

Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento

Rethinking feedback: The role of *comparison* in assessment for learning processes

Valentina Grion*, Anna Serbati**, Beatrice Doria***, David Nicol****

Riassunto

La ricerca internazionale sul feedback si inserisce in un framework dialogico e socio-costruttivista, all'interno del quale i ricercatori suggeriscono che, per migliorare l'apprendimento, gli studenti devono assumere un ruolo maggiormente attivo in tale processo. Questo articolo presenta invece la teoria dell'*internal feedback* sviluppata da Nicol (2020) come alternativa radicale alle precedenti teorizzazioni sul tema. La premessa è che gli studenti generano continuamente feedback interni confrontando i loro pensieri, azioni e produzioni con diversi tipi di informazioni esterne. Tali informazioni potrebbero venire da libri di testo, video, osservazioni, risorse online, o potrebbero derivare da commenti o dialoghi con gli altri. In questa prospettiva, il modo di migliorare l'apprendimento e la capacità autoregolativa degli studenti è quello di utilizzare e integrare un'ampia gamma di risorse che possano stimolare i processi comparativi e che vanno ben oltre i soli commenti valutativi dei docenti o le attività dialogiche in contesti di feedback formali. Il presente articolo intende esplorare le implicazioni pedagogiche di tale teorizzazione, oltre che presentarne una sperimentazione in un contesto universitario.

Parole chiave: Valutazione all'Università, Feedback; Feedback interno; Comparator; Apprendimento Attivo.

Abstract

International research on feedback is framed from a dialogical and social constructivist perspective, with researchers suggesting that to improve learning

* Università di Padova, valentina.grion@unipd.it.

** Università di Trento, anna.serbati@unitn.it.

*** Università di Padova, beatrice.doria@studenti.unipd.it.

**** University of Glasgow, David.Nicol@glasgow.ac.uk.

L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori. Tuttavia, sono da attribuire a Valentina Grion i par. 1 e 2; ad Anna Serbati il par. 3, a Beatrice Doria il par. 4 e 5.1. I par. 5.2 e 6 sono stati scritti congiuntamente da Valentina Grion, Anna Serbati e Beatrice Doria. David Nicol è colui che ha teorizzato l'approccio di *internal feedback* basato su processi comparativi e ha supervisionato l'intera stesura dell'articolo.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12429

theory of inner feedback developed by Nicol (2020) as a radical alternative. The premise is that students are generating internal feedback all the time by comparing their thinking, actions, and productions against different kinds of external information. That information might come from textbooks, videos, observations, online resources, or it might derive from comments or dialogue with others. In this view, the way to improve feedback, student learning and their ability to self-regulate their learning, is to utilise and integrate a wider range of resources for comparison beyond comments and dialogue in formal feedback practices. The pedagogical implications are explored and an application in a university context is presented.

Keywords: Assessment in Higher Education, Feedback; Internal Feedback; Comparator; Active learning

Articolo sottomesso: 31/08/2021, accettato: 05/11/2021
Pubblicato online: 21/12/2021

1. Introduzione

La valutazione, secondo quanto testimonia l'ampia letteratura internazionale, deve essere considerata esclusivamente come un processo strategico attraverso il quale gli studenti possono migliorare il loro apprendimento, piuttosto che una pratica attraverso cui il docente verifica e misura al termine del corso di studi le conoscenze (Brown, 2014; Grion, 2016; Grion et al., 2017). In tal senso, risulta necessario integrare concretamente il processo di valutazione con quello di apprendimento, valorizzando il ruolo e l'uso del feedback. Ciò al fine di promuovere competenze e consapevolezza negli studenti proprio attraverso l'acquisizione del senso della valutazione e l'uso di strategie valutative adeguate (Jackel, Pearce, Radloff, & Edwards, 2017).

In questa prospettiva, in ambito internazionale sono state svolte numerose ricerche riguardanti le pratiche e le strategie da mettere in atto per favorire un processo di valutazione centrato davvero sullo studente e sul suo apprendimento. Tali ricerche di settore hanno quindi messo in luce nuove modalità, approcci e scopi valutativi volti a promuovere attività di *Assessment for Learning* (Grion & Serbati, 2017, 2019; Montalbetti, 2018; Sambell, McDowell, Montgomery, 2013), focalizzate ad incoraggiare il ruolo attivo e partecipativo dello studente nella costruzione delle competenze necessarie per autoregolare e migliorare il proprio apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Quest'ultimo aspetto su questi temi viene sviluppato, in particolare, dal framework identificato come "*Sustainable Assessment*" (Boud & Soler, 2016), il cui focus centrale riguarda la necessità di fornire agli studenti gli strumenti valutativi, autovalutativi e di capacità di giudizio autonomo indispensabili per affrontare le sfide dell'immediato presente, ma soprattutto del loro futuro personale e professionale. Nonostante la notevole enfasi sul ruolo degli studenti nella valutazione e nell'uso del feedback, secondo Nicol (2020), c'è ancora un equivoco fondamentale dietro al pensiero e alla ricerca. L'autore nota che gli studenti sono coinvolti in continui processi autovalutativi anche quando ricevono feedback dal docente, e che questi atti si traducono nella generazione di un feedback interno da parte degli studenti stessi. Valorizzando tale processo naturale di *internal feedback* si massimizza non solo l'apprendimento degli studenti, ma anche la loro capacità autoregolativa.

Nel presente articolo si esplora il quadro teorico proposto da Nicol (2020; 2021) e se ne esaminano le possibilità applicative, presentando anche un caso concreto implementato in un corso universitario.

2. Il feedback: un cambiamento di prospettiva

L'ampia letteratura riguardante il ruolo del feedback in ambito valutativo (Black, Wiliam, 1998; Hattie, Timperley, 2007) sottolinea l'importante funzione di miglioramento che esso assume nell'apprendimento dello studente (Evans, 2013). Numerosi autori hanno fornito diverse definizioni di feedback, associandolo tradizionalmente al processo con 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 tal senso, il feedback permette di apportare un cambiamento e un miglioramento al prodotto/prestazione, in direzione di un futuro cambiamento e miglioramento, riducendo il gap tra la performance in atto e quella attesa (Sadler, 1989). Secondo tale prospettiva, il feedback, abitualmente formulato dal docente, offre indicazioni correttive e spunti di riflessione agli studenti, permettendo loro d'identificare future aree di apprendimento, attraverso un'autovalutazione del proprio attuale posizionamento e una conseguente regolazione dell'apprendimento (Nicol, 2010). Tuttavia, tale pratica pone l'attenzione su un'approccio trasmissivo di feedback, concentrandosi sul suo contenuto e sull'efficacia dell'informazione, riducendo il soggetto che apprende ad un ruolo passivo. Inoltre, alcuni studi (Topping, 1998; Falchinov, 2005) hanno dimostrato che questa tipologia di feedback, oltre a non consentire a volte agli studenti di essere attivi di fronte alla costruzione del proprio apprendimento, impedisce una completa comprensione dell'informazione e la difficoltà di applicazione del correttivo suggerito/ricevuto.

Recentemente, la concezione trasmissiva del feedback è stata progressivamente superata, lasciando spazio ad una visione socio-costruttivista, la quale reputa il feedback come un processo dialogico grazie al quale lo studente co-costruisce, monitora e valuta attivamente il proprio apprendimento (Grion & Serbati, 2019; Nicol, 2010; Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010). Tale dialogo può avvenire tra docente e studente o tra pari, favorendone il supporto e l'attivazione di processi di revisione, analisi, integrazione di conoscenze e azioni che consentano una effettiva rielaborazione dell'apprendimento (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Evans, 2013) nei processi di valutazione e di feedback, pertanto, viene compresa la necessità di coinvolgere lo studente al fine di favorire una comprensione profonda delle informazioni ricevute (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005) e l'applicazione effettiva ed efficace delle stesse, facilitando lo sviluppo di capacità autovalutative e auto-regolative (Doria & Grion, 2019; Nicol 2006, 2010; Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010).

In questa prospettiva, l'attenzione tradizionalmente posta sul contenuto del feedback si sposta in direzione dell'utilità, ovvero sulle azioni che gli studenti possono compiere affinché vi sia un reale impatto del feedback sul loro percorso di sviluppo e apprendimento (Evans, 2013; Serbati, Grion & Fanti, 2019; Ajjavi & Boud, 2017). A quest'ultima concettualizzazione, Nicol (2018) introduce un'ulteriore prospettiva, ponendo l'attenzione sul processo *generativo interno* del feedback, sottolineando ancor di più l'*agency* dello studente nel processo valutativo.

3. Ripensare il feedback: l'*internal feedback* generato dai processi comparativi

Le nuove prospettive teoriche e pratiche sull'utilizzo del feedback, basate sull'accezione secondo cui le conoscenze e le competenze degli studenti si costruiscono grazie al loro coinvolgimento nell'azione valutativa, implicano, ad esempio, situazioni in cui lo studente sia produttore di feedback (Serbati, Grion & Fanti, 2019) sul prodotto d'apprendimento di un suo pari (Nicol, 2018). Tuttavia, anche un processo dialogico di co-costruzione del feedback non valorizza pienamente le potenzialità del "feedback per l'apprendimento". In tale contesto, l'attenzione va posta sull'*internal feedback*, derivante dal continuo *processo comparativo* che gli studenti attivano a partire dalle diverse informazioni provenienti dall'ambiente circostante:

In academic settings, whenever students engage in a learning task or produce some work (e.g. an assignment) they make comparisons with many different sources of information in the environment. This is an ongoing and pervasive process that informs them about how their current performance relates to their goals and what adjustments to make (Nicol, 2020, p. 757).

In altre parole, il feedback interno ha origine dalla comparazione che gli studenti formulano, tra il compito che stanno svolgendo e le informazioni provenienti da *diverse tipologie di fonti*, quali ad esempio libri, video, il compito dei propri pari, la ricerca in rete, il dialogo con il docente e con i pari, e in generale *input* proveniente dal contesto circostante, compreso l'insieme delle interazioni sociali e materiali che hanno condizionato – o condizionano – le conoscenze dello studente stesso (Piaget, 1976; Vygotsky, 1978; Sfard, 1998). Dunque, dal confronto continuo e spontaneo con materiali e fonti a disposizione si genera un *internal feedback*, grazie al quale lo studente acquisisce nuove conoscenze e competenze, riconoscendo autonomamente gli eventuali gap del proprio lavoro e migliorandolo.

Il meccanismo di *internal feedback* (Figura 1), secondo il quale svariati *input* esterni producono un feedback interno, si caratterizza per il suo processo ciclico, continuo, auto-generativo, in alcuni casi consapevole e in altri inconsapevole. Tuttavia, affinché tale processo abbia inizio, e si autoalimenti in modo autonomo durante la costruzione degli apprendimenti, è necessario stimolarne la realizzazione ricreando e facilitando le opportunità di comparazione. Per tale ragione, il docente assume un ruolo fondamentale nel creare un contesto d'apprendimento, ricco di diverse tipologie di stimoli, nel quale lo studente è guidato nell'attività di confronto, stimolato e incoraggiato a rendere espliciti gli *output* di tale processo (Nicol, 2021).

Students are generating feedback all the time

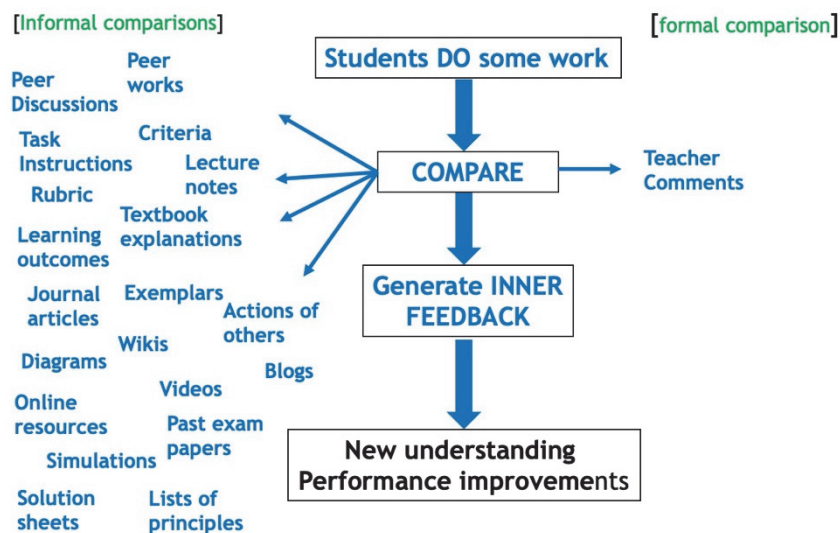


Fig. 1 - Il modello concettuale elaborato da Nicol (2020) raffigurante il processo comparativo quale meccanismo in grado di generare l'*internal feedback*

Il modello concettuale alla base dell'*internal feedback* (Figura 1) evidenzia la sequenza di azioni che avvengono nel momento in cui gli studenti ricevono un *input* dal docente per l'esecuzione di un compito, evidenziando l'importanza assunta dal *processo comparativo*. Quest'ultimo è l'elemento centrale del meccanismo di *internal feedback* teorizzato da Nicol (2020), poiché rappresenta la componente principale di cui si alimenta il pensiero umano (Goldstone, Day & Son, 2010).

Il confronto e la conseguente origine del feedback interno possono aver luogo anche in assenza di input espliciti come quello fornito dal docente: lo studente, davanti ad un compito di apprendimento, spontaneamente confronta la richiesta del compito con l'insieme delle esperienze maturate in passato, aiutandosi con la memoria, le fonti esterne, il dialogo con i propri pari e molte altre risorse analogiche, generando di conseguenza continuo *internal feedback* (Sargeant et al., 2010).

Va dunque considerato che tale approccio ribalta la tradizionale centralità ponendo lo studente al centro, come vero protagonista, del processo di generazione, uso del feedback e apprendimento ottenuto da esso. I commenti del docente diventano, infatti, *una* delle molteplici risorse, comparando le quali gli studenti possono generare il feedback interno. Ciò rinforza quelle concezioni che ritengono necessario un radicale ripensamento delle pratiche didattiche a favore di una maggiore centralità e autonomia dello studente nel proprio processo di apprendimento e valutazione.

3.1 Diverse tipologie di *internal feedback*

Nel quadro teorico proposto, assume un'importanza centrale il tipo di compito, ossia il prodotto o attività che gli studenti sono stimolati a produrre e successivamente a comparare e confrontare con altre risorse. L'apprendimento degli studenti, infatti, dipende fortemente dal tipo di risorsa, o meglio, dalla *moltitudine* e *diversità* di risorse, utilizzate come *comparator*.

Focalizzando sulle diverse tipologie di *comparator* Nicol e McCallum (2021) affermano che gli studenti, confrontando il loro prodotto d'apprendimento con quello elaborato da un loro pari in un'azione di revisione tra pari, apportano un miglioramento significativo nel proprio compito, soprattutto se quello confrontato è qualitativamente diverso, o migliore, rispetto al proprio. Particolarmente efficace come forma di *comparator* e risulta anche l'uso degli *exemplar* (Sambell & Graham, 2020; Sambell & Brown, 2021; Serbati & Grion, 2019). Essi consistono in esempi di elaborati costruiti dai docenti (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014) o, meglio ancora, prodotti da studenti (appartenenti solitamente alle coorti precedenti, e scelti dal docente) che hanno lo scopo di fungere da modelli di diversi gradi di applicazione dei *criteri di*

qualità del prodotto richiesto. Trattandosi di esempi concreti del compito, essi offrono agli studenti la possibilità di vedere applicati i criteri di qualità di un lavoro anziché sentirli soltanto esplicitare dal docente, dando agli studenti l'opportunità di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno approfonditi e di accrescere la propria capacità di formulare giudizi valutativi ponderati. Pertanto, il confronto, la *comparazione*, con modelli concreti supporta una comprensione facilitata ed immediata (Carless & Chan, 2017; Grion, Serbati, Tino & Nicol, 2017).

La portata innovativa della teoria di Nicol risiede nello scoprire che il processo d'apprendimento sembra essere maggiormente efficace quando gli studenti compiono *confronti multipli* uno dopo l'altro: l'utilizzo di più *comparator* in successione permetterebbe allo studente di stimolare un confronto maggiormente profondo e articolato grazie agli *input* provenienti da più fonti. Offrire quindi agli studenti l'opportunità di un caleidoscopio di processi comparativi, con risorse disparate, dalla letteratura, agli input del docente, a quelli dei pari, a prodotti simili a quelli da realizzare/raggiungere, massimizza l'*internal feedback* e quindi l'apprendimento.

Un'ulteriore considerazione viene da Chi, Roy e Hausmann (2008), i quali dimostrano che gli studenti possono acquisire un apprendimento d'alto livello attivando *molteplici confronti simultanei* con differenti risorse proposte allo stesso tempo. A differenza dell'approccio sequenziale, che propone i *comparator* uno dopo l'altro, l'organizzazione di *comparator* simultanei espone lo studente a stimoli diversi e complementari; va ricordato che deve però essere evitato di sovraccaricare eccessivamente gli studenti.

In questo quadro, è possibile affermare che l'utilizzo dei *comparator* come strategia didattica e valutativa volta a sviluppare e potenziare l'apprendimento degli studenti è fondamentale per la generazione dei confronti e quindi di *internal feedback*. Tuttavia, affinché tale processo possa ritenersi efficace per l'apprendimento, è importante che i docenti massimizzino la capacità di *auto-feedback* degli studenti. È perciò compito del docente creare un ambiente di apprendimento idoneo alla generazione di processi comparativi, ma soprattutto di strategie di esplicitazione e presa di consapevolezza del feedback interno generato spontaneamente. In tale direzione, Nicol (2021, p. 3) propone la seguente sequenza d'azioni:

DO work individually,
make some COMPARATOR
and make outputs EXPLICIT

Sulla base di ciò, vi sono tre requisiti essenziali per la generazione di *internal feedback*, che costituiscono anche tre step d'azione didattica:

1. gli studenti si impegnano in un compito di apprendimento, prima di programmare e realizzare processi comparativi. L'impegno attivo verso un prodotto d'apprendimento assicura che vi sia un contenuto da confrontare con l'informazione esterna/il *comparator*. Infatti, più tempo e impegno gli studenti dedicano alla realizzazione di un compito, più produttivo sarà l'internal feedback che genereranno di fronte a opportunità di confronto pianificate;
2. gli studenti comparano il proprio prodotto con un *comparator* esterno. Come visto in Fig. 1, si può spaziare da risorse di letteratura, a risorse web, a prodotti dei pari, ad azioni e proposte del docente, e così via;
3. gli studenti si impegnano nel processo di confronto ad un livello profondo ed esternalizzano i risultati delle loro riflessioni comparative, per esempio attraverso la scrittura, la discussione o l'azione. La scrittura è particolarmente raccomandata poiché fornisce ai docenti importanti informazioni sull'apprendimento degli studenti e al contempo rende esplicita agli studenti la loro capacità di generare feedback (Nicol, 2013; Tanner, 2012).

Una volta compresa la concezione teorica alla base del processo e la sequenza delle azioni, le possibilità per la realizzazione di pratiche didattiche sono molteplici e diversificate. Alcuni brevi suggerimenti sono le seguenti.

Una possibilità è usare come fonte generativa di comparazione un video o articoli di letteratura: lo studente produce un compito e al termine dello stesso gli si chiede di esaminare un video o un articolo di letteratura riguardante il medesimo argomento. Ciò rappresenta un'occasione di confronto con un *comparator* complesso ed esperto, a seguito del quale si può chiedere agli studenti di migliorare il proprio prodotto oppure di scrivere e discutere con gli altri studenti quanto appreso dell'attività comparativa.

Un'ulteriore fonte di comparazione potrebbe venire dalla richiesta agli studenti di elaborare e presentare ai pari un proprio prodotto rispetto ad un determinato argomento. Il docente potrebbe richiedere agli studenti che fruiscono delle presentazioni le presentazioni dei propri pari, di appuntare gli elementi rilevanti o gli aspetti migliorativi per il proprio compito e discuterne con il proprio gruppo, al fine di valutare attentamente quali informazioni utilizzare per migliorare il proprio lavoro (vedi: Nicol & & Selvaretnam, 2021). Per massimizzare l'opportunità di apprendimento, il docente potrebbe dare un esempio di prodotto di alta qualità da utilizzare nel processo comparativo.

Una possibilità, ad esempio, è quella in cui il docente suddivide la lezione in più segmenti, predisponendo degli spazi di riflessione e attività d'apprendimento tra un segmento ed un altro. Concretamente, il docente potrebbe iniziare la lezione in modo tradizionale, prevedendo una pausa in cui assegna agli stu-

denti un compito da svolgere individualmente e, una volta completato il compito, riprendere la lezione. In questo scenario, lo studente produce dei confronti in modo autonomo e auto-regolato. Inoltre, per poter sfruttare efficacemente l'*internal feedback* generato dagli studenti, al termine del secondo segmento della lezione, il docente può richiedere di apportare miglioramenti e modifiche al proprio compito individuale in base alle nuove informazioni ricevute e al confronto con i propri pari.

Il docente potrebbe, ancora, richiedere ai propri studenti di realizzare un prodotto d'apprendimento e successivamente autovalutarlo attraverso i criteri valutativi precedentemente concordati fra studenti e docente, esplicitando gli elementi migliorabili rintracciati nel proprio prodotto o eventuali domande/chiarimenti da chiedere al docente.

4. L'*internal feedback*: una sperimentazione in un corso dell'Università di Padova

Alla luce di tale framework teorico, nel Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, è stata progettata un'attività didattica con duplice scopo:

1. da una parte si sono voluti sperimentare processi di insegnamento/apprendimento volti a favorire la generazione di *internal feedback*, in studenti impegnati in un corso di area pedagogica;
2. dall'altra è stata condotta una ricerca al fine di verificare se due tipologie di *comparator* risultassero diversamente efficaci per l'apprendimento e come questi venissero percepiti dagli studenti, in termini di gradimento ed efficacia in supporto all'apprendimento.

4.1 Le due condizioni sperimentali, le procedure e i metodi di analisi

In un corso di studi di area psicologica, realizzato in modalità blended, rivolto a 159 studenti frequentanti il primo anno, volto a sviluppare competenze di carattere valutativo in ambito educativo, è stato proposto agli studenti il compito di realizzare un prodotto d'apprendimento a partire dalla discussione e condivisione preliminare dei criteri attraverso cui tale loro artefatto sarebbe stato successivamente valutato. Nello specifico, gli studenti sono stati chiamati a costruire una rubrica di valutazione (compito individuale).

Suddivisi in due condizioni sperimentali differenti - Gruppo A composto da 80 studenti e Gruppo B composto da 79 studenti, essi dovevano utilizzare, a seconda della condizione di appartenenza, ciascuno un diverso *comparator*:

- a) *exemplar*; gli studenti del primo gruppo hanno avuto la possibilità, nel preparare la propria rubrica individuale, di confrontarsi con diversi esempi pratici di rubriche realizzati da studenti delle coorti precedenti (*exemplar*);

b) *articoli di letteratura*; grazie ai quali gli studenti hanno potuto analizzare e comprendere a livello teorico le componenti essenziali per poter realizzare una rubrica di qualità.

Tale processo è avvenuto attraverso l'implementazione delle varie fasi previste per il processo di comparazione volto a favorire l'*internal feedback* (cfr. Tab. 1).

Sebbene il prodotto d'apprendimento, ossia la rubrica di valutazione, sia stato realizzato individualmente, ciascuno studente era inserito in un piccolo gruppo (n. 4-7 componenti) appartenente ad uno dei due maxi-gruppi sperimentali (Gruppo A e Gruppo B), all'interno del quale poteva dialogare e confrontarsi coi pari sul proprio e l'altrui lavoro (comparazione col lavoro dei pari).

Come visibile in Tab. 1, dopo aver co-costruito i criteri di una buona rubrica, i due gruppi sperimentali hanno lavorato separatamente con i due diversi *comparator* e a seguito di ciò hanno consegnato il proprio prodotto.

La valutazione di ciascun prodotto (le rubriche) è avvenuta attraverso l'attribuzione di un punteggio in base ai criteri condivisi all'inizio con gli studenti. Tali criteri facevano riferimento a: struttura, linguaggio, contenuto e originalità della rubrica. Sui dati numerici ottenuti sono state compiute analisi di statistica descrittiva.

Rispetto alle percezioni degli studenti, i dati di ricerca sono stati ottenuti attraverso la somministrazione di un questionario rivolto alle due condizioni sperimentali e compilato a livello individuale, rilevando: Q1) il gradimento del *comparator* utilizzato e Q2) la sua efficacia percepita in supporto all'apprendimento; i dati sono stati sottoposti ad analisi statistiche descrittive, ricavandone medie e le deviazioni standard (Tab. 2) e al t test di Student.

Tab. 1 - Fasi attraverso cui è stato implementato il processo di confronto attraverso l'uso di comparator

Fasi	Attività
I fase	Definizione dei criteri per un "buon" prodotto d'apprendimento (rubrica)
II fase	Suddivisione gruppi sperimentali e distribuzione dei <i>comparator</i> (exemplar vs letteratura) da utilizzare per la realizzazione del prodotto
III fase	Realizzazione e consegna del prodotto d'apprendimento
Compilazione questionario	

5. Risultati

5.1 Le prime evidenze

Si rileva che in generale gli studenti hanno prodotto "buone" rubriche valutative: in media il punteggio attribuito è stato di 26.28/30 con DS di 2,77. In tal

senso possiamo ipotizzare che l'approccio proposto con l'utilizzo di *comparator* (letteratura vs *exemplar* e ciclo di *peer review*) abbia permesso agli studenti di comprendere gli elementi importanti di una rubrica di valutazione e mettere in atto tale apprendimento nella realizzazione di un prodotto di qualità, compito solitamente sfidante per studenti di primo anno.

Nello specifico, il Gruppo A, ossia coloro che hanno utilizzato gli *Exemplar* come *comparator*, ha ottenuto in media un punteggio leggermente inferiore ($M = 26,26/30$; $DS = 3,06$) rispetto agli studenti del Gruppo B, ossia coloro che hanno utilizzato gli articoli di letteratura come *comparator* ($M = 26,30/30$; $DS = 2,49$).

Volendo approfondire l'analisi, è stato effettuato un *t test di Student* accoppiato a due code, al fine di rilevare differenze significative tra i punteggi assegnati ai due gruppi. Tuttavia, non è emersa alcuna differenza significativa ($p = .935$) Inoltre, sono state effettuate delle analisi *post hoc* tra le singole variabili (struttura, linguaggio, contenuto e originalità), ma non sono state rilevate differenze significative ($p = .593$; $p = .833$; $p = .830$; $p = .458$). È pertanto possibile affermare che non si evidenziano differenze rilevanti tra i due gruppi.

Riguardo alle analisi svolte sui risultati del questionario riflessivo volto ad indagare il gradimento e l'efficacia percepita del processo comparativo a supporto dell'apprendimento, si è rilevato quanto visibile in Tab. 2.

Tab. 2 - Risposte questionari¹: Q1 si riferisce alla variabile gradimento; Q2 si riferisce alla variabile efficacia per l'apprendimento. I due diversi *comparator* utilizzati sono i seguenti: G.A si riferisce all'uso di *exemplar*; G.B si riferisce all'uso di articoli di letteratura

	Media	Dev.st
Q1.G. A (Exemplar)	6,11	0,93
Q2.G. A (Exemplar)	5,77	1,15
Q1.G. B (letteratura)	5,21	1,38
Q2.G. B (letteratura)	5,06	1,43

Relativamente al gradimento espresso dagli studenti in merito all'utilizzo delle due modalità di *comparator* e alla loro efficacia percepita, si evidenzia che, in media, coloro che hanno costruito la propria rubrica di valutazione mediante l'uso di *exemplar* hanno ritenuto tale pratica maggiormente piacevole (Q1. G.A: $M = 6,11$; $DS = 0,93$) ed efficace (Q2. G.A: $M = 5,77$; $DS = 1,15$)

¹ Il questionario, sottoposto ai due gruppi sperimentali – Gruppo A composto da 80 studenti e Gruppo B composto da 79 studenti – presenta alcune mancate (n. risposte 71 per il Gruppo A e n. risposte 70 per il Gruppo B).

per il supporto dell'apprendimento rispetto a coloro che hanno utilizzato il *comparator* "articoli di letteratura".

I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi statistiche mediante il test *t di Student* accoppiato a due code, al fine di rilevare le differenze significative fra i valori assegnati ai due *comparator*. Grazie a tale analisi si è evidenziato che le differenze rilevate, fra le percezioni degli studenti rispetto alla variabile gradimento ($p = .5E-05$; $p < .001$) ed efficacia per l'apprendimento ($p = .001$; $p < .01$), sono significative in relazione ai due maxi-gruppi.

5.2 Discussione

I risultati generalmente positivi ottenuti da entrambi i gruppi nella costruzione della rubrica di valutazione sembrano evidenziare l'efficacia dell'uso dei *comparator* come fonte di *internal feedback* ai fini della costruzione del prodotto d'apprendimento; non vi sono differenze sostanziali rispetto alla qualità dei prodotti finali per coloro che hanno utilizzato gli *exemplar* oppure i documenti tratti dalla letteratura, sebbene gli studenti percepiscano come maggiormente gradevole ed efficace per l'apprendimento l'utilizzo dei primi.

Questi risultati sembrano suggerire che, a prescindere dalla tipologia di *comparator* utilizzato per generare confronti, l'elemento fondamentale permane la creazione di un ambiente d'apprendimento in cui gli studenti possano produrre confronti. Tuttavia, gli esiti del questionario di gradimento sembrano avvallare quanto la letteratura ci segnala circa l'immediatezza e la facilità di comprensione degli *exemplar* (Sambell & Graham, 2020; Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014; Carless & Chan, 2017; Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017), aspetto che gli studenti sembrano avere colto ed esplicitato attraverso le loro percezioni più positive nei confronti di questi ultimi rispetto ai documenti della letteratura.

Dunque, i dati sembrano dimostrare che i due *comparator* siano entrambi efficaci in termini d'apprendimento, nonostante la percezione degli studenti sia significativamente differente rispetto all'utilizzo di un tipo piuttosto che di un altro. Questo risultato indurrebbe, inoltre, ad ipotizzare che la percezione degli studenti non influisca in modo significativo sull'apprendimento: se si predispongono adeguati momenti di confronto, a prescindere dal *comparator* utilizzato, si stimolano processi di confronto equiparabili, in grado di generare apprendimento.

Un'ulteriore considerazione che aiuta ad interpretare il maggiore gradimento degli studenti verso gli *exemplar* è che essi rappresentano un prodotto più "vicino" a quello richiesto in esito all'attività (la costruzione di una rubrica), pertanto il maggiore gradimento può anche essere dato dall'immediatezza

d'uso rispetto allo svolgimento del compito; al contrario, i documenti tratti dalla letteratura richiedono una elaborazione creativa e di *transfer* superiore rispetto a quanto appreso.

In vista di ulteriori sviluppi della ricerca, si prevede di rinforzare la fase di esplicitazione del feedback interno generato dagli spontanei processi comparativi. Nel presente studio si è chiesto agli studenti di esplicitarlo attraverso discussione con i pari, ma risulterebbe ancora più efficace chiedere loro di scrivere un self feedback immediatamente a seguito del processo comparativo messo in atto, allo scopo di ottenere dati di ricerca maggiormente significativi.

6. Conclusioni e prospettive future

Il presente contributo discute il concetto di feedback e come quest'ultimo agisca sull'apprendimento. Si è inteso proporre una teoria che considera la comparazione come processo cognitivo che sta alla base del feedback (o meglio, del self-feedback) e come elemento fondamentale per generare e migliorare l'apprendimento degli studenti (Nicol, 2020).

In tale prospettiva, il ruolo del docente diventa quello di progettare e predisporre adeguati scenari di insegnamento che offrano opportunità di confronto e comparazione, chiedendo anche agli studenti di esplicitare i risultati di tali comparazioni in modo tale che essi acquisiscano consapevolezza rispetto al processo di feedback e auto-feedback in relazione all'apprendimento, sviluppando così un meccanismo in grado di auto-alimentarsi, che permetterà loro di continuare a generarli senza l'aiuto dell'esperto esterno (Nicol, 2020; Nicol, 2021).

Va precisato che, sebbene tale prospettiva presupponga e necessiti di un ruolo attivo da parte dello studente nella costruzione del proprio apprendimento, mediante la produzione di feedback, il ruolo del docente non perde di significato, ma richiede un cambio di prospettiva. Il docente, infatti, piuttosto che fornire feedback, dovrà programmare, progettare e ricreare un contesto che stimoli i processi valutativi attraverso diverse tipologie di comparazione. Diventa quindi importante predisporre sequenze di azioni e precise indicazioni per gli studenti in modo da massimizzare le comparazioni tra risorse, la generazione di feedback interno e la sua esplicitazione. Un accurato design e una chiarezza di istruzioni per lo svolgimento delle attività diventano elementi essenziali per far vivere agli studenti un'esperienza di apprendimento significativa.

In questo articolo si è inteso dimostrare – attraverso uno dei primi lavori sperimentali a ciò diretti – quanto recentemente teorizzato da Nicol (2020) rispetto al costrutto di feedback: non più considerato né come informazione

esterna offerta o recepita dal soggetto in risposta a una sua prestazione, ma neppure come processo che si produce all'esterno del soggetto stesso, ma piuttosto come dispositivo interno. In tal senso, l'articolo va a supportare l'idea espressa da Nicol (2020; 2021; Nicol, & McCallum, 2021), che per massimizzare l'apprendimento attraverso il feedback sia necessario un cambiamento fondamentale nel *feedback thinking*, ossia nel modo di vedere e pensare il feedback; un cambiamento che consenta lo sviluppo di una nuova prospettiva che fondi le pratiche didattiche.

A fronte di ciò, è importante che la ricerca indaghi e approfondisca gli effetti che possono produrre sull'apprendimento i diversi *comparator*, con particolare riferimento all'uso multiplo e sequenziale degli stessi, e i loro esiti in termini di apprendimento e di percezioni degli studenti. Un'ulteriore questione ancora del tutto inesplorata, e che, dunque, rappresenta una nuova pista di ricerca, riguarda le modalità di formulazione di adeguate istruzioni per gli studenti per lo svolgimento dei processi comparativi e il loro ruolo di mediazione rispetto all'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Ajjawi R. & Boud D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2): 252-265.
- Alfieri L., Nokes-Malach T. & Schunn, C. (2013). Learning through Case Comparisons: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 48(2): 87-113.
- Black P. & Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5: 7-68.
- Blair A., Wyburn-Powell A., Goodwin, M. & Shields S. (2014). Can Dialogue Help to Improve Feedback on Examinations? *Studies in Higher Education*, 39(6): 1039-1054.
- Boud D. (2010). *Student assessment for learning in and after courses*. Sydney, NSW: Australian Learning and Teaching Council, 1-31.
- Boud D., & Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413.
- Brookhart S.M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Ascd, Alexandria.
- Brown S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education*. Global Perspectives. London: Palgrave Macmillan.
- Carless D. & Chan K.K.H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6): 930-941.
- Chi M.TH., Roy M. & Hausmann R.G.M. (2008). Observing Tutorial Dialogues Collaboratively: Insights about Human Tutoring Effectiveness from Vicarious Learning. *Cognitive Science*, 32(2): 301-341.

- Doria B. & Grion V. (2020). L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1): 78-92.
- Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1): 70-120.
- Falchikov N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge-Falmer.
- Goldstone R.L.S., Day S. & Son J. Y. (2010). Comparator. In B. Glatzeder, V. Goel, and A. von Müller (Eds.), *On thinking: Volume II, towards a theory of thinking*. Heidelberg, Germany: Springer-Verlag, 103-122.
- Grion V. & Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. PensaMultimedia.
- Grion V. & Serbati A. (edizione italiana a cura di). (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce-Brescia: Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289-317). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion V., & Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 31: 38-55.
- Grion V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 210-224.
- Hattie J. & Timperley H.S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77: 81-112.
- Jackel B., Pearce J., Radloff A., & Edwards D. (2017). *Assessment and feedback in higher education. A review of literature for the higher education academy*. York: Higher Education Academy & Australian Council for Educational Research.
- Li L., & Grion V. (2019). The Power of Giving and Receiving in Peer Assessment. *AISHE Journal*, 11(11): 1-17.
- Montalbetti K. (2018). Assessment for learning nel contesto universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11(20): 111-124.
- Nicol D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5): 501-517.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion, & A. Serbati (Eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nicol D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, 12 (numero speciale): 71-84.
- Nicol D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in higher education*, 46(5): 756-778.

- Nicol D. (2021). Guiding learning by activating students' inner feedback. *Times Higher Education*.
- Nicol D. & McCallum S. (2021). Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparators that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1.19.
- Nicol D. & Selvaretnam G. (2021). Making internal feedback explicit: harnessing the comparisons students make during two-stage exams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Orsmond P., Merry S., & Reiling K. (2005). Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(4): pp. 369-386.
- Piaget J. (1976). *The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Price M., Handley K., Millar J., & O'Donovan B. (2010). Feedback: All That Effort, but What is the Effect. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3): 277-289.
- Rittle-Johnson B., & Star J. R. (2011). The Power of Comparator in Learning and Instruction. Learning Outcomes Supported by Different Types of Comparators. *Psychology of Learning and Motivation*, 55: 199-225.
- Sadler D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2): 119-144.
- Sambell K., Brown S. (2021) Changing assessment for good: building on the emergency switch to promote future-oriented assessment and feedback designs. In Baughan P. (Ed.) (2021). *Assessment and Feedback in a Post-Pandemic Era: A Time for Learning and Inclusion* (pp. 11-21). Heslington, York (GB): AdvanceHE.
- Sambell K. and Graham L., (2020). "We need to change what we're doing." Using pedagogic action research to improve teacher management of exemplars. *Practitioner Research in Higher Education*, 13(1): pp.3-17.
- Sambell K., McDowell L., & Montgomery C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Sargeant J., Armson H., Chesluk B., Dornan T., Eva K., Holmboe E., Lockyer J., Loney E., Mann K. & van der Vleuten C. (2010). The Processes and Dimensions of Informed Self-Assessment: A Conceptual Model. *Academic Medicine*, 85(7): 1212-1220.
- Serbati A., Grion V. & Fanti M (2019). Caratteristiche del *peer feedback* e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12(numero speciale): 115-137.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2): 4-13.
- Topping K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3): 49-276.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.