

AFFIDABILITÀ, CRITICITÀ, VALORE PEDAGOGICO DELLA VALUTAZIONE FRA PARI IN MODALITÀ SOMMATIVA CON L'ATTIVITÀ WORKSHOP DI MOODLE

Mario Calabrese¹

¹ Université de Rennes 1
mario.calabrese@univ-rennes1.fr

FULL PAPER

Istruzione universitaria - Valutazione dell'apprendimento a distanza - Formazione continua

Abstract

La valutazione fra pari o *peer-assessment* – realizzabile in Moodle con l'attività Workshop – lungi dall'essere un "semplice" strumento di valutazione, presenta vari aspetti interessanti dal punto di vista pedagogico, afferenti soprattutto al campo meta-cognitivo, cognitivo e di apprendimento sociale; ma comporta – al tempo stesso – dei rischi e delle criticità potenziali, soprattutto se utilizzata come forma di valutazione "sommativa" dove il voto finale di un corso o di un modulo è (seppur parzialmente) attribuito dai colleghi di studio.

In questo contributo, relativo ad un caso di studio concluso, verranno innanzitutto mostrati i risultati dell'affidabilità di una valutazione fra pari, nonché una presentazione dei principali vantaggi cognitivi e delle maggiori criticità osservate (tramite analisi qualitativa effettuata tramite interviste), in un contesto di formazione di adulti in un Master professionalizzante svolto in modalità *blended-learning*; verranno inoltre presentati i principali punti di forza e le principali mancanze dell'attività Workshop di Moodle, strumento utilizzato per implementare l'esercizio in questione.

Keywords – Valutazione, meta-cognizione, innovazione in pedagogia.

1 INTRODUZIONE

Secondo la definizione di Keith Topping [1], professore all'università di Dundee, e uno dei maggiori esperti in materia, una valutazione fra pari consiste in

"an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal-status learners".

In sintesi, viene chiesto agli studenti di valutare il livello, il valore, o la qualità di un prodotto o di una *performance* (generalizzando, un qualsiasi *learning outcome* o prodotto/risultato di un apprendimento) realizzato da un pari grado.

Di grande attualità a causa del suo utilizzo nei dispositivi di tipo MOOC, la valutazione fra pari è praticata ampiamente anche in dispositivi di altro tipo – corsi *blended* o corsi d'aula "tradizionali" - e oggetto di rinnovato interesse nelle riviste specializzate in scienze dell'educazione. A partire dai primi studi realizzati dal citato Topping nel 1998, diversi autori si sono soffermati sui vari e presunti vantaggi (pedagogici ma non solo) realizzabili grazie a tale attività.

Fra questi, Sarah Gielen, dell'università Cattolica di Leuven, riprendendo e migliorando analisi simili realizzate in passato, ha realizzato un interessante e utile inventario delle possibili implementazioni di una valutazione fra pari, identificando venti variabili raggruppate in cinque *cluster*, elencati nella tabella seguente [2]

Tabella 1: Clusters e variabili del PA nella classificazione di Gielen

| Cluster | Variabili (in inglese) |
|---|--|
| A) Decisioni riguardanti l'utilizzo del PA; | 1. Settings 2. Object (artefact or observed behaviour?) |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> 3. Frequency and experience 4. Objectives 5. Function (formative or sommativa?) |
| B) Relazione fra <i>peer-assessment</i> e altre attività realizzate nell'ambiente di apprendimento; | <ul style="list-style-type: none"> 6. Alignment 7. Relationship to other assessments 8. Scope of involvement |
| C) Livello dell'interazione fra pari | <ul style="list-style-type: none"> 9. Output 10. Directionally 11. Privacy (anonimity? Teacher present?) 12. Contact 13. Role of assessee (passive or active?) |
| D) Composizione dei gruppi di valutatori | <ul style="list-style-type: none"> 14. Matching 15. Constellation of assessors and assessee |
| E) Gestione del processo di valutazione | <ul style="list-style-type: none"> 16. Format 17. Requirement 18. Reward 19. Training/guidance 20. Quality control |

Come traspare dalla ricchezza di questo inventario, ogni attività di valutazione fra pari sarà definita da elementi caratterizzanti, dei quali si deve tener conto al momento dell'implementazione: a titolo di esempio, una valutazione fra pari sommativa dovrà essere progettata diversamente rispetto ad una formativa; un pubblico adulto ed esperto si comporterà diversamente rispetto ad un pubblico novizio, e così via. Prima di proseguire nell'analisi, è quindi necessaria una presentazione del pubblico oggetto dello studio, della formazione da loro seguita e degli obiettivi didattici desiderati.

1.1 Presentazione della formazione e del pubblico

Il Master II "Ingénierie de la e-formation" organizzato all'università di Rennes 1, prevede il superamento di 17 moduli e di uno *stage* finale per poter ottenere il corrispondente titolo di studio. Fra questi moduli, il corso di "Ambienti digitali di apprendimento" forma gli studenti all'utilizzo dei *Learning Management Systems* (LMS), soffermandosi in particolare sugli aspetti pedagogici delle piattaforme di apprendimento, pur senza tralasciare gli aspetti tecnico/informatici e organizzativi. Il caso di studio qui presentato riguarda questo modulo, e riguarda 18 partecipanti all'esercizio, svolto in modalità non anonima: ogni partecipante conosceva l'identità delle persone valutate e dei valutatori.

Il pubblico di questo Master è costituito per la maggior parte da adulti in attività, di solito formatori nei campi più disparati desiderosi di apprendere il mestiere di "formatore a distanza". Fra gli iscritti alla formazione si trovano insegnanti universitari, responsabili formazione (o delle risorse umane) di multinazionali, responsabili formazione di altre istituzioni pubbliche (come ad esempio gli Ospedali di Parigi), formatori militari o infermieristici, così come persone, in situazione di disoccupazione, che seguono dei programmi di riconversione professionale. Il livello di aspettativa nei confronti di questo Master è molto alto, l'acquisizione di competenze essendo più importante del titolo di studio in sé; analogamente, la motivazione dei partecipanti è molto forte.

1.2 Gli obiettivi dell'attività di valutazione fra pari

Come già accennato, il modulo di "Ambienti digitali di apprendimento" ha come obiettivo lo studio degli LMS. Il corso si sviluppa intorno al concetto di apprendimento, analizzandone le teorie, le tipologie, i livelli, le attività che lo favoriscono, e così via; e parallelamente, presentando le funzioni degli LMS (raggruppate in

quattro categorie: di deposito delle risorse, di valutazione, di collaborazione, di comunicazione) che supportino i vari aspetti del processo di apprendimento.

L'esame finale prevede la creazione – a partire da un caso pratico fornito dal docente – di un percorso di formazione su una piattaforma LMS e al tempo stesso il deposito di un allegato, dove vengono “giustificate” le attività scelte nella costruzione del percorso di formazione. A titolo di esempio, se uno studente prevede di inserire un glossario nel proprio spazio LMS, dovrà spiegare per quale motivo ha scelto tale attività, per quale motivo l'ha inserita in una determinata sezione o settimana del percorso.

È in questo contesto che viene proposta la valutazione fra pari oggetto di questo studio. Per realizzare questo esercizio, gli studenti utilizzano l'attività Workshop di Moodle, mettendo a disposizione degli altri partecipanti al corso (pari e docenti) l'url della loro piattaforma, i codici di accesso, e l'allegato riepilogativo. In seguito ogni studente valuterà i lavori di due pari, assegnando dei voti (accompagnati possibilmente da commenti) basandosi sulla griglia di valutazione preparata dal docente; e riceverà quindi il feedback di due pari (con coefficiente del 25% ognuno) oltre a quello del docente (con coefficiente del 50%). Al tempo stesso, essi riceveranno un voto per la loro attività di correzione. La media di tali voti corrisponderà al voto finale del corso.

Dal canto suo, il docente correggerà tutti i lavori presentati dalla classe e valuterà l'attività di correzione di ognuno dei partecipanti, intervenendo come “garante di ultima istanza” se l'attività di valutazione di un pari non è stata effettuata correttamente.

Date queste premesse, gli obiettivi pedagogici dell'attività di valutazione fra pari sono raggruppabili in tre categorie:

- dal punto di vista cognitivo, i feedback ricevuti (tre in totale, due dai pari e uno dal docente) permetteranno di correggere gli eventuali errori;
- dal punto di vista meta-cognitivo, il fatto di osservare – grazie all'attività di correzione – le scelte fatte dai pari, permetterà di riflettere al proprio processo di apprendimento, di capire quali sono i punti deboli e i punti forti rispetto all'esercizio in atto e all'obiettivo generale del corso (come gli LMS supportano i processi di apprendimento in un contesto di formazione a distanza);
- dal punto di vista sociale, o socio-affettivo, gli studenti sono invitati ad effettuare l'attività di correzione, ed a fornire il feedback, in un clima di benevolenza e non di sanzione per l'errore. In questo senso, l'obiettivo è quello di creare un gruppo di persone in formazione disposte ad aiutarsi mutualmente [3].

Le prossime pagine del contributo permetteranno di valutare il raggiungimento di questi obiettivi.

2 LA QUESTIONE DELL’AFFIDABILITÀ

Una tematica preliminare deve tuttavia essere affrontata. Lo studio in questione analizza l'utilizzo di una valutazione fra pari in modalità sommativa; il voto attribuito dai pari diventerà dunque (seppur in maniera parziale) il voto finale del modulo, trasmesso alla segreteria per essere trascritto nei documenti ufficiali che accompagnano l'ottenimento del titolo di studio. Si pone quindi il problema dell'affidabilità: gli studenti sono in grado di esprimere una valutazione credibile?

Premesso che il controllo del docente è imprescindibile, per poter rispondere a questa domanda, nel caso analizzato sono stati messi a confronto i voti dei pari con il corrispondente voto del docente, che ha svolto l'attività di correzione in modalità *blind* (correzione effettuata senza conoscere i voti e i feedback assegnati dagli studenti). I risultati sono riassunti nella seguente tabella:

Tabella 2: scarto fra voto del docente e media del voto dei pari

| | |
|----------------------------------|---------------|
| Differenza compresa tra 0 e 10% | 16 casi su 18 |
| Differenza compresa fra 10 e 20% | 1 caso su 18 |
| Differenza oltre il 20% | 1 caso su 18 |

Nella maggior parte dei casi quindi (quasi il 90%) lo scarto fra voto (medio) dei pari e voto del docente, si mantiene su livelli accettabili, cioè inferiore al 10%. Affinando l'analisi, se si fissa la soglia di “accettabilità” al 5%, i casi positivi sarebbero 14 su 18, quindi il 77%.

La prima conclusione che si potrebbe trarre è che la valutazione fra pari è sufficientemente affidabile. In realtà questa affidabilità è influenzata dalla costruzione e dal livello di dettaglio della “scheda valutazione” dell'attività Workshop di Moodle: in estrema sintesi, **più la scheda valutazione è precisa, minore è l'arbitrarietà di una singola valutazione**. L'importanza di una buona griglia di valutazione è stata ampiamente dimostrata in letteratura [4]

Generalizzando, le conclusioni di questa analisi sono coerenti con quelle della letteratura specializzata. Bouzidi e Jaillet [5] ad esempio affermano che secondo la maggior parte degli studi, la pratica di *peer-*

assessment è considerata come affidabile; parlano invero di *estrema* affidabilità se la valutazione fra pari viene svolta nel campo delle scienze esatte e con almeno quattro correttori-pari.

3 LE CRITICITÀ

Qual'è il sentimento di uno studente che pensa (a torto o a ragione) di non essere stato valutato correttamente da un pari? In particolare, accetterà che il suo voto venga deciso, anche se in parte, da un collega che egli stima non essere all'altezza del compito? E, da un altro punto di vista, potrebbe sentirsi poco legittimato a svolgere l'attività di valutazione che normalmente è compito del docente? Queste criticità potenziali sono analizzate dal punto di vista qualitativo, grazie a delle interviste realizzate alla fine del corso, mirate a conoscere l'opinione dei partecipanti in merito a questa particolare attività.

3.1 L'accettazione del voto

La valutazione fra pari richiede un alto livello cognitivo rispetto all'esercizio in atto, unitamente a delle aspettative elevate: per poter valutare correttamente, gli studenti devono infatti aver capito l'esercizio, i suoi obiettivi di fondo, e saper applicare la griglia di correzione fornita dal docente al lavoro che stanno valutando. Nel caso in oggetto, alcuni studenti (fortunatamente pochi) non sembravano all'altezza di queste aspettative, mettendo a rischio quindi il buon andamento dell'esercizio. Non per caso, le persone che hanno svolto male il compito assegnato sono le stesse persone che non hanno saputo (o potuto) valutare correttamente i propri pari. Alcuni studenti, intervistati dopo la conclusione dell'attività, hanno espresso pubblicamente i loro dubbi e riserve su alcune valutazioni ricevute (bisogna ricordare qui che la correzione avveniva in forma non anonima). Uno dei partecipanti ad esempio dice:

“Non ho capito una delle correzioni che ho ricevuto. Mi sembra che J. (la corretrice) non abbia nemmeno letto quello che ho scritto oppure l'ha fatto molto superficialmente. Ho ricevuto da lei un voto sul quale non sono assolutamente d'accordo. Chiedo che questa correzione non influenzi il mio voto finale”

Parallelamente, un'altra partecipante afferma che:

“Penso che N. non abbia capito qual'era l'obiettivo dell'esercizio. Nonostante tutto mi ha assegnato un voto alto, ma malgrado questo il suo feedback è stato molto deludente, non mi ha apportato nessun elemento utile e mi sento di dire che non è una valutatrice affidabile”

Casi come questi mettono a rischio la buona riuscita dell'attività, che ha nella creazione di un buon clima socio-affettivo uno dei suoi obiettivi. Generalizzando, e in coerenza con quanto espresso dalla letteratura scientifica sull'argomento, il *cognitive gap* fra studenti è una delle criticità maggiori della valutazione fra pari [6], particolarmente grave quando questa viene utilizzata in modalità sommativa.

In questi casi, il controllo del docente è di vitale importanza: deve intervenire per assicurare le persone che hanno dei timori di validità del voto ricevuto, cambiando il voto se necessario, e al tempo stesso richiamare i “cattivi” valutatori, invitandoli a svolgere l'attività seriamente fornendogli un feedback sulle mancanze della loro attività di correzione.

La letteratura scientifica sottolinea anche l'importanza della cosiddetta “back-evaluation” [7] cioè della possibilità per la persona valutata di poter dare un feedback sulla valutazione ricevuta (in inglese: *Students can provide feedback on the usefulness of the feedback they have received*). Tale funzionalità, purtroppo non presente nel modulo Workshop di Moodle, responsabilizzerebbe l'autore del feedback e contribuirebbe a migliorare la qualità globale dell'esercizio.

Un'altra riflessione che merita di essere fatta, è quella relativa al ruolo del feedback in un processo di valutazione e più in generale nell'apprendimento. Secondo certi modelli (in particolare, il modello “Bayesiano”), il feedback è lo strumento che permette al cervello di riconoscere un errore e quindi di attivare un processo di apprendimento: se il feedback è assente, il messaggio di errore non viene percepito e il processo di apprendimento si ferma. Che si voglia credere o meno a questa teoria, un feedback insufficiente genera un sentimento di frustrazione da parte delle persone in formazione, il che comporta il rischio di demotivazione e di disaffezione rispetto alla formazione seguita.

3.2 La legittimità percepita e la difficoltà del ruolo di correttore

Da un altro punto di vista, alcuni studenti (molti a dire la verità) non si sentono “legittimati” a dare dei voti, nonostante siano, in molti casi, dei *good students*, a loro agio con un esercizio cognitivamente complesso. Ad esempio, F. dice:

“Chi sono io per dare un voto agli altri? L'esercizio in sé è interessante, faccio volentieri dei commenti ai lavori degli altri, ma mi sento in grande difficoltà nel dare un voto”

Secondo A.

“Ho apprezzato l'esercizio fino a quando non si è trattato di dare un voto ai miei colleghi di studio. Questa fase mi ha portato molta frustrazione, non sapevo come uscirne. Alla fine ho pensato di scrivere una mail alle persone da correggere per scusarmi delle mie scelte e dei miei voti”

Sulla stessa falsariga, L. afferma che:

“Mi sono ritrovata ad essere corretrice di M. con la quale ho lavorato insieme durante tutto l’anno. Questa cosa mi ha messo in grande difficoltà, ho perso molto tempo a riflettere al voto da dare: da una parte volevo essere giusta, dall’altra avevo paura di urtare la sua sensibilità. Ogni volta dovevo trovare la formula corretta nel commento per giustificare un voto che non fosse quello massimo”

Questi punti di vista meritano di essere trattati con la massima considerazione.

Il feedback reciproco fra studenti, l’aiuto spontaneo, sono delle abitudini “naturalmente” osservabili in moltissimi campi della formazione o nelle attività lavorative fra colleghi. La valutazione fra pari eleva queste pratiche ad attività istituzionali del corso, con il rischio di fargli perdere spontaneità e – soprattutto se abbinate all’attribuzione di un voto – di snaturarne le ragioni soggiacenti.

Per evitare queste connotazioni negative, il voto dovrebbe essere espresso in forma non numerica, oppure in maniera non esplicita. Per esempio, l’attività Workshop di Moodle propone quattro criteri di votazione; uno di questi, il Rubric, permette allo studente di scegliere dei livelli predefiniti dal docente (del tipo: Bene – Abbastanza bene – Sufficiente – Non sufficiente) ognuno dei quali è associato ad un livello di votazione numerica non visibile per lo studente. Un altro criterio di votazione, quello per commenti, non prevede l’attribuzione di nessun tipo di voto ma solo la redazione di un commento scritto. Nello studio in questione, tutti gli studenti che avevano espresso riserve sulla loro legittimità di valutatori (ufficiali), preferirebbero una di questi due criteri di valutazione che evita l’attribuzione di un voto esplicito.

La questione dell’anonimato merita ugualmente di essere approfondita. Una valutazione fra pari può avvenire in forma completamente anonima, completamente non anonima o parzialmente anonima (il correttore non conosce l’identità dell’autore, ma quest’ultimo può vedere chi è il suo correttore). Ognuno di questi casi presenta vantaggi e svantaggi; la scelta va effettuata in funzione del gruppo, della sua “maturità”, della sua taglia, del contesto della formazione. Nel nostro caso, relativo ad formazione universitaria di livello avanzato, di tipo *blended* (dove tutti si conoscono) con pubblico adulto e valutazione sommativa, è stata scelta la modalità non anonima per forzare i correttori a giustificare le proprie scelte di voto, evitando al tempo stesso di nascondersi nell’anonimato.

4 I VANTAGGI PEDAGOGICI REALMENTE OSSERVATI

Sono stati finora presentati dei punti problematici relativi all’esperienza di valutazione fra pari: a fronte quindi di tali criticità, esistono dei vantaggi tali da giustificare l’uso di questa attività, peraltro dispendiosa per gli studenti e per i docenti? Giova ripetere che i vantaggi sperati sono di tre tipi: cognitivi, meta-cognitivi, socio-affettivi.

Proseguendo nell’analisi delle interviste post-formazione, gli studenti si sono mostrati pressoché unanimemente convinti della bontà e dell’utilità della valutazione fra pari.

L. dice:

“Questo esercizio mi ha richiesto molte energie, molto più di un “normale” compito, corretto e valutato dal docente. Dopo aver depositato il compito, non ho dovuto semplicemente aspettare i risultati e la correzione, ma ho dovuto correggere i miei pari, attività che mi ha preso molto tempo, poiché volevo fare le cose in maniera irreprensibile. Ma al tempo stesso l’attività di valutazione fra pari mi ha dato molto, e sarei pronto a rifarla subito. Utilizzerò la valutazione fra pari anche nelle mie formazioni”

Secondo M.

“Conoscevo già le piattaforme LMS, o meglio pensavo di conoscerle; grazie alla ricchezza di questo esercizio ho potuto vedere una enorme varietà di casi d’uso, che non vedo l’ora di applicare nelle formazioni di cui sono responsabile”

Per S.

“Leggendo i feedback ricevuti ho sentito una vera volontà di collaborazione da parte dei miei correttori. Che li abbia presi in conto o meno, mi ha fatto piacere riceverli”

Globalmente parlando, la valutazione fra pari così implementata ha raggiunto gli obiettivi prefissati. Al netto di un paio di partecipanti non all’altezza del compito (per scarso interesse o per un livello insufficiente di conoscenze pregresse), tutto il resto della classe ha dimostrato di apprezzare in particolar modo gli aspetti meta-cognitivi dell’attività: l’osservazione responsabile degli altri compiti “obbliga” i correttori a mettere in discussione le conoscenze acquisite, spingendoli eventualmente a riconoscere e superare i propri limiti.

Questo sentimento è ben espresso dalla tabella seguente:

Tabella 3: percezione dei vantaggi della valutazione fra pari

| Domanda: fra le seguenti affermazioni relative all’esercizio di valutazione fra pari, con quale sei maggiormente d’accordo? | |
|--|---------------------------|
| Grazie all’osservazione dei compiti dei miei colleghi, la valutazione fra pari mi ha permesso soprattutto di riflettere alle mie conoscenze relativamente all’esercizio proposto | 13 casi su 18 (72,22%) |
| La valutazione fra pari mi è stata utile soprattutto per correggere i miei errori sulla base dei feedback ricevuti | 4 casi su 18 (22,22%) |

| | |
|---|-------------------------|
| Ho apprezzato la valutazione fra pari soprattutto per il clima di aiuto reciproco che si è venuto a creare nel gruppo grazie a questo esercizio | 1 caso su 18 (5,56%) |
|---|-------------------------|

Ancora una volta, questi risultati vanno letti in funzione del pubblico oggetto dello studio: si tratta di adulti, con un alto livello di professionalità, e con delle conoscenze preliminari elevate; in questo contesto, sembra normale che il beneficio percepito come predominante afferisca al campo meta-cognitivo, quello cioè derivante dal confronto fra le proprie conoscenze e quelle degli altri studenti da una parte, e fra il proprio livello e il livello di esigenza dell'esercizio dall'altra. I benefici cognitivi e sociali, seppur presenti, sembrano avere minore importanza.

5 IMPLEMENTAZIONE IN MOODLE: PUNTI DI FORZA E PRINCIPALI MANCANZE

Concretamente, una valutazione fra pari si svolgerà utilizzando un *tool* apposito che ne permetterà l'implementazione nell'ambito di un certo ambiente digitale di apprendimento. Molti LMS propongono un modulo o *plugin* dedicato alla pratica di *peer-assessment*; ma tale funzionalità è presente anche fuori dagli LMS, con – ad esempio – dei *web-services* che potranno essere “connessi” alle piattaforme di apprendimento tramite degli standard di interoperabilità, come LTI (Learning Tools Interoperability) o altri. Nel caso in questione, come già detto, è stato utilizzato il modulo Workshop di Moodle. Vale la pena quindi analizzare i pregi e difetti di questo strumento, alla luce particolarmente delle esigenze pedagogiche dell'esercizio e in generale del corso.

5.1 I principali punti di forza

A. *La ricchezza delle strategie di votazione*

Il Workshop di Moodle propone, come già accennato, quattro possibili criteri di votazione: 1) Voto cumulativo; 2) Commenti; 3) Rubric; 4) Numero di errori. Questa estrema ricchezza, non sempre presente nelle altre piattaforme, permette di adeguare l'esercizio alle esigenze e agli obiettivi del docente, evitando eventualmente quelle modalità che potrebbero mettere in crisi gli studenti che non sentono a proprio agio nell'attività di votazione.

B. *La griglia di valutazione*

Ognuna di questi criteri comporta la costruzione, da parte del docente, di una “scheda di valutazione”. Questa scheda prevede la possibilità di assegnare un peso diverso ad ogni elemento da valutare, configurandosi quindi come una vera e propria griglia sulla quale gli studenti si baseranno nel correggere i propri pari. Inoltre, il docente ha la possibilità di rendere obbligatorio un feedback finale come elemento di chiusura di ogni correzione effettuata.

C. *La doppia votazione*

Il Workshop di Moodle prevede l'attribuzione di due voti: per il compito consegnato (voto attribuito dai pari ed eventualmente dal docente) e per la propria attività di correzione (voto attribuito tramite algoritmo del sistema ma eventualmente emendabile dal docente). Questa funzionalità favorisce l'impegno attivo dello studente per la propria attività di correttore. Il peso relativo di queste due votazioni viene deciso dal docente nella fase di impostazione del Workshop, ed è il riflesso degli obiettivi dell'esercizio: più il voto per l'attività di correzione è alto, maggiore è l'importanza accordata agli aspetti meta-cognitivi (realizzabili con la correzione) della valutazione fra pari.

5.2 Le principali mancanze

A. *La back-evaluation*

Come già accennato, la letteratura ha attribuito un'importanza fondamentale alla possibilità per la persona valutata di poter dare un giudizio sull'utilità del feedback ricevuto (*back-evaluation*); ebbene, questa funzionalità è assente nel Workshop di Moodle, seppur recuperabile cercando di far dialogare *assessor* e *assessee* tramite altri strumenti della piattaforma (ma in questo caso l'esercizio non deve essere anonimo).

B. *Criteri di completamento dell'attività*

In Moodle, si possono stabilire dei criteri di completamento per ogni risorsa e attività della piattaforma; per il Workshop, l'attività sarà considerata come (automaticamente) completata qualora lo studente abbia *ricevuto* un voto, ma non è previsto come criterio di completamento il fatto che esso abbia *dato* un voto (o un commento). In questa maniera, lo studente che svolge correttamente il proprio compito di valutatore, ma che

per contro non viene valutato dai suoi pari, vedrà l'attività di valutazione fra pari come non completata, elemento che potrebbe incoraggiare il fenomeno del cosiddetto *free-rider*.

6 CONCLUSIONI

La valutazione fra pari è senza dubbio un'attività pedagogica interessante e dal forte potenziale. Ma va maneggiata con cura, poiché richiede un alto livello di esigenza, una responsabilizzazione degli studenti, una loro partecipazione attiva e l'adesione allo spirito dell'esercizio.

I vantaggi e rischi conosciuti dall'analisi della letteratura specializzata, sono stati analizzati nel presente caso di studio, in una situazione concreta: le criticità più importanti sono state isolate e studiate, e messe a confronto con i vantaggi potenziali.

La domanda conclusiva potrebbe essere: ne vale la pena? Vale la pena ingaggiarsi in un'attività dispendiosa per il docente, esigente per lo studente, che presenta vari rischi di cattivo funzionamento se non addirittura di fallimento degli obiettivi previsti?

La risposta è sì. Secondo chi scrive, i vantaggi pedagogici superano ampiamente i limiti e i rischi dell'attività. Ma ad alcune condizioni: chiarire, a sé stessi prima che agli studenti, quali sono gli obiettivi dell'esercizio e quindi qual'è il ruolo che si assegna allo studente (correttore per delega o valutatore dotato di alto livello di riflessione); a condizione di fornire una buona griglia di valutazione e preparare gli studenti all'attività; di darsi il tempo necessario per controllare il suo buon svolgimento, assumendo il ruolo di supervisore, senza illudersi di poter guadagnare tempo grazie al fatto che gli studenti si correggono da soli; e assicurando la coerenza con le altre attività del corso, con gli obiettivi generali della formazione; implementarla in funzione del livello degli studenti, facendo in modo che la percepiscano come attività utile, interessante e formativa.

Riferimenti bibliografici

- [1] Keith J. Topping (2009) Peer assessment, *Theory into Practice*, 48:1, 20-27.
- [2] Sarah Gielen, Filip Dochy & Patrick Onghena (2011) An inventory of peer assessment diversity, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:2, 137-155.
- [3] L'importanza degli aspetti socio-affetti sono ben espressi nell'articolo di Lu & Law (2012) Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, vol. 40, 257-275.
- [4] Ad esempio, Hsu (2016) Effects of a Peer Assessment System Based on a Grid-Based Knowledge Classification Approach on Computer Skills Training. *Educational Technology & Society*, v19 n4 p100-111
- [5] Bouzidi & Jaillet (2009) Can online peer-assessment be trusted? *Educational Technology & Society*, 12 (4), 257–268.
- [6] Si veda a questo proposito, Kim & Ryu (2013) The development and implementation of a web-based formative peer assessment system for enhancing students' metacognitive awareness and performance in ill-structured tasks, in *Educational Technology Research and Development*, vol. 6.
- [7] Sull'importanza della *back-evaluation*, si veda Liu & Carless (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.