire in modo sempre più autonomo ed autoregolato (Burke & Pieterick, 2010).

Una riflessione su come la ricerca si è approcciata storicamente al concetto di feedback è stata condotta anche dagli australiani David Boud ed Elisabeth Molloy (2013) che osservano come la nozione di *feedback correttivo* era un'idea chiave durante la rivoluzione industriale dove il feedback era collegato ai motori, ai sistemi meccanici che potevano essere regolati monitorando gli output e reinserendo tali informazioni nel sistema per controllarlo, quindi sostanzialmente si trattava di informazioni che un sistema utilizzava per fare modifiche e aggiustamenti in vista del raggiungimento di

un obiettivo. Molto simile era l'approccio in biologia in relazione all'adattamento degli organismi in situazioni di condizioni mutevoli, ma gli studiosi australiani segnalano come queste idee sul feedback non vennero di fatto prese in considerazione in ambito didattico almeno fino alla metà del ventesimo secolo. Gli insegnanti storicamente hanno corretto i lavori degli studenti senza una specifica concezione o teoria a proposito del feedback e i primi approcci, coerentemente con quanto esplicitato sopra, rimandavano ad una situazione in cui gli studenti ottenevano informazioni sul loro progresso in modo da applicarsi di più se i risultati non erano stati buoni. Una concezione del feedback che aveva quindi una particolare enfasi sul comportamento e si concentrava sul fornire informazioni su prestazioni osservabili, per correggerle, evitando di considerare ogni funzione di riflessione interna o di autovalutazione. Un altro contributo allo sviluppo della nozione di feedback è stato dato dagli studi sulla cibernetica dove Wiener segnalava ad esempio che il feedback «is the control of a system by reinserting into the system the results of its performance. If these results are merely used as numerical data for criticism of the system and its regulation, we have the simple feedback of the control engineer. If, however, the information which proceeds backwards from the performance is able to change the general method and pattern of the performance, we have a process which may very well be called learning» (Wiener, 1954, p. 71). Boud e Molloy considerano particolarmente singolare il fatto che quando alla fine il feedback è entrato a far parte delle pratiche didattiche, lo si è utilizzato in senso prevalentemente pre-industriale, indicando le informazioni fornite agli studenti con l'intento di influenzare il loro comportamento, ma senza alcun controllo sul fatto che le informazioni venissero effettivamente utilizzate, ed ecco che il feedback è diventato sinonimo di qualcosa che viene detto "as telling", ovvero di informazioni che il docente fornisce in modo unidirezionale allo studente per produrre un cambiamento delle prestazioni dello studente. Non veniva posta attenzione al monitoraggio del lavoro degli studenti per capire se il feedback era stato utilizzato e applicato in un successivo compito portando un miglioramento e se inoltre avesse consentito al docente stesso di rivedere il percorso apportando delle modifiche alla progettazione e al suo modo di proporre il compito successivo, ovvero, se un *ciclo del feedback* fosse stato completato. Boud e Molloy definiscono questo processo dove un ciclo di feedback è completato "in senso ingegneristico" come "Feedback Mark 1", ma sottolineano anche che questo modello è connesso ad un paradigma ancora trasmissivo del feedback, ad una

visione limitata dell'apprendimento che ha un focus circoscritto ai compiti di un corso, al fatto che si presuppone che gli studenti chiedano ad altri di individuare le informazioni di cui hanno bisogno in una sorta di costante dipendenza dai docenti, un modello che si, prevede e controlla che l'informazione sia ricevuta e agita e quindi il ciclo completato, ma che, oltre ad essere non sempre sostenibile in classi numerose (anche se oggi le tecnologie in questo possono essere una risorsa), richiede necessariamente di andare oltre e considerare finalmente il ruolo centrale degli studenti come agenti del loro apprendimento, che progressivamente diventano sempre più autonomi e sono in grado di autoregolarsi, muovendo quindi verso il "Feedback Mark 2". Il "Feedback Mark 2" mantenendo l'idea del *completamento del ciclo del feedback*, propone alla ricerca sul feedback di considerare un modello di feedback *sostenibile* e iterativo che si sviluppa nel tempo, che considera come elementi chiave il ruolo degli studenti e ciò che portano nel processo, il curriculum e l'ambiente di apprendimento. Se tale modello considera gli studenti attori e costruttori della propria conoscenza, allora il feedback non è più un mero meccanismo di controllo pensato da altri per agire sulla performance immediata degli studenti, ma un *processo* utilizzato dagli studenti stessi per facilitare il loro apprendimento, non solo presente, ma anche futuro, in cui sono attivi nel cercare, utilizzare e generare il feedback in un ciclo riflessivo, ricorsivo e orientato all'autoregolazione futura (Boud & Molloy, 2013).

3.2 Dal feedback come informazione al feedback come processo

Il modo in cui si possa definire il feedback è stato ed è tuttora oggetto di studio nella didattica universitaria e ad oggi non abbiamo una definizione univoca e concordata proprio perché il modo in cui lo interpretiamo è fortemente connesso a come intendiamo il processo di insegnamento-apprendimento, al ruolo e alla visione di studente e di docente che abbiamo, alla nostra concezione di conoscenza e di come si costruisce.

Come sottolineano Steen-Utheim e Witteck (2017, p.1) il feedback «is a complex and multi-layered concept» ed il suo ruolo nel processo di insegnamento-apprendimento ha visto nel tempo un sostanziale cambiamento di paradigma.

È importante sottolineare che il significato che attribuiamo al feedback dipende fortemente dal senso che attribuiamo alla conoscenza. Come evidenziano Rossi e colleghi (2018) e coerentemente con quanto proposto nel primo capitolo, se la conoscenza è intesa come un corpus prevalentemente chiuso, già validato e definito, un corpus quindi “da acquisire”, il feedback sarà orientato a controllare la corrispondenza tra il sapere sapiente e ciò che lo studente ha compreso e il ruolo del docente sarà prevalentemente quello di controllare che tale acquisizione/sovrapposizione sia avvenuta. Se la conoscenza è intesa invece come un oggetto fluido, liquido, una rete di significati, una rete di frammenti cognitivi, esperienziali, emotivi, estetici, che si costruisce e arricchisce in relazione all’interazione costante e reciproca che avviene tra docente e studenti in un determinato contesto, allora il feedback potrà essere inteso come un processo che ha un ruolo predittivo e di anticipazione, che interagisce con le dimensioni *disciplinare, interpersonale e intrapersonale* e va oltre l’essere meramente un elemento a supporto dell’acquisizione della conoscenza, per diventare un elemento fondamentale per la costruzione attiva e interattiva della conoscenza e della rete di significati (Rossi et al., 2018).

In linea con quanto già anticipato a proposito dei primi studi sul feedback, va da subito evidenziato che una definizione e concezione molto diffusa di feedback lo considera «as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding» (Hattie & Timperly, 2007, p. 81), ovvero come una serie di informazioni fornite sugli aspetti della performance o della comprensione. Seppur questa definizione rimandi a come tradizionalmente e comunemente docenti e studenti intendono il feedback, è una modalità di interpretare il feedback che presenta dei limiti, perché se da un lato gli studenti hanno certamente bisogno di informazioni circa le loro performance per migliorare, dall’altro mettere in atto efficaci processi di feedback significa anche offrire agli studenti motivazioni e tutta una serie di opportunità che consentano loro di interpretare e dare senso ai commenti di feedback in modo da utilizzarli attivamente e produttivamente per il miglioramento presente e futuro e per l’autoregolazione (Winstone & Carless, 2019), ed è importante considerare tutti gli elementi che interagiscono in modo interattivo nella costruzione di reti di significato in un ecosistema formativo complesso che sostiene e consente processi trasformativi attraverso la realizzazione di cicli di feedback dinamici che coinvolgono tutti gli attori e l’ambiente stesso.

La recente letteratura sul feedback nell'Higher Education (Boud & Molloy, 2013; Carless & Boud, 2018; Winstone et al., 2017a; Carless & Winstone, 2020; Molloy, Boud & Henderson, 2020; Boud & Dowson, 2021), si è perciò sempre più concentrata su quello che gli studenti fanno con i messaggi di feedback, come si attivano, come interpretano e usano queste informazioni ricevute dai docenti, dai pari, o a partire dai processi di autovalutazione in cui sono coinvolti, cercando di cogliere quali opportunità possono essere offerte agli studenti per applicare il feedback nella gestione di compiti presenti e futuri in vista di un miglioramento continuo e promuovendo l'autoregolazione e lo sviluppo di traiettorie di apprendimento utili non solo nell'immediato ma anche oltre il percorso universitario.

Provando a descrivere questo complesso costrutto, possiamo considerare il feedback con Winstone e Carless «as a process whereby students are proactive in seeking, making sense of, and using comments on their performance or their approaches to learning» (Winstone & Carless, 2019, p. 6).

Boud e Molloy già nel 2013 specificano infatti che il «feedback is a process whereby learners obtain information about their work in order to appreciate the similarities and differences between the appropriate standards for any given work, and the qualities of the work itself, in order to generate improved work» (Boud and Molloy 2013, p. 6) andando quindi a sottolineare gli aspetti processuali e di miglioramento, ed ancora, Carless e Boud nel 2018 sottolineano che è un processo «through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies» (Carless & Boud, 2018, p. 1) e nel 2019 Henderson e colleghi considerano il feedback «as processes where the learner makes sense of performance-relevant information to promote their learning» (Henderson et al., 2019a, p. 268). Come segnalano Grion e Serbati (2019) richiamando gli studi di Sadler (1989) e Black e Williams (2009), il feedback costituisce «un processo in cui gli studenti ricevono informazioni circa la qualità di un proprio prodotto, generato dalla comparazione tra il prodotto stesso e uno standard atteso di qualità, in direzione di un futuro cambiamento e miglioramento del prodotto stesso, riducendo il gap tra la performance in atto e quella attesa» (Grion & Serbati 2019, p. 81). Un'informazione che in tale processo e secondo questa prospettiva, può essere utilizzata dagli studenti per confermare, modificare e integrare, riformulare le proprie conoscenze, che fornisce indicazioni su quali azioni intraprendere, verso una traiettoria di sviluppo del proprio apprendimento (Ibidem).

Una prospettiva del feedback che sposta quindi l'attenzione verso gli studenti e sottintende che gli studenti stessi assumano un ruolo attivo per cercare informazioni, attribuirgli un senso e intraprendere compiti successivi, per permettere la traduzione in pratica della conoscenza appena costruita.

Come anticipato, tradizionalmente però molti studi si sono concentrati maggiormente sul ruolo del docente o di chi fornisce il feedback, sul messaggio di feedback in sé, cercando di classificare il feedback, identificando quindi quelle azioni che l'insegnante intraprende per rendere il feedback efficace, analizzando le tipologie di feedback che sono significative per l'apprendimento, con particolare enfasi quindi su chi fornisce il feedback e su cosa si focalizza il feedback (Serbati, Grion & Fanti, 2019), ovvero un modo di considerare il feedback coerente con un paradigma prevalentemente trasmissivo e che come vedremo più avanti, negli ultimi anni è stato integrato da un nuovo paradigma più centrato sul processo di apprendimento nel suo complesso e che ci consentirà di sviluppare ulteriormente la nostra attenzione verso un approccio sempre più interattivo e integrato in un ecosistema formativo complesso. Serbati, Grion e Fanti (2019) ci segnalano infatti tutta una serie di studi che assumono questa prospettiva più tradizionale come ad esempio gli studi sugli elementi che possono caratterizzare i *commenti di feedback* dati dai docenti agli studenti condotti da Brown, Gibbs e Glover nel 2003 e poi ripresi da Orsmond e Merry nel 2011 e che delineano nei commenti questi principali elementi: l'identificazione di errori; l'apprezzamento; la correzione degli errori; la spiegazione di incomprensioni; la dimostrazione della pratica corretta; il coinvolgimento degli studenti in processi di pensiero; il suggerimento di ulteriori approfondimenti; la giustificazione del voto finale; il suggerimento di approcci per futuri compiti da svolgere (Serbati, Grion & Fanti, 2019; Brown, Gibbs, & Glover 2003; Orsmond & Merry 2011). Ed ancora Brown e Glover nel 2016 propongono cinque categorie di *feedback relative ai compiti* di area scientifica declinandoli in commenti sul contenuto della risposta degli studenti collegati alla conoscenza e alla comprensione degli argomenti; commenti di supporto alla costruzione di appropriate abilità da parte dello studente; commenti che incoraggiano attivamente ulteriore apprendimento; commenti che offrono una valutazione qualitativa della performance dello studente e che lo motivano; commenti che offrono valutazione qualitativa della performance ma che possono demotivare lo studente (Serbati, Grion & Fanti, 2019; Brown & Glover 2006). Hatty e Timperly (2007) focalizzandosi sul contenuto del messaggio di feedback, propongono *quattro livelli di feed-*

back. Il primo è quello sul *compito* ovvero su come è stata realizzata l'attività prevista dove si mettono in risalto le risposte giuste/sbagliate e che ha una funzione correttiva, prevalentemente legata all'"oggi" ovvero solo allo specifico compito preso in esame e non a possibili ricadute su prove future. Vi è poi un secondo livello di feedback sui *processi* attivati nella risoluzione del compito, quindi sugli elementi che intercorrono alla formulazione di strategie utilizzate dagli studenti ed alla loro correzione. Un terzo livello di feedback è quello per *l'auto-regolazione* ovvero uno stimolo per gli studenti a riflettere e ad utilizzare e individuare le informazioni importanti per agire. Infine l'ultimo livello di feedback individuato è quello sul sé in quanto persona ovvero nella formulazione di un giudizio *sul prodotto o sull'autore* del prodotto che non offre però informazioni sul compito e che è spesso inefficace e controproducente (Serbati, Grion & Fanti, 2019; Hattie & Timperley, 2007). Altri studi (Gibbs, Simpson & Macdonald, 2003) hanno focalizzato la loro attenzione su come analizzare e quindi proporre un *feedback efficace*, evidenziando condizioni quali la tempistica e l'importanza di un feedback rapido, frequente, focalizzato sull'apprendimento e non necessariamente sui voti, che sia collegato agli obiettivi didattici e coerentemente ai criteri di valutazione, ma anche comprensibile e che abbia la prospettiva del miglioramento del lavoro degli studenti (Grion & Serbati 2019). Vi sono poi progressivamente studi che iniziando a spostare il focus anche verso lo studente e il processo di apprendimento, tentano di elaborare dei principi per fornire un "*good*" *feedback*, come quelli di Nicol e McFarlane-Dick del 2006 che ci dicono che un buon feedback chiarisce cosa è una buona performance; facilita autovalutazione e riflessione; offre informazioni di qualità agli studenti; incoraggia il dialogo con il docente e con i pari; incoraggia motivazione e autostima; offre opportunità per colmare il gap verso la performance attesa; offre al docente informazioni per adattare il percorso didattico (Grion & Serbati 2019; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Anche se lo studio di Nicol e McFarlane-Dick (2006) già si orienta verso una nuova prospettiva con la quale guardare al feedback e sicuramente vi sono molti altri contributi su tale tematica, una gran parte degli studi sul feedback si è quindi tradizionalmente concentrata sul feedback prevalentemente a una direzione, con una particolare attenzione al soggetto che offre il feedback, al feedback in sé come prodotto, commento. Il feedback è stato considerato prevalentemente come messaggio, come trasmissione di informazioni da un soggetto ad un altro.

Minore attenzione è stata posta al feedback come processo interattivo, dialogico, come processo in cui è importante la capacità dello studente di cogliere, interpretare ed utilizzare il feedback per il proprio percorso di conoscenza e miglioramento che vada anche oltre il compito immediato o lo specifico percorso universitario e in cui sono importanti le interazioni stesse tra il docente e gli studenti nell'ambiente di apprendimento e in cui è prevista una co-costruzione di significato che promuove l'autoregolazione verso il miglioramento futuro e la progressiva autonomia dello studente.

3.3 Vecchi e nuovi paradigmi del feedback: verso un approccio "learning-centred"

Progressivamente quindi negli ultimi anni gli studi sul feedback hanno iniziato a dare meno rilevanza al feedback come commento e si sono sempre più orientati sull'analisi del processo di feedback, ad indagare come e se il feedback possa essere compreso, interpretato, analizzato e utilizzato nella traiettoria di sviluppo dell'apprendimento e quindi anche in una prospettiva di lungo termine che porta gli studenti a riflettere, agire, autoregolarsi in modo sempre più autonomo. Si è via via assunta una prospettiva del feedback più dialogica e interattiva che non si concentra solo su come migliorare il contenuto del feedback affinché sia efficace e chiaro, ma si focalizza su cosa lo studente comprende del feedback, come lo interpreta in modo attivo e lo utilizza in relazione al compito e alla propria conoscenza, per sviluppare autonomia ed autovalutarsi, formulare giudizi, ciò anche in una logica di co-costruzione di significato con il docente e con i pari.

Uno degli aspetti centrali per superare un paradigma trasmissivo del feedback verso uno più focalizzato sull'apprendimento è certamente riconoscere che i processi di feedback non possono essere realizzati appieno senza il coinvolgimento attivo degli studenti.

E certamente nel momento in cui uno studente riceve un feedback, a prescindere dalla fonte ovvero da chi lo riceve o dallo strumento utilizzato, deve essere in grado di decodificarlo e interpretarlo, attribuirgli un significato, compararlo con il proprio lavoro e identificare le aree di miglioramento su cui riflettere e agire per poi trasferire quanto appreso anche in altri contesti (Grion & Serbati, 2019).

Come segnalano Winstone e Carless (2019) molti studi che negli ultimi anni si sono interessati di feedback nella didattica universitaria si aprono

segnalando un dilemma, ovvero nonostante sia noto che un feedback di qualità influenza in modo significativo l'apprendimento degli studenti, (Hattie & Timperley, 2007) allo stesso tempo il feedback è considerata una delle dimensioni meno soddisfacenti dell'esperienza universitaria degli studenti.

Nel Progetto "Feedback for learning. Closing the assessment loop"¹ che ha indagato su come gli studenti universitari percepiscono e usano il feedback e che ha visto coinvolte tre università australiane (Monash University, Deakin University, The University of Melbourne) con ricercatori quali David Boud, Elizabeth Molloy, Michael Henderson e David Carless dell'Università di Hong Kong (che ha partecipato in qualità di valutatore), le presentazioni pubbliche si aprono con un invito a considerare questa frase "I left feedback on their final essay, which they never collect" associata all'immagine di una pila di documenti presumibilmente prodotta dal docente, al fine di invitare a riflettere su cosa è, e soprattutto, *cosa non è il feedback*.

Sono diverse le ricerche che segnalano e mettono in rilievo tale aspetto di insoddisfazione degli studenti come ad esempio quelle condotte in UK e in Australia (Office for Students, 2019; Higher Education Funding Council for England, 2011; Forsythe & Johnson, 2017) che delineano nel dettaglio l'insoddisfazione degli studenti per la qualità, la quantità e le tempistiche del feedback che ricevono e che sottolineano come gli studenti spesso facciano un uso del feedback molto limitato (Evans, 2013). Questo ovviamente crea grande frustrazione negli insegnanti, considerando anche il notevole impiego di tempo e risorse che investono in questo processo (Tuck, 2018).

Va a tal proposito ricordato che spesso gli studenti universitari fanno limitate esperienze di feedback, per la maggior parte dei casi si tratta di forme di valutazione che avvengono alla fine di un corso con funzioni prevalentemente sommative e certificative e difficilmente vengono messi nella condizione di partecipare in prima persona a processi di valutazione formativa in itinere dove il feedback assume un ruolo centrale (Grion & Tino, 2018). Spesso la valutazione è totalmente appannaggio del docente che verifica il raggiungimento degli obiettivi previsti dal programma di studi ma non prevede un percorso di riflessione sulle conoscenze e competenze apprese né tantomeno su come progressivamente riuscire a gestirle in modo

¹ Il sito web del progetto "Feedback for learning. Closing the assessment loop" che mette a disposizione varie risorse e riferimenti bibliografici, è disponibile al seguente link: <http://newmediaresearch.educ.monash.edu.au/feedback/>.

autonomo (Coggi, 2005; Pastore, 2012; Coggi & Ricchiardi, 2018; Grion et al. 2017).

Vale la pena inoltre sottolineare che il feedback diventa formativo quando offre allo studente gli strumenti per migliorare il proprio lavoro, quando diventa strategia per migliorare l'apprendimento in ottica trasformativa e abilita alla comprensione e all'agire in modo sempre più autoregolato ed autonomo e non semplicemente quando si limita ad offrire una correzione o un rinforzo o quando è inteso solo come un messaggio a cui non segue una attivazione produttiva dello studente.

Seppur la ricerca recente, come abbiamo sottolineato, sempre più sta spostando il suo focus verso la centralità dello studente in questo processo, secondo Winstone e Carless (2019) c'è bisogno di più studi che si concentrino su *come gli studenti usano il feedback*. Possiamo considerare questo aspetto come centrale perché il semplice atto di fornire un feedback non assicura che il feedback stesso sia compreso e utilizzato dagli studenti. Fornire semplicemente un feedback quindi non implica che il feedback sia efficace. Come segnala Royce Sadler «learners do not always learn much purely from being told, even when they are told repeatedly in the kindest possible way» (Sadler, 2015, p. 16). Non basta quindi che ci sia un feedback che viene offerto agli studenti, bisogna assicurarsi che gli studenti siano effettivamente coinvolti nel processo di feedback e che lo sappiano utilizzare.

La ricerca si è quindi orientata con più attenzione sull'indagare come e perché gli studenti si impegnano nel processo di feedback, come progettare percorsi di valutazione e feedback che considerano la partecipazione attiva degli studenti e progressivamente il feedback è stato reinterpretato da "qualcosa che il docente fa", a un processo che vede coinvolti gli studenti nel cercare, elaborare ed utilizzare il feedback. Gli studi di Sadler già nel 2010 invitavano a fare queste considerazioni perché il feedback inteso come qualcosa che viene detto ovvero "*feedback as telling*", non è efficace nel promuovere l'apprendimento: il commento rischia di rimanere un "*dangling data*" ovvero un'informazione che resta appesa, penzolante, non utilizzata appieno (Sadler, 2010; Sadler 1989). Questo perché come abbiamo sottolineato non si può dare per scontato che gli studenti sappiano interpretare correttamente il feedback, lo sappiano mettere in relazione con il loro percorso e con il loro apprendimento presente e futuro in chiave trasformativa e spesso il messaggio cruciale del docente resta incomprensibile per lo studente che non ha gli strumenti per lavorare con il feedback, per appro-

priarsene in modo significativo e per agire sulla base del feedback (Winstone & Carless, 2019).

Inoltre secondo Winstone & Boud (2020) è importante porre attenzione e dipanare l'intreccio che esiste a livello di Higher Education tra valutazione e feedback e i due studiosi lo fanno a partire dai dati emersi dal progetto "Feedback Cultures in Higher Education" finanziato dalla UK Society for Research into Higher Education (SRHE) e che ha coinvolto università inglesi e australiane, con una estensione dei dati nei contesti accademici di Hong Kong e Taiwan. La riflessione di Winstone e Boud sviluppata nel paper "The need to disentangle assessment and feedback in higher education" (2020) evidenzia le sfide e gli elementi problematici che tale intreccio può comportare quando la valutazione, specialmente quella sommativa dove viene attribuito un giudizio, un voto finale, è assunta come prevalente rispetto al processo di feedback orientato al miglioramento futuro e ne limita la funzione di apprendimento, considerandolo come un elemento aggiuntivo e non come qualcosa che ha valore in sé. Tra queste sfide vengono segnalate: l'eccessiva attenzione degli studenti per i voti e la loro minore attenzione alle informazioni di feedback orientate al miglioramento (specialmente quando i voti sono facilmente accessibili ed il feedback è presentato insieme ai voti); il fatto che spesso i commenti di feedback forniti dai docenti sono meramente orientati a giustificare i voti piuttosto che a fornire informazioni sul miglioramento e su come promuovere l'apprendimento; il problema riguardante il *timing* della valutazione e del feedback che viene spesso condiviso in modo tardivo e quindi non più utile per essere utilizzato nei lavori successivi; il fatto che il feedback non è l'aspetto centrale della progettazione ma è spesso subordinato a tutti gli altri processi e non ha quindi un ruolo centrale nelle pratiche didattiche; inoltre vi è la questione dell'eccessiva enfasi che può essere posta su una documentazione formale e ufficiale in cui si utilizzano format fissi, template precostituiti che irrigidiscono il processo di feedback e fanno concentrare più sulla struttura, sul modo in cui sono presentate le informazioni all'interno della documentazione, che sull'effettivo processo di miglioramento, al contrario l'uso di feedback audio, video, oppure screencast, può creare dialoghi più autentici e liberi da vincoli di modelli standard e che magari possono essere aggregati in e-portfolio (Mahoney, MacFarlane & Ajjawi, 2019); infine vi è il declassamento del feedback per motivi legati alla necessità di una valutazione anonima che alcune politiche valutative richiedono pensando di limitare così i pregiudizi nei confronti degli studenti, quando invece l'anonimato,

anche a detta degli studenti (Pitt & Winstone, 2018), incide negativamente sulla funzione formativa del feedback, sulla possibilità di collegare conoscenze pregresse e future e di applicare produttivamente il feedback a compiti successivi, nonché sugli aspetti relazionali e sulla costruzione della corresponsabilità e fiducia tra docenti e studenti (Winstone & Boud, 2020).

L'importanza di interpretare, creare senso e avere una prospettiva futura del feedback che consente agli studenti di attivarsi, riflettere ed agire, sono come abbiamo sottolineato aspetti fondamentali che caratterizzano un nuovo paradigma del feedback.

Risulta quindi fondamentale superare una visione trasmissiva del feedback per promuovere un approccio in cui diventano centrali gli studenti ed il processo di apprendimento ma non solo, è importante tenere presenti gli aspetti di interazione tra tutti i soggetti del percorso di insegnamento-apprendimento inseriti in un ecosistema formativo.

Come infatti sottolinea Diana Laurillard (2014), il feedback è un elemento centrale nell'interazione docente-studente e non fa solo parte delle azioni che l'insegnante deve mettere in atto per facilitare un apprendimento attivo da parte degli studenti – allineare gli obiettivi dell'insegnante a quelli dello studente; fissare obiettivi per i compiti che usino concetti ed azioni a disposizione del docente; chiarire la struttura dei concetti per supportare l'organizzazione della conoscenza; costruire un ambiente di apprendimento adeguato al lavoro e ai compiti; monitorare le azioni degli studenti e come articolano i concetti; garantire un feedback significativo – (Laurillard, 2014, p.97), ma consente e favorisce allo stesso tempo queste ed altre azioni perché facilita l'allineamento, chiarisce la struttura dei concetti e aiuta a monitorare le azioni degli studenti, è collegato ai concetti che gli studenti elaborano ed ai processi che attivano, e non si tratta solo di un feedback che va dal docente allo studente, ma reciprocamente è anche un feedback che lo studente offre all'insegnante su ciò che fa e richiede (Rossi, 2020). Riflettendo sulla rappresentazione dell'apprendimento dello studente, Laurillard sottolinea che «le azioni generate prendono forma sia dall'obiettivo che lo studente sta cercando di raggiungere, sia dalle sue concezioni attuali; e che l'informazione che risulta dal feedback sulla sua azione gli permette di rivedere la sua conoscenza concettuale, al fine di migliorare l'azione successiva e può anche modificare l'obiettivo. Il ciclo *conoscenza-azione-feedback-revisione* costituisce ciò che si apprende e come» (Laurillard, 2014, p.99).

Una nuova prospettiva del feedback richiede inoltre la progettazione di sequenze e percorsi di feedback molteplici e costanti che coinvolgano in modo interattivo attori, strumenti, tempi e canali diversi (Pentucci & Laici, 2020) e che consentano agli studenti di sviluppare le proprie traiettorie di apprendimento anche oltre l'immediatezza di un compito per guardare al proprio futuro (professionale e personale) e che allo stesso tempo consentano anche al docente di ripensare e riprogettare in itinere la propria didattica (Rossi et al., 2018).

Winstone e Carless utilizzano un'immagine per rappresentare sinteticamente il vecchio e il nuovo paradigma del feedback (Fig. 3).

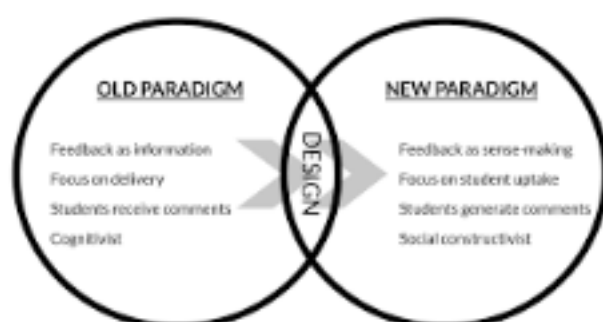


Fig. 3. Vecchio e nuovo paradigma del feedback (Winstone & Carless, 2019, p.9)

In sintesi il vecchio paradigma concepisce il feedback come un'informazione, è più focalizzato sul fornire commenti o informazioni agli studenti, quindi si focalizza prevalentemente sugli aspetti di input, su una concezione riproduttiva-trasmissiva della conoscenza e del processo di insegnamento-apprendimento.

Il nuovo paradigma concepisce il feedback come un processo di interpretazione e costruzione di senso, è più focalizzato sugli aspetti legati all'interazione tra i soggetti e considera quindi fondamentali le interazioni tra docente e studenti e tra gli studenti, sulla capacità degli studenti di agire, di attivarsi grazie al feedback, anche in relazione ad azioni future, sostenendo quindi un approccio più centrato sul processo di apprendimento e sulla costruzione interattiva e sociale della conoscenza.

Il nuovo paradigma enfatizza il dialogo generato dagli studenti, il feedback tra pari, l'autovalutazione degli studenti e lo sviluppo della Feedback Literacy degli studenti (che vedremo nel dettaglio nel capitolo 4). Va sottolineato infatti che il vecchio paradigma del feedback trasmissivo non è efficace e sostenibile nelle classi numerose che caratterizzano l'Higher Education dove il docente ha comunque difficoltà a fornire commenti dettagliati e in tempi utili agli studenti (sempre che questi siano poi effettivamente compresi ed utilizzati dagli studenti), in tali classi ampie è necessario trovare un diverso approccio e prevedere ad esempio guide che precedono il processo di feedback da poter condividere con l'intera classe e non solo commenti post-compito, ma anche l'uso degli *exemplar* coerenti con il curriculum e certamente un supporto agli studenti affinché assumano un ruolo centrale in tale processo e nell'autovalutare il proprio percorso (Winstone & Carless, 2019).

Come ribadito da Carless (2020a) inoltre gli approcci trasmissivi al feedback che si focalizzano sul fornire informazione sui punti di forza o di debolezza di un compito non sono particolarmente efficaci, gli studenti come già ribadito da Sadler non sono sempre in grado di decodificare e soprattutto di agire in base a queste informazioni, inoltre non sono informazioni coinvolgenti per gli studenti perché non implicano la progettazione di situazioni in cui sono chiamati a intraprendere azioni significative e vengono perciò percepite come non produttive e non collegate alla promozione di una responsabilità condivisa o di una *partnership* tra gli attori del feedback.

La svolta paradigmatica non va comunque letta come la mera sostituzione di un paradigma vecchio con uno nuovo, che non esclude quindi apporti dal paradigma precedente, ma piuttosto ci porta ad una evoluzione, una reinterpretazione e ricontestualizzazione alla luce di altri presupposti (Mortari, 2007). Quindi nel nuovo paradigma non si esclude certamente il messaggio di feedback fornito dal docente allo studente, ma lo si reinterpreta come uno degli elementi di un processo complesso di feedback, che va oltre il semplice fornire un commento senza considerare ciò che avviene dopo.

Il nuovo approccio è particolarmente attento al rapporto interattivo e dialogico tra gli attori del feedback e infatti presuppone una *partnership tra docente e studenti*, dove il docente assume il fondamentale ruolo di progettista che intenzionalmente costruisce percorsi di insegnamento-apprendimento basati sul feedback, che prevedano la partecipazione e l'attivazione degli studenti anche in attività di autovalutazione e peer-feedback. Interazioni che

possono e dovrebbero essere di diverso tipo, utilizzare canali e strumenti diversi, partendo anche da stimoli e bisogni degli studenti, prevedendo ad esempio situazioni in cui è lo studente a chiedere il feedback su elementi specifici o situazioni in cui lo studente è messo nelle condizioni di utilizzare il feedback nella produzione di compiti presenti e futuri (vedi capitoli 6 e 7). Winstone e Carless sottolineano come un aspetto essenziale in questo percorso che porta ad un nuovo paradigma di concettualizzazione del feedback è proprio la *progettazione*, che è infatti rappresentata nella Fig. 3 come elemento di intersezione ed anche di evoluzione tra i paradigmi: «it is design that provides a pathway for feedback information to lead to student uptake» (Winstone & Carless, 2019, p.8).

Un significativo contributo sugli aspetti di *design* dei processi di feedback (e che come vedremo sarà un elemento importante nelle riflessioni sulla Feedback Literacy dei docenti) è stato elaborato da Boud e Molloy (2013) che sostengono che il feedback deve essere attentamente progettato e integrato con il curriculum e con le attività di insegnamento-apprendimento. La loro proposta ha come riferimento l'approccio della "valutazione sostenibile" (Sustainable Assessment) che come abbiamo già approfondito nel secondo capitolo, pone uno sguardo verso il futuro e supporta lo studente per l'apprendimento lifelong attraverso la formulazione di un giudizio informato, elemento essenziale della competenza valutativa (Boud & Falchikow, 2007). Nella progettazione di percorsi e curricula universitari bisognerebbe considerare infatti anche la promozione di competenze valutative da parte dello studente e quindi dell'*assessment literacy* (Price et al., 2012). Oltre ad individuare conoscenze, abilità, competenze funzionali a promuovere l'autonomia e la consapevolezza degli studenti anche in ambito professionale, bisognerebbe tener conto in modo esplicito anche della capacità degli studenti di fare un uso attivo e consapevole dei processi valutativi, in modo da valutare il loro stesso apprendimento, le conoscenze e abilità maturate e anche ciò che può essere migliorato. È ovvero importante offrire agli studenti opportunità per maturare la capacità di giudizio valutativo, così che possano monitorare anche in modo sempre più autonomo il loro processo di apprendimento (Boud, 2014; Grion & Serbati, 2019). Secondo Boud e Molloy (2013) è quindi importante offrire agli studenti un ruolo chiave nel sollecitare e produrre il proprio feedback, in modo che siano in grado di andare oltre la gestione efficace di un compito immediato e di utilizzarlo anche per future attività e opportunità di apprendimento. Il focus è quindi sulla progettazione di ambienti di apprendimento, la progettazione di sequenze di

compiti autentici e generativi che siano inserite in un percorso più ampio e non siano attività isolate e disconnesse tra loro, e nella promozione dell'interazione con e tra gli studenti e tutti gli altri attori del processo di feedback. I due studiosi propongono perciò un modello dove la progettazione del curriculum e delle attività consente di offrire agli studenti opportunità di sviluppare le capacità di operare come giudici del loro stesso apprendimento e di autoregolarsi, è importante progettare opportunità per capire cosa significa il feedback per il loro apprendimento, progettare opportunità per impegnarsi con standard e criteri che li supportino nel valutare la qualità del proprio lavoro, in modo tale da renderli partecipanti attivi nei processi di feedback in cui possono anche generare commenti per se stessi piuttosto che essere dipendenti solo da commenti provenienti da altri. In tal modo il feedback non è più visto come qualcosa che viene detto ("as telling"), ma come qualcosa da apprezzare ("as appreciating"), non porta solo a raccontare o leggere qualcosa, ma anche ad agire. Boud e Molloy collegano questa accezione sostenibile del feedback alla visione del curriculum nell'Higher Education di Barnett e Coate (2005) ovvero un curriculum appositamente progettato per coinvolgere gli studenti in un triplice impegno nel sapere, nell'agire e nell'essere. In tale prospettiva il feedback «becomes therefore a key curriculum space for communicating, for knowing, for judging, for acting» (Winstone & Carless, 2019, p. 9; Boud & Molloy, 2013, p.706-707).

Ripercorrendo le riflessioni fin qui proposte, il nuovo approccio al feedback richiede quindi di superare una concezione tradizionale che lo vede come commento, come mera correzione al compito dello studente o risposta ad una domanda. Richiamando le riflessioni sviluppate nel primo capitolo e che ci chiedono di guardare in modo diverso ai costrutti di sapere e di apprendimento e alla promozione di un ambiente di apprendimento come ecosistema formativo integrato, nonché tenendo presenti le nuove prospettive ed approcci alla valutazione delineate nel secondo capitolo, è importante non focalizzarsi solo sul confronto tra il risultato atteso e quello ottenuto dallo studente rispetto ad una prestazione e su come il docente può rivedere tale allineamento, perché in una concezione di sapere aperto e fluido non necessariamente avremo a che fare con compiti i cui risultati sono prevedibili e unici. Certamente in questo caso il docente potrà personalizzare i propri interventi in relazione alle decisioni ed alle scelte intraprese dagli studenti, ma ancor più la nostra attenzione dovrebbe focalizzarsi su un processo di feedback ricorsivo, ciclico, generativo e trasformativo.

Un processo che mette al centro il feedback learning-centred, ma che non significa occuparsi solo della prospettiva degli studenti mettendo in secondo piano il ruolo degli insegnanti, perché fondamentali sono le interazioni tra docente e studenti in un processo ricorsivo e ciclico che chiama in causa le azioni dello studente che esplicita concetti e processi sviluppati e le azioni del docente che rivede il percorso per sostenere l'organizzazione e la ristrutturazione di tali concetti e del processo di apprendimento degli studenti.

È un approccio che legge il feedback come processo generativo e trasformativo perché attiva il lavoro successivo, consente di rivedere lo studio, il processo di apprendimento ed allo stesso tempo quello di insegnamento e la progettazione. Non è un feedback concentrato solo su un compito specifico, prestabilito e prevedibile, ma consente di connettere e aggregare i frammenti, costruire reti di senso in contesto e lo fa aprendosi anche a lavori e compiti successivi, tramite un processo ricorsivo accoglie e sostiene l'autoregolazione e la costruzione di reti di senso nel tempo, situate ma anche aperte a continue revisioni e a saperi di portata globale, che possano essere espressione di una postura che accoglie la complessità e la fluidità del presente.

4. Il ruolo degli studenti e la promozione della Feedback Literacy

4.1 Promuovere la Feedback Literacy degli studenti

Quando gli studenti si iscrivono all'università entrano a far parte di una comunità di apprendimento vasta, iniziano a sviluppare tutta una serie di competenze che li accompagneranno nel loro percorso formativo e di studi. Tra queste competenze non è però comune che vi siano anche quelle legate alla capacità di comprendere ed utilizzare il feedback, nonostante l'importanza che rivestono nel sostenere traiettorie di sviluppo dell'apprendimento. Essere in grado di usare efficacemente il feedback è una *life skill* fondamentale anche per il mondo del lavoro e per la gestione delle relazioni interpersonali ed è importante quindi che gli studenti universitari possano fare esperienze che gli consentano di sviluppare le conoscenze, le abilità e la mentalità per prendere parte attivamente ai processi di feedback ed utilizzarli in modo efficace. Partecipare attivamente ed utilizzare in modo produttivo e trasformativo il feedback è uno degli aspetti che abbiamo visto caratterizza un nuovo paradigma del feedback (Winstone & Boud, 2020).

Gli studenti universitari hanno generalmente un'esperienza limitata del feedback, spesso si tratta di commenti o giudizi legati a prove uniche che avvengono alla fine di un corso e che non consentono di cogliere gli aspetti migliorativi o trasformativi in altre prove o in altri contesti. Si dà per scontato che gli studenti arrivino all'università già attrezzati con la capacità di sfruttare appieno le indicazioni e i commenti propositivi dei loro docenti, ma non è così. Questi aspetti sono profondamente legati ad una concezione della valutazione universitaria ancora troppo legata alla responsabilità del docente ed a processi prevalentemente certificativi e sommativi.

Dagli studi che in questi ultimi anni si sono occupati di feedback nella didattica universitaria, è emersa quindi una progressiva e sempre più accentuata attenzione alla promozione di quella che viene definita *Feedback Literacy degli studenti*, e contemporaneamente, come vedremo più avanti, della *Feedback Literacy dei docenti*.

Lo sviluppo della Feedback Literacy (FL) degli studenti è fondamentale per migliorare il processo di feedback ed anche per migliorare l'apprendimento e dovrebbe essere una preoccupazione fondamentale per il mondo universitario e come sottolineano Carless e Boud: «feedback literacy is not just a tool for doing better in university studies but a core capability for the workplace and lifelong learning» (Carless & Boud, 2018 p. 1323).

Una prima concettualizzazione di questo concetto deriva dagli studi di Sutton (2012, p.31) che ha definito la Feedback Literacy come la capacità di leggere, interpretare e utilizzare il feedback scritto. Per Sutton è importante che gli studenti acquisiscano delle *academic literacies* che sono pratiche situate che consentono di interpretare idee complesse e rendono lo studente capace anche di agire sul feedback. Secondo Sutton la FL ha tre principali dimensioni: una dimensione epistemologica ovvero un impegno degli studenti a sapere, a comprendere l'importanza del feedback per promuovere la conoscenza accademica; una dimensione ontologica che si traduce nell'impegno degli studenti su se stessi in qualità di studenti universitari e significa quindi comprendere come il feedback incida sullo sviluppo dell'identità accademica; una dimensione pratica ovvero un impegno degli studenti ad agire, quindi in particolare a sapere come agire sul feedback (Sutton, 2012).

Nel 2018 David Carless dell'Università di Hong Kong e David Boud della Deakin University in Australia riprendono gli studi di Sutton e pubblicano un *conceptual paper* diventato molto noto dal titolo "*The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback*" il cui focus è presentare una prospettiva per lo sviluppo della FL tra i laureandi, elemento fondamentale per permettere agli studenti di utilizzare attivamente il feedback e che consentirebbe quindi di vederlo anche come pratica trasformativa per l'apprendimento.

Il contributo parte da un concetto di feedback precedentemente condiviso dagli autori ed inteso come processo attraverso il quale gli studenti attribuiscono senso alle informazioni che provengono da varie fonti (non solo dall'insegnante ma anche dai pari, da amici, da altri membri dello staff, dai sistemi automatizzati e quindi supportati da tecnologie, dall'ambiente di

apprendimento in generale) e le utilizzano per migliorare il loro lavoro o le strategie di apprendimento (Boud & Molloy 2013; Carless 2015b). Una definizione che è in linea con il paradigma "learning-centred" del feedback e che, superando la concezione di un insegnante che trasmette delle informazioni agli studenti sui punti di forza e di debolezza e su come correggerli, sottolinea il ruolo centrale dello studente nell'interpretazione e creazione di senso e nell'utilizzo attivo del feedback per migliorare il lavoro futuro.

Carless e Boud definiscono quindi la FL degli studenti come «the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of information and use it to enhance work or learning strategies» (Carless & Boud, 2018, p. 1316). La FL implica che gli studenti comprendano cosa sia il feedback e come possa essere gestito efficacemente, comprende le capacità e gli atteggiamenti per farne un uso produttivo e considera fondamentale la consapevolezza e l'apprezzamento dei ruoli che insegnante e studenti hanno di loro stessi in questi processi (Ibidem).

Alla base di questa concezione gli autori pongono le teorie dell'apprendimento socio-costruttivista ed in particolare l'assunto che le interpretazioni individuali e condivise sono costruite socialmente attraverso il dialogo, il fare significato insieme, la co-costruzione tra i partecipanti. Altro elemento che è alla base di questa concezione della FL e che interagisce in modo dinamico con la visione socio-costruttivista è il costrutto di *conoscenza tacita* secondo la prospettiva di Polany (1958). Per sviluppare la FL gli studenti hanno infatti bisogno di acquisire e sperimentare la conoscenza tacita, ovvero un tipo di comprensione che è difficile da comunicare direttamente in modo esplicito ma che è però fondamentale per apprezzare e comprendere appieno i messaggi di feedback, per sviluppare la capacità di giudizio ed anche per essere in grado di mettere in atto aggiustamenti progressivi al proprio compito e al proprio lavoro (Carless & Boud 2018, p. 1316; Sadler, 2010). La conoscenza tacita dei processi di feedback si può maturare ed acquisire attraverso *l'osservazione, l'imitazione, la partecipazione, il dialogo* (Bloxham & Campbell 2010), con le strategie della *peer review* e del *peer feedback* ma anche con l'analisi degli *exemplar*, tutti approcci particolarmente adeguati a promuovere tale condivisione della conoscenza tacita.

4.2 Le caratteristiche della Feedback Literacy degli studenti

Per iniziare a strutturare un framework per la FL degli studenti, Carless e Boud propongono di considerare alcune caratteristiche della FL tra loro interconnesse: gli studenti che hanno sviluppato la FL sono in grado di *apprezzare e comprendere il feedback* ed il loro ruolo attivo nei processi di feedback, sono in grado di *formulare costantemente giudizi significativi* sul loro lavoro accademico e sono in grado di *gestire in modo efficace gli aspetti emozionali ed affettivi* connessi ai processi di feedback. Queste tre caratteristiche, rappresentate nella parte superiore della Fig. 4, oltre ad essere profondamente collegate tra loro, interagiscono per promuovere in modo ottimale *l'attivazione degli studenti* nei processi di feedback, caratteristica posta alla base della Fig.4 (Carless & Boud, 2018).

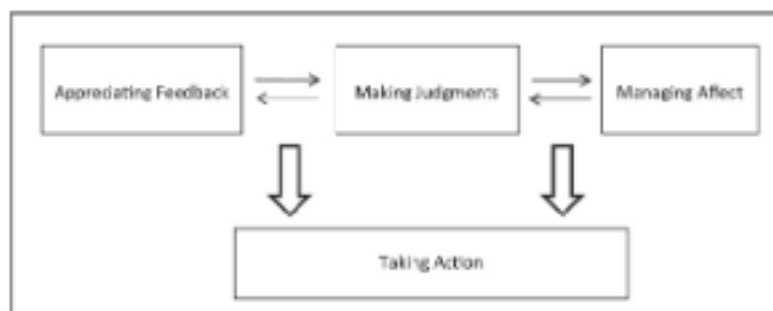


Fig. 4. Le caratteristiche della Feedback Literacy degli studenti (Carless & Boud, 2018, p. 1319)

4.2.1 Apprezzare il feedback

La prima caratteristica della FL teorizzata da Carless e Boud riguarda la capacità degli studenti di comprendere effettivamente cosa sia il feedback, di apprezzarne il valore e contemporaneamente di comprendere il loro ruolo attivo di protagonisti in questo processo. Si tratta di un aspetto fondamentale sul quale lavorare per promuovere la FL perché gli studenti hanno effettivamente concezioni diverse del feedback e spesso sono legate ad una

visione limitata al mero commento, a qualcosa che viene loro detto (“feedback as telling”) o scritto a proposito di un compito o di un prodotto. Gli autori citano a tal proposito le riflessioni di Sadler e Sutton su questo tema. Sadler ricorda che gli approcci che enfatizzano il feedback come qualcosa che viene semplicemente detto non sono efficaci perché gli studenti possono non avere gli strumenti utili a decodificare o agire in modo soddisfacente in relazione al feedback ricevuto, quindi i messaggi chiave possono restare invisibili (Sadler 2010) ed inoltre come sottolineato da Sutton è importante che gli studenti acquisiscano progressivamente uno specifico lessico che gli consenta di comprendere, interpretare e pensare con idee complesse, che consenta quindi di decodificare e applicare il feedback (Sutton 2012).

Spesso gli studenti hanno come riferimento la loro esperienza nelle scuole secondarie (ma non solo) dove la conoscenza potrebbe essergli stata presentata come qualcosa di stabile, assoluto, come corpus validato e definito e non come un oggetto fluido, liquido, come una rete di significati da costruire, che si arricchisce e si completa nell’interazione docente-studente (Rossi et al., 2018). Una concezione statica ed assoluta della conoscenza può portare gli studenti a preferire dei feedback correttivi, a preferire che gli insegnanti gli dicano esattamente cosa devono fare per migliorare un compito, per migliorare un voto, applicando così in modo meccanico le indicazioni ed eseguendo compiti in modo procedurale, assumendo in sostanza un ruolo prevalentemente passivo nel processo di apprendimento. Il cosiddetto “feedback as telling” è quindi ampiamente sovrastimato perché non si può dare per scontato che gli studenti sappiano interpretare correttamente il messaggio e soprattutto siano in grado di agire in base ad esso, prendere decisioni, formulare conseguentemente giudizi (Carless & Boud, 2018). È importante che gli studenti comprendano che il vero senso del feedback sta nel suo utilizzo nella traiettoria di sviluppo dell’apprendimento, nel valorizzare strategie di autoregolazione, di autovalutazione, di elaborazione pertinente di giudizi valutativi sui propri e altrui lavori, e ciò richiede un confronto con il docente e con i pari, occasioni e tempo per attivarsi in prima persona (Grion & Serbati, 2019).

Il fatto che gli insegnanti e gli studenti non abbiano una comprensione comune in merito agli scopi del feedback, il disallineamento tra la visione del feedback degli studenti e quella degli insegnanti, è di fatto una delle barriere più significative nel coinvolgimento effettivo degli studenti nei processi di feedback e all’efficacia del processo stesso in termini trasforma-

tivi. È essenziale che vi siano obiettivi esplicitati e condivisi e che ci sia l'effettiva consapevolezza della reciproca responsabilità di studenti e insegnanti nel processo di feedback, in un'ottica di partnership. È importante che sia gli insegnanti sia gli studenti sviluppino la FL in modo da cogliere il significato del feedback come elemento importante per l'apprendimento. Winstone e Carless (2019) richiamano a tal proposito le riflessioni di Sutton (2012) sulla dimensione epistemologica della FL e segnalano l'importanza per gli studenti di vedere il feedback come risorsa per l'apprendimento, che li supporta non solo nel comprendere come si sviluppa la comprensione (ovvero un "feedback on knowing") ma anche e soprattutto su come sviluppare e migliorare ulteriormente le loro abilità e conoscenze (ovvero un "feedback for knowing") (Sutton 2012). Gli studenti invece, come abbiamo già segnalato, sono spesso più interessati e preoccupati del voto che viene loro assegnato, piuttosto che di come poter migliorare e agire in vista di una progressiva capacità di scelta e decisione autonoma e autoregolata. Questo avviene in modo particolare quando gli insegnanti utilizzano il feedback alla fine di un percorso per giustificare il voto assegnato, per tentare di soddisfare procedure di garanzia di qualità, e non come un dispositivo per l'apprendimento (Winstone & Boud, 2020). Sono due concezioni diverse del feedback, una più "coesa" e collegata allo sviluppo e alla promozione dell'apprendimento e una più "frammentata" caratterizzata dall'enfasi sul completamento di un compito (Calvo & Ellis, 2010), ma il punto è che tutti i soggetti del processo di feedback debbono vederlo come dispositivo per l'apprendimento. Anche McLean, Bond e Nicholson (2015) segnalano che possono esserci diverse concezioni del feedback, da quella molto nota e già citata di cui gli studenti hanno maggiori esperienze che intende il feedback come qualcosa che viene detto ("as telling"), al feedback come guida, al feedback per sviluppare la comprensione profonda e significativa, al feedback orientato ad aprire nuove e diverse prospettive. La prevalenza della prima concezione del feedback secondo gli studiosi è un elemento che può portare gli studenti a non riconoscere le tante altre forme di feedback a cui possono prendere parte (McLean, Bond & Nicholson, 2015).

Questo certamente richiama la nostra attenzione sul fatto che sia gli studenti, sia gli insegnanti abbiano bisogno di sviluppare la FL e abbiano bisogno di condividere le loro concezioni del feedback in modo da allinearle e trovare e sperimentare concezioni e approcci condivisi (Orsmond & Merry, 2011).

In tutto questo Carless e Boud sottolineano come le tecnologie sembrano essere utili nel favorire l'apprezzamento del feedback da parte degli studenti, consentono infatti di condividere il feedback in modo immediato e conveniente. Gli studenti sembrano apprezzare particolarmente il feedback audio in quanto lo considerano maggiormente personalizzato e coinvolgente, tale da promuovere un più significativo impegno degli studenti anche nel tornare più volte e in modo ricorsivo sul feedback. Gli stessi sviluppi del settore dei Learning Analytics consentono di disporre di informazioni sempre più dettagliate tali da poter sviluppare feedback sempre più personalizzati e veloci (Parkes & Fletcher 2017; Brearley & Cullen 2012; Pardo, 2018; Pardo et al., 2019; Carless & Boud, 2018).

In sintesi, gli studenti che hanno sviluppato la FL comprendono ed apprezzano il ruolo del feedback in relazione al miglioramento del loro lavoro e comprendono anche il ruolo che hanno come soggetti attivi nel processo di feedback; riconoscono che il feedback è un processo che può coinvolgere differenti fonti e può giungere anche in forme diverse; inoltre sono in grado di utilizzare le tecnologie per accedere al feedback, per memorizzarlo e per rivisitarlo tornandoci in modo riflessivo (Carless & Boud, 2018).

4.2.2 Formulare giudizi valutativi

Per promuovere la FL è importante secondo Carless e Boud che gli studenti siano supportati nell'acquisire in modo progressivo e quindi nel tempo, la capacità di formulare giudizi valutativi ovvero «la capacità di prendere decisioni sulla qualità del lavoro di se stessi e degli altri» (Tai et al. 2017 citato in Carless & Boud, 2018, p. 1317) e questo è un obiettivo fondamentale per l'università e per la scuola come per il mondo professionale perché come sottolineato da Boud, diventare *lifelong learners* efficaci significa anche essere *lifelong assessors* (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016).

È necessario che gli studenti siano messi nelle condizioni di poter fare esperienze di auto-valutazione dei propri lavori in modo da affinare progressivamente e nel tempo il proprio giudizio anche in relazione a standard di riferimento. Come sottolineano gli autori riprendendo le riflessioni di McConlogue, nell'elaborare e affinare il giudizio sul proprio compito, il feedback interno dello studente e quello esterno del docente possono interagire efficacemente: «As learners review their progress on tasks, internal feedback is generated by this monitoring process (Butler and Winne 1995).

External teacher feedback can beneficially be focused on supporting students to refine their own internal feedback, and this kind of feedback may have more impact on student learning than conventional feedback as telling (McConlogue, 2015)» (Carless & Boud, 2018, p. 1317).

Come ricordano Grion e Serbati (2019), nella capacità di giudizio valutativo sono coinvolti diversi processi particolarmente importanti come la capacità decisionale, l'autovalutazione, l'autoregolazione, la metacognizione, l'expertise, ed è una risorsa complessa ma sicuramente fondamentale per quelle persone competenti nell'agire in modo autonomo in un determinato ambito. La capacità di giudizio autonomo è un elemento fondamentale per fare della valutazione e del feedback una pratica trasformativa grazie alla quale gli studenti saranno progressivamente in grado di riconoscere un prodotto di qualità, di compararlo con il proprio lavoro e quindi migliorarlo, un processo che richiama la progressiva indipendenza degli studenti dai loro docenti (Ajjawi et al., 2018; Grion & Serbati, 2019; Serbati, Grion & Fanti, 2019). È importante che gli studenti possano essere coinvolti in esperienze valutative autentiche, dirette, in modo che sviluppino un concetto di qualità e l'abitudine a elaborare giudizi complessi secondo una molteplicità di criteri (Grion & Serbati, 2019). Le colleghe dell'Università di Padova citano a tal proposito Nicol (2020) che segnala come per gli studenti potrebbe essere utile guardare al lavoro dei propri docenti, che nel tempo, dopo aver valutato moltissimi compiti degli studenti, sviluppano una sorta di attitudine interna che gli consente di tarare e comparare la qualità delle consegne. Allo stesso modo anche gli studenti hanno bisogno di prendere parte attivamente a processi di valutazione in cui stimano la qualità, la completezza e l'accuratezza di prodotti dell'apprendimento e imparano ad esprimere un giudizio. Particolarmente importanti in tal senso sono le attività di co-costruzione e discussione dei criteri (che non vanno solo enunciati, ma andrebbero appunto co-costruiti), l'elaborazione di rubriche, l'analisi di exemplar e poi l'applicazione di tali criteri per autovalutarsi e valutare gli altri (Grion & Serbati, 2019, pp. 78-79). Tale approccio assicura un ruolo attivo dello studente nel processo di feedback e di valutazione e rende tali processi un obiettivo formativo oltre che uno strumento di apprendimento, diventa anche una pratica situata, propria dei contesti di vita reale (Ibidem).

In sintesi, supportare gli studenti nell'acquisire la capacità di formulare giudizi valutativi significa offrire agli studenti occasioni per riconoscere e distinguere i prodotti/compiti/elaborati in base alla loro qualità, utilizzando

criteri e standard condivisi, analizzando sia propri compiti attraverso pratiche di auto-valutazione, sia prodotti altrui, attraverso la valutazione tra pari, la peer-review, il peer-feedback (Grion & Serbati, 2019).

Gli studenti che hanno sviluppato la FL quindi sviluppano progressivamente la loro capacità di formulare giudizi accademici in merito al proprio ed altrui lavoro; partecipano in modo attivo e produttivo a processi di peer feedback e affinano nel tempo le loro capacità di autovalutazione in modo da rendere sempre più pertinenti e solidi i loro giudizi (Carless & Boud, 2018).

4.2.3 Gestire le emozioni

Per promuovere la FL è importante che gli studenti sappiano gestire in modo positivo e costruttivo le emozioni, i sentimenti e gli atteggiamenti connessi ai processi di feedback e questo aspetto è particolarmente legato al tipo di relazioni che si stabiliscono tra tutti gli attori del processo di feedback (Carless & Boud, 2018). Il feedback dovrebbe essere un processo aperto a sviluppare nuove prospettive future, ma percorrere tale strada in modo consapevole è possibile solo se si percepisce un clima sereno e di accettazione reciproca. Per gli studenti che ricevono un feedback critico, specialmente se sono le prime occasioni in cui ricevono feedback, è molto comune mettere in atto risposte difensive che incidono anche sui processi di interpretazione del feedback e quindi sulla capacità degli studenti stessi di attivarsi ed utilizzare il feedback. La promozione di un clima di fiducia e rispetto reciproco, quella che potremo chiamare una "culture of trust" (come vedremo nel cap. 6 con la presentazione dello strumento "Ladder of Feedback") in cui potersi esprimere liberamente senza sentirsi oggetto di critica fine a se stessa, risulta quindi fondamentale. Carless & Boud segnalano che il modo in cui gli studenti reagiscono ai feedback, in particolare a quelli critici, possono dipendere da molteplici fattori quali il loro senso di autoefficacia, la loro motivazione, la capacità di gestire le emozioni in modo costruttivo, il tipo di relazione che esiste tra studenti e docenti, ed anche il tono con cui il feedback è formulato. Gli studenti possono confondere il feedback critico su un compito o sul loro lavoro, pensando che sia un giudizio generale sulla persona (Pitt & Norton, 2017), quando sappiamo invece che è molto importante, in tutti i processi valutativi in generale, valutare

una prestazione, un compito, un'esperienza, ma non la persona in quanto tale.

In questo contesto è importante che gli insegnanti comunichino agli studenti che hanno cura del loro percorso utilizzando vari modi e mezzi, che tengono al loro percorso accompagnandoli e suggerendo anche strategie e strumenti che evitino l'emergere di meccanismi di difesa e facciano invece cogliere l'altro come una risorsa anche per esplorare punti di vista diversi e molteplici e guardare in modo nuovo al proprio compito.

Sviluppare la FL significa quindi saper gestire con equilibrio tali aspetti emotivi, riconoscendo che ci possono essere anche emozioni negative, ma riconoscendo allo stesso tempo che è importante andare oltre tali sentimenti, saperli gestire e continuare ad utilizzare il feedback per il miglioramento (Winstone & Carless, 2019).

In sintesi, gli studenti che hanno sviluppato la FL sono in grado di mantenere un certo equilibrio ed evitare approcci difensivi quando ricevono feedback critici; si dimostrano proattivi nel cogliere i suggerimenti che possono provenire dai pari o dai docenti e mantengono attivo il dialogo; inoltre sviluppano una postura che li vede continuamente impegnati nel miglioramento continuo connesso all'accogliere feedback interni ed esterni (Carless & Boud, 2018).

4.2.4 Attivarsi e utilizzare il feedback

Apprezzare e comprendere effettivamente il feedback, saper formulare giudizi valutativi sul proprio e altrui lavoro, saper gestire positivamente le emozioni, sono tutti elementi interagenti che contribuiscono a promuovere un atteggiamento proattivo degli studenti nei confronti del feedback e che quindi gli consentono di attivarsi e utilizzarlo per il miglioramento attuale e futuro (Carless & Boud, 2018). La FL richiede che gli studenti agiscano sui commenti ricevuti (Sutton, 2012).

A caratterizzare gli studenti che hanno sviluppato la FL vi è infatti ciò che concerne l'azione d'uso rispetto ai commenti e alle indicazioni ricevute. Gli studenti devono poter comprendere il feedback, sviluppare la capacità di interpretare e attribuire senso alle informazioni anche in base a determinati criteri, devono quindi poterlo rielaborare e avere occasioni e opportunità distribuite nel tempo per utilizzarlo attivamente, per migliorare i lavori presenti e quelli futuri, sperimentando il cosiddetto "feedback loop"

ovvero il ciclo del feedback (Boud & Molloy, 2013), considerandolo un processo aperto verso percorsi ricorsivi e iterativi, verso cicli di feedback che si estendono nel tempo e che rimandano a "spiral di feedback" (Carless, 2019). Questo significa considerare il feedback come processo continuo che impegna docenti e studenti in un sequenze iterative che li vedono coinvolti non solo nell'eseguire un compito, comprendere e interpretare il feedback ad esso connesso, comprendere criteri per elaborare un giudizio, agire in relazione a quel feedback per migliorare il compito presente, ma anche sottoporre il processo effettuato a riflessione costante, lavorare in modo ricorsivo sui compiti, attivando una spirale di auto-miglioramento riflessivo a lungo termine, una continua rivalutazione ed un costante processo di autoregolazione e miglioramento.

Dare agli studenti la possibilità di attivarsi e utilizzare il feedback è un elemento essenziale della promozione della FL che però spesso viene sottovalutato. È invece un aspetto importante collegato a come si progetta tutto il percorso, perché se non c'è allineamento tra la visione del feedback e gli obiettivi di docenti e studenti (Rossi, 2016), se i compiti o le prove non caratterizzano il percorso in modo progressivo ma ne sono un aspetto conclusivo, allora gli studenti non avranno modo di utilizzare attivamente il feedback, di metterlo in atto e provare un repertorio ampio di strategie di miglioramento (Carless & Boud, 2018).

È quindi fondamentale che gli insegnanti, senza dare per scontato che gli studenti sappiano già come utilizzare il feedback, progettino percorsi in cui siano offerte opportunità per elaborare e attivarsi nel feedback, aiutando e guidando gli studenti nel comprendere ed interpretare il feedback, il suo linguaggio, ed a capire come può diventare risorsa anche per altri lavori e quali strategie quindi utilizzare per attivarsi (Winstone & Carless, 2019).

Anche se gli studenti riescono a avere una certa consapevolezza rispetto alle strategie da mettere in atto in relazione ai commenti ricevuti, risulta infatti complesso per loro metterle in atto in modo produttivo (Winstone et al., 2017b) risulta complesso comprendere come generalizzare i messaggi ad altri compiti futuri e intraprendere azioni successive (Hattie & Timperly, 2007) e per questo è necessario offrire sostegno e un repertorio di strategie che possano progressivamente sperimentare.

Winstone e colleghi (2017a) evidenziano a tal proposito alcune pratiche emerse dall'analisi della letteratura per facilitare l'attivazione e il coinvolgimento degli studenti nei processi di feedback e che consentono quindi di andare oltre la mera ricezione di un messaggio, organizzandole in quattro

grandi categorie di interventi: *interiorizzazione e applicazione di standard*, ovvero quelle pratiche orientate a far comprendere agli studenti i criteri e gli standard con i quali verranno valutati i loro lavori e che dovrebbero consentire nel tempo agli studenti stessi di diventare sempre più autonomi nell'esprimere giudizi valutativi efficaci; *monitoraggio sostenibile* ovvero quelle pratiche orientate a supportare gli studenti nel tener conto in itinere dei molteplici feedback, nell'evidenziare aree di forza e di miglioramento e di come i processi di feedback influenzano nel tempo il loro percorso personale e accademico e che possono essere realizzate con strumenti che favoriscono la riflessione e l'autoregolazione come il portfolio o lo sviluppo di "piani di azione" ("Study skills action plan") per il presente e per il futuro; *offerta di formazione condivisa* ovvero quegli interventi formativi che possono essere proposti anche a grandi coorti di studenti come parte del programma o come sessioni aggiuntive e di approfondimento in cui fornire ad esempio *guide sul feedback* in cui si condivide cosa è il feedback, come usarlo, come interpretare i commenti e produrli, oppure può essere proposta l'analisi di *exemplar* per affinare il giudizio valutativo e la comprensione e applicazione dei criteri di valutazione, ovvero momenti formativi condivisi che possono supportare lo sviluppo di competenze valutative e promuovere l'autoregolazione; *modalità di somministrazione del feedback* ovvero come il feedback viene strutturato e condiviso il che può includere forme di diverso tipo (oltre che scritto, orale, video, screencast) ma anche in momenti diversi come ad esempio separare feedback e assegnazione dei voti (Winstone & Carless, 2019).

In sintesi, gli studenti che hanno sviluppato la FL sono consapevoli della necessità di attivarsi ed agire in relazione al feedback, di poter lavorare per il miglioramento continuo grazie alla sperimentazione di molteplici occasioni di feedback e la messa in atto di un repertorio di strategie per agire in relazione al feedback (Carless & Boud, 2018).

Winstone e Carless (2019), riflettendo sugli aspetti della FL, si ricollegano all'analisi di Sutton (2012) e ricordano che è *epistemologica*, in quanto richiede comprendere il processo di feedback e il suo scopo e la capacità di formulare giudizi valutativi; è *ontologica* in quanto richiede di confrontarsi con l'impatto del feedback sui processi identitari e sulla gestione delle emozioni; ed è *pratica* in quanto richiede conoscenze e abilità per utilizzare attivamente le informazioni del feedback. Sottolineano inoltre l'importanza di non dare per scontato alcuni elementi che potrebbero diventare delle vere e proprie barriere ad un effettivo coinvolgimento degli studenti nel proces-

so di feedback, ovvero che gli studenti comprendano in modo automatico i messaggi di feedback ed il loro linguaggio; che le loro concezioni sul feedback nonché gli obiettivi siano allineati con quelli degli insegnanti; che gli studenti sappiano come reagire alle emozioni legate al feedback e come tradurre in pratica e in azioni i commenti di feedback, ovvero tutte competenze legate alla FL sulle quali è necessario lavorare (Winstone & Carless, 2019).

4.3 Un framework “learning-centred” per lo sviluppo della Feedback Literacy

Oltre a delineare il costrutto di FL da un punto di vista concettuale, è importante considerare anche il punto di vista degli studenti universitari su cosa sia la FL e cosa significhi impegnarsi concretamente in un feedback che funziona.

Un notevole contributo allo sviluppo dello studio di Carless e Boud del 2018 è stato dato a tal proposito da un gruppo di ricercatori, tra i quali lo stesso David Boud, che a partire dai dati emersi dal già citato progetto australiano “Feedback for Learning: Closing the assessment loop” a cui avevano preso parte, hanno elaborato un *framework learning-centred* per lo sviluppo della FL.

Il progetto “Feedback For Learning: Closing the assessment loop” della durata di 18 mesi e conclusosi nel 2018, ha coinvolto oltre 5000 tra studenti e membri dello staff ed ha utilizzato diversi strumenti di indagine quali un questionario semi-strutturato su larga scala, focus group e interviste legate a specifici studi di caso nell'utilizzo del feedback, andando a sviluppare gli aspetti teorici della FL tramite lo studio e l'analisi della prospettiva degli studenti universitari, a partire da dati empirici (Henderson et al., 2019b).

Sulla base di tale studio, Elisabeth Molloy, David Boud e Michael Henderson (2020) hanno identificato 31 caratteristiche della FL che evidenziano le capacità che devono dimostrare gli studenti per essere considerati competenti nel feedback. Per meglio esplicitare le caratteristiche, accanto a ciascuna categoria gli studiosi hanno riportato anche alcune frasi esemplificative degli studenti tratte dalle interviste e dai focus group dello studio australiano.

Le 31 caratteristiche sono state quindi accorpate in 7 gruppi principali al fine di delineare un *framework "learning-centred" per lo sviluppo della FL* (Molloy, Boud & Henderson, 2020, p. 529).

1. «Commits to feedback as improvement.
2. Appreciates feedback as an active process.
3. Elicits information to improve learning.
4. Processes feedback information.
5. Acknowledges and works with emotions.
6. Acknowledges feedback as a reciprocal process.
7. Enacts outcomes of processing of feedback information».

Commits to feedback as improvement. Il primo gruppo di caratteristiche è legato alla disposizione a comprendere e utilizzare il feedback come processo per il miglioramento continuo del proprio apprendimento e del proprio lavoro. Significa riconoscere che il feedback è un processo sempre in evoluzione, non è qualcosa di acquisito una volta per sempre, ma essendo una competenza legata al contesto, come tale è aperta al cambiamento e la sua utilità va quindi oltre lo stesso contesto universitario per aprirsi anche agli ambiti professionali.

Appreciates feedback as an active process. Il secondo gruppo di caratteristiche si concentra invece sul feedback non più come input esterno ma come processo che richiede l'attivazione degli studenti che sono quindi visti e soprattutto si percepiscono come protagonisti di tale processo. Per gli studenti significa essere consapevoli dei propri bisogni, saperli esplicitare, essere in grado di formulare progressivamente ed in modo sempre più autonomo giudizi valutativi sui propri e altrui lavori comprendendo criteri e standard di riferimento e comprendendo che tali giudizi, come anche in modo più ampio la capacità di utilizzare il feedback attivamente e adottare strategie di miglioramento, hanno bisogno di tempo e occasioni molteplici per poter essere sviluppati e perfezionati, anche su compiti diversi e grazie a sequenze e cicli di feedback.

Elicits information to improve learning. Il terzo gruppo di caratteristiche fa riferimento alla capacità degli studenti di cercare attivamente le informazioni per migliorare il loro percorso presente e futuro. Per gli studenti significa essere in grado ed avere le opportunità di chiedere esplicitamente su cosa hanno bisogno di feedback, anche in modo specifico, e non semplicemente attendere un'informazione non richiesta dagli altri. Significa inoltre utilizzare molteplici strategie per ottenere queste informazioni da più fonti (insegnanti, formatori, pari, ecc.) riconoscendo l'utilità dei diversi punti di

vista, ma significa anche dialogare per capire appieno gli standard e i criteri di valutazione, attribuirgli senso anche grazie all'uso di *exemplar* ovvero esempi di lavori già svolti, e cercare quindi gli elementi che consentono di apprezzare un compito adeguato.

Processes feedback information. Il quarto gruppo di caratteristiche si concentra sulla capacità degli studenti di rendere operativa la loro comprensione del processo di feedback, quindi non solo essere consapevoli di avere un ruolo attivo, ma sviluppare tutte quelle capacità e atteggiamenti necessari per attivarsi concretamente nell'utilizzare il feedback in contesto, restando consapevoli della complessità di tale aspetto di reificazione. Per gli studenti significa avere la possibilità di identificare e confrontarsi con criteri di valutazione e standard per valutare la qualità di un prodotto e di elaborare giudizi valutativi sempre più autonomi. Significa poter utilizzare tali criteri, possibilmente condivisi, e gli *exemplar*, per orientarsi prima nell'elaborare un compito ma anche per discutere successivamente con l'insegnante su come dovrebbe essere un buon compito.

Acknowledges and works with emotions. Il quinto gruppo di caratteristiche prende in esame la componente emozionale del dare e ricevere feedback e si focalizza sulla capacità di dialogare con gli altri e di costruire un clima di fiducia che consente di accettare i commenti anche negativi ricevuti. Per gli studenti significa essere consapevoli e saper riconoscere le emozioni legate al feedback, riconoscere che il feedback può avvalersi di modalità diverse per essere condiviso che incidono su tali aspetti emotivi (può essere individuale o di gruppo, può essere scritto o fornito con diversi media, può essere più o meno formale) e soprattutto, elemento che viene rilevato come non sempre adeguatamente sviluppato, è importante che gli studenti comprendano la propria responsabilità nel gestire gli aspetti relazionali ed emotivi del feedback, che non dipendono quindi solo dalle caratteristiche dell'insegnante (che rende il feedback personale, che è gentile nel fornire il feedback, che loda più di quanto possa criticare, ecc.). Nel processo di feedback diventa quindi fondamentale lavorare in ottica di corresponsabilità e di vera partnership tra docenti e studenti.

Acknowledges feedback as a reciprocal process. Il sesto gruppo di caratteristiche richiama l'aspetto di reciprocità del dare e ricevere feedback. Un processo che non deve essere percepito come qualcosa di imposto dall'alto per criticare, ma un processo orientato costantemente al miglioramento ed in cui gli studenti possono avere il ruolo di ricevere ma anche la responsabilità di dare un feedback per gli altri. Per gli studenti è importante quindi

sviluppare quella sensibilità ad accogliere punti di vista diversi, sperimentare che le persone interpretano anche gli stessi compiti o gli stessi eventi in modo diverso, che le persone rispondono alle stesse informazioni di feedback in modo diverso, ma che tale aspetto può diventare una risorsa e una ricchezza nell'ampliare prospettive e punti di vista verso il miglioramento presente e futuro.

Enacts outcomes of processing of feedback information. Il settimo ed ultimo gruppo di caratteristiche si concentra sulla capacità di utilizzare produttivamente il feedback per se stessi e per il futuro ed altri contesti. Per gli studenti significa rispondere al feedback individuando obiettivi e pianificando azioni migliorative, significa prendere atto delle informazioni, registrarle, documentarle, in modo da poter agire anche successivamente su tali informazioni, significa anche monitorare i propri progressi e utilizzare il feedback per darsi nuovi obiettivi di apprendimento. Significa inoltre essere in grado di mettere in atto progressivamente e nel tempo (perché beneficiare del feedback non è un'attività che si svolge in un'unica occasione) interventi e strategie migliorative del compito attuale, ma anche andare oltre il compito presente e trasferire quanto appreso in attività e contesti diversi.

Le sfide ancora aperte per promuovere la FL degli studenti secondo tali ricercatori (Molloy, Boud & Henderson, 2020) riguardano due principali questioni: il cambiamento del ruolo dei docenti che oltre a mettere a disposizione informazioni debbono promuovere la FL degli studenti; il ruolo del processo di feedback nella progettazione e nel curriculum, ovvero la necessità di non vedere il feedback come una pratica aggiuntiva che rende ancor meno sostenibili i percorsi formativi già ampiamente complessi e affollati di contenuti, ma una strategia embedded, incorporata nelle attività esistenti, che quindi non aggiunge ma trasforma le pratiche e consente di rileggerle in modi nuovi. Tutti elementi che vedremo essere essenziali nel delineare la FL dei docenti.

4.4 Le condizioni per un feedback efficace: verso l'integrazione tra FL degli studenti e dei docenti

È interessante a tal proposito riprendere alcuni aspetti del framework per un feedback efficace elaborati dal progetto "Feedback for Learning: Closing the assessment loop" proprio perché ci consentono di indirizzare la riflessione sulla necessità di sviluppare una FL anche per i docenti.



Capacity for feedback	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learners and educators understand and value feedback 2. Learners are active in the feedback process 3. Educators seek and use evidence to plan and judge effectiveness 4. Learners and educators have access to appropriate space and technology
Designs for feedback	<ol style="list-style-type: none"> 5. Information provided is usable and learners know how to use it 6. It is tailored to meet the different needs of learners 7. A variety of sources and modes are used as appropriate 8. Learning outcomes of multiple tasks are aligned
Culture for feedback	<ol style="list-style-type: none"> 9. It is a valued and visible enterprise of all levels 10. There are processes in place to ensure consistency and quality 11. Leaders and educators ensure continuity of vision and commitment 12. Educators have flexibility to deploy resources to best effect

Fig. 5. Le condizioni per un feedback efficace (riadattato da Henderson, et al., 2019b, 1406).

Tale studio (Henderson et al., 2019b) adotta una prospettiva socio-ecologica (Bronfenbrenner, 1977; Ivankova & Plano Clark, 2018; Zhao & Frank, 2003) nell'analizzare le variabili di contesto che abilitano oppure ostacolano il coinvolgimento degli studenti e dei docenti nel processo di feedback, cercando quindi di individuare le condizioni che consentono un feedback efficace a livello di compito, di soggetto, di corso e di istituzione. Si collega quindi a quel filone di ricerca che dà importanza a fattori come il background degli studenti, alle politiche istituzionali e agli approcci disciplinari che nella loro interazione incidono sul processo di feedback e sulla sua progettazione (Evans & Waring, 2011; Li & De Luca, 2014). Ma allo stesso tempo segnala come è necessario approfondire meglio i fattori contestuali che supportano le pratiche di feedback esistenti ed efficaci e come tali fattori possono essere utilizzati in contesti diversi in modo da creare le condizioni per promuovere pratiche di feedback efficaci. In questo progetto l'esperienza del feedback viene quindi analizzata come un processo dinamico che tiene in considerazione varie influenze ed elementi interagenti provenienti dal singolo studente e dal singolo insegnante e contemporaneamente dalle influenze le-

gate al livello del contesto della classe, a quello della Facoltà, e a quello più generale dell'Università/Istituzione.

I risultati dello studio indicano che ad influenzare pratiche di feedback efficace concorrono 12 condizioni organizzate in 3 categorie ovvero le competenze degli attori coinvolti, gli aspetti di progettazione del feedback e la cultura del feedback nell'istituzione, come rappresentato nella Fig.5.

Secondo Henderson e colleghi (2019b) le *competenze* riguardano tutti gli attori del processo di feedback e gli elementi importanti che vanno evidenziati sono i seguenti: docenti e studenti debbono aver chiara l'importanza del feedback come processo, assumendo una prospettiva proattiva e learning-centred; gli studenti debbono poter essere supportati nello sviluppo della FL e quindi nella capacità di cercare attivamente il feedback, comprenderlo e interpretarlo, mettere in atto strategie per il miglioramento del proprio percorso e dei propri lavori ma anche produrre giudizi valutativi per i propri pari ed il lavoro altrui; il docente dovrebbe dedicare tempo alla progettazione del feedback e fin dall'inizio del corso, mettere gli studenti nelle condizioni di comprenderne gli obiettivi, il proprio ruolo, quindi come cercare, interpretare e utilizzare le informazioni; il docente dovrebbe progettare un ambiente ricco di esperienze di feedback e dovrebbe assumere una postura di ricerca riflettendo costantemente sulle pratiche didattiche e valutative messe in atto, monitorandole, raccogliendo anche dati empirici per una costante regolazione in azione e una riprogettazione; inoltre tutti gli attori dovrebbero poter disporre di adeguati spazi e risorse tecnologiche per la creazione di cicli di feedback formativi ed anche immediati, ambienti di apprendimento in cui poter allestire percorsi molteplici di feedback con il supporto di lavagne e schermi condivisi per discutere in modo collegiale del e sul feedback, clickers, smartphone e altri dispositivi connessi in rete per eseguire sondaggi e questionari immediati e la possibilità di sperimentare feedback individuali e collettivi, condivisi non solo in modalità scritta ma anche con il supporto visivo di screenshot, con commenti audio, video, quindi, feedback che punteggiano nel tempo le pratiche e che si avvalgono delle potenzialità della multicanalità, muldimodalità, multimodalità.

Gli aspetti di *design* evidenziano che è importante progettare pratiche di feedback che consentano agli studenti di attivarsi e quindi di sapere come utilizzare il feedback (anche attraverso pratiche di *modeling*, *coaching*, *scaffolding* e *fading*, dettagliate più avanti), fornendo esempi di come migliorare un compito o come usarlo per un'attività successiva; offrire molte-

plici occasioni di feedback nei momenti adeguati, affinché non sia un'esperienza isolata ma ricorsiva e diffusa nel tempo e quindi una pratica consolidata e normale nel processo di insegnamento-apprendimento; offrire un feedback che provenga da risorse e fonti differenti (dal docente, ma anche dai pari e dagli strumenti messi a disposizione dall'ambiente), con modalità differenti (che utilizzino anche le tecnologie), costantemente nel tempo in modo che il feedback possa essere riutilizzato nelle attività successive, costruendo progressivamente le competenze necessarie al percorso formativo e possibilmente cercando coerenza tra feedback, valutazione e curricolo; progettare infine il feedback tenendo conto della specificità e molteplicità dei bisogni degli studenti in modo che siano in grado di gestire anche gli aspetti emotivi e di lavorare sui punti di forza e debolezza in vista della promozione dello sviluppo di una traiettoria di apprendimento (Henderson et al., 2019b).

Gli aspetti legati alla *cultura* del feedback nell'istituzione evidenziano che per far sì che docenti e studenti siano motivati a sperimentare pratiche di feedback, è fondamentale il supporto dell'istituzione universitaria, che valorizzi il feedback nelle politiche, nel sistema e nelle attività, che lo consideri pratica per il miglioramento continuo e non un aspetto legato solamente al fornire voti alla fine di un percorso. Per favorire una cultura del feedback è quindi importante che l'istituzione stessa sia ispiratrice di innovazione, che investa nella formazione dei docenti, sulla promozione della collaborazione tra colleghi, anche con expertise diverse e sulla creazione di gruppi di lavoro sull'innovazione, sulla stabilità e continuità nelle sperimentazioni mantenendo i gruppi di docenti che sperimentano stabili per un certo periodo di tempo in modo da poter sviluppare risorse, strumenti e strategie, (ad esempio lavorare sugli *exemplar*), mettere in atto cicli di feedback e riflettere sugli elementi emersi. Investire infine sul sostegno a pratiche di lavoro sostenibili, tali da prevedere flessibilità nella didattica e nell'individuazione di ruoli anche specifici all'interno dei gruppi di insegnamento, individuando azioni di supporto in modo da gestire al meglio il tempo e ridistribuire in modo ottimale il carico di lavoro a fronte della complessità degli impegni accademici (Ibidem).

È importante sottolineare che più che delineare un elenco di azioni da tenere in considerazione, l'esplicitazione di tali condizioni proposte da Henderson e colleghi, vuole rappresentare la complessità e la dinamicità del processo di feedback che può essere efficacemente promosso in molti modi diversi all'interno di un sistema complesso in cui è necessario sapersi orien-

tare con consapevolezza, forti delle competenze degli attori, della capacità di andare oltre le migliori pratiche da adottare e di una diffusa cultura del feedback efficace nell'istituzione (Ibidem).

Altri lavori hanno sviluppato il concetto di FL degli studenti anche a partire dal lavoro di Boud e Carless (2018) e tra questi è interessante segnalare il recente lavoro di Sin Wang Chong (2021) della Queen's University di Belfast, che propone di sviluppare la FL degli studenti verso un costrutto tridimensionale che include la dimensione dell'*engagement* e quindi del coinvolgimento e che è particolarmente connessa alle dimensioni della FL elaborate da Boud e Carless, la dimensione *contestuale* particolarmente collegata alle competenze dei docenti e la dimensione *individuale* dedicata a tutto ciò che gli studenti portano nel feedback. Chong collega tale costrutto al concetto di *agency* degli studenti, ad una *prospettiva ecologica* per l'apprendimento ed alla *teoria socio-culturale*. Come sottolineano gli stessi Carless e Winstone (2020) la ricerca negli ultimi anni sta quindi continuando a porre particolare attenzione alla FL degli studenti nel contesto universitario con studi di caso (Han & Xu 2019), analisi delle percezioni degli studenti (Winstone, Mathlin & Nash 2019), implicazioni tra tirocinio e posto di lavoro in ambito sanitario (Noble et al., 2020) analisi di come la promozione della FL possa essere parte del curriculum (Malecka, Boud & Carless 2020) e ciò richiederà ancora approfondimenti e studi empirici che consentano di cogliere appieno in modo particolare come la FL viene messa in atto, ed in questo ambito un ruolo particolare lo assume certamente il docente e la progettazione insieme all'interazione tra tutti gli attori del processo di feedback e il contesto in cui si realizza.

5. La Feedback Literacy dei docenti

5.1 Promuovere la Feedback Literacy dei docenti

Lavorare alla promozione della FL degli studenti richiede una forte sinergia con la promozione della FL anche dei docenti. Se come abbiamo visto la FL degli studenti implica il cercare, interpretare, generare ed utilizzare attivamente il feedback e la capacità di formulare giudizi valutativi, tale percorso e processo può essere messo in atto solo in una profonda logica di corresponsabilità e partnership con i docenti, tenendo conto quindi degli aspetti di interazione costante che si sviluppano nell'agire didattico.

Secondo Carless & Winstone (2020) il concetto di FL dei docenti è legato principalmente agli aspetti di progettazione e gestione degli ambienti di valutazione in cui gli studenti possono sviluppare la FL, un concetto che è però ancora poco esplorato e che invece richiede di approfondire il ruolo dei docenti e di elaborare un framework specifico anche per la FL dei docenti che sia coerente ed integri quello della FL degli studenti. I due autori fanno riferimento ad una visione socio-costruttivista (Price, Handley & Millar 2011; O'Donovan, Rust & Prezzo 2016) e ad un approccio socio-culturale (Esterhazy, Nerland & Damşa 2019) con un focus particolare sul ruolo dello studente che attribuisce un significato al feedback e lo utilizza attivamente per il miglioramento, enfatizzando l'*agency* e la capacità degli studenti di generare attivamente la comprensione. Un processo che per essere messo in atto in modo efficace deve essere attentamente pensato, previsto e quindi progettato e che si basa sulla reciproca responsabilità (Nash & Winstone, 2017) e sulla reciproca interazione tra studenti ed insegnanti. Se infatti gli insegnanti debbono poter mettere a disposizione degli studenti ambienti, strumenti e strategie per utilizzare il feedback, gli studenti debbono impegnarsi in prima persona e usare attivamente il feedback e questa

responsabilità reciproca implica un allineamento di scopi e obiettivi, che non possiamo dare per scontato, ma che va costruito. Spesso infatti studenti e insegnanti hanno concezioni diverse del feedback e del motivo per cui si lavora e si investe tempo in questo processo. Gli insegnanti possono credere più degli studenti nell'efficacia del feedback per il miglioramento (oltre il mero processo correttivo o certificativo) e gli stessi insegnanti possono credere che il loro feedback sia più utile di quello di altri (quando un aspetto molto importante nel processo di feedback è anche formulare feedback per i pari o attivare processi di autovalutazione).

Approfondire con consapevolezza il costrutto di feedback e nello specifico di FL è quindi importante, ed un aspetto essenziale è che insegnanti e studenti possano avere occasioni per condividere la concezione del feedback ed allineare scopi ed obiettivi ed in tal senso è importante poter sperimentare anche occasioni di *modeling*, *coaching*, *scaffolding* ed anche *fading* (Jonassen, 1999; Pentucci & Laici, 2020).

Nel *modeling* il docente mostra come effettuare un compito, si propone come esempio o fornisce delle rappresentazioni iconiche e artefatti cognitivi; nella fase di *coaching* il docente accompagna in itinere lo studente mentre esegue l'attività, opera con lui, lo motiva, analizza le performances, fornisce feedback, stimola riflessioni sull'operato, mette in discussione i modelli adottati. Secondo Jonassen, mentre il *modeling* è focalizzato maggiormente sulla prestazione del docente ed il *coaching* su quella dello studente, la fase di *scaffolding* «is a more systemic approach to supporting the learner, focusing on the task, the environment, the teacher, and the learner» (Jonassen, 1999, p. 234). Nella fase di *scaffolding* si favorisce la modellizzazione del percorso effettuato e tale fase si configura di fatto come una *riflessione on action* che lo studente sviluppa su sollecitazione del docente. Tali fasi consentono inoltre un accompagnamento operato secondo la logica di *fading*, un progressivo allontanamento del docente in modo da rendere gli studenti sempre più consapevoli e autonomi.

Entrando nello specifico del framework per la promozione della FL dei docenti, Carless e Winstone (2020) definiscono la FL dei docenti come «the knowledge, expertise and dispositions to design feedback processes in ways which enable student uptake of feedback and seed the development of student feedback literacy» (Carless & Winstone, 2020 p.4). Gli studiosi specificano che «la conoscenza include la comprensione dei principi e della pratica del feedback; la competenza comprende le abilità pedagogiche e la capacità di progettare e implementare i processi di feedback secondo i princi-

pi della ricerca; gli atteggiamenti includono le attitudini e la forza di volontà per superare le sfide e impegnarsi nello sviluppo di processi di feedback produttivi per gli studenti» (Carless & Winstone, 2020 p.4).

La FL dei docenti promuove quindi lo sviluppo della FL degli studenti grazie alla progettazione di un ambiente di apprendimento ricco di esperienze di feedback di vario tipo.

Ancor più nel dettaglio sono tre le dimensioni che secondo David Carless e Naomi Winstone concorrono alla promozione della FL dei docenti: la *dimensione della progettazione*, perché insegnanti con una FL ben sviluppata progettano ambienti di apprendimento e di valutazione che facilitano i processi di feedback; la *dimensione relazionale*, perché è importante che i docenti si interessino degli aspetti comunicativi e relazionali del feedback; e la *dimensione pragmatica*, perché è importante gestire la complessità del processo di feedback e le sue criticità. Gli autori specificano che tali dimensioni sono interconnesse e per alcuni aspetti possono sovrapporsi. Un aspetto che ad esempio rimane trasversale è l'uso delle tecnologie che incide su tutte le dimensioni ma non viene considerato come una dimensione separata dalle altre, poiché «pedagogy rather than technology needs to drive feedback practices» (Carless & Winstone, 2020 p.4).

5.1.1 La dimensione della progettazione

Secondo Carless e Winstone (2020) uno dei contributi più importanti che può dare un docente alla promozione di processi efficaci di feedback è quello di progettare il curriculum e le pratiche valutative in modo da consentire agli studenti di comprendere appieno lo scopo del feedback nel processo di insegnamento-apprendimento, consentire di formulare giudizi sulla qualità di un prodotto proprio e altrui e di utilizzare il feedback anche in altri contesti e compiti futuri.

Un aspetto essenziale di tale progettazione è prevedere di offrire in modo continuo e progressivo occasioni per sperimentare il feedback, ovvero proporre sequenze o meglio ancora cicli di feedback tra loro collegati e coerenti e rendere esplicito e visibile tale collegamento. Gli studenti infatti riescono a utilizzare meglio il feedback anche per i compiti futuri se le varie occasioni in cui si fornisce e riceve feedback, se i vari compiti, sono progettati tenendo conto delle precedenti attività e dei precedenti compiti, se è esplicitato il ponte tra le conoscenze pregresse, le attività svolte e quel-

le sulle quali si sta lavorando e si lavorerà, quindi se è esplicitato tale collegamento anche con le attività future. Rendere esplicito il collegamento tra le varie attività ed i vari compiti in cui progressivamente gli studenti vengono coinvolti nel dare e ricevere feedback, consente loro di autoregolarsi e diventare sempre più consapevoli e capaci di formulare giudizi valutativi.

In tal senso avere la possibilità di utilizzare strumenti per rendere visibile e condividere l'artefatto progettuale, tramite *graphic organizer*, *aggregatori multimediali*, consente di reificare e sostenere il processo didattico in termini di organizzazione, orientamento, allineamento, favorisce quindi la consapevolezza degli studenti rispetto al percorso globale, il loro orientamento e la loro motivazione (Rossi, 2017; Pentucci et al., 2020; Laici et al., 2020).

Progettare tali cicli di feedback in cui sia esplicito il ponte tra le varie attività ed in cui gli studenti possano essere coinvolti in molteplici occasioni di feedback, significa anche avvalersi di risorse e strumenti molteplici, ad esempio molto significativo è l'uso degli *exemplar* e del *peer feedback* e della *peer review* (vedi capitolo 6). Gli *exemplar* infatti aiutano a comprendere come sono formulati i giudizi, a chiarire i livelli di qualità di un compito e ad interpretare correttamente il messaggio di feedback (Carless & Chan, 2017), mentre la possibilità dare e ricevere feedback tra pari, che abbiamo visto essere un aspetto della FL degli studenti, li supporta nel comprendere come applicare i criteri di valutazione, osservare come altri li hanno applicati, confrontare il proprio lavoro ed il proprio processo con quello di altri e poter beneficiare del confronto tra punti di vista e pratiche anche diverse (Nicol, Thomson & Breslin 2014).

Winstone e Carless (2019) segnalano a tal proposito l'esperienza di Kennedy Chan dell'Università di Hong Kong che propone di progettare dei percorsi secondo una serie di step progressivi che consentono di mettere in atto e chiudere il ciclo del feedback e che coinvolgono gli studenti in diverse attività di auto-valutazione e peer review. All'interno del percorso di "Science and Education" e dello specifico corso in cui gli studenti si preparano a insegnare Biologia nella scuola secondaria, Chan ha progettato un percorso che prevedeva i seguenti step: la realizzazione da parte degli studenti di un breve video su un concetto di Biologia, l'autovalutazione del video da parte degli studenti stessi e la formulazione di un feedback scritto per i pari sui video realizzati (con un format che chiedeva di identificare aspetti positivi e da migliorare sulla base di 5 commenti), la negoziazione e co-costruzione dei criteri (prima in piccoli gruppi, poi condivisi con tutti

con Mentimeter), la discussione orale in gruppo sui feedback ricevuti (per abilitare chiarimenti rispetto agli elementi emersi), l'individuazione di aree prioritarie di interesse su cui concentrare la riflessione (ovvero su quali aspetti avrebbero voluto avere maggiori feedback e quali aspetti andavano maggiormente sviluppati), lo sviluppo di un piano di azione (ovvero il tentativo di tradurre i commenti ricevuti in azioni di miglioramento per il futuro), la revisione del video iniziale sulla base dei feedback ricevuti e dell'autovalutazione (Winstone & Carless, 2019). Di seguito sono riportati sinteticamente i passaggi sopra descritti come esemplificazione di progettazione del feedback (Winstone & Carless, 2019, p. 124):

1. Elaborazione del video
2. Autovalutazione degli studenti
3. Peer-feedback scritto
4. Brainstorming e co-costruzione dei criteri
5. Peer-feedback orale
6. Individuazione delle aree di priorità
7. Sviluppo del piano di azione
8. Revisione del video iniziale

Un altro aspetto della progettazione del feedback di cui bisogna tenere conto è il *tempo*, ovvero quando proporre occasioni in cui sperimentare il feedback. Come abbiamo già evidenziato nel corso di questa riflessione per poter parlare di un feedback efficace e trasformativo è necessario superare la visione di un commento che si propone solo alla fine di un corso. È importante invece progettare diverse occasioni di feedback, dei cicli iterativi, anche utilizzando molteplici canali e risorse tecnologiche. Lo stesso Carless (2020b) segnala che da uno studio longitudinale condotto con un piccolo gruppo di studenti universitari seguiti nel loro percorso di laurea quinquennale, emerge come questi preferiscano poter avere feedback e una guida a come utilizzarlo prima della fine del semestre e comunque prima dell'assegnazione di un voto, segnalando l'utilità del feedback che avviene a metà del semestre e in un percorso che comprende due compiti successivi, in modo da poter applicare il feedback ricevuto nel primo compito per migliorare il secondo.

Tale aspetto sottolinea l'importanza per gli studenti di conoscere prima quali sono le aspettative rispetto ad un compito e richiama l'utilità ad esempio delle rubriche che attraverso l'esplicitazione degli elementi fondamentali di un compito/performance, dei livelli e dei descrittori, fornisco-

no importanti informazioni per interpretare ed eseguire il compito (Gianandrea, 2012).

In sintesi i docenti che hanno sviluppato una FL progettano sequenze e cicli di feedback in modo che gli studenti siano progressivamente in grado di interpretare, applicare e produrre feedback; supportano gli studenti nella formulazione dei giudizi sui propri ed altri lavori favorendo attività di peer feedback e l'utilizzo degli exemplar; offrono guida e occasioni di feedback in itinere e non solo alla fine di un corso, così da consentire agli studenti di comprendere progressivamente il feedback, attivarsi nel percorso e applicare il feedback a compiti successivi, orientarsi ed avere sempre chiare le aspettative grazie a criteri condivisi e co-costruiti che non vengono semplicemente enunciati, ma possono essere concretamente sperimentati nel dare e ricevere feedback (Carless & Winstone, 2020).

5.1.2 La dimensione relazionale

Coerentemente con quanto già segnalato a proposito della FL degli studenti, gestire processi di feedback significa considerare le emozioni e gli aspetti relazionali connessi a tale processo e richiede quindi al docente specifiche attenzioni e competenze da maturare (Ibidem). Gli studenti, specialmente nelle prime esperienze di feedback (o gli studenti del primo anno) e quando ricevono un feedback critico, possono sperimentare situazioni di disagio, confrontarsi con emozioni di rifiuto, vivere questa esperienza come una minaccia alla propria autostima. Tutto ciò chiaramente incide in modo negativo sull'efficacia del processo di feedback che con molta difficoltà potrà essere migliorativo e trasformativo se queste emozioni e gli aspetti relazionali non verranno riconosciute e gestite in modo produttivo ed anche sereno. È infatti importante che il docente dimostri supporto, vicinanza e sensibilità nel modo in cui il feedback viene condiviso. Gli studenti dovrebbero percepire la cura e l'impegno che i docenti pongono in questo processo che deve essere visto in una logica costruttiva, deve esserci sia uno scaffolding cognitivo e un supporto affettivo e sociale, ma deve anche rappresentare una valutazione onesta (Xu & Carless 2017). Ciò è possibile in un ambiente caratterizzato da un clima sereno e di fiducia reciproca e per promuovere tale situazione costruttiva e orientata al miglioramento serve il modellamento da parte del docente, bisogna inoltre avviare una discussione condivisa sulle esperienze di feedback, anche sulle peer review e sul peer

feedback, in modo che tali emozioni diventino oggetto di riflessione. In questa prospettiva è fondamentale vedere il processo di feedback come una partnership tra docenti e studenti dove si realizza una diversa gestione del potere: gli insegnanti cedono un po' di potere e gli studenti si assumono maggiori responsabilità (Carless & Winstone, 2020).

5.1.3 La dimensione pragmatica

Secondo Carless e Winstone (2020) gestire il processo di feedback significa far fronte ad alcuni compromessi e quindi fare delle scelte. Bisogna trovare un equilibrio tra le varie funzioni del feedback, tra quella formativa per il miglioramento, quella più orientata a giustificare i voti, a soddisfare i processi di assicurazione della qualità, perché certamente, in una logica di mercato quale è quella odierna, gli aspetti di accountability e la soddisfazione degli studenti non possono essere trascurati. Probabilmente solo in una logica di effettiva corresponsabilità e dialogo tra gli attori del feedback si può far fronte a tali scelte in modo da non svuotare il feedback del suo significato formativo. I docenti fanno inoltre parte di settori disciplinari che possono dare degli orientamenti sul modo di intendere le pratiche didattiche e valutative e quindi condizionare anche come viene inteso e praticato il feedback. Bisogna inoltre considerare che le risorse a disposizione dei docenti sono limitate e realizzare efficaci processi di feedback richiede tempo investito in ricerca e sperimentazione e per i docenti, oltre che per gli studenti, deve essere un percorso soddisfacente. Bisogna quindi fare delle scelte, pur tenendo conto dei bisogni e delle aspettative degli studenti, rispetto a quello che è il percorso ideale e quello che è un percorso effettivamente sostenibile.

5.1.4 L'utilizzo delle tecnologie nella FL dei docenti

Come anticipato l'utilizzo delle tecnologie non viene considerato come una dimensione specifica della FL dei docenti perché risulta un aspetto trasversale alle dimensioni di progettazione, relazionale e pragmatica. Carless e Winstone (2020) segnalano che l'utilizzo delle tecnologie va progettato considerandole come un elemento che consente di valorizzare l'agency degli studenti e il loro attivo coinvolgimento nel processo. È facile infatti che

le tecnologie, specialmente quelle web based di semplice e immediato utilizzo, se non viste e pensate all'interno di un processo pedagogico più complesso e distribuito nel tempo possano addirittura enfatizzare l'approccio trasmissivo e unidirezionale legato ad una concezione del feedback come messaggio o contenuto. Certamente infatti con le tecnologie (come vedremo anche nel capitolo 7) il feedback può essere fornito in modo tempestivo e conveniente ad un alto numero di studenti e quindi coinvolgere classi di grandi dimensioni e dare agli studenti la possibilità di interagire con il docente e con i colleghi con software quali *Mentimeter*, *Khaoot*, *Socrative*, *Moduli Google*, risponditori e quelli che generalmente vengono chiamati *SRS* (Laici & Pentucci, 2019). Con le tecnologie è possibile tenere traccia e memoria dei vari compiti e dei feedback prodotti andando così a supportare processi di memorizzazione, di riutilizzo ed anche di ritorno riflessivo sui processi attivati, diventando un supporto per azioni o compiti futuri, ad esempio tramite e-portfolio in cui aggregare frammenti di modi diversi di fare significato. È possibile inoltre grazie ai sistemi di Learning Analytics fare un'analisi delle interazioni e delle tracce digitali e fornire feedback sempre più personalizzati e specifici. Dal punto di vista relazionale il *feedback audio* ad esempio fornisce più sfumature di quello scritto e viene percepito dagli studenti come meno minaccioso delle conversazioni faccia a faccia perché può essere riascoltato privatamente a distanza e contemporaneamente risulta più personalizzato e coinvolgente (Hennessy e Forrester 2014), inoltre potenzialmente consente un risparmio di tempo visto che si impiega meno tempo parlando piuttosto che elaborando un testo scritto (Woodcock, 2017). Il *feedback video* abilita invece una presenza sociale dell'insegnante che può ridurre il senso di isolamento degli studenti e quindi incidere positivamente sugli aspetti relazionali, sembra infatti più adatto a promuovere l'interazione e la vicinanza (Thomas, West & Borup, 2017; Espasa et al., 2019). Carless e Winstone segnalano una review condotta da Mahoney, MacFarlane e Ajjawi nel 2019 proprio sul feedback di tipo video nel contesto universitario, che evidenzia come seppur ci sia ancora un utilizzo prevalentemente informativo di tale feedback (e meno focalizzato sull'attivazione di un dialogo con gli studenti), i suoi punti di forza sono comunque legati a rafforzare le relazioni tra docenti e studenti (Mahoney, MacFarlane & Ajjawi, 2019). Infine, come anticipato, le tecnologie consentono di gestire con convenienza e immediatezza alcuni aspetti più pratici del processo di feedback, snellendo anche il carico di lavoro del docente e consentendogli di raggiungere un elevato numero di studenti. Anche se ini-

zialmente si deve investire tempo nell'acquisire dimestichezza con una particolare tecnologia, l'expertise progressivamente maturata diventa un normale elemento del processo di insegnamento-apprendimento e quindi anche del processo di feedback (Carless & Winstone, 2020).

5.2 L'interazione tra Feedback Literacy degli studenti e dei docenti

Come evidenziato dalla Fig. 6, la FL dei docenti e quella degli studenti, per quanto presentino caratteristiche diverse, sono considerate profondamente interconnesse e reciprocamente interagenti perché il feedback è un processo che si sostanzia dell'apporto di tutti gli attori del processo e delle loro reciproche interazioni. Per consentire una interazione positiva e produttiva tra tutte le dimensioni è fondamentale che tra docente e studenti si stabilisca una partnership e si condividano le responsabilità.

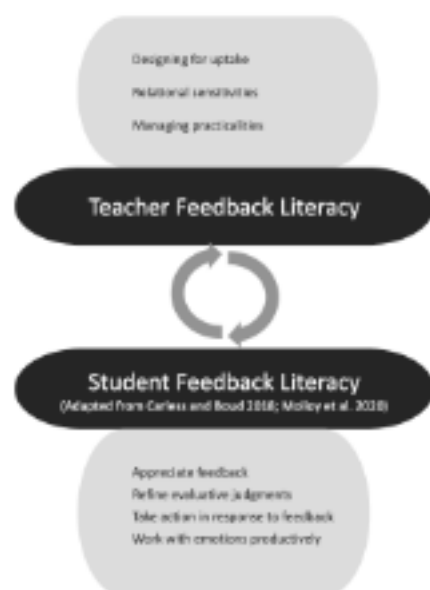


Fig. 6. L'interazione tra la FL dei docenti e degli studenti (Carless & Winstone, 2020, p.8).

La *progettazione* è la dimensione che consente agli studenti di sviluppare la loro FL e quindi di comprendere e apprezzare il feedback come processo attivo e orientato al miglioramento, imparare a formulare giudizi valutativi sui propri e altrui lavori, e attivarsi per utilizzare in modo produttivo il feedback per compiti presenti e futuri in vista di una sempre maggiore autoregolazione. In questo processo gli studenti sono sostenuti dal punto di vista relazionale dal docente che allestisce un ambiente di apprendimento in cui tutti, oltre ad avere chiaro il significato formativo del feedback, si sentono parte di un ambiente basato sulla fiducia e responsabilità reciproca. È fondamentale infatti la condivisione di una nuova cultura del feedback orientata alla promozione di un ambiente volto al miglioramento continuo e che consenta di sperimentare un clima di trasparenza ed onestà. A tal proposito, Winstone e Carless (2019) richiamano gli studi che già nel 2013 condussero Boud e Molloy parlando in particolare delle sfide tra progettazione e feedback e affermando che i processi di feedback sono influenzati dal cosiddetto “learning melieu” e dai suoi aspetti culturali e contestuali. Il “learning melieu” richiama un ambiente che, se orientato alla fiducia e al dialogo, facilita il coinvolgimento degli studenti nei processi di feedback. Viene in particolare sottolineata l’importanza di considerare che quando ci confrontiamo con la progettazione dei processi di feedback, questa avviene all’interno di una costante interazione di aspetti ed influenze contestuali, interpersonali e intrapersonali. È proprio da tale interazione che emerge infatti la “cultura del feedback”, intesa come tutte quelle credenze, valori e pratiche che vanno a influenzare e caratterizzare i processi di feedback all’interno di un dato contesto educativo (Winstone & Carless, 2019, p. 10).

La FL dei docenti insiste poi sulle scelte di tipo pragmatico che consentono di offrire agli studenti le opportunità di feedback che meglio sostengono il loro apprendimento, tenendo presenti ovviamente gli aspetti di sostenibilità, ma avendo anche ben chiaro in mente che gli studenti hanno bisogno di sperimentare diverse occasioni in cui sono attivi nel processo di feedback, perché la possibilità di mettere in pratica e trasferire i benefici del feedback ad altri compiti e altri contesti, è sicuramente uno degli aspetti più complessi da gestire, ma anche uno dei più importanti in vista dello sviluppo di traiettorie di apprendimento che vadano oltre il contesto universitario e preparino gli studenti per le sfide future.

5.3 Un framework per la promozione della FL dei docenti: cosa i docenti competenti nel feedback fanno in pratica

Oltre a descrivere dal punto di vista concettuale la FL dei docenti, è anche importante analizzare cosa effettivamente fanno i docenti all'interno dei processi di feedback e di quali specifiche competenze necessitano per implementare percorsi efficaci. La letteratura su tale aspetto è ancora in via di sviluppo, recentemente Boud e Dowson (2021) hanno condotto una ricerca empirica orientata ad iniziare a colmare tale gap e a sviluppare un *framework per la promozione della FL dei docenti*, oltre che a riflettere sulle connesse implicazioni per lo sviluppo professionale dei docenti universitari nell'ambito del feedback. A partire da un'analisi tematica condotta su trascrizioni audio-video di interviste e focus group realizzati con 62 docenti universitari che avevano condotto pratiche efficaci di feedback, hanno elaborato un framework che gli autori stessi definiscono come non completo e possibilmente generativo, costituito da 19 competenze organizzate in tre livelli: "macro", ovvero quelle competenze connesse alla progettazione e allo sviluppo del programma; "meso", collegate alla progettazione e allo sviluppo dei moduli o delle *units* del corso; "micro" ovvero le competenze inerenti le pratiche di feedback relative ai compiti individuali degli studenti. Ogni livello presenta quindi un set di categorie di competenze che vengono presentate nel dettaglio, a cui sono collegati esempi ed anche riferimenti relativi alla letteratura in cui quelle competenze sono state analizzate ed esplorate.

All'interno delle competenze "macro" si segnala l'importanza di: pianificare il feedback in modo strategico; utilizzare bene le risorse disponibili; creare ambienti autentici ricchi di feedback; sviluppare la FL degli studenti; gestire/coordinare i colleghi; gestire la pressione del feedback (per sé e per gli altri); migliorare il processo di feedback (Boud & Dowson, 2021).

A livello "meso" i docenti debbono: massimizzare gli effetti delle limitate opportunità di feedback; organizzare la tempistica, il luogo e le modalità, nonché le sequenze delle attività di feedback; progettare feedback dialogici e ciclici; progettare e implementare compiti e il relativo supporto ed accompagnamento al processo di feedback; strutturare il feedback e le relative informazioni in relazione a criteri e standard; gestire le tensioni tra feedback e attribuzione di voti; utilizzare le tecnologie per fornire feedback in modo appropriato; progettare intenzionalmente per promuovere il coin-

volgimento attivo degli studenti; progettare processi di feedback che coinvolgano i pari ed altri soggetti (Ibidem).

Ed infine a livello “micro” i docenti debbono essere competenti nelle seguenti categorie: identificare e rispondere ai bisogni degli studenti; costruire input appropriati per gli studenti; differenziare per accogliere i diversi bisogni specifici degli studenti (Ibidem).

Un quadro di competenze quindi molto complesso e ricco e che solo in parte si sovrappone alle componenti della FL degli studenti e agli studi proposti rispettivamente da Carless e Boud (2018) e da Molloy, Boud ed Henderson (2020) proprio perché, seppur sia chiara l'importanza della partnership tra docenti e studenti e la necessità di condividere un'impresa comune, di avere per tutti gli attori una concezione chiara e coerente del feedback e un allineamento sugli obiettivi e sul fatto che si tratti di un processo continuo e che impegna nel tempo con compiti e attività progressive, di fatto ruoli, funzioni e competenze di docenti e studenti nel processo di feedback sono certamente interconnesse, ma sono anche differenti.

I docenti in particolare debbono progettare un ambiente di apprendimento in cui il feedback sia considerato un elemento che caratterizza i processi di insegnamento-apprendimento. Debbono individuare e implementare attività, compiti e fornire supporto in tali percorsi facendo in modo che gli studenti apprendano attraverso giudizi, domande, riflessioni e suggerimenti sui lavori svolti (dai pari ma anche per i pari) e che progressivamente siano in grado di ottimizzare le opportunità a loro offerte, di sviluppare la FL, di trarre beneficio dal feedback per il miglioramento e l'autoregolazione nella costruzione della conoscenza, in un continuo processo dialogico e di negoziazione, riflessione, regolazione in azione in relazione al contesto.

Rispetto alle tre dimensioni di *design, relazionale e pragmatica* della FL dei docenti delineate da Carless e Winstone (2020), la prima dimensione è particolarmente collegata al livello *macro* e *meso* descritti nel framework sulla FL di Boud e Dowson, mentre la dimensione relazionale si può maggiormente connettere al livello *micro*, e quella pragmatica trova aspetti trasversali nei tre livelli. C'è comunque coerenza tra le due proposte, con un taglio più operativo ed anche più approfondito per il framework che sottolinea l'importanza di impegnarsi nel comprendere il vero senso del processo di feedback che va oltre quello di fornire informazioni utili allo studente e che richiede di aver chiaro che il feedback non è qualcosa di connesso alla giustificazione dei voti ma è un processo che aiuta gli studenti a migliorare il loro lavoro futuro. Il framework per la promozione della FL dei docenti,

nella sua complessità e sfaccettature, sottolinea anche la necessità di riconoscere che non tutti i docenti sono in grado di gestire allo stesso modo o comunque in modo efficace gli aspetti di progettazione del feedback. Se convenzionalmente si pensa che basta essere competenti nella disciplina che si insegna per implementare processi efficaci di feedback, questo studio ma anche altri (Laici & Pentucci, 2019) insistono sulla necessità di avere un chiaro approccio pedagogico-didattico per progettare ecosistemi formativi dove i processi di feedback, le attività e i compiti, le pratiche valutative, siano progettate in modo coerente e in interazione e supporto reciproco. È inoltre importante tener conto che nel panorama accademico odierno ci sono molti altri attori oltre al docente quali tutor, progettisti, tecnici, che possono partecipare al processo di feedback con funzioni e competenze differenti e che quindi, in ottica di formazione e sviluppo professionale, richiederanno di maturare diverse competenze (Boud & Dowson, 2021).

Serbati e Grion (2019) segnalano che per promuovere l'effettiva centralità degli studenti nei processi valutativi, e possiamo anche aggiungere nei processi di feedback, è necessario ripensare al ruolo del docente e quindi all'importanza di una progettazione didattica attenta e all'allestimento di un ambiente di apprendimento sereno in cui gli studenti siano sostenuti nel dare e ricevere feedback, imparando a considerarlo più un aiuto che un giudizio. Per sostenere i docenti in tali competenze di progettazione, di gestione degli ambienti e di promozione di processi di valutazione partecipata e sostenibile, è importante tenere in considerazione tre aspetti: la necessità di fare ricerca sulla propria didattica e quindi monitorare gli esiti, raccogliere informazioni in itinere sui processi di valutazione per l'apprendimento e condividerli con i colleghi anche pubblicando gli esiti; la promozione di azioni formative che consentano di sviluppare un approccio sia teorico sia pratico di valutazione sostenibile attraverso seminari, workshop che offrano strumenti metodologici per migliorare le pratiche, *faculty learning communities* interdisciplinari in cui docenti con expertise diverse possano supportarsi e condividere le pratiche; l'importanza del supporto istituzionale e di una cultura che valorizzi la collaborazione tra docenti, supporti percorsi longitudinali e non frammentati e un approccio learner-centred alla valutazione (Serbati & Grion, 2019).

Ecco che per promuovere la FL degli studenti ed implementare processi di feedback efficaci, i docenti dovranno muoversi in un contesto complesso che richiede loro un ripensamento delle pratiche didattiche e valutative. Ma è fondamentale sottolineare che non parliamo di aggiungere altre attività,

ma sostanzialmente di *trasformare* le pratiche esistenti, integrandovi le attività di feedback.

Come infatti sottolineano Molloy, Boud e Henderson (2020), lo sviluppo della FL non deve essere qualcosa che si aggiunge e che sostituisce altre attività, ma va vista come una strategia *embedded* ovvero integrata e che è parte delle attività già esistenti.

In tal senso i docenti sono chiamati a integrare il feedback come pratica trasformativa che caratterizza il normale processo di insegnamento-apprendimento, consapevoli con Sadler che non esiste nessuna "magic formula" per il feedback (2010).

È importante certamente pensare a percorsi anche sostenibili, a "small teacher change" (Lang, 2016) ovvero a piccoli ma significativi aggiustamenti che possono anche interessare singole sessioni di lavoro e che possono essere progettate in un percorso più ampio e progressivo nel tempo, come vedremo nel prossimo capitolo.

6. Approcci, attività e strumenti per la promozione del feedback nella didattica universitaria

6.1 L'attivazione degli studenti: il ruolo del feedback interno generativo

Offrire agli studenti occasioni per attivarsi ed utilizzare produttivamente il feedback è una delle sfide più significative da gestire in questo processo. Per far sì che il feedback sia un processo trasformativo non ci si deve solo impegnare a condividere un significato teorico di feedback, far comprendere agli studenti che sono protagonisti attivi in questo processo e che quindi debbono interpretarlo, ma significa farlo diventare un elemento che contraddistingue le normali pratiche didattiche e che tiene in considerazione i molteplici aspetti di interazione che queste coinvolgono. Bisogna progettare ed offrire occasioni in cui docenti e studenti possano condividere esperienze di feedback che possano essere utili a promuovere la progressiva autonomia degli studenti e la loro autoregolazione. E per fare questo è importante che gli studenti possano confrontarsi con pratiche di feedback che li mettano effettivamente nelle condizioni di essere attivi, che gli consentano di co-costruire percorsi e processi di interpretazione, di azione e di riflessione. È importante che i docenti progettino ambienti in cui gli studenti possano avere diverse opportunità di interpretare il feedback, collegarlo alle conoscenze pregresse, formulare giudizi valutativi e di mettere in atto strategie e azioni in relazione agli elementi di riflessione emersi dal feedback (Carless, 2020a).

David Nicol (2019) sottolinea come nel processo di feedback vi sia un importante aspetto legato al ruolo attivo degli studenti, ovvero la possibilità di generare un *feedback interno* (*inner feedback*) utile a loro stessi e che gli consente di autoregolare il proprio apprendimento (Nicol 2019; Nicol &

MacFarlane-Dick, 2006). Il feedback ha quindi un valore generativo, attiva un processo interiore nello studente attraverso il quale gli studenti stessi costruiscono conoscenza rispetto alle attività che stanno realizzando e sviluppano comprensione durante la produzione di atti valutativi (Nicol, 2018). Secondo Nicol gli studenti producono continuamente feedback interni, è un processo ricorsivo che avviene mentre monitorano, mentre valutano e regolano il proprio apprendimento, anche quando ricevono un feedback dall'esterno dall'insegnante o dai propri pari o da contenuti digitali o dall'ambiente di apprendimento, questo feedback esterno viene trasformato in un feedback interiore che, pur essendo un processo tacito e quindi spesso difficile da evidenziare e sottoporre ad analisi, incide sul processo di apprendimento e contribuisce allo sviluppo di un pensiero sempre più autonomo e all'autoregolazione (Nicol, 2019).

Anche Carless (2020a) accoglie tale prospettiva collegandola alla FL. Il feedback interno è collegato a doppio filo alla promozione della FL, sia perché la capacità di attivazione da parte degli studenti e di utilizzare produttivamente il feedback che ricevono dipende in gran parte dalla produzione di tale feedback interno, sia perché affinché gli studenti siano in grado di utilizzare il feedback interno in modo produttivo, hanno bisogno della FL che li sostiene ad esempio nella progressiva formulazione di giudizi valutativi sui propri ed altrui lavori. «Internal feedback denotes the insights that students generate for themselves and use to self-monitor their learning» (Carless, 2020a, p. 2).

6.2 La Peer Review e la produzione e ricezione di Peer Feedback

Mettere gli studenti nelle condizioni di diventare competenti nell'utilizzo del feedback e promuovere quindi la FL richiede agli studenti stessi di operare in prima persona.

Tra le strategie efficaci per promuovere pratiche di feedback sostenibili e trasformative, per consentire agli studenti di essere attivi, prendere parte a un processo dialogico ed interattivo e quindi per mettere a frutto le interazioni tra tutti gli attori del processo di feedback e del contesto in cui avviene, è interessante approfondire la *peer review* e la collegata produzione e ricezione di *peer feedback*.

Privilegiare tale approccio significa infatti non solo promuovere la centralità degli studenti, ma anche offrirgli la possibilità concreta di attivarsi ed elaborare giudizi valutativi sempre più autonomi, rendendoli meno dipendenti dal giudizio del docente. Consente agli studenti di ricevere feedback che provengono da prospettive diverse ma anche di produrre feedback e formulare giudizi per altri come spesso si troveranno a sperimentare nella vita professionale (Grion et al., 2017).

Avere la possibilità di condividere questo processo di feedback reciproco con i compagni consente agli studenti di autovalutare in modo più efficace il proprio lavoro, proprio perché sono coinvolti in un processo di confronto tra il loro lavoro e quello di altri (McConlogue, 2015).

Per gli studenti è importante non solo ricevere ed utilizzare attivamente il feedback, ma anche avere occasioni per generarlo, dare quindi feedback e formulare commenti per gli altri sulla base di criteri condivisi. Le ricerche condotte in tale ambito sostengono infatti che si genera apprendimento in entrambi i processi di dare e ricevere feedback (Grion & Serbati, 2019; Grion & Tino, 2018; Topping, 1998; 2009; Grion et al., 2017; Harland, Wald & Randhawa, 2017; Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Nicol, 2018; 2019; 2020).

Secondo David Nicol la peer review si riferisce a scenari in cui gli studenti sono coinvolti nella valutazione e nella formulazione di un giudizio per i colleghi, nell'elaborazione di un commento scritto a proposito della qualità o dell'adeguatezza di un lavoro realizzato dai pari e si distingue dalla *peer assessment* perché non prevede la specifica attribuzione di un voto ma appunto la formulazione di un giudizio in base a criteri condivisi (Nicol, 2019). Tali scenari, seppur possono esserci molte varianti, prevedono generalmente che gli studenti siano prima impegnati nella *produzione di un compito* scritto di varia natura, come un saggio, una relazione, una progettazione; successivamente gli studenti vengono coinvolti nel processo di *dare un feedback* per i propri compagni, vengono quindi assegnati loro alcuni dei compiti svolti dai pari sui quali elaborare un commento di feedback formulato in base a criteri precedentemente esplicitati e magari co-costruiti, vengono quindi individuati punti di forza ed elementi da migliorare o sui quali si invitano i colleghi a riflettere; una volta concluse le revisioni, gli studenti *ricevono il feedback* elaborato dai propri compagni, hanno la possibilità di cogliere i diversi punti di vista e prospettive ed, auspicabilmente, hanno la possibilità di apportare modifiche migliorative al compito elaborato (Ibidem). Come abbiamo già visto, in questo processo com-

plesso gli studenti sono coinvolti anche nella generazione di un *feedback interno*, autoregolativo per se stessi e per il proprio apprendimento e il proprio percorso di costruzione della conoscenza, un *inner feedback* che può essere reso esplicito grazie a domande riflessive, diari o strumenti che consentano di rendere visibili i processi attivati sia al docente sia agli studenti stessi che ne diventano sempre più consapevoli (Grion & Serbati, 2019).

L'attenzione della ricerca nell'ambito della peer review si è spesso concentrata sui benefici connessi alla possibilità di *ricevere feedback* non solo dagli insegnanti, ma anche dai pari, considerando tale processo tanto efficace se non di più di quello che coinvolge gli insegnanti, il cui feedback può risultare poco comprensibile per gli studenti e non immediatamente spendibile (Topping, 1998; Falchikov, 2005). Il feedback che si riceve dai pari è infatti formulato con un linguaggio più vicino a quello degli studenti e quindi più comprensibile; può essere recepito in modo meno direttivo e più problematizzante consentendo processi di apprendimento più significativi e profondi rispetto a un'accettazione più acritica e orientata alla correzione immediata che può essere suscitata dal feedback del docente; abilita una pluralità di prospettive e punti di vista diversi sui quali riflettere, consentendo di rileggere il proprio compito in modo nuovo; generalmente è fornito in modo tempestivo o comunque in tempi brevi rispetto alla produzione di un compito, consentendo anche di promuovere cicli di revisione e un processo di miglioramento progressivo e continuo (Grion & Tino, 2018; Giannandrea, 2019).

È però importante sottolineare che il processo di ricevere feedback è ancor più efficace se gli studenti hanno potuto fare esperienza di produrre prima feedback per i pari, in tal modo potranno meglio interpretare i commenti ricevuti e prendere decisioni più mirate e consapevoli rispetto al miglioramento da apportare (Grion & Serbati, 2019). Secondo Nicol la recente ricerca ha infatti iniziato a concentrarsi proprio sull'importanza del processo di *produrre feedback* nelle pratiche di revisione tra pari, proprio perché non solo la revisione sembrerebbe portare benefici in termini di apprendimento di per sé, anche senza che vi sia una condivisione dei commenti formulati (ovvero senza ricevere feedback dagli altri) ma i benefici risulterebbero comunque maggiori rispetto a quelli promossi dal processo di ricevere feedback perché più impegnativo dal punto di vista cognitivo in quanto vengono coinvolti processi di ordine superiore come l'applicazione dei criteri, l'analisi e soluzione di problemi (Nicol, 2019; Nicol, Thomson & Breslin, 2014). Nel processo di revisione, il momento di produrre un

feedback per i pari, promuove infatti processi di analisi, di integrazione e rielaborazione della conoscenza (Grion et al., 2017), promuove un apprendimento che è profondamente legato alla produzione del feedback interno generato dagli studenti per loro stessi e sul proprio lavoro: «reviewing activates an “unavoidable” reflective process whereby students compare their own work (or a mental representation of that work) with the work they are reviewing and transfer ideas generated from that comparison process (e.g. about content, approach, about weaknesses and strengths) to inform and improve their understanding of their own work» (Nicol, 2019, p. 61). Gli studenti si trovano infatti a comparare spontaneamente il compito elaborato dai compagni con il proprio precedentemente realizzato ed il compito dei pari funge da specchio o anche da lente attraverso la quale gli studenti possono rileggere il proprio lavoro attivando in sostanza un processo di rispecchiamento a due direzioni, sia verso il proprio compito, sia verso quello dei pari (Ibidem). Con la peer review gli studenti sono coinvolti in processi in cui viene promosso il pensiero critico, l'applicazione di criteri di valutazione, processi di riflessione e di transfer, si confrontano con l'elaborazione di molteplici atti valutativi e quindi nell'esprimere un giudizio critico (Grion & Tino 2018; Nicol, Thomson & Breslin, 2014).

Nicol specifica inoltre quali elementi dovrebbero essere presenti nel processo di peer review per far sì che sia prodotto un feedback interno e produttivo, ovvero il fatto che tutti gli studenti siano impegnati nell'elaborazione di un compito su un tema comune *prima della revisione stessa*; l'effettivo coinvolgimento degli studenti nella revisione che non sia limitata alla lettura dei compiti dei pari ma alla produzione di un commento specifico; la possibilità di revisionare più di un singolo compito dei pari, possibilmente compiti diversi e di diversa qualità; la produzione di commenti e spiegazioni scritte per i pari che richiedono di sottoporre ad analisi la propria comprensione del tema e di conseguenza a rileggere criticamente il proprio compito per andare oltre e migliorarlo; la possibilità di sperimentare pratiche che consentano di andare anche oltre l'autovalutazione del proprio lavoro, beneficiando così di un percorso in cui si produce feedback per gli altri e per se stessi in modo ricorsivo. Inoltre, per rendere ancor più significativo anche il processo di ricezione di un feedback esterno che provenga quindi dai pari ma anche dal docente, può essere interessante promuovere ulteriori percorsi di riflessione sul proprio compito e sui processi attivati, coinvolgendo gli studenti in una sorta di *self-review a posteriori* in cui si chiede cosa hanno imparato dal feedback ricevuto, quali miglioramenti vor-

rebbero apportare al proprio compito anche oltre quelli fatti dopo la revisione. Secondo questa prospettiva e sempre riflettendo sul feedback fornito dal docente, è interessante che questo possa avvenire dopo che gli studenti abbiano già avuto modo di confrontarsi con processi di comparazione ed averli resi espliciti, in tal modo il feedback del docente non sarà meramente sul compito degli studenti, ma sulla loro capacità di generare feedback ed apprendere da questi in modo sempre più autonomo (Nicol, 2019). Come evidenziato anche in un successivo studio condotto da Nicol e McCallum (2020), rendere espliciti i processi comparativi può aumentare la qualità del feedback generato dagli studenti e può consentire al docente di comprendere se questo feedback è coerente con quello che avrebbe fornito il docente stesso, quindi non solo promuovere l'autoregolazione degli studenti, ma anche diminuire il carico di lavoro degli insegnanti nel fornire feedback (Nicol & McCallum, 2020; Nicol, 2020).

Anche secondo Evans (2013) è importante offrire agli studenti la possibilità di confrontarsi con diversi compiti dei propri compagni ed avere a disposizione punti di vista diversi ed anche compiti di qualità differente, tra i quali almeno uno di alta qualità che possa essere di orientamento per gli studenti. È inoltre importante non solo promuovere un utilizzo formativo della peer review piuttosto di quello sommativo, ma anche supportare e accompagnare gli studenti nell'apprendere come offrire un feedback fornendo esempi, discutendo di tale processo con gli studenti, delineando così un ruolo del docente che è sempre meno gravato dal peso del fornire un alto numero di commenti personalizzati, e che è sempre più orientato a progettare un ambiente sicuro e sereno dove sperimentare molteplici occasioni di peer-review e feedback di diverso tipo (Grion et al., 2017).

La peer review consente quindi agli studenti di attivarsi in prima persona, lavorare in modo ricorsivo sul feedback ed oltre a portare vantaggi in relazione all'apprendimento di contenuti disciplinari data la centralità del compito e della sua analisi in profondità e all'attivazione di riflessione e rielaborazione della conoscenza, consente anche di sviluppare competenze trasversali importanti per il loro percorso personale e professionale (Cantone & Serbati, 2019), quindi competenze valutative, di formulazione di giudizi, di problem solving e di promozione del pensiero critico, di individuazione degli elementi problematici ma anche di nuove prospettive per guardare al lavoro presente e futuro (Grion & Serbati, 2019).

Secondo Carless e Boud (2018) la possibilità di partecipare a pratiche di peer review e quindi ricevere e formulare feedback per i pari, consente di

promuovere la FL degli studenti in diversi modi. Innanzi tutto perché la responsabilità del processo di feedback è attribuita agli studenti e questo li pone in una posizione di responsabilità rispetto al proprio operato. Dire infatti agli studenti che sono in grado di valutare il compito di un collega significa considerarli come soggetti attivi e capaci di formulare un pensiero sul compito e sulle modalità di svolgimento (Giannandrea, 2019). La FL degli studenti è promossa dalla peer review perché consente di attivare processi dialogici di feedback che superano la logica di un feedback unidirezionale, facilita, grazie all'apporto degli studenti, la chiusura del ciclo di feedback e la possibilità di andare oltre il compito presente. Inoltre la peer review supporta gli studenti nella capacità di formulare giudizi valutativi, sostiene gli aspetti socio-relazionali rimettendo in gioco e riequilibrando le dinamiche di potere ma anche facilitando una gestione delle emozioni, specialmente quelle non sempre positive che possono collegarsi ai processi di feedback critici (Carless & Boud, 2018).

6.3 L'analisi degli Exemplar

Affinché gli studenti possano sviluppare la FL ed il feedback possa diventare una pratica trasformativa che consente il miglioramento e l'autoregolazione, un'altra interessante strategia da poter proporre anche nelle classi numerose è l'utilizzo degli *exemplar* che sono utili per promuovere il giudizio valutativo degli studenti e supportarli nel confronto con criteri di valutazione e standard e quindi possono dare un contributo allo sviluppo dell'autoregolazione. Gli *exemplar* sono esempi di lavori degli studenti che vengono scelti in modo accurato per rendere esplicite le dimensioni della qualità di un lavoro e quindi rendere più chiare le aspettative rispetto alla valutazione (Carless & Chan, 2017). Oltre a rendere più esplicite e chiare le aspettative rispetto ad un compito, contribuiscono a rendere meno ansioso l'atteggiamento degli studenti in riferimento a standard e ai criteri di valutazione (Yucel et al., 2014). Consentono inoltre di promuovere la FL perché essendo esempi concreti ed autentici (visto che generalmente sono elaborati a partire da compiti degli studenti stessi), permettono non solo di presentare e spiegare teoricamente a parole i criteri di qualità e di adeguatezza di un compito, ma mostrano direttamente tali criteri applicati concretamente ad un modello, rendendo più semplice per gli studenti discriminare tra lavori diversi e formulare giudizi più accurati anche attraverso

so la discussione e il dialogo, l'esplicitazione e condivisione di conoscenza tacita (Sadler, 2010) aiutano così gli studenti a diventare progressivamente più capaci di individuare di riconoscere un lavoro ben realizzato (Carless & Boud, 2018). Chiaramente non debbono essere intesi meramente come modelli da copiare e nemmeno come risposte corrette ad un problema, ma come artefatti a partire dai quali avviare un processo di analisi e riflessione e confronto con il lavoro in atto, tenendo anche presente il processo di *modeling-coaching-scaffolding-fading* già citato (Jonassen, 1999, Pentucci & Laici, 2020). È utile che si possano confrontare esempi diversi (almeno 4-6), con livelli diversi di qualità, sui quali discutere e con la guida del docente arrivare a evidenziare gli elementi importanti ed anche esplicitare il ragionamento che c'è dietro il giudizio stesso (Carless & Boud, 2018).

Gli *exemplar* oltre ad essere esempi di compiti o elaborati prodotti dagli studenti, ad esempio quelli degli anni precedenti e di una diversa coorte, possono essere anche predisposti e riadattati ad hoc dal docente, ma è sicuramente più interessante utilizzare risorse autentiche prodotte dagli studenti proprio perché più adatte a trasferire conoscenze tacite, che come sottolineato da Sadler, sono trasferibili grazie all'esperienza, alle attività concrete, alle osservazioni, alle simulazioni e non con mere definizioni (Grion et al., 2017). Vengono utilizzati quindi come modelli per mostrare agli studenti i livelli di qualità che può avere un compito e diversi gradi di applicazione dei criteri del compito richiesto, aiutano quindi ad affinare la comprensione dei gradi di qualità, la capacità di formulare giudizi valutativi ed anche ad orientare azioni volte al miglioramento del proprio compito.

Gli *exemplar* possono essere considerati come un utile strumento per chiarire ulteriormente le rubriche perché proprio grazie alla loro concretezza vengono percepiti dagli studenti come più utili di un elenco di criteri che illustrano come deve essere ben fatto un compito e questo è particolarmente importante con i compiti più complessi o quelli con cui gli studenti non hanno familiarità. Come segnalano Winstone e Carless (2019) citando uno studio di Carless e Chan (2017) probabilmente uno degli aspetti più importanti degli *exemplar* sono i dialoghi che si sviluppano a partire dagli apprezzamenti circa la natura di un compito di qualità. Con l'analisi degli *exemplar* gli studenti possono infatti evidenziare punti di forza, elementi problematici e possibili sviluppi migliorativi di un compito, andando così a rafforzare la loro esperienza nell'esprimere giudizi accademici e nel metterli a confronto con quelli dell'insegnante. Questi dialoghi rendono concreto e sostengono l'impegno e il coinvolgimento attivo degli studenti nel pro-

cesso di feedback perché rendono le aspettative più esplicite, fungono da guida addirittura più efficace delle spiegazioni post-compito e possono quindi facilitare la comprensione dello stesso feedback del docente (Winstone & Carless, 2019).

Secondo Grion e Serbati (2019) gli *exemplar* possono essere utilizzati in diversi modi, come ad esempio nelle attività di *ranking* oppure inseriti nella stessa *peer review*. All'interno di attività di *ranking* è possibile chiedere agli studenti di ordinare gli esempi di compiti dal migliore al peggiore, rendendo espliciti i criteri di tale ordinamento. Tale attività è particolarmente significativa se viene offerta agli studenti la possibilità di lavorare prima individualmente e poi in gruppo, proprio perché il percorso così viene orientato alla co-costruzione di criteri condivisi attraverso la discussione e il dialogo guidato dal docente, aspetto che risulta significativo perché va oltre l'utilizzo di un elenco di criteri individuati solo dal docente e coinvolge gli studenti nella comprensione profonda dei criteri e nella loro applicazione al proprio lavoro in ottica di autoregolazione e miglioramento continuo. Gli *exemplar* possono poi essere inseriti nella *peer review* stessa in modo che tra i lavori elaborati dagli studenti (e da analizzare) vi siano anche alcuni prodotti di alto livello che siano coerenti con i criteri di qualità individuati e che possono essere condivisi anche senza esplicitare agli studenti quali siano gli esempi-modello.

6.4 Un esempio di modello d'intervento didattico per la valutazione tra pari

Un interessante contributo alla ricerca nell'ambito della *peer-review*, del *peer feedback*, dell'analisi degli *exemplar* ed in generale su come poter promuovere un ruolo sempre più centrale degli studenti nei processi valutativi, è stato dato da un gruppo di ricercatrici dell'Università di Padova dove è stato tra l'altro costituito il gruppo di ricerca internazionale *Peer Assessment and Feedback International Research Group* (PAFIR). Anche in base all'analisi di numerose ricerche empiriche, alcune già citate nel presente lavoro e condotte e coordinate da Valentina Grion ed Anna Serbati (Grion & Serbati, 2019) è stato elaborato un modello d'intervento didattico denominato "IMPROVe" costituito da sei principi di pratica, utili per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi (Serbati & Grion, 2019). Il modello prevede un percorso ciclico e ricorsivo che rappresenta

una guida ad attività da poter realizzare in aula in modo da promuovere un ambiente di apprendimento in cui sia possibile sperimentare processi di analisi, comparazione, riflessione e metacognizione (Li & Grion, 2019). I sei principi del modello sono: interpretare insieme i risultati; mappare gli exemplar; produrre feedback; ricevere feedback; offrire contesti formativi appropriati; veicolare un nuovo ruolo docente (Fig. 7).



Fig.7. I principi del modello IMPROVe (Serbati & Grion, 2019, p.92)

Viene infatti considerato importante poter non solo condividere con gli studenti i criteri di valutazione, magari citandoli nei Syllabi, ma discuterli insieme, negoziarli e possibilmente co-costruirli insieme, come è importante comprendere appieno i criteri per orientarsi nel proprio percorso di apprendimento attraverso l'analisi di concreti ed autentici exemplar che forniscano esempi di diversi gradi di qualità dei compiti. Nel modello sono poi essenziali sia il produrre che il ricevere feedback che, come abbiamo precedentemente sottolineato, consentono agli studenti di interpretare e comprendere meglio il proprio lavoro, di porsi in ottica autovalutativa, di formulare giudizi per se stessi e per altri, il tutto all'interno di contesti forma-

tivi sereni ed adeguati che mettano gli studenti nella condizione di sentirsi a proprio agio nel formulare e ricevere giudizi rispetto al proprio percorso e che infine siano allestiti da un docente che rivede costantemente ed accuratamente la propria progettazione e si impegna nel costruire un ambiente di apprendimento sereno e sicuro dove lui stesso si pone come modello e guida per gli studenti nell'attuare processi di feedback. Un docente che fa inoltre ricerca sulla didattica e condivide le proprie pratiche con i colleghi, in un'ottica collaborativa e di riflessione sugli strumenti metodologici per migliorare le pratiche didattiche (Serbati & Grion, 2019; Grion & Serbati, 2019).

6.5 Coinvolgere gli studenti nel processo di feedback: il toolkit DEFT (Developing Engagement with Feedback)

All'interno di un progetto finanziato dalla Higher Education Academy (UK) Naomi Winstone e Robert Nash (Winstone & Nash, 2016) hanno lavorato tra l'altro allo sviluppo di un *toolkit* che potesse supportare il coinvolgimento degli studenti nel processo di feedback e la promozione di una partnership tra docente e studenti andando a superare quelle barriere che ostacolano la partecipazione e l'impegno degli studenti nei processi di feedback. Il *toolkit*, che è stato sviluppato in collaborazione con gli stessi studenti di Psicologia dell'Università del Surrey, prevede risorse flessibili e adattabili in modo che il docente possa fare delle scelte in relazione all'area disciplinare e al livello degli studenti. Le risorse individuate promuovono attività che supportano l'impegno degli studenti e che andrebbero inserite in un repertorio di pratiche ampio anche a livello istituzionale o di corso al fine di sviluppare la FL degli studenti e la loro autoregolazione, anche in coerenza con la FL dei docenti. Il *toolkit* nella sua versione finale comprende tre strumenti che possono offrire spunti di riflessione a docenti e governance per intraprendere percorsi coerenti con un paradigma del feedback learning-centred ed anche coerenti con lo sviluppo di un ecosistema formativo integrato: una *guida* al feedback per studenti, un *workshop* sul feedback e un *feedback portfolio* (Winstone & Nash, 2016).

In particolare la *guida* per studenti è stata sviluppata dagli studenti stessi in collaborazione con i ricercatori e offre consigli e strategie per meglio comprendere e utilizzare attivamente il feedback. Include un semplice diagramma di flusso che aiuta gli studenti ed orientarsi nelle prime esperienze

di feedback e mette a disposizione anche un glossario di termini comuni e di cui è importante condividere il significato. I termini del glossario sono stati individuati a partire dall'analisi delle trascrizioni di focus group con gli studenti dove si evidenziavano termini che non erano stati compresi. Per elaborare definizioni più chiare tali termini sono stati condivisi con i docenti del Dipartimento chiedendo loro di specificarne meglio il significato e successivamente, per un ulteriore controllo, le definizioni sono state sottoposte ad altri colleghi (Winstone & Nash, 2016).

Il *workshop* propone una struttura base e una serie di consigli e attività che possono essere poi curvati in base al tempo disponibile, alla numerosità dei gruppi, al livello degli studenti e possono essere utilizzate all'interno di lezioni, seminari, tutorial o veri e propri workshop. La struttura prevede una serie di attività (in piccoli gruppi e in plenaria) coerenti con le tre dimensioni della FL proposte da Sutton (2012) ovvero la dimensione epistemologica (*knowing*), quella ontologica (*being*) e quella pratica (*acting*) come illustrato nella Fig. 8.

Feedback Literacy Domain	Activities
Knowing	K1 The purpose and function of feedback
	K2 Standards and Criteria
	K3 Feedback as a learning resource
Being	B1 Feedback and identity
	B2 Overcoming barriers
	B3 Using emotion positively
Acting	A1 The process of action
	A2 Identifying actions
	A3 Action Planning

Fig. 8. I contenuti del Workshop del Toolkit DEFT (Winstone & Nash, 2016, p. 31)

Sviluppare la consapevolezza rispetto al significato e all'importanza del feedback è infatti un percorso che si può intraprendere con attività che coinvolgono docenti e studenti nel condividere una concezione comune del feedback, allineandone quindi gli obiettivi, ma anche lavorando sul significato di criteri di valutazione e standard e sulla potenzialità che il feedback

può avere per apprendere e migliorare il proprio percorso di costruzione della conoscenza. Vi sono poi attività legate alla dimensione ontologica che esplorano come il feedback possa incidere sul senso di identità, prevedendo anche strategie per superare barriere e resistenze e come investire positivamente le emozioni connesse al processo di feedback. Infine il workshop supporta gli studenti nel capire come agire e utilizzare produttivamente il feedback nonché pianificare azioni da intraprendere per il miglioramento (Winstone & Nash, 2016; Winstone & Carless, 2019).

Il toolkit prevede poi un *portfolio* che è stato ideato con l'intento di aiutare gli studenti a riflettere su come il feedback influenza la traiettoria di sviluppo del loro apprendimento, andando oltre la comunque esigua attenzione che gli studenti pongono sui singoli commenti di feedback relativi ai compiti svolti, spesso non correlati tra loro. Nel toolkit il portfolio è presentato in una versione cartacea con una serie di proposte di riflessione che possono essere utilizzate in modo indipendente e a seconda dei percorsi che si vogliono privilegiare, ma il percorso può essere sviluppato anche come un *e-portfolio* implementato in un LMS. Lo scopo di questo strumento è consentire agli studenti di collezionare i feedback che progressivamente ricevono, attivare dei percorsi di riflessione sui feedback grazie agli strumenti messi a disposizione, individuandone nel tempo aspetti ricorrenti sui quali lavorare, ed infine tracciare obiettivi per il miglioramento e monitorarli nel tempo (Winstone & Nash, 2016).

Presso l'*Assessment and Learning Lab* dell'Università del Surrey è stato infatti poi sviluppato un e-portolio denominato *Feedback Engagement and Tracking System (FEATS)* (Winstone, 2019) che è implementato all'interno di un LMS e organizzato in tre sezioni: *Feedback Review and Synthesis*; *Feedback Uptake*; *Feedback Planning*. L'e-portfolio consente agli studenti di raccogliere tutti i loro feedback in un unico ambiente, avere una rappresentazione grafica dei punti di forza e delle possibili aree di sviluppo, accedere ad una variegata tipologia di risorse (video, articoli, volumi) per promuovere l'utilizzo attivo del feedback, sviluppare un piano di azione dove individuare obiettivi di miglioramento e realizzare un costante monitoraggio dei progressi sui compiti successivi¹.

L'importanza di progettare percorsi e strumenti che consentano la sintesi e la riflessione su molteplici esperienze di feedback, viene sottolineata an-

¹ Il sito web del progetto FEATS è disponibile al seguente link: <https://www.surrey.ac.uk/institute-of-education/learning-lab/feedback-engagement-tracking-surrey>.

che da Carless (2019) che ne ribadisce l'utilità per facilitare l'utilizzo attivo del feedback da parte degli studenti e per aiutarli a visualizzare un quadro più completo (una "bigger picture") di come il feedback può supportare l'apprendimento oltre il singolo compito o la singola attività o modulo, supportando quindi la riflessione sul proprio percorso di apprendimento e l'individuazione di una possibile traiettoria di sviluppo.

6.6 Strumenti per trasformare le pratiche a piccoli passi: Interactive Coversheet, One Minute Paper, Ladder of Feedback

Come abbiamo precedentemente anticipato parlando della FL dei docenti e del loro ruolo nel processo di feedback, è importante ripensare alle pratiche didattiche e alla loro progettazione in senso non aggiuntivo ma trasformativo. È importante sicuramente pensare a cosa è meglio fare per gli studenti, ma anche a cosa è opportuno e sostenibile fare, specialmente nell'Higher Education dove è necessario confrontarsi con classi anche molto numerose che renderebbero il *feedback as telling*, oltre che superato dal punto di vista del paradigma learning-centred, del modo di concepire la conoscenza e del ruolo degli studenti, anche poco sostenibile.

Trasformare le pratiche valutative e di feedback è un processo che necessita di tempo e sperimentazioni ma non nel senso di sconvolgere il proprio approccio dall'oggi al domani, e come sostengono Winstone e Carless (2019) può essere più significativo l'effetto combinato di tanti piccoli cambiamenti.

David Carless in molte sue presentazioni a recenti convegni², cita spesso James Lang e il suo volume "Small teaching. Everyday lessons from the science of learning" (2016) richiamando l'importanza di fare piccoli ma significativi aggiustamenti, proporre semplici attività che magari possono anche interessare singole sessioni di lavoro e che possono far parte di un percorso di design più ampio e progressivo nel tempo, ma che hanno tra gli aspetti positivi di essere versatili, utilizzabili in diversi contesti, in ambienti online, ma anche blended o in presenza, che non richiedono molto tempo e che possono essere sperimentate e implementate non in un futuro indefini-

² Le presentazioni di David Carless sono rese disponibili dallo stesso autore al seguente link: <https://www.slideshare.net/DavidCarless1>.

to, ma già dalla prossima lezione e che se pensate in un percorso sensato e progettato, possono direzionare il cambiamento verso una nuova cultura del feedback.

Si possono ovvero iniziare a sperimentare pratiche di feedback a piccoli passi che consentano ad esempio di attivare gli studenti nel processo di feedback e a renderli protagonisti, contribuiscano a farli sentire responsabili del loro apprendimento, aiutino anche a costruire quella partnership tra docenti e studenti, a costruire un clima di fiducia opportuno per ricevere e per formulare feedback in modo significativo.

6.6.1 Interactive Coversheet

Una particolare strumento che facilita il processo di feedback e le interazioni dialogiche connesse è l'“Interactive Coversheet” (Bloxham & Campbell, 2010; Barton et al., 2016) ovvero una sorta di “copertina interattiva” che accompagna i compiti e che attraverso delle domande guidate consente agli studenti di attivarsi nell'autovalutazione, nel cercare feedback, nel riflettere sul processo di feedback presente e futuro. Questo strumento può infatti essere usato per facilitare l'autovalutazione di un compito da parte degli studenti in relazione ai criteri esplicitati, per consentire agli studenti di chiedere al docente feedback specifici rispetto al compito o su parti di esso, ma anche per offrire agli studenti la possibilità di riflettere su come il feedback precedente è stato utilizzato per migliorare il compito e su come potrebbe essere utilizzato per migliorare quelli futuri (Winstone & Carless, 2019). Di seguito un esempio di “Interactive Coversheet” (Fig. 9):

- Quale pensi che sia il punto di forza del tuo compito?
- Quale aspetto del compito pensi che richieda dei miglioramenti?
- Vorrei in particolare un feedback su (elencare tre aree specifiche)
- In relazione al precedente feedback, mi sono focalizzato sui seguenti aspetti del mio compito: ...

Fig. 9. Esempio di “Interactive Coversheet” riadattato da Winstone & Carless, 2019, pp. 108-109.

Attraverso questo semplice strumento che può essere tradizionalmente una pagina scritta che precede un compito ma può essere anche implementato tramite strumenti digitali come wiki, documenti condivisi in cloud o in LMS, Moduli Google e può estendersi a molteplici attività anche oltre l'elaborato scritto, si possono coinvolgere gli studenti, anche di classi numerose, in un processo di feedback che li vede più attivi e impegnati e nel quale gli studenti stessi si assumono alcune responsabilità del processo, riflettono su quali feedback potrebbero essergli utili, riflettono sul loro lavoro. È quindi uno strumento che rende esplicito il punto di vista degli studenti sul loro compito, aiutando a ridurre la distanza tra il pensiero degli insegnanti e quello degli studenti e favorisce quindi l'allineamento. È utile per facilitare il dialogo senza necessariamente aumentare il carico di lavoro del docente che potrà orientare la sua attenzione su aspetti di interesse per gli studenti, limitando i feedback ridondanti. È uno strumento che può essere utilizzato per qualsiasi tipologia di compito scritto (ma non solo), a prescindere dalle dimensioni della classe. È coerente con il nuovo paradigma del feedback perché mentre in un vecchio approccio sono i docenti ad iniziare il processo fornendo commenti su un lavoro degli studenti, spesso senza un ulteriore dialogo o altri step da parte degli studenti, in questo approccio il feedback è pensato come processo dinamico e sono gli studenti a fare una prima mossa chiedendo e cercando attivamente il feedback o una guida sul loro lavoro. Winstone e Carless (2019) riportano un caso di utilizzo di tale strumento presso la Newcastle University dove in seguito all'esempio di una docente esperta, altri docenti di altre discipline hanno iniziato ad utilizzarlo nei propri corsi ed avendo ricevuto un commento positivo da un esaminatore esterno è poi diventata una pratica diffusa. Certamente gli studenti hanno bisogno di essere inizialmente guidati sia su come autovalutare il proprio compito sia su come esplicitare le richieste di feedback in modo che siano specifiche e non generiche, bisogna offrire momenti in cui si discute come utilizzare al meglio lo strumento.

Di seguito alcuni passaggi che potrebbero supportare e accompagnare gli studenti in tale processo ed un ulteriore esempio tratto dalla McGill University (Fig. 10): fornire i criteri di valutazione del compito in anticipo; condividere e discutere con gli studenti esempi di domande (sia ben formulate sia poste in modo problematico); fornire un tempo adeguato in aula per generare e per discutere le domande; proporre attività anche online per esercitarsi individualmente; offrire opportunità per sperimentare il feedback tra pari (Teaching and Learning Services, 2020).

Interactive cover sheet

Robin Soto
 ID: 260012345
 Sociology 301
 Title: Biological Clocks
 Initial submission: February 23, 2018

Questions

1. I'm trying to use sources better so they support my arguments. How did I do? And did I integrate them properly?
2. I always have trouble writing introductions. Does my introduction include what a reader expects to see?
3. What's one thing I should focus on improving when I revise my paper for the next submission?
4. Is there anything I did really well?

Fig. 10. Esempio di *Interactive Coversheet* (Teaching and Learning Services, 2020, p. 13).

Possiamo quindi considerare l'*Interactive Coversheet* come uno strumento agile che può essere inserito in un repertorio di pratiche orientate a sviluppare la FL.

6.6.2 *One Minute Paper*

Un altro strumento versatile che mette lo studente in una condizione di riflessione attiva sul proprio percorso di apprendimento in una logica di interazione continua con il docente è il *One Minute Paper*. Sviluppato originariamente da un docente di Fisica all'Università della California, Berkeley, come citato in un lavoro di Davis e colleghi (Davis, Wood & Wilson, 1983), conosciuto anche come *Half-Seat Response* (Weaver & Cortell, 1985), è stato riadattato e diffuso da Thomas Angelo e Patricia Cross che l'hanno inserito tra le tecniche di valutazione in classe (CAT – Classroom Assessment Technique) ed in particolare tra quelle che consentono di valutare come gli studenti reagiscono a particolari attività, compiti oppure a materiali di un corso (Angelo & Cross, 1993).

Si tratta di semplici domande a cui lo studente è chiamato a rispondere in breve tempo e che consentono di raccogliere feedback su come e cosa sta apprendendo ed in base ai quali il docente può rivedere e regolare in itinere

denti semplicemente ricordano. Per identificare e selezionare gli elementi più importanti, gli studenti debbono infatti prima valutare quello che ricordano e poi sottoporlo a riflessione attivando un processo metacognitivo. Quando sono invitati a formulare domande su aspetti non chiari o da approfondire sono invitati ad autovalutarsi e a chiedersi come e cosa hanno compreso di quello che hanno ascoltato, visto o studiato, assumendo quindi un ruolo attivo e più responsabile all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, coerentemente con il nuovo paradigma del feedback che vede studenti e docenti coinvolti in un dialogo e interazione costanti.

Di seguito un esempio di One Minute Paper (Fig.11) utilizzato con studenti del terzo anno di Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Macerata al termine di ogni lezione e le cui risposte venivano poi analizzate ad inizio della lezione successiva (caso di studio di cui si tratterà nel capitolo 7).

One minute paper - Lezione 1

Rispondi in pochi minuti alle seguenti domande. Il questionario è anonimo.

*Campo obbligatorio

1. Quali sono i due concetti più significativi che hai imparato durante questa sessione? *

La tua risposta

Quali domande ti sono rimaste in mente? *

La tua risposta

C'è qualcosa che non hai capito? *

La tua risposta

Fig. 11. Esempio di One Minute Paper realizzato con Google Moduli

6.6.3 Ladder of Feedback

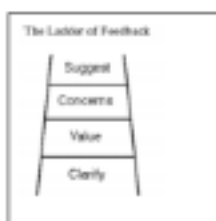
Promuovere una effettiva partnership tra docenti e studenti in cui vi sia una riconosciuta responsabilità da parte di tutti gli attori, allestire un ambiente di apprendimento in cui si sperimenti un clima di fiducia e rispetto reciproco in modo da gestire produttivamente gli aspetti relazionali ed emozionali, essere in grado di condividere il processo di feedback con i pari imparando a ricevere e a dare feedback in modo costruttivo, sono tutti elementi importanti per promuovere pratiche trasformative. Tra gli strumenti che possono essere utilizzati per supportare gli studenti nel fornire un *peer feedback* in un clima sereno e di fiducia, nel quale si possa sperimentare una “culture of trust”, vi è il *Ladder of Feedback*. Questo protocollo ideato originariamente da David Perkins e Daniel Wilson della Harvard Graduate School of Education/Project Zero (Perkins, 2003), è pensato proprio per supportare ed offrire una guida agli studenti nel fornirsi feedback reciprocamente su compiti, progetti, idee. Prevede una serie di step successivi che cercano di limitare le preoccupazioni e le ansie connesse al sottoporre ad altri il proprio lavoro e allo stesso tempo cerca di promuovere una cultura di fiducia in classe (Aquilino, Cinganotto & Krechevsky, 2020).

Gli step del Ladder of Feedback sono pensati secondo un determinato ordine, che accompagna gli studenti nel fornire un feedback costruttivo. Secondo Perkins infatti un feedback che sia veramente comunicativo e costruttivo cerca di chiarire l'idea, il concetto, il comportamento che si sta prendendo in considerazione, evidenzia gli aspetti e le caratteristiche positive da mantenere e sviluppare, esplicita le preoccupazioni o gli elementi problematici e offre riflessioni e suggerimenti per il miglioramento (Perkins, 2003). Ecco quindi che lo strumento prevede che il gruppo affronti tali step avvalendosi magari di un documento guida come quello presentato di seguito (Fig. 12) adattato da Mary McFarland (2006) (e di cui esistono molte varianti):

Ladder of Feedback Guide

Title of Unit/Lesson:
Feedback for:
Feedback from:

The "Ladder of Feedback" is an approach to assessing for understanding that establishes a culture of trust and constructive support. The Ladder of Feedback suggests following this sequence when providing feedback:



Ladder of Feedback	
<p>Clarify Are there aspects of this work that you don't believe you have understood?</p> <ul style="list-style-type: none"> What else aren't you sure of? Ensure that you're clear about your feedback colleague's work by asking some questions or stating any assumptions you've made (i.e., "I wasn't sure if you meant 'X,' but that's what I assumed, so now you can understand where my feedback is coming from.") 	Formulate your comments here
<p>Value What do you see in this work that you find to be particularly impressive, innovative, strong?</p> <ul style="list-style-type: none"> valuing builds a supportive culture of understanding and will help your feedback colleague to identify strengths in their work that they might not have recognized otherwise valuing reminds your feedback colleague of the parts of his/her design that should be preserved when making improvements expressing your appreciation for learners and their ideas is fundamental to the process of constructive feedback emphasizing the positive points of the work and offering honest compliments sets a supportive tone 	Formulate your comments here
<p>Offer Concerns or Issues Do you detect some potential problems or challenges within the work? Do you disagree with some part of the work?</p> <ul style="list-style-type: none"> share your concerns, not as derisive accusations or abrasive criticisms, but as honest thoughts (i.e., "Here you considered . . ."; "What I wonder about is . . ."; "Perhaps you have thought about this, but . . .") 	Formulate your comments here
<p>Suggest Do you have suggestions on how to address the concerns you identified above?</p> <ul style="list-style-type: none"> help your feedback colleague make improvements by sharing your ideas on how he/she might revise the work (of course, there is no guarantee that your colleague will use the suggestions -- suggestions are just that). The designer of the work "owns" the work. 	Formulate your comments here

Fig. 12. Lo strumento "Ladder of Feedback" (McFarland, 2006, http://www.makinglearningvisibleresources.org/uploads/3/4/1/9/3419723/ladder_of_feedbackguide.pdf)

Dopo aver presentato alla classe l'attività di peer feedback e il relativo documento di guida alla compilazione, è utile supportare gli studenti com-

pilando insieme un primo esempio di Ladder of Feedback, in questo modo il docente potrà fornire esempi di domande e indicazioni su come poterle formulare in modo supportivo. Allo stesso modo gli studenti verranno coinvolti in un processo che li vede reciprocamente ed attivamente coinvolti nel dare e ricevere feedback, sperimentando quindi la possibilità di esprimersi in merito al lavoro di altri ma anche avendo a disposizione le riflessioni dei colleghi sul proprio lavoro.

Gli studenti dopo aver prodotto un elaborato, un compito, un'attività, un progetto (preferibilmente in gruppo) lo mettono a disposizione della classe e sempre lavorando in gruppi analizzano alcuni dei progetti condivisi avvalendosi del Ladder of Feedback. In presenza di un alto numero di studenti è possibile avvalersi degli strumenti automatici messi a disposizione in ormai molti LMS e che assegnano ai gruppi, anche in forma anonima, un numero stabilito di compiti da analizzare. In alternativa è possibile organizzare specifici forum in cui condividere il compito/attività e in cui i colleghi possono restituire i relativi documenti di feedback.

Il percorso prevede quindi di partire dalla fase *Clarify*, ovvero viene chiesto di porre ai colleghi delle domande di chiarimento per assicurarsi di aver colto tutti i passaggi del compito o per specificare meglio alcuni aspetti che non si è certi di aver bene interpretato. Questa fase è importante per allineare la comprensione del compito tra gli studenti. Si procede quindi con la fase *Value* in cui viene chiesto di evidenziare i punti di forza del lavoro, gli elementi innovativi, gli elementi quindi da valorizzare, da mantenere e magari sviluppare, e si chiede di farlo in modo specifico, non con un generale apprezzamento (ad esempio affermando "è un bel lavoro") ma con commenti più specifici che consentano ai colleghi di cogliere quali aspetti sono percepiti di valore e quindi stabilire un legame supportivo. La fase successiva di *Concerns* chiede agli studenti di esprimere con onestà le loro preoccupazioni in relazione ad alcuni elementi che vengono considerati come problematici, che potrebbero diventare un ostacolo o sui quali non si è d'accordo. Questa è una fase che può richiedere inizialmente un particolare supporto da parte del docente nella formulazione corretta delle domande, che non debbono essere sarcastiche, non debbono deridere o accusare i colleghi, ma mettergli a disposizione uno spazio di riflessione a proposito di elementi che magari non sono stati attentamente considerati e che richiedono ulteriori riflessioni. Particolarmente collegata alla fase di *Concerns* vi è la fase *Suggest* che è infatti pensata per offrire alle preoccupazioni prima espresse una possibile strategia di gestione, quindi suggerimenti e indica-

zioni per migliorare il lavoro avendo sempre ben chiaro che è un lavoro sviluppato da altri e che quindi saranno loro a decidere autonomamente come accogliere tali indicazioni.

In alcune versioni del protocollo viene aggiunto uno step finale chiamato *Thank* dove si invitano gli studenti a ringraziare i colleghi per il loro lavoro e ad esprimere cosa hanno appreso da questa esperienza e come ha inciso sul loro processo di apprendimento.

7. Esempi di pratiche di feedback basate sull'ecosistema formativo integrato¹

7.1 Ecosistema formativo integrato, tecnologie, feedback

Come illustrato nel primo capitolo, l'ambiente di apprendimento è essenziale nel processo di progettazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Ci si riferisce a un costruito di ambiente ampio e multiforme, che riguarda un complesso di situazioni esterne, materiali, sociali, culturali entro cui operano dei soggetti e avvengono azioni didattiche entro un contesto pedagogico (Garavaglia, 2019).

L'ambiente è profondamente legato alle caratteristiche della didattica dal principio detto di isomorfismo (Gennari, 1998), in base al quale esso è strutturato e strutturante rispetto alle azioni didattiche possibili e consente quell'allineamento e quella coerenza necessari per garantire l'efficacia dei processi.

La visione diventa così olistica: in tale prospettiva il costruito di *ecosistema formativo integrato* accoglie e ingloba il processo didattico e il feedback, da strumento di supporto all'acquisizione di conoscenza diventa esso stesso essenziale per strutturare il sapere, in modo sempre più autonomo e autoregolato, se visto dalla prospettiva dello studente, per descrivere, comprendere e regolare la progettazione del processo stesso, se visto dalla prospettiva del docente (Laurillard, 2014).

In questo quadro va rivisto, come ricordato nel secondo capitolo, il ruolo e il senso della valutazione e degli strumenti e artefatti predisposti dal docente a questo scopo: se in una visione lineare l'esito dell'esercitazione o dell'esame o della prova cessava di aver valore appena questa veniva valutata, in una prospettiva di feedback learning-centred questi processi diven-

¹ I paragrafi 7.2.1 e 7.2.2 del presente capitolo sono stati scritti da Maila Pentucci.

tano generativi, trasformativi, attivano il lavoro successivo e permettono di riqualificare tanto lo studio quanto l'insegnamento stesso e l'andamento della progettazione.

Nel momento in cui il feedback viene integrato nell'ecosistema, anche utilizzando diversi strumenti e tool semplici ma interconnessi, esso ne diventa una parte fondamentale e, così come gli altri agenti che operano in esso, ne modifica l'impianto e provoca reazioni differenziate tra gli studenti, che ne accolgono le sollecitazioni in maniera personalizzata, filtrata dalla propria esperienza individuale, dal proprio grado di riflessività, dalle modalità con cui mettono in atto i processi metacognitivi. «Even when "good" feedback has been given, the gap between receiving and acting on feedback can be wide given the complexity of how students make sense of, use, and give feedback» (Taras, 2003, citato in Evans, 2013, p. 94).

Il feedback diventa inoltre un processo non esclusivamente didattico e culturale, poiché agisce sull'apprendimento e sulle modalità con cui si struttura il sapere, o intrapersonale, poiché interpretato dalla soggettività dello studente, ma anche sociale, interpersonale: docente e discenti sono coinvolti attivamente in maniera non bidirezionale né lineare, ma ricorsiva e reticolare. Può essere considerato l'elemento che costruisce il gruppo classe configurandolo come sistema, realizzando connessioni a vari livelli tra i diversi membri.

Le tecnologie possono giocare un ruolo determinante nell'implementazione di dispositivi per attivare processi di feedback ricorsivo e trasformativo, soprattutto nei contesti di *large classroom*. Del resto è oramai assodato, le più recenti innovazioni nel campo del digitale vanno via via rimodellando il campo della progettazione didattica e della valutazione; esse aprono nuove strade, approcci e contesti nell'area dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione, verso una prospettiva di valutazione come apprendimento (Trincherò, 2018).

Le tecnologie possono supportare il docente nel processo di allineamento con gli studenti, superando le difficoltà e i vincoli posti dall'ambiente (il numero di studenti a lezione, la struttura delle aule, la durata limitata e compressa nel tempo dei corsi, ecc.).

La domanda da porsi è oggi la seguente: quale dispositivo o struttura tecnologica potrebbe sostenere la messa in atto di un feedback efficace e multidirezionale che accompagni la didattica d'aula? Si tratta probabilmente di mettere in atto una pluralità di modalità che intercettino specificità e peculiarità e coprano, di volta in volta, esigenze specifiche sia del docente,

sia del discente, sia del costruito di sapere di cui nel momento si sta trattando: la logica è quella del frammento, che messo a sistema diventa frattale e va a comporre un orizzonte complesso, multimodale, plurale di interventi aggregati e dotati però di un senso comune, omogeneo e condiviso (Rossi et al., 2018). La prospettiva è appunto quella del *Digital Learning Ecosystem* (Jeladze, Pata & Quaicoe, 2017; Lopes & Ficheman, 2008; Sarnok, Wannapiroon, & Nilsook, 2019), dispositivo che va opportunamente progettato e situato rispetto ai bisogni, alle caratteristiche e alle evoluzioni del processo di insegnamento-apprendimento messo in atto.

Riflettendo su come le tecnologie possono sostenere i processi di feedback ed in particolare il coinvolgimento attivo degli studenti, la possibilità non solo di ricevere ma anche di generare feedback e utilizzarlo produttivamente, Winstone e Carless (2019) evidenziano tre potenziali *affordance* delle tecnologie che descriveremo di seguito. Una di queste è la possibilità di *consentire l'azione d'uso del feedback*, offrire cioè agli studenti opportunità per rispondere in modo più attivo e profondo al feedback attraverso ad esempio l'uso di strumenti audiovisivi, quali feedback audio ed i feedback video o screencast (Camtasia, Jing) che sembrano promuovere l'attenzione e l'elaborazione consapevole del feedback agendo anche sugli aspetti interpersonali. Come abbiamo già anticipato parlando del ruolo delle tecnologie nel supportare la FL dei docenti, il feedback audio può infatti evidenziare più sfumature di quanto sia generalmente possibile attraverso un commento scritto, sembra essere più orientato ad offrire spunti di miglioramento che correzioni e può essere percepito come meno minaccioso delle conversazioni faccia a faccia perché gli studenti possono riascoltarlo privatamente a distanza (Hennessy & Forrester, 2014; Merry & Orsmond, 2008). Il feedback video può abilitare una maggiore presenza sociale del docente andando a migliorare gli aspetti relazionali, facendo sentire gli studenti meno distanti, sostenendo l'interazione e la vicinanza (Mahoney, MacFarlane & Ajjawi 2019).

Un'altra *affordance* sottolineata da Winstone e Carless riguarda la possibilità di *consentire la sintesi del feedback*, ovvero offrire uno spazio in cui poter cogliere le connessioni tra i vari feedback nel tempo, metterli in relazione, aggregarli in reti di significato, perché certamente un processo efficace di feedback non si esaurisce in un singolo episodio, né in una serie di momenti tra loro separati, ma si sostanzia di un percorso in cui è importante cogliere la processualità. A tal proposito possono essere utili non solo i

Learning Analytics ma anche tool come wiki che possono essere usati come diari di feedback, oppure l'e-portofolio e gli aggregatori multimediali.

Un'ultima *affordance* riguarda la possibilità di *consentire un feedback tempestivo* che non significa concentrarsi genericamente sulla tempistica, ma sul fatto che il feedback dovrebbe arrivare quando ancora è possibile utilizzarlo produttivamente per sostenere la comprensione, il processo di apprendimento e le scelte future. Non è quindi una questione di stabilire un tempo rigido entro il quale considerare valido il feedback, ma pensarlo all'interno di un ciclo orientato all'attivazione degli studenti. Le tecnologie possono supportare il "just-in-time-feedback" nel senso che possono consentire agli studenti di ricevere il feedback in tempo utile per utilizzare quelle informazioni per il miglioramento, per correggere le misconcezioni, per allineare gli obiettivi di docente e studenti. Molte sono le applicazioni utili in tal senso, da quelle per realizzare questionari online (Quiz faber, Hot Potatoes, Khaooot, Socrative), ormai incorporate anche in molti LMS e che consentono un'immediata tabulazione e visualizzazione dei risultati ed anche la possibilità di fornire immediati suggerimenti, materiali di approfondimento, vi sono tool sempre web based che possono essere utilizzati in aula tramite il proprio smartphone, tablet o pc secondo la logica BYOD (Mentimeter, Google Moduli) e possono abilitare la partecipazione anche in forma anonima oltre che nominale, come anche dei veri e propri dispositivi risponditori, "clickers", ovvero possiamo parlare di un ampio panorama di strumenti che possono essere inclusi nei sistemi cosiddetti "Student Response System" (SRS).

7.1.1. SRS e feedback nelle large classroom

La letteratura internazionale ci mostra come, per consentire di fare e ricevere feedback specialmente in corsi con alto numero di studenti, sono state messe in atto sperimentazioni di dispositivi tecnologici, tra i quali proprio i clickers, o in generale i sistemi SRS, che possono andare a strutturare e implementare ambienti di apprendimento che superano lo spazio-tempo della lezione e costruiscono interazioni positive con efficaci ricadute sia sui risultati di apprendimento, sia sulla motivazione e sul coinvolgimento degli studenti, sia sul learning design (Keough, 2012).

La sperimentazione della funzione dei clickers come PRS (personal response system) è iniziata circa venti anni fa e sono stati utilizzati diversi

acronimi per indicare strumenti sistemici che consentono l'interazione in classe: *classroom response systems* (Salemi, 2009), *personal response systems* (Beekes, 2006), *group response systems* (Carnaghan & Webb, 2007), *student response systems* (Cunningham, 2008), *electronic response systems* (Hatch, Murray & Moore, 2005), *personal response units* (Barnett, 2006), *audience response systems* (Caldwell, 2007), *classroom performance systems* (Petersohn, 2008), *wireless course feedback systems* (Rice & Bunz, 2006), *classroom communication systems* (Nicol & Boyle, 2003), *electronic voting systems* (Stuart, Brown & Draper, 2004) *voting machines* (Reay et al., 2005).

Mazur (1997) ha sviluppato e descritto il primo SRS per registrare le risposte degli studenti. Varie aziende hanno ripreso il concetto e hanno sviluppato clicker utilizzando la tecnologia a infrarossi o a radiofrequenza: i primi modelli grandi e ingombranti sono diventati rapidamente grandi come piccole calcolatrici. La loro efficacia come strumenti di apprendimento, ma, cosa altrettanto importante, come mezzi per coinvolgere gli studenti in classe, è documentata da ampie ricerche. I recenti progressi nei sistemi di risposta in classe hanno tentato di andare oltre i clicker tradizionali verso l'uso di dispositivi più flessibili e potenti come computer portatili, tablet e smartphone (Laici & Pentucci, 2019).

Questa categoria di Web-enabled devices offre agli studenti varie possibilità di risposta e di interazione con il docente (Shea, 2016) e possono superare una visione valutativa dell'utilizzo dei risponditori per entrare nella dimensione del feedback formativo. Non a caso nelle sperimentazioni internazionali tali strumenti sono stati utilizzati nell'ambito di approcci pedagogico-didattici atti a rendere attivo il processo di insegnamento-apprendimento: ciò consente di comprendere come non sia il dispositivo tecnologico in sé a trasformare la didattica ma il modo in cui esso venga integrato e pensato nell'ecosistema formativo e soprattutto l'attenzione ad una progettazione fondata su precisi presupposti teorici e metodologici. Abbiamo, in tal senso, esempi in cui viene utilizzato il 5-Star Instructional Model di Merrill (Fang, 2019), la Gamification (Gonzales, 2018), la Peer Education (Mazur, 2009).

Importante nel predisporre interventi di feedback tramite tecnologie dedicate è la tipologia delle domande che vengono strutturate per essere utilizzate tramite SRS. Oltre infatti alle classiche domande multiple-choice e true-false, le più semplici da somministrare tramite sistemi automatici, possono essere utilizzate anche domande visuali, particolarmente adatte in settori disciplinari scientifici. Attraverso le potenzialità dei SRS a impianto visivo il docente può capire in tempo reale le concettualizzazioni degli stu-

denti, discuterne insieme e operare una regolazione in azione che indirizzi l'insegnamento verso il cambiamento concettuale o la sistematizzazione dei modelli mentali in possesso degli studenti (LaDue & Shipley, 2018; Rinaldi et al., 2017).

La letteratura evidenzia anche il ruolo dei risponditori per promuovere l'interesse e il coinvolgimento degli studenti durante le lezioni (Liu, 2018). Per tale scopo è opportuno accostare ai sistemi risponditori altri strumenti digitali per il feedback, non specifici, ma generalisti, applicati però al contesto didattico e quindi ripensati e rimodulati per essere inclusi nell'ecosistema e dunque nel processo di insegnamento apprendimento. In tal senso vi sono esempi di social media utilizzati con queste finalità.

Una ricognizione della letteratura internazionale sul feedback nella didattica universitaria che utilizza SRS (Laici & Pentucci, 2019) ha consentito di esplorare le modalità di feedback in base alla funzione svolta in aula da tale processo e ha permesso di proporre una tripartizione, che va oltre la dimensione tipologica, per comprenderne il ruolo rispetto al processo di insegnamento-apprendimento.

Una prima funzione del feedback, di livello base, può essere quella valutativa, che Nicol (2010) definisce come processo trasmissivo dove i docenti "trasmettono" agli studenti messaggi di feedback su ciò che è giusto e sbagliato nel loro lavoro accademico, sui punti di forza e di debolezza, e gli studenti usano queste informazioni per fare successivi miglioramenti (Nicol & McFarlane-Dick, 2006). Pur costruendo un ponte tra docente e studente, si tratta di un feedback sostanzialmente a senso unico, legato ad un vecchio paradigma, in quanto il docente risponde alla domanda posta dallo studente o, nel caso dell'utilizzo di tecnologie a risposta automatica, interviene rispetto agli errori percentualmente più rilevanti.

Una seconda funzione del feedback è quella di attivare processi correttivi (McClean & Crowe, 2017) sia a livello di apprendimento che di insegnamento: si può parlare di feedback interattivo, il quale può avere un controllo in tempo reale dei progressi dell'insegnamento e regolare il contenuto dell'insegnamento in azione (Fang, 2019). Consente la correzione di eventuali misconcezioni in cui lo studente può incorrere durante la lezione, in particolare in contesti complessi e su nuclei di saperi su cui già poteva avere preconccezioni esclusivamente inferenziali (LaDue & Shipley, 2018).

La terza funzione è quella ascritta al feedback ricorsivo, generativo e riflessivo, che si attua nell'ecosistema formativo prendendo in carico le espe-

rienze esistenti ed il sapere precedente degli studenti per strutturare i nuovi nuclei di sapere da insegnare e che quindi si pone come pratica trasformativa.

7.2 La sperimentazione del feedback nell'ecosistema formativo: alcuni casi di studio

Negli ultimi anni, nel contesto universitario, si stanno implementando ecosistemi formativi digitali, favoriti dalla diffusione di strumenti e risorse tecnologiche aperte, smart e user friendly, nate spesso in una dimensione social e finalizzata all'interazione e alla connessione in reti di comunità degli utenti. In una prospettiva didattica che tende sempre di più verso un orizzonte blended, in cui l'ibridazione tra tempi e spazi differenti, fisici e virtuali, si rende necessaria per intercettare le esigenze rinnovate degli studenti e di quanti scelgono percorsi professionalizzanti in università per implementare il proprio profilo professionale o modificare il proprio orizzonte lavorativo, progettare ecosistemi interattivi e interagenti sembra essere la strada verso l'innovazione.

Nelle università l'attenzione ai processi formativi centrati sul feedback attraverso ecosistemi digitali, entro i progetti di miglioramento della didattica, è piuttosto diffusa.

Di seguito verranno illustrate tre sperimentazioni condotte negli ultimi anni da gruppi di ricerca di studiosi che hanno anche contribuito allo sviluppo delle riflessioni del presente volume.

Tali esperienze sono connotate dall'allestimento di un ecosistema formativo digitale finalizzato a realizzare una didattica che esca dallo spazio dell'aula e dal tempo della lezione, attraverso l'aggregazione di risorse tecnologiche di diverso tipo, sia propriamente pensate per la didattica, sia più ampiamente dedicate alla comunicazione.

7.2.1. Un primo caso di studio: il feedback generativo

Il primo intervento² riguarda un'attività di feedback realizzata in maniera sia longitudinale che trasversale all'interno di quattro insegnamenti diffe-

² La descrizione diffusa di questa sperimentazione è stata già pubblicata in Rossi, P.G., Pentucci, M., Fedeli, L., Giannandrea, L. & Pennazio, V. (2018). Dal feedback informativo

renti, anche se tutti legati all'ambito pedagogico-didattico, in corsi di laurea di area educativa e sociale, previsti in annualità differenti: Teorie e Metodi di Progettazione e Valutazione Scolastica, Tecnologie Didattiche, Pedagogia Generale e Grammatica Italiana. Tali corsi sono accomunati da un'alta presenza di studenti alle lezioni, tenute pertanto in aule molto ampie, allestite con file successive di banchi fissi, rivolti ad una postazione del docente dotata di microfono e grande schermo di proiezione, che in qualche modo invitano alla frontalità. Il contesto quindi rendeva molto complessa l'attivazione di un dialogo e di un confronto tra docente e studenti: come sostengono Hattie e Yates (2013), in tali situazioni non si riesce a intercettare l'esperienza personale degli studenti e a ricondurla entro il tessuto didattico. Il conferimento di senso al sapere messo in gioco, pertanto, è devoluto quasi interamente alla rielaborazione in solitaria dello studente, che realizza processi inferenziali non condivisi, innescati sulla base delle proprie enciclopedie personali e di conseguenza suscettibili di misconoscenze o comprensione parziale. Il docente, dal canto suo, non riesce a definire il conflitto cognitivo (Rossi & Pentucci, 2021) da sciogliere e sul quale innestare il processo di insegnamento-apprendimento poiché la presa di parola degli studenti è in genere limitata, inibita dall'affollamento dell'aula, dalla distanza fisica, dal setting. Quest'ultimo rende difficoltosa la realizzazione di attività collaborative e di peer education e la stessa discussione collettiva: l'allineamento (Rossi, 2016) tra obiettivi di insegnamento del docente e obiettivi di apprendimento dello studente è difficile e il docente quindi ha limitate informazioni dal contesto per riprogettare il proprio percorso e allinearne in azione.

Per questo l'attivazione di un ciclo di feedback tra docente e studenti è stato identificato come bisogno essenziale e le tecnologie hanno dato una soluzione possibile al superamento delle problematiche e dei vincoli sopra illustrati.

Si è infatti utilizzato uno Student Response System, Mentimeter.com, uno strumento che ha consentito di dare voce agli studenti, sostituendo l'intervento diretto parlato con quello mediato dalla scrittura digitale, anonima: la domanda viene posta in situazione e lo studente ha una bassa esposizione nei confronti dell'aula. Inoltre, anche in situazioni di lezione frontale e trasmissiva lo studente non può essere solo fruitore passivo ma deve

al feedback generativo. *Education Sciences & Society*; 2, 83-107. Dell'articolo in questione si riprendono tanto i risultati del processo quanto le conclusioni articolate dai ricercatori.

essere attivamente coinvolto per poter articolare e formalizzare le sue richieste (Compton & Allen, 2018). Egli è stimolato continuamente a porsi domande sul sapere esposto, in quanto la domanda, ovvero la forma di espressione richiesta, sintetizza i processi mentali che sta producendo.

Mentimeter infatti ha la caratteristica di connettere una platea potenzialmente in ascolto con uno o più relatori. Nasce come strumento di dialogo e interazione nelle conferenze e nelle convention aziendali, spazi molto simili a quelli di una large classroom (Boyle & Nicol, 2003) universitaria. Il risponditore consente la formulazione di domande chiuse o aperte a cui è possibile rispondere semplicemente attraverso un codice, generato contestualmente all'apertura dell'indagine e comunicato agli utenti, i quali non devono registrarsi e restano totalmente anonimi. La possibilità di configurare in maniera diversa lo stimolo iniziale rende lo strumento utilizzabile anche per ricevere domande, che possono essere formulate dal pubblico in maniera estesa e compaiono immediatamente sullo schermo, in forma di balloons o di post-it in successione.

Il sistema si adatta perfettamente alla modalità BYOD, in quanto pensato per tutti i tipi di dispositivo fisso o mobile, quindi è perfettamente adattabile ai contesti d'aula universitaria, in quanto solo il docente deve disporre di un account; inoltre la preparazione dello stimolo iniziale è semplice e richiede pochissimo tempo (può essere generato anche durante l'azione didattica), gli allievi possono interagire tramite il loro smartphone e le interazioni sono immediatamente disponibili per essere condivise e riutilizzate in aula.

Nel caso in questione è stato pensato un modello di interazione replicato in tutte le lezioni dei corsi implicati nella sperimentazione. Gli studenti ricevevano il codice per l'interazione a inizio lezione e avevano la possibilità, durante tutto il tempo in cui erano in aula con il docente, di rispondere a due domande stimolo centrate rispettivamente sulla percezione di stanchezza e di inattività dello studente, il quale poteva mandare un impulso al sistema nel momento in cui non era attento o coinvolto, e sulla chiarezza dei concetti e degli argomenti trattati: nel momento in cui lo studente non comprendeva o aveva dubbi poteva inviare una domanda o una nota per esplicitare i suoi dubbi. Il docente riceveva in simultanea tali feedback e poteva regolare la sua azione: programmando i momenti di pausa nel primo caso, aprendo spazi di discussione, tornando in maniera più approfondita su alcune questioni o rispondendo alle domande nel secondo.

La lettura delle interazioni realizzate ha fornito ai docenti interessanti spunti riguardo il feedback in aula, che hanno consentito di avviare percorsi di riflessione e ricerca strutturati e di ripensare alcuni tratti della progettazione didattica.

In sintesi, è possibile dare conto delle questioni più interessanti tra quelle emerse. Innanzi tutto, è opportuno prendere in considerazione la partecipazione degli studenti a un dialogo condotto tramite uno strumento digitale, che è stata testata non solo rilevando la frequenza delle interazioni, ma anche confrontando le stesse con le videoregistrazioni delle lezioni.

Ricorre una certa corrispondenza tra il numero delle domande poste dagli studenti e il tipo di didattica messa in atto dal docente. Le domande diminuiscono quando vengono svolte attività pratiche, lavori di gruppo o vengono proposti esempi tratti da situazioni educative e formative su cui gli studenti devono riflettere. In tali casi, infatti, la relazione con il docente è diretta, gli studenti si sentono maggiormente stimolati a intervenire direttamente senza la mediazione del risponditore, anche perché il momento di didattica attiva prevede a volte la presenza di tutor d'aula e comunque una differente prossemica da parte del docente, che non è in cattedra ma gira per le postazioni in aula favorendo così il contatto con lo studente.

Aumentano invece le domande poste tramite Mentimeter nel momento in cui il docente introduce nuovi concetti e ha bisogno di spiegare i contenuti in maniera dettagliata, con l'ausilio di diapositive o di video a supporto dei saperi che sta esplorando con gli studenti.

Le tipologie di feedback che emergono dall'analisi delle interazioni digitali possono essere riassunte in tre categorie:

1. Domande funzionali, centrate su richieste di tipo organizzativo e informativo. Rispecchiano molto le motivazioni per le quali gli studenti accedono al ricevimento o inviano mail ai docenti e appaiono mirate al superamento dell'esame ed alla risoluzione di problemi pratici che possono facilitare lo studio.
2. Domande di delucidazione, situate rispetto all'argomento della lezione, articolate secondo le categorie di "spiegare", "rispiegare", "ripetere", con formulazione di interrogativa diretta, breve e concisa. Più che alla sedimentazione dei saperi ed alla riflessione su di essi si cerca una prima comprensione e sistematizzazione. Il processo inferenziale ed interpretativo è agli inizi e riguarda una selezione di quello che, immediatamente, sembra importante e centrale: per questo ne viene richiesta una seconda spiegazione o la puntualizzazione di un dettaglio che non è stato colto.

Può corrispondere a momenti della lezione molto densi, in cui il docente espone concetti nuovi in maniera complessa ed articolata. Si è notato che a volte tali domande sono intervallate da richieste rientranti nella prima tipologia, per esempio: “può andare più lentamente?”.

3. Domande di approfondimento e di attivazione di nuovi processi: sono i momenti in cui il feedback mette in campo le sue più ampie possibilità di supporto e accompagnamento all'apprendimento. In questi casi infatti lo studente percepisce il momento come uno spazio per esprimere un'esigenza molto personale e per cercare un confronto, rispetto ai costrutti che sta fondando, con il docente e con i pari. In questi casi vi sono domande che esprimono un bisogno di connettere la teoria alla pratica, in dimensione professionalizzante, e attivano una ricorsività tra l'esplicitazione di un concetto e la sua messa in discorso negli artefatti che gli studenti devono analizzare. In altri casi, mettono in luce l'esigenza di approfondire o di discutere intorno ad una questione, ponendosi anche in posizioni critiche molto interessanti perché indicano una ricezione del sapere non passiva e assertiva, ma consapevole e cognitivamente profonda.

La prima e la seconda tipologia di interazioni rilevate nella sperimentazione riguardano un costrutto di feedback monodirezionale, centrato soprattutto sugli effetti che ha sulla costruzione del sapere e sul processo di apprendimento dello studente. Anche nel momento in cui viene considerato, oltre al feedback fornito dal docente, quello fornito dallo studente, esso viene preso in carico dal punto di vista dei benefici che comporta per lo studente stesso (Nicol et al., 2014). Hattie e Clark (2018) sostengono che anche questo tipo di feedback, legato a una impostazione costruzionista dell'apprendimento, diventa utile al fine della comprensione e della partecipazione dello studente. In questo caso la risposta del docente deve essere chiara, propositiva e tenere conto delle conoscenze pregresse degli studenti e della loro zona di sviluppo prossimale. Serve a rinforzare e supportare le connessioni logiche che gli studenti possono sviluppare tra i concetti e tra le varie parti del sapere.

La terza tipologia invece può essere messa a confronto con le modalità di strutturare il feedback classificate da Laici & Pentucci (2019) e prima richiamate ovvero valutativa, correttiva e generativa.

Le interazioni degli studenti mirate all'approfondimento e alla ristrutturazione dei loro schemi cognitivi, rientranti in particolare nella terza funzione generativa e riflessiva del feedback, sono articolate, costruite attra-

verso una affermazione di partenza che rivela il carico riflessivo dell'impulso e di una domanda vera e propria che cerca il confronto con il docente sulla propria interpretazione.

Cambia, in tal senso, anche la direzionalità del feedback: da un percorso lineare di andata e ritorno (domande dello studente e risposta del docente) si passa ad un percorso circolare, quello proprio del feedback loop (Carless, 2019) e che si apre cicli e spirali di feedback progressivi, che genera nello studente la riflessività sul sapere e sulle pratiche agganciate a tale sapere, mentre nel docente produce un'istanza di regolazione che può realizzarsi in azione oppure lasciare spazio a riprogettazioni del percorso didattico.

Per rilevare la percezione degli studenti partecipanti è stato somministrato un questionario a cui hanno risposto 237 studenti con un duplice scopo: rilevare la direzionalità percepita del feedback, ovvero le preferenze in merito al poter porre al docente domande libere o ricevere da questo stimoli di riflessione su temi specifici del corso; rilevare i momenti, le modalità e gli strumenti preferiti per il feedback.

L'attenzione è stata posta sia sul feedback sviluppato di persona, durante le lezioni o in altri spazi di incontro tra docente e studente, sia attivato con dispositivi e tools online che andavano a costituire l'ecosistema formativo. Il questionario comprendeva sei domande a risposta chiusa multipla e due domande a risposta aperta.

A una prima analisi dei dati raccolti appare evidente il bisogno di feedback che gli studenti manifestano: la possibilità di porre domande al docente, sia di persona che con strumenti online, ha indici di gradimento altissimi (oltre il 70% degli studenti lo indica come "molto" utile).

Il confronto con il dato relativo alla possibilità invece di ricevere domande o stimoli su cui concentrarsi e a cui dare una risposta, sia in presenza direttamente, sia online, fa risultare quest'ultimo meno gradito agli studenti (le domande da parte del docente sia prima, sia durante, sia dopo la lezione non superano mai il 50% della preferenza "molto").

Questo fa ipotizzare che gli studenti, forse implicitamente, abbiano comunque colto la differenza di senso in base a come si avvia la direzionalità di questi due processi: il primo è legato a una logica di personalizzazione dell'apprendimento, in quanto presenta la possibilità di andare a colmare lacune nella comprensione o di approfondire questioni ritenute dal singolo interessanti o dirimenti per la sua preparazione. Il secondo afferisce più ad una logica teacher-centred, in cui è il docente a orientare rispetto ai nodi chiave da attenzionare.

Per quanto riguarda il secondo tipo di percezione, sembra non esserci differenza tra la modalità di feedback online ed il contatto diretto con il docente: a questo proposito è possibile ipotizzare una ulteriore indagine, per capire se l'utilizzo del risponditore possa avere avuto una funzione di icebreaker in grado di stimolare successivamente anche l'intervento diretto dello studente durante la lezione. La distanza tra docente e studente, infatti, sembra essere un elemento di resistenza nella costruzione della relazione e nell'allineamento. Ciò emerge anche dalle domande che sono state dedicate alla percezione degli studenti rispetto alle ore di ricevimento del docente, spazio ritenuto sottoutilizzato o comunque male utilizzato secondo la visione dei docenti partecipanti alla sperimentazione.

Ciò avvalorza le potenzialità nell'uso di strumenti tecnologici in grado di ridurre tale distanza in quanto, almeno all'inizio, proteggono il discente dal confronto diretto e possono rivelargli una tendenziale disponibilità del docente ad accogliere le sue richieste e stabilire un dialogo. Il feedback con Mentimeter ha ricevuto un alto grado di soddisfazione: lo strumento è considerato veloce, facile da utilizzare e ne vengono apprezzate l'immediatezza d'uso durante il corso della lezione, la visibilità collettiva della domanda posta tramite l'apparizione del balloon sullo schermo di proiezione, l'anonimato garantito.

L'utilizzo del feedback digitale evidenzia anche l'emergere di una preferenza per modalità didattiche di tipo blended, caratterizzata non tanto dall'alternanza di situazioni in presenza e a distanza, quanto da sincronia tra digitale e analogico. Il risponditore digitale permette a molti studenti di intervenire in tempi brevi, ma anche di raccogliere molti frammenti digitali che poi possono essere utilizzati nei successivi step.

Si può tornare a far riferimento alle teorie del Terzo Spazio anticipate nel primo capitolo: l'ecosistema funge anche da aggregatore di significati e di domande e risposte, per connettere in modo produttivo e costruttivo esperienze formali e informali, istanze dei vari partecipanti, spazio e tempo d'aula e spazio e tempo fuori dall'aula. Risultano, al termine della sperimentazione, due evidenze rispetto al feedback:

- la presenza di feedback generativi, ovvero che permettano di rilanciare e di costruire ponti tra i saperi, formali e non formali; questo è reso possibile da un approccio problematizzante e aperto alla disciplina,
- la presenza di un ambiente che aggrega e costituisca un terzo spazio in cui siano visibili le reti di significato e le traiettorie individuali e collettive degli studenti e della classe.

Il terzo spazio diviene pertanto un ponte tra individuale e collettivo, lasciando aperta sia la possibilità di autonomia tra i due livelli, sia il loro dialogo.

7.2.2. Un secondo caso di studio: l'ecosistema formativo integrato nel periodo di didattica a distanza

Il secondo caso di studio, realizzato durante il periodo della didattica a distanza attivata a seguito dell'emergenza pandemica del 2020, propone la sperimentazione di un ecosistema digitale integrato attivato in cinque insegnamenti di discipline pedagogico-didattiche in due Atenei differenti: Teorie e Metodi di progettazione e valutazione scolastica, Didattica della formazione, Tecnologie didattiche, Didattica e Pedagogia Speciale³.

I corsi erano erogati mediante l'utilizzo della piattaforma Teams della Microsoft, come strumento per la didattica sincrona, in cui gli studenti frequentavano le classi virtuali legate ai singoli insegnamenti. La piattaforma è collegata con il CMS Sharepoint sempre della Microsoft che consente di aggregare tutti i materiali presentati organizzati secondo l'ordine delle lezioni erogate. Le potenzialità del CMS sono state aumentate aggregando altri strumenti, per costruire un ambiente dinamico che permettesse di costruire connessioni multiple e di aggregare materiali utili all'apprendimento e alla metacognizione, prodotti sia dai docenti sia dagli studenti.

In dettaglio, a partire dal CMS, che conservava la registrazione delle lezioni sincrone, gli studenti avevano a disposizione:

- una chat (Telegram) utilizzata sia per comunicazioni veloci dal docente agli studenti (canale), sia per brevi interazioni didattiche (gruppo) tra docente e studenti, come domande di riepilogo, microesercitazioni, feedback di attività e tra pari;
- una serie di repository per contenere video (canale Youtube), documenti e report (GDrive);
- strumenti per svolgere attività di feedback, come i moduli GDrive, restituiti sia in sincrono durante le lezioni, sia in asincrono tramite comunicazione del docente.

³ La sperimentazione è stata descritta da Pentucci, M. (2021b). Percezione degli studenti rispetto a un Digital Learning Ecosystem pensato per la didattica universitaria a distanza, in C. Crivellari (ed.), World Pandemic. Lecce: Pensa Multimedia (in print).

Lo strumento metacognitivo e di feedback più utilizzato è stato il *One Minute Paper*, (presentato nel capitolo 6) ovvero un brevissimo questionario strutturato in tre domande che gli studenti dovevano compilare alla fine di ogni sessione di lavoro (coincidente con una settimana di lezioni, 6 ore) in maniera rapida e immediata. Tale questionario è stato erogato a mezzo di moduli Google.

Il paradigma di fondo, che sostiene le scelte relative sia al design dell'ambiente di apprendimento, sia alle metodologie scelte, è quello dell'Active Learning. Secondo Doyle e Zakarajsek (2013) tale paradigma consente allo studente di superare la postura classica del prendere appunti ascoltando la lezione per superare l'esame e lo supporta ad esercitare un reale controllo sulla propria esperienza educativa, a fare scelte su cosa e come impareranno durante il percorso universitario.

Rispetto a questa sperimentazione è stato somministrato un questionario per considerare l'impatto sugli studenti dell'ambiente di apprendimento messo in opera.

A tale questionario hanno risposto 274 studenti. Attraverso le domande aperte si è cercato in particolare di focalizzare una duplice prospettiva:

1. Capire il livello di utilità percepita dagli studenti dell'ecosistema digitale per rendere più attiva e coinvolgente la didattica a distanza.
2. Capire in che modo la relazione si sia attivata e in che modo il feedback tra docente e studenti fosse stato percepito dagli studenti come supporto al loro processo di apprendimento.

I dati raccolti sono stati analizzati secondo un approccio qualitativo, attraverso l'identificazione, a mezzo post-codifica, di campi semantici omologhi identificati manualmente. Le occorrenze linguistiche sono state preventivamente depurate per poter isolare concettualizzazioni comuni e ricorsive tra le varie risposte (Ferrari & Piccardi, 2010).

Rispetto al primo punto gli studenti hanno dichiarato di aver percepito come diminuita la dimensione diretta della comunicazione, l'interazione, lo scambio, la socializzazione. Hanno fatto esempi relativi più alla dimensione sociale della loro vita universitaria che a quella propriamente didattica, tuttavia secondo le teorie dell'Embodied Cognition il dualismo mente-corpo e la dimensione percettivo-motoria sono rilevanti sul piano dell'apprendimento e della cognizione, come dimostrano le recenti ricerche neuroscientifiche (Gallesse, 2010).

È comunque opportuno sottolineare che nella didattica mediata dagli schermi, la dimensione percettivo motoria, l'azione del corpo che apprende

non viene a mancare: si tratta però di ricodificare, di reimparare a incorporare un nuovo modello, ad abitare uno spazio diverso, con altri punti di riferimento, entro il quale gli elementi di fisicità messi in gioco sono coinvolti maggiormente determinate sfere sensoriali. Il corpo e l'apparato neuronale devono riadattarsi a un ambiente non consueto.

Nello stesso tempo gli studenti riconoscono a un ambiente di apprendimento centrato sul feedback la possibilità, sia pur a distanza, di cogliere elementi di positività. Essi dichiarano di aver potuto autoregolare il loro processo di apprendimento e si sono resi conto di una maggior sostenibilità di una modalità che affianca momenti sincroni e asincroni, consente il ripercorrimto della lezione tramite le videoregistrazioni, offre materiali e artefatti che sostengono l'autorganizzazione e la strutturazione del sapere anche al di fuori dello spazio-tempo della lezione.

Il secondo punto di attenzione è quello relativo all'interazione, che gli studenti dovevano considerare confrontandola con le proprie esperienze pregresse di didattica d'aula.

Interessante la percezione del feedback, inteso, come detto sopra, in termini di strumento di dialogo formativo e allineamento tra la prospettiva del docente e quella del discente. Più di 200 studenti sul totale affermano infatti di aver ricevuto, all'interno dell'ecosistema formativo integrato, un feedback maggiore o uguale a quello che sono abituati a ricevere in aula ed evidenziano la percezione di una vicinanza del docente grazie all'utilizzo dei vari strumenti digitali di interazione, tra cui le chat sincrone e i gruppi social dedicati ai corsi.

Anche chi solitamente durante le lezioni fa fatica a intervenire o partecipare ha potuto sperimentare una maggiore disponibilità a esporsi nei confronti del docente e dei compagni grazie alla protezione fornita dall'ambiente virtuale, evidenziando una similitudine con il caso di studi sopra illustrato, che si riferiva a una situazione di didattica d'aula.

Anche sul piano più ampio della relazione le risposte sono state positive, in quanto gli studenti in netta maggioranza (pari all'85%) hanno affermato di aver stabilito una buona relazione sia con il docente che tra pari.

La parte aperta della risposta ha chiarito che tale positiva interazione non dipende tuttavia esclusivamente dalla struttura dell'ecosistema di apprendimento: la multicanalità e le varie possibilità offerte dai diversi strumenti attivati e il cui uso è stato incoraggiato attraverso attività di vario tipo è solo una delle motivazioni addotte dagli studenti.

Infatti, essi parlano soprattutto di postura dei docenti i quali hanno mostrato disponibilità e incoraggiato la creazione di una relazione, progettando anche lezioni non frontali ma interattive, aperte all'azione dello studente e predisponenti al dialogo.

Si può affermare che l'ecosistema formativo digitale consente l'aggregazione di risorse utili per progettare sessioni di lavoro attive e per realizzare molteplici occasioni di dare e ricevere feedback che superano la classica concezione di lezione e la allineano con l'abitudine al mash-up tipica delle esperienze quotidiane con la tecnologia.

Il feedback in tale prospettiva è percepito dagli studenti come processo di interazione con il docente e con i pari e ritenuto importante non solo per il sostegno all'apprendimento ma per strutturare quella comunità di pratica indispensabile per un coinvolgimento consapevole e significativo nel percorso formativo.

7.2.3. Un terzo caso di studio: un'esperienza di peer review con lo strumento Ladder of Feedback

Anche il terzo caso di studio è stato realizzato durante il periodo della didattica a distanza e si inserisce nella sperimentazione di un ecosistema formativo digitale integrato attivato nell'insegnamento di Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento A.A. 2020-2021 e rivolto agli studenti del terzo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Macerata. Coerentemente con l'approccio prima descritto, anche questo corso ha previsto l'utilizzo integrato di molteplici strumenti quali: la piattaforma *Teams* per l'erogazione della didattica sincrona; il *CMS Sharepoint* per tenere traccia dei materiali ordinati secondo l'erogazione delle lezioni; un gruppo ed un canale *Telegram* per la comunicazione sincrona ed immediata; strumenti per svolgere attività di feedback che utilizzavano generalmente moduli di *Google* condivisi durante le lezioni in *Teams*, ed anche in questo caso restituiti sia in sincrono, sia in asincrono tramite comunicazione del docente, e tra i quali segnaliamo il *One Minute Paper* precedentemente citato (di cui è riportato un esempio nel capitolo 6) che veniva proposto alla fine di ogni lezione e le attività con *Mentimeter* che consentivano di raccogliere e condividere le riflessioni e le domande degli studenti durante lo svolgimento delle lezioni (in entrambi i casi, essendo in presenza di una classe di grandi dimensioni, il feedback si focalizzava su alcune "ri-

flessioni/risposte esempio” che venivano discusse in plenaria, nonostante tutte le risposte venissero lette dalla docente per favorire la riprogettazione); *l'ambiente online Olat* utilizzato in questo caso come specifico aggregatore di tutti i materiali delle lezioni, come spazio per la condivisione e visualizzazione del percorso, come ambiente di comunicazione asincrona e come ambiente per la realizzazione e condivisione delle attività individuali e collaborative connesse alle singole lezioni, orientate a promuovere un ruolo attivo e propositivo agli studenti e a sostenere la connessione tra teoria e prassi e la riflessione sul proprio percorso di apprendimento; ed infine *l'e-portfolio Mahara* per documentare, organizzare e tornare in modo riflessivo sulle attività realizzate in itinere e condividerle con la docente ed i colleghi.

Tra le attività proposte all'interno dell'ecosistema formativo integrato è stata realizzata un'esperienza di *peer review* che ha consentito di dare e ricevere feedback con il supporto dello strumento *Ladder of Feedback* (presentato nel capitolo 6).

L'esperienza ha previsto le seguenti fasi.

1. *Elaborazione di un compito.* Dopo l'organizzazione dei gruppi effettuata autonomamente dagli studenti tramite un foglio di lavoro condiviso in Google Drive (sono stati organizzati 45 gruppi di massimo 5 componenti ciascuno, per un totale di 142 studenti), gli studenti sono stati invitati a svolgere un compito consistente nell'elaborazione di una progettazione di un'attività di Media Education per gli studenti di scuola primaria o dell'infanzia di cui erano state precedentemente condivise le linee guida e possibili modelli di progettazione. In questa fase è stato anche presentato lo strumento *Ladder of Feedback* che gli studenti avrebbero utilizzato per la peer review.
2. *Condivisione del compito.* Tramite lo strumento forum di Olat sono stati predisposti degli specifici thread dedicati al lavoro di ciascun gruppo tramite il quale gli studenti hanno condiviso le loro progettazioni.
3. *Revisione dei compiti dei colleghi e produzione del feedback.* Ciascun gruppo ha letto e preso in esame nel dettaglio le progettazioni di altri 5 gruppi (assegnati dalla docente) e per ciascuno ha elaborato il feedback seguendo gli step del *Ladder of Feedback*, restituendo poi il documento prodotto nel thread dedicato.
4. *Ricezione del feedback e modifica del compito.* Ciascun gruppo ha avuto la possibilità di leggere il feedback dei colleghi e di apportare facoltativamente le modifiche alla propria progettazione.

5. *Riflessione sull'esperienza realizzata.* Gli studenti sono stati invitati a riflettere a posteriori sui processi attivati (Nicol, 2019) tramite un questionario con domande aperte orientato ad indagare i seguenti aspetti, i cui risultati, essendo l'attività conclusasi a fine maggio 2021, sono ancora in fase di elaborazione:

- *se durante l'elaborazione del feedback per i colleghi avessero avuto modo di pensare alla loro progettazione ed eventualmente su quali aspetti.* Come infatti emerge dalla letteratura (McConlogue, 2015) la possibilità di revisionare i compiti dei colleghi consente di ritornare sul proprio elaborato e di sottoporlo a riflessione attivando anche un feedback interno e processi di autovalutazione, inoltre fare esperienza di produrre prima feedback per i pari (e poi riceverlo) può consentire una migliore interpretazione dei commenti ricevuti per poi prendere decisioni più consapevoli rispetto all'eventuale miglioramento da apportare (Grion & Serbati, 2019).
- *quali step dello strumento del Ladder of Feedback avessero ritenuto più utili per riflettere sulla progettazione e perché.* Essendo tale strumento una guida e un supporto al processo di feedback organizzato in più fasi, si voleva indagare quale/quali step fossero ritenuti più utili dagli studenti ovvero i *chiarimenti, gli apprezzamenti, le preoccupazioni o i suggerimenti.*
- *se ritenessero utile modificare la progettazione sulla base del feedback dei colleghi, se lo avrebbero fatto e perché.* Va infatti sottolineato che gli studenti non erano obbligati ad effettuare modifiche e quindi ad accogliere il feedback dei colleghi per modificare le loro scelte progettuali e questo potrebbe essere indicatore di una scelta attiva e produttiva che avvia quel processo di *uptake* ovvero utilizzo produttivo del feedback, anche in vista di compiti successivi.
- *se ritenessero di aver imparato di più dal dare il feedback, quindi fare la revisione offrendo feedback ai colleghi sulla loro progettazione, oppure dal ricevere feedback dai colleghi sulla loro progettazione.* Anche in questo caso la letteratura insiste sui benefici che possono essere ottenuti dal generare feedback, che sembrano essere maggiori del semplice ricevere feedback (Grion & Serbati, 2019; Grion & Tino, 2018; Topping, 1998, 2008; Grion et al, 2017; Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Nicol, 2018; 2019; 2020).

Grazie all'allestimento dell'ecosistema formativo integrato è stato possibile offrire molteplici occasioni di feedback, multicanale, dialogico, il più

possibile tempestivo (in ordine alla possibilità di utilizzarlo per gli step successivi), ricorsivo e ciclico (con la possibilità di rivedere costantemente la progettazione da parte della docente e la riflessione sul proprio percorso di apprendimento da parte degli studenti) e via via orientato sempre più all'attivazione degli studenti nel costruire una propria traiettoria di sviluppo anche futura, oltre l'immediatezza del compito presente, aspetto che va comunque ancora meglio approfondito e studiato.

L'esperienza condotta ha contribuito a sostenere la consapevolezza che è necessario superare un approccio al feedback trasmissivo che impegna il docente nel formulare numerosi e poco sostenibili commenti che spesso non ottengono l'attenzione degli studenti e su cui non si riesce a ritornare in modo riflessivo e ciclico, chiarendo ancor più che il feedback non è «something done to students» (Winstone & Carless, 2019, p. 175) ma un processo al quale gli studenti partecipano completamente, focalizzando così l'attenzione sull'importanza di progettare ecosistemi formativi integrati digitali in cui allineare gli obiettivi dei docenti e degli studenti e in cui si possa sperimentare l'effettivo coinvolgimento degli studenti in attività che li vedano impegnati nel confronto con il sapere, con il docente e con gli altri attori, nell'autovalutazione del proprio percorso ma anche nell'elaborazione di giudizi e feedback oltre che per se stessi anche per gli altri, un ecosistema che consenta di connettere e aggregare i frammenti, costruire reti di senso in contesto ma allo stesso tempo aperte a saperi di portata globale, che, come abbiamo visto nel primo capitolo, possano essere espressione di una postura che accoglie la complessità e la fluidità del presente.

Conclusioni

Il percorso presentato in questo lavoro ha avuto come idea centrale quella di mettere a disposizione elementi di riflessioni per ripensare alle pratiche didattiche e valutative nel contesto universitario ed in particolare a come il processo di feedback possa diventare un elemento trasformativo, che può consentire agli attori del processo di insegnamento-apprendimento di superare un approccio alla conoscenza riproduttiva e trasmissiva, di rivedere le pratiche valutative in senso formativo e migliorativo accogliendo le prospettive dell'*Assessment for Learning*, del *Learning Oriented Assessment*, del *Self-directed Learning Oriented Assessment* e del *Sustainable Assessment*, di mettere al centro del processo formativo le attività e le interazioni tra docenti e studenti in un sistema complesso in cui il feedback può svolgere una funzione regolativa, di costante rilancio del processo di apprendimento, offrendosi come elemento che costruisce il gruppo classe configurandolo come sistema, realizzando connessioni a vari livelli tra i diversi attori.

Abbiamo sottolineato l'importanza di accogliere un nuovo paradigma del feedback *learning-centred*, che rivaluta il ruolo attivo degli studenti in questo processo ricorsivo e aperto e che richiede lo sviluppo della Feedback Literacy affinché ciascuno studente possa muoversi in modo sempre più autonomo e indipendente nel costruire la sua traiettoria di sviluppo, anche oltre il contesto universitario, ma che richiede anche al docente di lavorare sulla propria Feedback Literacy, di ripensare al design, alle pratiche didattiche e alle attività che offrono opportunità di dialogo, discussione, riflessione in un processo di costante costruzione e revisione della conoscenza e che possono trovare coerenza e senso in un ecosistema formativo integrato anche digitale.

Muovere verso un approccio che consideri il feedback in una prospettiva learning-centred con al centro gli studenti ma anche le interazioni tra gli attori del processo di insegnamento-apprendimento, può significare anche considerare diversamente alcune pratiche didattiche.



Fig. 13. Rivedere le pratiche secondo un nuovo paradigma del feedback (Winstone & Carless, 2019, p. 167)

Winstone e Carless (2019), come evidenziato nella Fig. 13, sottolineano che può significare guardare in modo più flessibile al timing, considerando il feedback tempestivo non tanto quello che rispetta una tempistica arbitraria e fissa secondo la quale il docente restituisce un commento su un compito dello studente, ma quello che consente di attivare scambi, riflessioni, revisioni e che arriva in tempo per incidere sul processo di apprendimento e su quello che lo studente potrebbe fare dopo. Allo stesso modo un feedback utile e di qualità non è un feedback dettagliato e focalizzato sul contenuto, ma un feedback orientato all'azione e all'attivazione degli studenti, che suggerisca possibili modi in cui gli studenti sviluppino concretamente le loro abilità, il loro pensiero, la loro comprensione. Un feedback che va inteso come processo che va oltre la trasmissione di informazioni da un esperto a un novizio che le riceve passivamente ed in modo dipendente da un altro soggetto, ma che invece coinvolge attivamente i pari ed altri attori del pro-

il *peer feedback* e la *peer review* e l'*analisi degli exemplar*, e che può anche avvalersi di piccoli cambiamenti, semplici tool, di tecnologie e di un repertorio di pratiche che se pensate all'interno di una cornice di senso più ampia secondo l'approccio dell'ecosistema formativo integrato, possono iniziare a riposizionare le pratiche in ottica trasformativa.

Non va sottovalutata inoltre la possibilità di condividere tali percorsi con i colleghi, avviare un confronto e una collaborazione nel tempo che possa contribuire ad avviare comunità di pratiche (Wenger, 1998) anche informali ma che progressivamente potrebbero essere istituzionalizzate ed entrare a far parte di una rinnovata cultura dell'istituzione orientata all'innovazione didattica.

Pensando ai possibili sviluppi che la ricerca e le pratiche didattiche potrebbero intraprendere, lavorando sempre in modo interconnesso, potrebbe essere interessante indagare e approfondire alcuni temi (Winstone & Carless, 2019). Certamente sarebbe importante un maggiore coinvolgimento degli studenti nei processi di co-costruzione e revisione della conoscenza in una logica di effettiva partnership (Rossi, Ranieri & Perifanou, 2019). Ciò può significare che oltre all'importanza di essere coinvolti e ad agire sulla base del feedback, agli studenti potrebbe essere offerto di partecipare ad alcune scelte fin dall'inizio della progettazione, a sviluppare criteri di valutazione, rubriche e quindi ad assumersi una progressiva responsabilità nel loro percorso di apprendimento. Le tecnologie potrebbero non solo coinvolgere più attivamente molti più studenti ed in tempi più brevi, ma andrebbero sempre pensate all'interno di una progettazione pedagogico-didattica esplicita e con un chiaro background di riferimento (Laici & Pentucci, 2019) che possa essere coerente con il nuovo paradigma del feedback, ed inserite all'interno di un ecosistema formativo integrato. Va infatti sottolineato che non sono tanto le tecnologie in sé a portare benefici nel processo di insegnamento-apprendimento e quindi ai processi di feedback, ma ciò che fa la differenza è come sono pensate e progettate all'interno dell'ecosistema formativo. Lavorare in un ecosistema formativo integrato come quello proposto consentirebbe un approccio sistemico in cui pensare il digitale in modo innovativo, ampliando la stessa concezione di blended learning oltre un semplice blended "orizzontale", ovvero come un alternarsi di interazioni e di attività che possono svolgersi in presenza e a distanza, ma verso un blended di tipo "verticale", in cui il digitale entra in aula e nei luoghi della formazione in presenza per aprire nuovi spazi e nuovi tempi per attività, confronti, condivisioni, e quindi per sperimentare occasioni e

modalità molteplici di feedback, che proseguono anche fuori dallo spazio e dal tempo della lezione (Pentucci & Laici, 2020; Pentucci, 2021b). Ciò consentirebbe anche di superare una visione del feedback legata al singolo studente, al singolo compito, alla singola attività o modulo, e quindi andare oltre il singolo frammento per costruire reti di significato in contesto (Rossi et al., 2018; Rivoltella & Rossi, 2019a; 2019b), per coglierne il senso in un percorso ciclico che preveda, dal punto di vista del design, molteplici occasioni interconnesse, diverse modalità, diversi canali e strumenti per gestire il processo di feedback nel tempo. Sempre più potranno essere utilizzate nuove ed agili tecnologie digitali, specialmente web based ed open access, per consentire agli studenti di cercare, generare e agire in base al feedback, utilizzare i Learning Analytics (Pardo et al., 2019) per analizzare le interazioni e le tracce digitali e contemporaneamente potrebbe essere importante anche continuare ad approfondire le potenzialità di strumenti quali l'e-portfolio (Giannandrea, 2019; Giannandrea, 2012; Rossi & Giannandrea, 2006) gli aggregatori multimediali (Rossi, 2017; Laici & Pentucci, 2020) consentendo così sia agli studenti sia al docente di documentare, visualizzare il percorso, orientarsi, allineare gli obiettivi (Rossi, 2016) fare sintesi e ritornare in modo riflessivo su alcuni passaggi, cogliendo quindi gli aspetti processuali, ricorsivi, regolativi del processo di feedback. Le tecnologie aprono interessanti prospettive al feedback anche nel campo della robotica sociale e al ruolo che ad esempio i *social robots* possono avere all'interno delle iterazioni tra docente e studenti nel rafforzare il processo di feedback (Lehmann & Rossi, 2019; Lehmann & Rossi, 2020; Lehmann, 2020).

Non da ultimo è importante investire sullo sviluppo della Feedback Literacy dei docenti, sulla loro professionalizzazione, sul ruolo della collaborazione e sperimentazione condivisa tra colleghi e sulle opportunità che possono offrire in tal senso i *Teaching and Learning Lab* accademici, nella prospettiva della costruzione di una cultura istituzionale condivisa sul feedback quale elemento di innovazione della didattica universitaria.