

Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria.
I risultati di una esperienza didattica

Learning through peer assessment in higher education.
Insights from field research

Antonio Marzano

Full professor | University of Salerno | Dept. of Human, Philosophical and Educational Sciences | amarzano@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Marzano, A. (2023). Learning through peer assessment in higher education. Insights from field research. *Pedagogia oggi*, 21(1), 81-88.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-09>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-09>

ABSTRACT

In the last two decades, the scientific debate relating to the methods and tools for learning assessment in training contexts has focused increasingly on the quality of the feedback provided by the teacher and, even more, on the effectiveness that students' active involvement in the evaluation processes brings. In this sense, the "peer assessment" model, understood as a teaching and training practice, has proved particularly effective in encouraging students to develop processes of analysis, reflection and self-assessment for the improvement of their learning. In this paper we present the results of research carried out at the University of Salerno in which the Moodle workshop resource was systematically used with students attending the course "Competence assessment and certification" (L22). The results achieved are very encouraging and could be a starting point for reflecting on the organization, methodologies and tools to be used in university courses.

Negli ultimi due decenni il dibattito scientifico relativo alle modalità e agli strumenti per la valutazione degli esiti di apprendimento nei contesti formativi si è focalizzato progressivamente sulla qualità dei feedback proposti dal docente e, ancor più, sull'efficacia legata all'attivo coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi. In tal senso, il modello di "valutazione tra pari", inteso come pratica didattica e formativa, si è rivelato particolarmente efficace per favorire negli studenti lo sviluppo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione per il miglioramento degli apprendimenti. In questo articolo presentiamo gli esiti di un'esperienza svolta presso l'Università di Salerno nella quale è stato utilizzato in maniera sistematica il modulo Workshop di Moodle con gli studenti frequentanti il corso di "Valutazione e certificazione delle competenze" (L22). I risultati raggiunti sono molto incoraggianti e potrebbero rappresentare uno spunto per riflettere sull'organizzazione, le metodologie e gli strumenti da utilizzare nei corsi universitari.

Keywords: peer assessment; assessment for learning; feedback; students' perceptions; workshop module

Parole chiave: Valutazione fra pari; valutazione per l'apprendimento; feedback; percezioni degli studenti; modulo workshop

Received: February 25, 2023

Accepted: April 14, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Antonio Marzano, amarzano@unisa.it

1. Introduzione

La ricerca didattico-valutativa, fin dalle sue origini, ha affrontato il problema della valutazione mediante un approccio quantitativo di tipo empirico-sperimentale, ponendo in evidenza, allo stesso tempo e nell'ambito delle scienze dell'educazione, diverse prospettive metodologiche: dalla critica ai metodi tradizionali di valutazione si è passati a sottolineare l'esigenza di sistemi scientifici attraverso i quali si imponevano modalità oggettive della misurazione e dove il docente risultava sempre più coinvolto all'interno del processo (Notti, Marzano, Tammaro, 2011).

Negli ultimi anni sono stati evidenziati alcuni effetti negativi sulla qualità degli apprendimenti dipendenti dalle tradizionali pratiche valutative (Boud e Associates, 2010; Brown, 2014); soprattutto si è dimostrato come le stesse modalità adottate possono influenzare l'esperienza e la qualità dell'approccio allo studio e i conseguenti risultati ottenuti dagli studenti (Coggi, Pizzorno, 2017; Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017). La spinta propulsiva allo sviluppo di questi studi va attribuita anche al crescente affermarsi della "cultura" EBE (Evidence Based Education), un orientamento di ricerca che, ponendo un'attenzione più marcata alla comparazione sull'efficacia dei metodi applicati su larga scala e alle sintesi di ricerca (metanalisi, Best Evidence Synthesis, Systematic Reviews), ha contribuito alla diffusione dei risultati della ricerca empirica didattica e valutativa internazionale.

Accanto a studi con lo specifico indirizzo volto a individuare i principi fondamentali dell'istruzione efficace fondati sulle maggiori evidenze, sono stati avviati numerosi programmi di ricerca che si sono focalizzati progressivamente sulla qualità dei feedback proposti dal docente e, con contributi significativi, sull'efficacia legata all'attivo coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi. In tal senso, il modello di valutazione tra pari, inteso come pratica didattica e formativa, si è rivelato particolarmente efficace per favorire negli studenti il miglioramento degli apprendimenti (Sadler, Good, 2006; Hattie, Timperley, 2007)¹.

Questo studio si pone all'interno di questa prospettiva di ricerca con l'obiettivo di approfondire l'aspetto valutativo, evidenziando come la valutazione tra pari possa essere considerata una strategia centrale per promuovere negli studenti lo sviluppo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione nella gestione dei saperi disciplinari. Per mostrare le potenzialità di questa strategia verrà presentata una ricerca empirica che ha coinvolto gli studenti frequentanti l'insegnamento di "Valutazione e certificazione delle competenze" iscritti al terzo anno del Corso di Laurea triennale in Scienze delle attività motorie, sportive e dell'educazione psicomotoria (L22) dell'Università di Salerno.

2. Framework teorico

Il ruolo del feedback in ambito formativo e valutativo è stato ampiamente studiato e la letteratura al riguardo è già da tempo concorde nel ritenerlo un fattore importante per il miglioramento dei risultati d'apprendimento degli studenti (Sadler, 1989; Kluger, DeNisi, 1996; Hattie, Timperley, 2007; Shute, 2008). Il feedback è stato per lungo tempo considerato come un'informazione fornita da un insegnante a uno studente in merito ad aspetti della propria prestazione (alla comprensione di un argomento o alle conseguenti applicazioni della correzione proposta/ricevuta) e finalizzata a un auspicato e futuro miglioramento. In quest'ottica, il processo era fondato su un approccio meramente trasmissivo con una forte enfasi comportamentale che si concentrava su indicazioni correttive basate sulle prestazioni osservate e dove il ruolo dello studente era di fatto passivo (Butler, Winne, 1995). La questione era nota ed era stata affrontata in numerosi studi. Nella revisione della letteratura di Black e Wiliam (1998), ad esempio, si sottolineava l'importanza della valutazione formativa in classe e dell'uso frequente del feedback individuando, al contempo, elementi di criticità ascrivibili alla reale utilizzazione o applicazione da parte dello studente delle informazioni ricevute.

Queste considerazioni hanno progressivamente spostato l'attenzione su pratiche valutative che fossero in grado di coinvolgere in maniera attiva, riflessiva e critica gli studenti all'interno del processo di valuta-

1 In Italia, si vedano i recenti lavori di Grion, Serbati (2019) e di Trincherò (2020).

zione al fine di rendere lo stesso “atto (auto)valutativo” un momento (a favore) dell’apprendimento. L’approccio instructor-centered è stato gradualmente superato a favore di una concezione di matrice socio-costruttivista nella quale lo studente è stato sempre più coinvolto nel processo di apprendimento quale protagonista attivo nella costruzione e valutazione delle proprie conoscenze (Wiliam, 2011)².

L’espressione *assessment as learning* (Earl, 2003), proposta come un aspetto della valutazione formativa (Broadfoot *et al.*, 1999), considera il modo in cui gli allievi autoregolano il proprio apprendimento e, così facendo, prendono decisioni complesse su come utilizzare il feedback e impegnarsi per perseguire gli obiettivi di apprendimento della classe (Dann, 2014, p. 149)³. Un approccio di questo tipo necessita dell’iniziale supporto dell’insegnante e va intenzionalmente allenato con appropriate strategie che, se praticate con regolarità, possono consentire agli studenti lo sviluppo di competenze autovalutative. Tra queste, si sono affermate la valutazione tra pari e l’autovalutazione che, offrendo agli studenti l’opportunità di mettere in discussione il proprio apprendimento e creare un ambiente in cui vengono promosse le possibilità e il rischio di sbagliare, favoriscono l’assunzione di un ruolo attivo e incoraggiano la collaborazione e la responsabilità (Hanna, Dettmer, 2004).

Coerentemente con l’oggetto di questo studio, forniremo ulteriori elementi di approfondimento relativi alla valutazione tra pari. Sadler (1989) aveva identificato tre condizioni per un feedback efficace: la conoscenza da parte dello studente dei criteri da applicare; il dover confrontare tali criteri con il lavoro degli studenti; l’azione dello studente che, ricevuto il feedback, lavorava per colmare il divario. Al contempo veniva sottolineata la necessità per gli studenti di “essere formati su come interpretare il feedback, come creare collegamenti tra il feedback e le caratteristiche del lavoro prodotto e come migliorare il loro lavoro in futuro” (ivi). Successivamente O’Donnell e Topping (1998) definiscono la valutazione tra pari come “un accordo con cui gli studenti considerano e specificano il livello, il valore o la qualità di un prodotto o le prestazioni di altri studenti di pari livello”. Pur presentando le caratteristiche delle azioni e del compito da svolgere, la definizione non tiene in debito conto il valore attribuito al feedback formativo da produrre che, se elaborato con predeterminati criteri, è il veicolo interattivo che promuove il maggiore apprendimento. Se l’obiettivo della valutazione tra pari è stimolare l’aiuto reciproco fra gli studenti per pianificare il proprio apprendimento, per individuare i punti di forza e di debolezza e sviluppare abilità metacognitive, allora la valutazione tra pari va considerata in termini più esaustivi e complessivi come “un accordo tra gli studenti per considerare e specificare il livello, il valore o la qualità di un prodotto o delle prestazioni di altri studenti di pari livello, quindi imparare ulteriormente fornendo un feedback elaborato e discutendo i propri giudizi con i pari per raggiungere un risultato concordato e negoziato” (Topping, 2017).

Il supporto del docente nella fase preparatoria del peer feedback, dicevamo poco sopra, è di fondamentale importanza e le azioni da prevedere sono almeno le seguenti: chiarire gli scopi delle attività e la natura dei prodotti da valutare coinvolgendo gli studenti nello sviluppo e nell’elaborazione dei criteri di valutazione; presentare esempi pratici mostrando le possibili azioni valutative basate sui criteri individuati; organizzare esercitazioni di valutazione tra pari su brevi compiti selezionati per lo scopo; fornire linee guida o liste di controllo accompagnate, nel caso, da esempi di compiti o elaborati svolti da altri studenti (exemplar); valutare e discutere in maniera sistematica con gli studenti le proprie osservazioni sulle loro prestazioni e sull’affidabilità delle loro valutazioni.

3. Metodo

Da queste premesse è nata la progettazione delle attività didattiche dell’insegnamento di “Valutazione e certificazione delle competenze” (modulo 1, 3 CFU, 18 ore, I semestre, anno accademico 2022/23) tenuto dallo scrivente e che ha visto coinvolti gli studenti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea triennale in Scienze delle attività motorie, sportive e dell’educazione psicomotoria (L22) dell’Università di Salerno. Il

2 In altri termini, il processo valutativo non può “realizzarsi come realmente formativo, se non nel momento in cui l’allievo sia in grado di capire e utilizzare l’informazione offerta dal docente” (Grion, Restiglian, 2021, p. 42) per un miglioramento reale della propria prestazione.

3 Con questa accezione (valutazione come momento di apprendimento), Trinchero (2018) ha introdotto in Italia l’espressione “valutazione formante”.

modulo, avviato nel dicembre del 2022, prevedeva sei lezioni della durata di tre ore ciascuna e nel corso del primo incontro, dopo aver comunicato in maniera dettagliata gli obiettivi di apprendimento e i criteri per il loro raggiungimento, sono state presentate agli studenti le modalità metodologiche ed organizzative del corso avendo cura di descrivere con chiarezza il *sistema d'attuazione* (Gagné, Briggs, 1990). Ognuna delle sei lezioni avrebbe previsto un'attività della durata di circa cento minuti strutturata in specifici momenti di cui, nel dettaglio, se ne descrivono i punti salienti.

Dopo la presentazione del singolo argomento (di norma, corrispondente a un paragrafo tratto dai materiali di studio consigliati) della durata di circa 25 minuti⁴, veniva somministrata una prova individuale di autovalutazione (5-7 domande a scelta multipla, un minuto a disposizione per ogni domanda) utilizzando il modulo "Quiz" di Moodle e prevedendo la modalità "interattiva con tentativi multipli" (questa impostazione consente agli studenti di ricevere un feedback immediato dopo aver fornito una risposta e, nel caso di risposta errata, è permessa la selezione di una risposta differente). Al termine della prova venivano poi discussi i temi riguardanti le domande proposte (circa 10-15 minuti) a cui seguiva l'avvio della successiva attività di valutazione tra pari attraverso il modulo "Workshop" di Moodle⁵. La tipologia di prova utilizzata è stata il saggio breve. Particolare cura è stata dedicata alla formulazione delle domande che erano finalizzate a promuovere l'esercizio di una pluralità di processi legati all'apprendimento significativo (Marzano, Miranda, Trincherò, 2021).

Gli studenti, dopo aver risposto (20 minuti a disposizione), ricevevano in forma anonima⁶ e con distribuzione casuale il compito di un altro studente presente in aula che andava valutato secondo i criteri contenuti nelle istruzioni (15 minuti). A tal proposito, nelle prime due lezioni sono stati stabiliti e condivisi i criteri di valutazione finalizzati alla produzione del feedback sui compiti elaborati dai pari. Sono stati forniti e discussi esempi di lavori svolti da studenti frequentanti due insegnamenti iniziati nel mese di settembre opportunamente individuati per mostrare le diverse opzioni operative e i differenti criteri/livelli di qualità individuabili al fine di favorire la valutazione degli elaborati e, al contempo, l'attivazione di processi di analisi, riflessione e autovalutazione (Carless, Chan, 2017; Li, Grion, 2019; Trincherò, 2020).

La scheda di valutazione utilizzata prevedeva una Rubric (con livelli di valutazione basati su criteri) e il "commento" obbligatorio (l'analisi della risposta e il feedback da inviare) che andava inserito direttamente nell'editor di Moodle (una casella di testo). Ultimata l'operazione, la scheda veniva inviata ed erano riservati alcuni minuti per permettere agli studenti che la ricevevano la lettura dei "commenti" e della valutazione (feedback e Rubric). Terminata la sessione del "Workshop" si apriva la discussione in aula sollecitando gli studenti a presentare le proprie risposte (e il feedback ricevuto), stimolando la loro attiva partecipazione e proponendo, infine, possibili e ulteriori soluzioni ai quesiti presentati (mediamente, anche in relazione ai temi trattati, questa fase ha avuto una durata di circa 15-20 minuti). L'obiettivo era di restituire agli studenti un feedback complessivo per chiarire eventuali dubbi, incoraggiare l'autovalutazione e l'autoregolazione nello studio (Brookhart, 2013; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Weurlander *et al.*, 2012).

Ciascuna attività di Workshop ha avuto la durata effettiva di circa un'ora mentre, complessivamente, l'intero processo (dalla lezione frontale alla discussione conclusiva) è stato svolto in circa cento minuti. Nella prossima figura (Fig. 1) se ne propone lo schema.

4 La lezione frontale era svolta mediante l'utilizzo di mappe concettuali dinamiche (Marzano & Miranda, 2020; Marzano, 2023) a cui tutti gli studenti potevano accedere dalla piattaforma MOODLE.

5 Le prime due attività sono state svolte individualmente, le restanti quattro in coppia.

6 L'anonimato è un fattore che migliora la qualità delle valutazioni tra pari in quanto mitiga la potenziale influenza dei processi interpersonali (Rotsaert, Panadero, Schellens, 2018; Double, McGrane, Hopfenbeck, 2020).

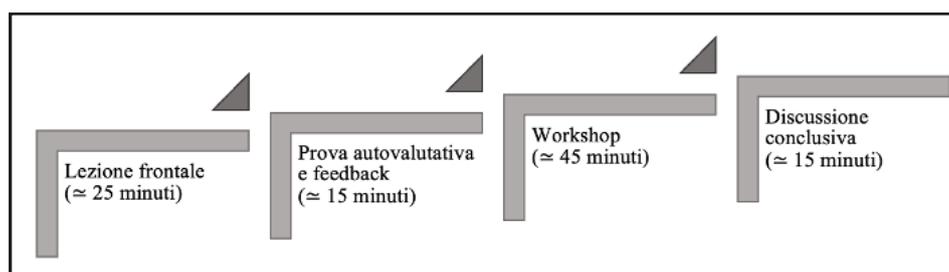


Fig. 1: Schema dell'attività

A fronte di 123 iscritti al terzo anno (Fonte dati: ESSE3), sono stati 88 gli studenti che, seppur in misura differente, hanno partecipato alle lezioni e alle sei attività proposte (Cfr. Fig. 1). Al termine del corso (il 5 gennaio 2023) è stato somministrato in presenza un questionario on line costituito da 16 affermazioni sulle quali esprimere il grado di accordo su una scala a quattro livelli (1, *No*; 2, *Più no che sì*; 3, *Più sì che no*; 4, *Sì*) e da una domanda con risposta aperta per raccogliere feedback relativi all'organizzazione didattica delle lezioni (A17. Considerata l'organizzazione didattica delle attività – lezione frontale, test, peer feedback e discussione – quali miglioramenti o criticità potresti segnalare?).

Nella prossima tabella (Tab. 1) si presentano i dati complessivi delle frequenze rilevate. Al fine di rendere maggiormente evidenti le opinioni degli studenti abbiamo aggregato le percentuali delle modalità estreme e contigue delle variabili dipendenti considerate (*No* e *Più no che sì*; *Più sì che no* e *Sì*). I dati si riferiscono ai questionari compilati dagli studenti che, considerando le attività tracciate su Moodle, avevano svolto almeno quattro delle sei esercitazioni programmate (pari a 51).

	<i>Livelli</i>	N.	%
1. Svolgere le attività di peer feedback mi ha consentito di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	2	4
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	49	96
2. Svolgere le attività di peer feedback mi ha consentito di ottimizzare i tempi di studio degli argomenti del corso.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	8	16
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	43	84
3. Avevo già partecipato ad attività di peer feedback in precedenti insegnamenti universitari.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	51	100
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	0	0
4. Se non avessi svolto le attività di peer feedback avrei impiegato più tempo per lo studio degli argomenti del corso.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	17	33
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	34	67
5. Svolgere le attività di peer feedback mi ha orientato nello studio degli argomenti del corso.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	8	16
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	43	84
6. Interagire con il docente dopo le attività di peer feedback mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	5	10
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	46	90
7. Svolgere le attività di peer feedback mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti della lezione.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	6	12
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	45	88
8. Il feedback del docente dopo le attività di peer feedback mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	2	4
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	49	96
9. Fornire un feedback agli altri studenti mi ha consentito di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	6	12
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	45	88
10. Ricevere un feedback dagli altri studenti mi ha consentito di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	5	10
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	46	90
11. Svolgere il test di autovalutazione prima delle attività di peer feedback mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti della lezione.	<i>No</i> e <i>Più no che sì</i>	7	14
	<i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i>	44	86

12. La discussione con il docente dopo le attività di peer feedback mi ha permesso di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione.	<i>No e Più no che sì</i>	3	6
	<i>Più sì che no e Sì</i>	48	94
13. Le attività di peer feedback mi hanno permesso di ottimizzare i tempi di studio degli argomenti de corso.	<i>No e Più no che sì</i>	9	18
	<i>Più sì che no e Sì</i>	42	82
14. Svolgere le attività di peer feedback ha migliorato la mia capacità di riflettere sulla mia preparazione.	<i>No e Più no che sì</i>	6	12
	<i>Più sì che no e Sì</i>	45	88
15. Svolgere le attività di peer feedback mi ha insegnato un metodo di studio che applicherò anche per sostenere altri esami.	<i>No e Più no che sì</i>	25	49
	<i>Più sì che no e Sì</i>	26	51
16. L'organizzazione delle lezioni (lezione frontale, test, peer feedback e discussione) mi ha permesso di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione.	<i>No e Più no che sì</i>	2	4
	<i>Più sì che no e Sì</i>	49	96

Tab. 1: I risultati del questionario

4. Discussione e riflessioni conclusive

Una delle criticità spesso rilevate nella didattica universitaria risiede nella scarsa utilizzazione, durante la tradizionale lezione frontale, di attività ed esercitazioni pratiche che coinvolgano gli studenti in compiti da svolgere in gruppo o per valutare i propri elaborati o quelli svolti da altri. Nello studio è stata presentata un'esperienza didattica svolta nell'Ateneo salernitano allo scopo di verificare le potenzialità offerte dalla valutazione tra pari per promuovere negli studenti lo sviluppo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione nella gestione dei saperi disciplinari. Pur rimarcando il carattere esplorativo dell'indagine, pare essere chiaro il ruolo delle attività di peer feedback nello stimolare i processi di comprensione (A1, 96%; A9, 88%; A10, 90%), analisi e autovalutazione (A4, 82%; A7, 88%; A14, 88%). Le attività di peer feedback hanno anche consentito agli studenti di orientare gli sforzi per lo studio degli argomenti ottimizzando i tempi (A2, 84%; A5, 84%; A13, 82%). Molto positive risultano anche essere le opinioni degli studenti circa la discussione conclusiva e i feedback forniti dal docente dopo l'attività di valutazione tra pari che, con percentuali molto alte (A6, 90%; A8, 96%; A12, 94%), confermano il contributo di queste azioni per il miglioramento della comprensione dei concetti presentati durante la lezione. Le attività di peer feedback proposte, inoltre, hanno, seppur con percentuali più basse (A15, 39%), in qualche modo suggerito un ulteriore metodo di studio da poter utilizzare per sostenere altri esami. Va comunque rilevato che nessuno studente aveva già svolto questo tipo di attività (il 100% delle risposte fornite all'affermazione A3 è stata "No") negli anni precedenti e questo dato meriterà certamente ulteriori approfondimenti.

Riguardo le risposte fornite alla domanda A17, sono state in generale rimarcate le positive ricadute sugli apprendimenti, sottolineando l'efficacia dello schema adottato e in particolare del test di autovalutazione, del lavoro in coppia e della discussione conclusiva. In qualche caso è stata evidenziata l'eccessiva durata della singola lezione (3 ore).

Le opinioni degli studenti, in conclusione, sono state sostanzialmente positive e sembrano riconoscere il ruolo positivo del modello di "valutazione tra pari" adottato, inteso come pratica didattica e formativa, nell'orientare gli sforzi nello studio e nello stimolare processi per l'analisi e l'autovalutazione della comprensione dei concetti del corso. Questi risultati sono molto incoraggianti e possono rappresentare uno spunto per riflettere sull'organizzazione, le metodologie e gli strumenti da utilizzare nella didattica universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-68. DOI: 10.1080/0969595980050102.
- Boud D. and Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

- Boud D., Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133.
- Broadfoot P. M., Daugherty R., Gardner J., Gipps C. V., Harlen W., James M., Stobart, G. (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge.
- Brookhart S. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 69-90. DOI: 10.1080/0969594X.2012.703170.
- Brown S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Butler D.L., Winne P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. DOI: 10.3102/00346543065003245.
- Carless D., Chan K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. DOI: 10.1080/02602938.2016.1211246.
- Coggi C., Pizzorno M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dann R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. DOI: 10.1080/0969-594X.2014.898128.
- Double K.S., McGrane J.A., Hopfenbeck T.N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. DOI: 10.1007/s10648-019-09510-3.
- Earl L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gagné R., M., Briggs L. J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- 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*, 10(19), 209-225.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Restiglian E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione*, 13(1), 39-56. <https://doi.org/10.32076/RA13109>
- Hanna G.S., Dettmer P.A. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston, MA: Pearson.
- Hattie J., Timperley H. S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kluger A.N., DeNisi A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Li L., Grion V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, 11(2), 1-17.
- Marzano A. (2023). The processes of remediation between digital and analog artefacts to enhance student learning. *REM*, 15(1), 47-54. DOI: 10.2478/rem-2023-0007.
- Marzano A., Miranda S., Trinchero R. (2021). Deep Understanding. Control of student understanding in university during distance and face-to-face learning. *Education Sciences & Society*, 12(2), 344-358. DOI: 10.3280/ess2-2021oa12153.
- Marzano A., Miranda S. (2020). The DynaMap remediation approach (DMRA) in online learning environments. *Computer & Education*, 162, 104079. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104079.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Notti A.M., Marzano A., Tammara R. (2011). *Progettazione didattica e valutazione. Modelli, metodologie e tecniche*. Cosenza: PERIFERIA.
- O'Donnell A.M., Topping K.J. (1998). Peers assessing peers: possibilities and problems. In Topping, K. & Ehly, S., *Peer-assisted learning* (255-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rotsaert T., Panadero È., Schellens T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 75-99. DOI: 10.1007/s10212-017-0339-8.
- Sadler D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. DOI: 10.1007/BF00117714
- Sadler P. M., Good E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.

- Shute V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795
- Topping K. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17. DOI: 10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007.
- Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti efficaci per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 44-55. DOI: 10.17471/2499-4324/1013
- Trincherò R. (2020). Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo. *Form@re*, 20(1), 93-114. DOI: 10.13128/form-8245.
- Weurländer M., Söderberg M., Scheja M., Hult H., Wernerson A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760. DOI: 10.1080/02602938.2011.572153.
- William D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001