

Sperimentare la co-costruzione di un percorso formativo con gli studenti. Che cosa può imparare chi insegna dai loro feedback in itinere?

Alessia Bevilacqua

Pubblicato: 30 luglio 2019

Experiencing the Co-Construction of an Undergraduate Course with Students. What can learn Teachers from their In-Progress Feedback?

La Student Voice può consentire agli studenti di divenire, anche grazie al supporto delle tecnologie didattiche, co-ricercatori nel processo valutativo e, attraverso l'esplorazione di adeguati feedback, co-costruttori del percorso formativo. L'indagine ha inteso esplorare, attraverso un disegno di ricerca misto quan-QUAL, coerente con il sequential explanatory design, i feedback forniti dagli studenti frequentanti un insegnamento imperniato sugli approcci flipped learning e Assessment as Learning. I risultati quantitativi hanno evidenziato come essi abbiano fornito prevalentemente due tipologie di feedback: da un lato di tipo descrittivo, ovvero caratterizzati da un basso livello di riflessività; dall'altro feedbacks valutativi rispetto all'efficacia dell'approccio didattico nel suo complesso. I risultati qualitativi evidenziano come, oltre a fornire chiare indicazioni alla docente per orientare più efficacemente la sperimentazione, la partecipazione degli studenti al processo di valutazione abbia consentito loro di acquisire maggiore consapevolezza sia rispetto ai contenuti dell'insegnamento, sia al potenziamento di abilità personali e di competenze trasversali.

Educational technologies are useful to engage actively students in their learning paths. The Student Voice approach can furthermore allow students to become co-researchers in the evaluation process and, by providing adequate feedback, co-constructors of their training path. The research aims at investigating, through a quan-QUAL sequential explanatory design — the feedback provided by the students attending a course characterized by the flipped learning and on the Assessment as Learning approaches. The quantitative results show the students mainly provided two types of feedback: descriptive feedback, characterized by a lower level of reflexivity; and evaluative feedbacks regarding the effectiveness of the teaching approach. In addition to providing clear indications to the teacher to orient the experimentation, the qualitative results highlight how participating in the course evaluation process has allowed the students to acquire greater awareness both in relation to the subject and the enhancement of personal skills and transversal skills.

Keywords: Course Evaluation; Student Voice; Students as Researchers; Assessment as Learning; Higher Education.

Alessia Bevilacqua: Università degli Studi di Verona (Italy)

✉ alessia.bevilacqua@univr.it

Alessia Bevilacqua è assegnista di ricerca e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Tra i suoi interessi di ricerca l'innovazione didattica, nonché i metodi e gli strumenti di valutazione dell'apprendimento in ambito universitario.

1. La valutazione di una sperimentazione didattica: la raccolta e la valorizzazione delle le voci degli studenti attraverso le tecnologie didattiche

Nell'ambito dei percorsi educativi e formativi di ogni ordine e grado risulta via via crescente l'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. Fra gli elementi che costituiscono il valore aggiunto delle tecnologie digitali nella didattica si evidenzia, in particolare, la facilitazione della partecipazione degli studenti alle attività proposte nei percorsi sia formativi, sia di ricerca. Un rilevante numero di studi ha messo in luce come la comunicazione mediata dai computer offra agli studenti l'opportunità di partecipare in modo maggiormente attivo nelle aule, corrispondendo essi con aumentata incisività alle proposte formulate dai docenti, nonché di offrire la possibilità di una più ampia e più democratica partecipazione degli studenti in classe rispetto ai tradizionali metodi di dialogo e di interazione didattica (Zheng & Warschauer, 2015).

La Student Voice – movimento internazionale diffuso grazie all'impegno di alcuni pionieri britannici, australiani, canadesi e statunitensi (Grion & Cook-Sather, 2013) – include una specifica cornice teorica e una serie di pratiche che posizionano gli studenti come agenti attivi nei processi di analisi e di revisione delle pratiche educative (Bovill, Cook-Sather & Felten, 2011). Secondo Cook-Sather (2009), un rilevante corpus di ricerche scientifiche sostiene e documenta l'importanza di consultare gli studenti e ascoltare attentamente ciò che essi hanno da dire. Legittimare i loro punti di vista risulta essenziale in funzione dei diversi effetti positivi che tale opzione può determinare. In primo luogo, essa può consentire un miglioramento delle attuali politiche educative, focalizzando l'attenzione su tematiche inedite e prefigurando inesplorate direttrici di rinnovamento nel campo della didattica. Si concorda in particolare con Cook-Sather (2010), quando ella raccomanda di porre l'attenzione alla dimensione di responsabilità che può essere esercitata dagli studenti, non tanto rispetto a ciò che essi dovrebbero fare per rispondere alle richieste degli adulti, quanto piuttosto rispetto a ciò che essi possono e desiderano fare per loro stessi, partecipando attivamente ad un percorso formativo. Elaborare un progetto basato sulla Student Voice significa promuovere in modo tangibile i concetti, spesso solo astratti, di democrazia, di partecipazione, di giustizia sociale nei contesti educativi, permettendo agli studenti di vivere, praticandole, queste dimensioni nella loro esperienza quotidiana, in modo che possano diventare abitudini mentali, o, meglio, stili di comportamento durevoli (Grion & Manca, 2015). Quanto precisato consente di comprendere come il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di assicurazione della qualità interna di un ateneo sia un passo essenziale verso la costruzione di una cultura condivisa della qualità stessa (Stalmeijer, Whittingham, De Grave & Dolmans, 2016).

1.1. Studenti co-ricercatori nel processo valutativo: dispositivi per incrementare il rigore metodologico

Coinvolgere gli studenti nella pianificazione dell'offerta formativa, nell'ambito dei percorsi di istruzione superiore, non è comunque una cosa del tutto nuova. Molta attenzione è stata infatti dedicata alle valutazioni di fine corso degli studenti (Cook-Sather, 2009), al punto che i questionari, comunemente utilizzati per misurare la qualità degli insegnamenti da parte loro, sono ormai ritenuti uno strumento centrale per la rilevazione dell'efficacia della didattica (Griffin & Cook, 2009). Già a partire dagli anni '60 – riferiscono Rotem & Glasman (1979) – si cominciò a richiedere ai docenti universitari di utilizzare i risultati dei test per migliorare la qualità degli insegnamenti.

In realtà la questione risulta tutt'altro che semplice. Pur essendo un'importante risorsa, gli studenti raramente vengono consultati in modo efficace rispetto alle esperienze educative e formative da loro vissute (Bovill et al., 2011); anche quando si raccolgono i loro feedback, spesso tali dati non vengono poi presi realmente in considerazione (Griffin & Cook, 2009). Sono invece molteplici le azioni e le scelte, dal punto di vista metodologico, che si potrebbero adottare e che potrebbero risultare potenzialmente utili.

1.1.1. Definire accuratamente gli obiettivi dell'indagine

Delineare con accuratezza gli obiettivi di un'indagine consente di comprendere il paradigma di ricerca – ovvero l'insieme delle assunzioni e delle premesse che guidano l'azione epistemica (Guba, 1990) – all'interno della quale strutturare il percorso di raccolta e di analisi dei dati. Risulta quindi necessario definire in primo luogo se i dati debbano essere raccolti a beneficio dei docenti, per migliorarne le progettualità educativo-didattiche, oppure degli amministrativi, per questioni inerenti, ad esempio, il merito e la valutazione della qualità dell'organizzazione istituzionale (Carruth & Carruth, 2011).

1.1.2. Raccogliere i dati attraverso molteplici strumenti di ricerca

Cook-Sather (2009) evidenzia come risulti opportuno invitare gli studenti a dialogare su ciò che funziona e cosa non viene invece da loro considerato efficace o gradito, attraverso molteplici metodologie di ricerca, ponendo così attenzione alle diverse tipologie di linguaggio e comunicazione, compresa quella corporea. A tale scopo risulta necessaria la creazione di specifiche strutture e dispositivi che consentano una raccolta efficace delle voci degli studenti stessi. Un'opportunità coinvolgente e collaborativa particolarmente promettente per migliorare le esperienze educative di tutti i soggetti coinvolti si rivela essere l'analisi delle pratiche didattiche (Laneve, 2005). Utilizzare diverse tecniche per la raccolta dei dati, dal punto di vista metodologico, può facilitare non solo la partecipazione degli studenti, bensì anche la triangolazione dei dati di ricerca (Denzin, 2009).

1.1.3. Raccogliere i dati durante il percorso formativo

La raccolta di feedback relativi ad aspetti specifici dell'esperienza formativa, rilevanti per uno specifico gruppo di studenti e non necessariamente per altri, può rivelarsi concretamente utile se effettuata durante il percorso formativo. La valutazione del processo, intesa come comunicazione a due vie con gli studenti attraverso discussioni aperte relativamente all'intero processo di insegnamento-apprendimento in cui gli studenti si sentono abilitati a co-progettare il proprio processo educativo, risulta connotata da quella dimensione formativa che consente al docente di apprendere dai feedback e di promuovere opportuni cambiamenti alla sua pratica insegnativa (Onwuegbuzie, Daniel & Collins, 2009). È bene del resto dichiarare anticipatamente agli studenti l'intenzione del docente di prendere realmente in considerazione la loro valutazione per migliorare la didattica, e avviare successivamente regolari momenti di dialogo per spiegare e discutere i dati raccolti e le eventuali modifiche apportate all'impostazione pedagogico-didattica del corso (Mortari, 2018).

1.1.4. La scelta degli strumenti, fra qualità e quantità

Quando si progetta uno strumento di valutazione è necessario prestare attenzione, dal punto di vista della metodologia della ricerca, all'affidabilità, alla validità, all'efficacia e all'efficienza dello strumento stesso, nonché alla scelta del giusto dispositivo in relazione agli obiettivi da perseguire. In tal senso, come nel tempo hanno evidenziato Lumbelli (1984), Mantovani (1998) e Varisco (2000), la dicotomia quantitativo-qualitativo sembra essere destinata ad essere pienamente superata a favore di una necessaria complementarità fra diverse metodologie di verifica. A tale proposito si ritiene interessante la proposta di Bertolini (1999), il quale suggerisce di utilizzare strumenti e tecniche appartenenti alla scienza docimologica all'interno di un contesto di significatività soggettiva, per la quale i risultati oggettivi dovrebbero essere commisurati e correlati con le caratteristiche specifiche di ciascun soggetto.

Nonostante le domande a risposta aperta siano parzialmente ritenute meno affidabili ed efficaci, sia Blair & Valdez Noel (2014), sia Mortari (2018) evidenziano come esse consentano di ottenere una preziosa visione dell'esperienza degli studenti e come, nel complesso, permettano di raccogliere risposte che contengano validi indicatori dell'efficacia dell'insegnamento. Esse inoltre si rivelano utili in quanto feedback caratterizzati da una forte dimensione riflessiva, e auspicabilmente formativa (Freeman & Dobbins, 2011). Anche Lichtner (2002) evidenzia come gli orientamenti qualitativi, esprimendo la volontà di conoscere il particolare e di coglierne la specificità, siano indispensabili per la valutazione di un processo; tale approccio consente infatti di comprendere e di documentare la realtà quotidiana delle situazioni oggetto di studio. A tale scopo è indispensabile far emergere il punto di vista dei partecipanti, accedendo

ai significati e alle categorie che caratterizzano il loro vissuto. In tal senso “i monitoraggi, ove fenomenologicamente elaborati e condotti, potrebbero essere considerati testimonianze di vissuti dei particolari mondi vitali attraversati” (Melucci, 2006, p. 79).

Risulta a tale proposito interessante il riferimento al modello fenomenologico di valutazione di Eisner, il quale ponendo l'accento sulla necessità di accertare il valore sociale ed educativo di un'azione formativa, ritiene necessario fare luce sul processo implementato ai fini di un miglioramento del percorso di insegnamento e di apprendimento. L'autore, paragonando il valutatore ad un esperto d'arte e il processo valutativo ad una critica artistica, sollecita a formulare, in ambito educativo, giudizi critici che includano una descrizione di quanto visto, la sua interpretazione ed infine la valutazione. Considerando la pedagogia in una cornice di tipo eidetico – spiega Bertolini (1999, p. 7) – è interessante cogliere i molteplici sensi che contribuiscono a costituire l'esperienza, assai più che le sue eventuali connotazioni oggettive, e su questi quindi operare. Si ritiene infatti possibile considerare la funzione valutativa come un autentico rapporto interpersonale, espressione di un desiderio di libero e a-schematico confronto, che consente ad un soggetto di svelare la propria identità e il proprio lavoro – attraverso le modalità morbide e agili della parola e del dialogo – e all'altro di coglierne il vissuto o la visione del mondo (Bertolini, 1999; Melucci, 2006). La ricerca valutativa che utilizza metodi e tecniche di tipo qualitativo, come sottolinea ancora Bertolini (1999, p. 10), consente di “cogliere, fra le annotazioni, comportamenti e soluzioni insolite, divergenti, e più ampiamente tutti quei procedimenti logici, anche di per sé apparentemente di scarso rilievo o addirittura errati, che tuttavia si rivelano parte integrante dell'esperienza di apprendimento e che, pertanto, vanno compresi – in relazioni ai vissuti degli allievi – per essere utilizzati come sfondi significanti per gli studenti stessi”.

Scegliere di svolgere un'indagine contestualizzata all'interno della cornice ecologica, può essere quindi un'opzione interessante per svolgere una ricerca valutativa che non abbia valore esclusivamente diagnostico, bensì anche trasformativo.

1.1.5. La postura del ricercatore: re-immaginare il ruolo degli studenti nel riformulare le esperienze educative

Incoraggiare gli studenti e i docenti a condividere la responsabilità dello sviluppo accademico, come indicato da Bovill e colleghi (2011), significa considerare concretamente gli studenti come co-creatori degli approcci didattici, della progettazione dei corsi e, più in generale, dei curricula (Cook-Sather, 2009). Se la ‘ricerca con’ si fonda su un approccio che vede ricercatori e studenti lavorare insieme per condividere piani e decisioni di un'impresa comune (Grion & Cook-Sather, 2013), risulta fondamentale promuovere la costruzione di relazioni basate sull'empatia, intesa come “il saper stare con il pensare e con il sentire in prossimità dell'altro, salvaguardandolo da ogni riduzione alla posizione di oggetto” (Mortari, 2006, p. 120) e su un atteggiamento di ascolto – dispositivo regolativo della vita e del funzionamento di ogni gruppo – di tipo autentico, ovvero libero da pre-comprensioni definite, spesso determinate da una propensione alla valutazione e al giudizio anticipati (Agosti, 2006). Tale posizione viene supportata anche da Bertolini (1999), il quale evidenzia come l'esperienza educativa sia un fatto sistemico e, come tale, non possa essere considerata – e quindi nemmeno valutata – solo dal punto di vista di uno dei suoi protagonisti, bensì vada intesa come un incontro dialettico, aperto e problematico, fra loro all'insegna della reciprocità.

1.1.6. Disseminare i risultati della ricerca per riaprire il dialogo

Per chiudere il cerchio di un percorso di ricerca risulta fondamentale, in termini di reciprocità e di crescita di una comunità di ricercatori, fornire un feedback agli interlocutori ed utilizzare, nelle modalità ritenute possibili, i risultati dell'indagine. A tale scopo è imprescindibile, anche dal punto di vista etico, assegnare reale evidenza ai risultati emersi, ovvero includere nelle pubblicazioni i punti di vista degli studenti all'interno di discorsi più ampi di politica e pratica scolastica, nonché rendere chiare non solo le intuizioni positive, ma anche le difficoltà e le contraddizioni riguardanti l'oggetto di studio (Grion & Cook-Sather, 2013).

2. Il contesto della ricerca

L'indagine, i cui risultati verranno presentati di seguito, è risultata contestualizzata all'interno dell'insegnamento di Metodologia della ricerca pedagogica, incluso nel piano didattico del Corso di laurea in Scienze della formazione nelle organizzazioni, presso l'Università degli Studi di Verona.

Nell'ambito dell'insegnamento, come descritto da Bevilacqua (2018), sono stati delineati gli obiettivi in termini sia di conoscenze, sia di competenze professionalizzanti e trasversali. A tale scopo la docente ha ritenuto opportuno adottare l'approccio pedagogico-didattico definito flipped learning (Talbert, 2017). Per supportare gli studenti impegnati in questo processo di apprendimento sfidante, finalizzato all'attivazione di processi di apprendimento di tipo superiore (Anderson, Krathwohl & Bloom, 2001), è stato elaborato un percorso di valutazione formante (Earl, 2013; Trinchero, 2018), basato su dispositivi di valutazione fra pari relativamente ai compiti autentici, nonché dispositivi di autovalutazione per verificare il raggiungimento individuale dei micro-obiettivi dell'insegnamento. La proposta è risultata coerente rispetto ai risultati delle ricerche scientifiche, i quali evidenziano come sia efficace coinvolgere in itinere gli studenti in percorsi di *assessment for and as learning* (Sambell, McDowell & Montgomery, 2012), di tipo partecipativo, basati su processi di autovalutazione e di valutazione fra pari (Boud & Falchikov, 2007).

Trattandosi di una sperimentazione didattica, la docente ha utilizzato specifici strumenti di Moodle per coinvolgere intenzionalmente e in modo esplicito gli studenti nella pianificazione delle attività didattiche. Nello specifico, è stato loro chiesto di rispondere, prima delle lezioni, a tre quesiti riflessivi inerenti (a.) ai contenuti disciplinari oggetto di studio, (b.) ad elementi poco chiari dei materiali preliminari o delle lezioni precedenti che necessitassero di ulteriori spiegazioni, (c.) all'approccio pedagogico-didattico del corso. Rispetto alla terza tipologia di quesiti, è stato chiesto agli studenti di riflettere sia su aspetti specifici della sperimentazione, sia di esprimere un proprio parere rispetto all'insegnamento in generale. La compilazione delle risposte era su base volontaria, tranne l'ultima domanda, la cui risposta era invece obbligatoria.

3. La cornice metodologica

I quesiti che hanno orientato la progettazione e l'implementazione dell'indagine qui presentata sono stati i seguenti: quali tipologie di feedback hanno fornito gli studenti rispetto all'insegnamento di Metodologia della ricerca pedagogica? Quali indicazioni essi hanno fornito per orientare l'azione didattica? Per rispondere alle domande di ricerca delineate si è ritenuto opportuno fare riferimento a due diversi paradigmi di ricerca – positivistic ed ecologic – poiché tale scelta metodologica ha consentito di ottenere, seguendo il principio di complementarità, una visione maggiormente completa del fenomeno oggetto di studio (Andrew & Halcomb, 2012). Se da un lato si è ritenuto opportuno individuare le diverse tipologie di feedback forniti dagli studenti, dall'altro è risultato altrettanto importante comprenderne in profondità i significati.

Il disegno di ricerca misto quan-QUAL, coerente con il *mixed-method sequential explanatory design* (Tashakkori & Teddlie, 2010), ha incluso nella prima fase un'analisi quantitativa dei dati, effettuata ricorrendo alla versione modificata del modello di Boud, Keough & Walker (1985), già adottata da Chirema (2007), Plack, Driscoll & Mckenna (2005) e da Wong, Kember, Chung, & CertEd (1995). Tale modello è stato utilizzato all'interno di questo studio come strumento analitico per individuare i diversi livelli di riflessione che hanno caratterizzato i feedback elaborati dagli studenti (tab. 1).

Tabella 1. Livelli di riflessione, secondo il modello di Boud, Keough & Walker (1985).

Livelli di riflessione	Descrittori
Returning to experience	Recollection of the salient events, the replaying of the initial experience in the mind of the learner.
Attending to feelings	Utilizing positive feelings; Removing obstructing feelings.

Livelli di riflessione	Descrittori
Association	Linking of prior knowledge, feelings or attitudes with new knowledge, feelings or attitudes; Discovering prior knowledge, feelings or attitudes that are no longer consistent with new knowledge, feelings or attitudes; Re-assessing prior knowledge, feelings or attitudes and modify to accommodate new knowledge, feelings or attitudes.
Integration	Seeking the nature of relationships of prior knowledge, feelings or attitudes with new knowledge, feelings or attitudes; Arriving at insights.
Validation	Testing for internal consistency between new appreciations and prior knowledge or beliefs.
Appropriation	Making knowledge one's own; New knowledge, feelings or attitude entering into own sense of identity; New knowledge, feelings or attitudes becoming a significant force in own life.
Outcome of reflection	Transformation in perspectives; Change in behavior; Readiness for application; Commitment to action.

Questa procedura analitica è stata considerata utile poiché consentiva di comprendere il tipo di impatto che la sperimentazione ha avuto sugli studenti durante il percorso formativo. Tutti i livelli di riflessione sono stati considerati significativi, ma più il processo riflessivo era profondo, maggiormente esso risultava trasformativo. Si consideri a tale proposito la classificazione proposta da Mezirow & Associates (1990), i quali – sostenendo come non tutti i processi che portano ad acquisire consapevolezza di pensieri e sentimenti siano di per sé riflessivi – distinguono i soggetti in *non-reflectors* (nessuna evidenza di elementi riconducibili al pensiero riflessivo, ovvero elementi riconducibili alla categoria *Returning to experience*), *reflectors* (evidenze di processi riflessivi riconducibili alle categorie *Attending to feelings*, *Association* e *Integration*) e *critical reflectors* (evidenze di processi riflessivi riconducibili alle categorie *Validation*, *Appropriation* e *Outcome of reflection*).

Per cogliere l'essenza e le qualità del fenomeno, gli stessi dati sono stati successivamente analizzati attraverso un' *inductive content analysis* (ICA). L'ICA è una metodologia di analisi di messaggi scritti, verbali o visivi (Cole, 1988), spesso utilizzata anche come analisi documentale (Elo & Kyngas, 2008). Al fine di porre particolare attenzione alle qualità con cui i fenomeni appaiono, si è ritenuto utile adottare come postura e come strategia per incrementare il rigore metodologico i principi che caratterizzano l'approccio fenomenologico-ermeneutico, operando un processo di meticciamiento metodologico riconducibile a quello proposto da Mortari (2007). Metticciare, in questo caso, l'ICA e l'approccio fenomenologico-ermeneutico si è ritenuto potesse essere legittimo dal punto di vista epistemologico sotto molteplici aspetti. Mortari evidenzia come, attraverso la fenomenologia ermeneutica, l'attenzione del ricercatore sia focalizzata sulla “comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti nella ricerca [e] sull'interpretazione delle reti di significato che l'esserci va elaborando per rispondere al bisogno di attribuire senso all'esistenza” (2007, p. 79). Analogamente, anche l'ICA non si limita ad una semplice descrizione dei dati (Cavanagh, 1997), bensì si occupa anche dei significati, delle intenzioni, delle conseguenze e del contesto in cui il fenomeno si colloca (Downe-Wamboldt, 1992). Se la costruzione induttiva della teoria risulta essenziale anche per un ricercatore che adotta la postura fenomenologico-ermeneutica, nell'ICA l'approccio induttivo consente di spostarsi dallo specifico (dati) al generale (categorie), in modo tale che particolari istanze vengano osservate, prese in considerazione e quindi combinate in una riflessione teorica di carattere più generale (Chinn & Kramer 1999). Se l'indirizzo fenomenologico-ermeneutico assume come specificità l'elaborazione di descrizioni interpretative, al fine di “acquisire una profonda comprensione del fenomeno attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dal soggetto che lo vive” (Mortari, 2007, pp. 79-80), attraverso l'ICA è possibile ottenere non una semplice descrizione dei dati, bensì uno sfondo dettagliato dei significati, delle intenzioni, delle conseguenze e del contesto in cui si colloca il fenomeno (Downe-Wamboldt, 1992). La fenomenologia non si è rivelata pertanto esclusivamente un punto di riferimento sotto il profilo epistemologico, bensì anche un supporto metodologico – con evidenti connessioni anche sul piano etico e politico (Mortari, 2008) – grazie

ai precisi riferimenti ad atti, atteggiamenti e criteri cognitivi che risulta utile adottare quando si cerca di assumere una postura di ricerca afferente alla filosofia fenomenologica.

4. I risultati della ricerca

L'analisi è stata condotta su un totale di 272 risposte, dalle quali sono state individuate complessivamente 781 etichette.

Tabella 2. Livelli di riflessione raggiunti dagli studenti.

Livelli di riflessione	N. Etichette	% Etichette
Returning to experience	254	31,8%
Attending to feelings	168	21,0%
Association	39	4,9%
Integration	21	2,6%
Validation	272	34,0%
Appropriation	27	3,4%
Outcome of reflection	18	2,3%
Tot	781	100%

Come si può evincere dalla tabella n. 2, la maggioranza delle etichette risulta distribuita in tre categorie: *Validation* (272; 34,0%), *Returning to experience* (254; 31,8%) e *Attending to feelings* (168; 21,0%). Le categorie *Association* e *Appropriation* risultano numericamente molto inferiori alle prime, rispettivamente con 39 (4,9%) e 27 (3,4%) etichette incluse in ciascuna di esse. Le etichette riconducibili alle categorie *Integration* e *Outcome of reflection* sono quelle cui sembra che gli studenti abbiano ricorso meno frequentemente, con un totale rispettivamente di 21 (2,6%) e 18 (2,3%) etichette.

4.1. Returning to experience

Per quanto in tale categoria siano inclusi elementi caratterizzati da un livello di riflessività considerato basso, “ricostruire il processo, analizzare ogni evento accaduto, individuare quali erano i desideri che hanno innescato l'azione, come hanno agito nel contesto e come eventualmente si sono modificati nel corso dell'azione, e se tale cambiamento è avvenuto, a cosa può essere dovuto e quali implicazioni pratiche ha comportato, [...] [ovvero] cogliere quegli eventi, quei passaggi che proprio in quanto eccedenti rispetto all'ordinario danno da pensare” (Mortari, 2003, p. 29), viene considerato un passo imprescindibile per attivare processi di riflessione sull'esperienza.

Fra gli elementi che gli studenti riferiscono come positivi si trovano in primo luogo l'importanza del confronto fra pari per elaborare una conoscenza condivisa. In particolare si evidenzia come essi abbiano avuto l'occasione di apprendere anche attraverso i processi di peer-assessment, elaborando e ricevendo feedback rispetto ai compiti autentici da loro elaborati. Emerge inoltre l'attivazione di processi riflessivi rispetto all'esperienza in corso e l'acquisizione di conoscenze e competenze durante le esercitazioni attraverso la messa in pratica dei saperi appresi precedentemente e individualmente. Viene affermata la necessità di rispettare le scadenze sia nella consultazione dei materiali, sia nella consegna degli elaborati degli studenti: questo ha consentito agli studenti stessi di frammentare lo studio durante il corso. Gli studenti hanno spiegato, attraverso numerosi esempi, l'utilizzo degli strumenti e dei materiali loro proposti, nonché la possibilità di rivolgersi alla docente per ottenere ulteriori spiegazioni inerenti sia agli argomenti oggetti di studio, sia alle procedure da implementare per articolare i compiti assegnati. In tale contesto essi hanno riferito di aver dedicato il tempo e le risorse necessarie, organizzandosi individualmente e come gruppo, per lo svolgimento delle diverse attività. Fra le esperienze narrate non sono mancate le segnalazioni di difficoltà focalizzate prevalentemente sulla gestione dei gruppi di lavoro, sull'impegno richiesto dal percorso formativo nel suo complesso, e sui processi di autovalutazione.

4.2. Attending to feelings

Le narrazioni elaborate dagli studenti hanno spesso incluso anche i sentimenti che hanno accompagnato i loro vissuti.

Fra i sentimenti positivi si evidenziano la curiosità e l'entusiasmo nell'affrontare un approccio per loro inedito, e quindi una sfida; la fiducia e la speranza nel vedere corrisposte le aspettative positive; la sensazione di vicinanza e di sostegno, nonché il sentimento di amicizia all'interno del gruppo; il piacere e il divertimento nello svolgere le attività proposte; l'agio e la serenità per non aver trovato difficoltà con le diverse tecniche proposte, l'appagamento e la soddisfazione rispetto al lavoro svolto; l'apprezzamento per l'arricchimento anche sul piano personale; la gratitudine verso la docente per la proposta innovativa, nonché per la funzione di accompagnamento e di facilitazione dell'apprendimento durante il corso; la tranquillità e la felicità rispetto alla raggiunta padronanza delle conoscenze e delle competenze del corso.

I sentimenti negativi sono invece il timore, l'ansia e il disorientamento iniziali rispetto all'approccio nuovo; la preoccupazione iniziale rispetto alla complessità della materia e alla sistematicità del lavoro e dell'impegno richiesto; il disagio verso compagni con esigenze, ritmi, atteggiamenti diversi dai propri; la titubanza e la fatica per comprendere l'impostazione del corso e le aspettative della docente; le criticità nell'auto-valutarsi oggettivamente e il nervosismo nella fase di valutazione fra pari.

Risulta infine rilevante notare come, per alcuni studenti, sia stato possibile individuare sentimenti contrastanti (corso leggero/piacevole, ma impegnativo rispetto alle tempistiche; preoccupazione per le esercitazioni, ma fiducia nel buon esito; ansia per l'esame, ma soddisfazione per il lavoro svolto), oppure in evoluzione durante il percorso vissuto (scetticismo iniziale sul nuovo approccio, per poi ricredersi; confusione e fatica iniziale, ma poi soddisfazione e appagamento; timore del giudizio dei compagni, ma poi rivalutazione dell'utilità del lavoro di gruppo e del peer assessment).

4.3. Association

Quando si effettua una riflessione su un'esperienza cui si è preso parte, è importante individuare le proprie pre-comprensioni, al fine di acquisirne consapevolezza e comprendere se, ed eventualmente in che modo, esse abbiano influenzato il comportamento e i pensieri (Mortari, 2003). Fra le associazioni esplicitate dagli studenti rispetto a conoscenze, esperienze ed attitudini preesistenti si è riscontrato in primo luogo l'abitudine alla lezione frontale, nonché l'aver conosciuto solo teoricamente gli approcci e le tecniche didattiche – il flipped learning, il cooperative-based-learning, l'assessment-as-learning – o averli sperimentati solo in parte. In alcuni casi essi sono stati considerati affini al proprio metodo di studio, alle proprie preferenze e attitudini personali, al contrario altri hanno sottolineato la necessità di ricredersi rispetto ad una serie di pregiudizi e di ritenere necessario abbandonare vecchie abitudini. Infine sono state rilevate significative connessioni con il mondo dell'oltre l'aula, ovvero rispetto al lavoro futuro e alla realtà al di fuori dell'istituzione universitaria.

4.4. Integration

Le associazioni precedentemente delineate possono dare vita a nuove intuizioni, nuove concezioni rispetto all'esistente, nuovi pattern di idee. Gli studenti, durante e al termine del corso, hanno scoperto che avere un ruolo attivo ha consentito loro di essere protagonisti del proprio apprendimento; che lavorare in gruppo ha portato ad avere maggiore chiarezza rispetto alle tematiche; che essere valutati da uno o più compagni ha permesso a ciascuno di vedere aspetti che da soli non avrebbero notato; che valutando il prodotto dell'altro o degli altri hanno migliorato non solo il proprio elaborato, ma anche il proprio processo di studio, rivelandosi quindi – tale scoperta – utile anche in prospettiva futura; che il lavoro di gruppo e il lavoro individuale hanno portato in entrambi i casi a concentrarsi, ad impegnarsi e a raggiungere gli obiettivi in modo diverso, ma mettendosi comunque in gioco; che utilizzare correttamente tecniche e strumenti della didattica adeguati rispetto allo scopo prefissato, ha consentito non solo di affrontare e superare le sfide, bensì anche di superare i propri pregiudizi legati alla materia e agli approcci didattici proposti.

4.5. Validation

Prendere parte in modo attivo ad un'esperienza può consentire agli studenti di verificare in prima persona la consistenza interna delle proprie preconcezioni. Le affermazioni da loro riportate hanno consentito di comprendere se, dal loro punto di vista, l'approccio pedagogico-didattico proposto potesse ritenersi efficace o meno.

A tale riguardo sono numerose le espressioni che ne testimoniano l'efficacia: gli studenti hanno affermato di sentirsi preparati per l'esame finale rispetto ai contenuti; di aver acquisito conoscenze e competenze relativamente alla disciplina; di aver percepito un potenziamento di alcune competenze trasversali. Rispetto a quest'ultimo elemento, essi hanno evidenziato di aver acquisito una maggiore consapevolezza rispetto alla materia, a sé stessi e al proprio metodo di studio; di aver sviluppato abilità riflessive; di aver gestito meglio lo studio; di aver imparato a lavorare insieme, nonché a valutare e ad autovalutarsi. Gli studenti hanno infine riferito di aver percepito l'utilità dell'approccio didattico rispetto al proprio futuro, nonché l'auspicio che esso potesse essere applicato anche in altri contesti di studio.

Altri studenti hanno rilevato alcune specifiche condizioni che giocano un ruolo centrale nel determinare l'efficacia dell'approccio. Esso funziona se gli studenti sono consapevoli della propria responsabilità, se lavorano attivamente e se mostrano un atteggiamento di apertura nel formulare e nel ricevere feedback; risulta inoltre importante per gli studenti la possibilità di maggiore approfondimento dell'esercitazione, nonché una restituzione in classe da parte della docente.

Alcuni studenti hanno raccontato come l'approccio si sia dimostrato efficace nonostante la presenza di elementi di criticità, ad esempio: uno squilibrio rispetto al numero di crediti attribuiti al corso, ritenuto troppo scarso; tempistiche strette che possono portare gli studenti a lavorare frettolosamente; il desiderio di cambiare compagni di gruppo; l'assenza di feedback immediati da parte della docente; la necessità di investire troppo tempo, impegno, motivazione e forza di volontà nello svolgimento delle attività; la necessità di video più corti e frammentati, nonché di esempi concreti; la mancanza della lezione frontale; le parziali insicurezze rispetto ai contenuti oggetto di studio.

Infine alcune affermazioni hanno attestato talvolta la non efficacia dell'approccio proposto, il quale non è stato considerato utile all'apprendimento di specifiche tematiche; non ha facilitato la focalizzazione e la comprensione dell'oggetto di studio; non è risultato affine allo stile di apprendimento di alcuni studenti, al punto che taluni non sono riusciti ad adattarvisi.

4.6. Appropriation

Alcuni insight sono risultati integrati nell'apparato concettuale di alcuni studenti al punto da poter intravedere un vero e proprio processo di appropriazione. Questi elementi rivestono una tale importanza per il pensiero e le azioni di questi ultimi, che diventano praticamente parte della loro identità.¹

Per qualche studente l'appropriazione è avvenuta durante il corso: essi affermano di «*essersi completamente adeguati alle nuove strategie di valutazione, al punto tale da non poterne fare più a meno*»; di «*essersi immersi nella materia di studio, per cui non si dovrà faticare molto nello studio completo e preciso per l'esame*»; di «*essersi messi in gioco al punto tale da sentirsi pienamente coinvolti nell'insegnamento*».

L'appropriazione degli elementi costitutivi dell'approccio didattico proposto a volte è risultato essere andato oltre il corso stesso. È chiaramente emerso da un lato un orientamento verso il futuro («*Nel mio futuro non escludo la possibilità di lavorare in contesti didattici e formativi, ritengo dunque di essere fortunata di sperimentare in prima persona tale metodologia per poi, chissà, magari un giorno, metterla in pratica*»), al di là dello specifico corso («*Lo stesso gruppo di lavoro, lo stesso metodo, lo utilizziamo anche per altri insegnamenti, visto che comunque ci troviamo bene a lavorare insieme*»).

4.7. Outcome of reflection

Gli esiti di un processo riflessivo possono a volte includere, infine, un nuovo modo di operare, evidenziando le potenzialità trasformative dei processi riflessivi. Questo è stato riscontrato sia durante il

1. Relativamente ai livelli di riflessione identificati come *Appropriation* e *Outcome of reflection*, si riportano alcuni frammenti narrativi tratti dalle risposte formulate dagli studenti, per far comprendere la complessità dei processi riflessivi attuati.

corso, ma in modo nettamente preponderante al termine del corso stesso. Durante le lezioni alcuni studenti hanno affermato di essersi dovuti ‘reinventare’ soprattutto nel metodo di studio: «*Percepisco una crescita non solo nell'apprendimento della disciplina, ma anche a livello personale. Molte volte mi sono dovuta mettere in discussione, ho dovuto reinventarmi, riflettere e affrontare difficoltà nello svolgimento di compiti non sempre facili*». Al termine del corso, i cambiamenti rilevati risultano invece prevalentemente inerenti alla postura di studente e al potenziamento di alcune competenze trasversali: «*Sinceramente devo ammettere di sentirmi un po' cambiata. Sono una persona particolarmente sensibile ai giudizi e tendo a lasciar decidere gli altri per evitar discussioni. Con questa nuova modalità di lavorare sono cresciuta molto, mi sono messa in gioco [...] mi sono fatta conoscere per quella che sono*»; «*Per me non è stato semplice misurarmi con questa tipologia di didattica, in quanto viene richiesta una grande quantità d'impegno, molto tempo e, a mio parere, tanta motivazione e forza di volontà. Ma, a posteriori, mi sento di poter identificare questi elementi come fattori positivi. Questi infatti sicuramente hanno incrementato il mio senso di autoconsapevolezza in relazione alle mie capacità su svariati livelli, come quello organizzativo e sociale, quello relativo all'impegno e alla determinazione*»; «*Mi sono resa conto che stare nella paura e nell'incertezza non serve a nulla se non a bloccarti e a non fare progressi, e per questo ho deciso di lasciarmi prendere da tutto quello che mi stava attorno, impegnandomi e affrontando questa esperienza*».

5. Conclusioni

L'utilizzo delle tecnologie didattiche è risultato strategico per promuovere una partecipazione attiva da parte degli studenti su molteplici fronti. La piattaforma e-learning Moodle, in particolare, ha giocato un ruolo chiave nel supportare la docente e gli studenti nell'organizzazione e nella gestione dei materiali e delle attività didattiche. Analizzando i risultati quantitativi emerge con forte evidenza come la categoria con un maggiore numero di frequenze sia quella caratterizzata da etichette di tipo valutativo (*Validation*): indicazione, questa, che gli studenti hanno colto la richiesta della docente di fornire indicazioni rispetto all'utilità e all'efficacia di specifiche metodologie e tecniche della didattica. L'elevato numero di etichette presenti nelle categorie *Returning to experience* e *Attending to feelings* attesta invece il basso livello di riflessività da parte degli studenti nell'elaborare i feedback ai quesiti proposti. Si ritiene però importante sottolineare come le categorie con un inferiore numero di etichette – ovvero quelle caratterizzate da un livello superiore di riflessività (*Association, Integration, Appropriation, Outcome of reflection*) – abbiano comunque fornito informazioni preziose rispetto ai processi cognitivi attuati da alcuni studenti. Alcune tematiche – in particolare il lavoro di gruppo, la riflessione, la valutazione, il mettersi in gioco in prima persona – risultano ricorrenti, ovvero presenti pressoché in tutte le altre categorie riflessive. Per arrivare all'appropriazione, ed eventualmente ad un cambiamento, sembra quindi importante aver prima sedimentato quanto esperito nella pratica attraverso l'esperienza e la riflessione su di essa, attestandone pertanto la profonda significatività. In altri termini, se le informazioni contenute nelle categorie caratterizzate da un minor livello di riflessività risultano significative, anche dal punto di vista quantitativo, per orientare l'azione del docente, da un punto di vista numerico, le poche informazioni contenute nelle categorie caratterizzate da un livello di riflessività di tipo superiore risultano altrettanto importanti, perché frutto di processi di cognitivi fortemente trasformativi.

Rispetto ai risultati qualitativi, essi risultano coerenti con gli esiti delle ricerche effettuate nei precedenti anni di sperimentazione (Bevilacqua, 2018). Anche rispetto al cambiamento apportato nel terzo anno di sperimentazione del flipped learning in ambito universitario, ovvero l'introduzione di un percorso di valutazione formante, i dati confermano quanto riportato in letteratura, ovvero la capacità di apprendere dai feedback ricevuti, e ancor di più nel fornire feedback ai compagni (Grion & Tino, 2018). Gli studenti affermano inoltre come riflettere sul percorso intrapreso attraverso dispositivi di autovalutazione e di valutazione fra pari, che facilitano l'attivazione di processi di tipo metacognitivo, li abbia portati sia a migliorare la padronanza dei contenuti, sia a potenziare competenze trasversali quale, in particolare, l'apprendere ad apprendere (Earl, 2013).

6. Discussione

L'indagine presentata intendeva fare luce sulle tipologie di feedback – e sui relativi contenuti – forniti dagli studenti all'interno di un percorso di valutazione in itinere di una sperimentazione didattica; lo scopo di tale azione era utilizzare tali feedback per orientare lo sviluppo di un corso d'insegnamento attraverso una co-costruzione del progetto didattico. Pur avendo attuato specifiche strategie per incrementarne il rigore metodologico, la ricerca presenta alcuni limiti: in primo luogo, la non rappresentatività del campione (una classe di 120 studenti frequentanti), in secondo luogo la conduzione della raccolta e dell'analisi dei dati da parte della docente che ha tenuto il corso. Consapevoli di questi limiti, si ritiene che i risultati formulati attraverso un'analisi quanti-qualitativa evidenzino tuttavia come l'esperienza si sia rivelata utile in primo luogo per la docente, avendo ella ottenuto informazioni significative per orientare in itinere la sperimentazione. Un'attenta ponderazione dei dati quantitativi e qualitativi, indagati attraverso differenti metodologie analitiche ad alto grado di affidabilità e coerenza (Domenici, 2018, p. 71) ha infatti consentito di identificare “cardini chiari e inequivocabili per poter calibrare la bussola e ritracciare la mappa” (Milito, Tiso & Iannotta, 2018, p. 264). Si concorda a pieno titolo, a tale proposito, con quanto riferito da Armellini (1994) rispetto alla didattica dell'invenzione. Se si considera una disciplina non tanto come la trasmissione unilaterale di un sapere dato, bensì come la costruzione cooperativa e multilaterale, compiuta anche giorno per giorno – un'invenzione, quindi – di un sapere nuovo basato sul dialogo fra la competenza del docente e quella degli studenti, lo stile di valutazione che si ritiene opportuno adottare sarà quello ‘umoristico’. L'autore, precisando come con il termine ‘umorismo’ si intenda “la condizione per conoscere qualcosa di nuovo e inaspettato, qualcosa sui contesti e meta-contesti che non sapevamo in partenza” (Armellini, 1994, p. 262), indica come il docente debba assumere l'imprevisto come informazione, e lo spiazzamento e il disagio come occasioni per ampliare le proprie conoscenze a proposito dei ragazzi che si hanno di fronte, di sé stessi, della stessa disciplina insegnata.

Imparare a porre agli studenti anche domande legittime di cui non conoscono le risposte, può portare, in conclusione, ad un duplice risultato. Per il docente, scoprire che si può essere formati dai propri studenti parallelamente all'azione formativa che si esercita. Per gli studenti, acquisire consapevolezza – grazie ad un percorso di riflessione sull'esperienza – rispetto al percorso vissuto e ai relativi guadagni cognitivi, che vanno ben oltre al voto all'esame finale. Tali guadagni evidenziano infatti un rilevante potenziamento delle abilità personali e delle competenze trasversali, nella prospettiva del lifelong learning.

Bibliografia

- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: Angeli.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2012). Mixed methods research. In S. Borbasi & D. Jackson (Eds.), *Navigating the Maze of Research: Enhancing Nursing and Midwifery Practice*, (3rd ed., pp. 147-166). Marrickville (NSW): Elsevier.
- Armellini, G. (1994). Inventare la letteratura: le "domande legittime" e l'imprevisto nell'educazione letteraria. In P. Bertolini (Ed.), *Sulla didattica* (pp. 239-262). Scandicci: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1999). Due saggi introduttivi. In P. Bertolini (Ed.), *La valutazione possibile* (pp. 3-21). Scandicci: La Nuova Italia.
- Bevilacqua, A. (2018). *Flipped learning in ambito universitario. Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca*, Lecce: PensaMultimedia.
- Blair, E., & Valdez Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875984>
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. New York, US: Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Boud, D., Keough, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bovill, C., Cook-Sather A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Carruth, P. J., & Carruth, A. K. (2011). Evaluation Of College Faculty: What Do Accounting Students Really Think? *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(9), 1-8. <https://doi.org/10.19030/tlc.v1i9.1985>
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5-16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.52>
- Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (1999). *Theory and Nursing a Systematic Approach*. St Louis: Mosby Year Book.
- Chirema, K. D. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27(3), 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.04.007>
- Cole, F. L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist CNS*, 2(1), 53-57. <https://doi.org/10.1097/00002800-198800210-00025>
- Cook-Sather, A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory into Practice*, 48(3), 176-183. <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>
- Cook-Sather, A. (2010). Students as learners and teachers: Taking responsibility, transforming education, and redefining accountability. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 555-575. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00501.x>
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act*. New Tourk: Routledge.

- Domenici, G. (2018). Quando la valutazione diventa risorsa aggiuntiva nei processi di istruzione. In A. Marzano & R. Tammaro (Eds.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 65-76). Lecce: PensaMultimedia.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of educational evaluation: A Personal view*. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Freeman, R., & Dobbins, K. (2011). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 142-151. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.611589>
- Griffin, A., & Cook, V. (2009). Acting on evaluation: Twelve tips from a national conference on student evaluations. *Medical Teacher*, 31(2), 101-104. <https://doi.org/10.1080/01421590802225788>
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Grion, V., & Manca, S. (2015). Voci e silenzi in un'esperienza di Student Voice mediata dai social network. *Tecnologie Didattiche*, 23(2), 70-80.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *LLL*, 14(31), 38-55.
- Guba, E. G. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Laneve, C. (Ed.) (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: LaScuola.
- Lichtner, M. (2002). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: Angeli.
- Lumbelli, L. (1984). Quantità e qualità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi et al. (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Angeli.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Melucci, A. (2006). Contro i monitoraggi: Metodologie importate per conoscere gli universi dell'istruzione e modi antichi/novissimi di una ricerca fenomenologico-ermeneutica, narrativa, interrogante. *Encyclopaideia*, 19, 69-80.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Milito, F., Tiso, M., & Iannotta, I. S. (2018). Il processo valutativo per l'attribuzione di valore, in A. Marzano, R. Tammaro (Eds.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 233-244). Lecce: PensaMultimedia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2018). *Valutare l'università*. Verona: Quiedit.
- Onwuegbuzie, A. J., Daniel, L. G., & Collins, K. M. T. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Quality & Quantity*, 43(2), 197-209. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9112-4>
- Plack, M., Driscoll, M., & Mckenna, R. (2005). A method for assessing reflective journal writing. *Journal of Allied Health*, 34(4), 199-208.
- Rotem, A., & Glasman, N. S. (1979). On the Effectiveness of Students' Evaluative Feedback to University Instructors. *Review of Educational Research*, 49(3), 497-511. <https://doi.org/10.3102/00346543049003497>
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Stalmeijer, R., Whittingham, J., De Grave, W., & Dolmans, D. (2016). Strengthening internal quality assurance processes: Facilitating student evaluation committees to contribute. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.976760>
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Sterling (VA): Stylus.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks (CA): Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe, *IJET*, 26(3), 40-55. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1013>
- Varisco, B. M. (2000). *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini.
- Wong, F. K., Kember, D., Chung, L. Y. F., & CertEd, L. Y. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 48-57. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22010048.x>
- Zheng, B., & Warschauer, M. (2015). Participation, interaction, and academic achievement in an online discussion environment. *Computers & Education*, 84, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.008>