

Formative assessment in Higher Education: supporting student learning through self-assessment and peer assessment

La valutazione formativa all'università: sostenere l'apprendimento degli studenti attraverso l'autovalutazione e la valutazione tra pari

Elisabetta Nicchia, Davide Parmigiani, Emiliana Murgia, Myrna Pario
University of Genoa, Genoa (Italy)

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Nicchia, E., Parmigiani, D., Murgia, E., & Pario, M. (2025). Formative assessment in Higher Education: supporting student learning through self-assessment and peer assessment. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 86-100.
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p86>

Copyright: © 2025 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. IJEdR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 7, 2025

Accepted: December 5, 2025

Published: December 20, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-1S2025-p86>

Abstract

Assessment strategies have a pivotal role in learning experiences in a university setting. Formative assessment aims to generate feedback between professors and students regarding their ability to do a suitable job and their learning methods. In particular, self-assessment and peer-assessment have the potential to develop in students' reflective and awareness processes. During the a.y. 2024/2025 activities of self-assessment and peer-assessment have been experimented in two courses of two different undergraduate degrees at the University of Genoa. The aim of the research was to understand if and in what way these practices can support self-regulated learning in students. Participants have experimented with formative assessment activities and, at the end, they filled in a semi-structured survey aiming to research if and in what way self and peer-assessment contributed to the development of self-efficacy, self-reflection, their involvement and the acquisition of professional skills. The analysis of the results has detected an increased positive perception in students concerning their self-awareness, processing of information, their motivation and participation.

Keywords: Formative Assessment; Teaching in Higher Education; Self-assessment; Peer-assessment

Riassunto

Nel contesto universitario le strategie valutative rivestono un ruolo decisivo nelle esperienze di apprendimento. Le strategie di valutazione formativa hanno lo scopo di generare feedback fra docenti e studenti rispetto all'adeguatezza del proprio lavoro e alle proprie modalità di apprendere. L'autovalutazione e la valutazione tra pari, in particolare, hanno la potenzialità di sviluppare negli studenti processi riflessivi e di consapevolezza. Durante l'a.a. 2024/2025 sono state sperimentate attività di autovalutazione e valutazione tra pari all'interno di due insegnamenti in differenti corsi di laurea triennale dell'Università di Genova. Scopo dell'indagine era comprendere se e in che modo queste strategie siano capaci di sostenere l'autoregolazione dell'apprendimento negli studenti. I partecipanti hanno sperimentato le attività valutative formative e, al termine, è stato loro somministrato un questionario semi strutturato volto ad indagare se e in quale misura l'autovalutazione e la valutazione tra pari hanno favorito lo sviluppo dell'autoefficacia, dell'autoriflessione, del coinvolgimento e l'acquisizione di competenze professionali. L'analisi dei risultati ha rilevato una percezione positiva elevata da parte degli studenti, in particolare, per quanto riguarda la conoscenza di sé, l'elaborazione delle informazioni, la motivazione e la partecipazione.

Parole chiave: Valutazione Formativa; Didattica Universitaria; Autovalutazione; Valutazione tra pari

Credit author statement

Il presente contributo è il frutto di un lavoro congiunto tra gli autori. Tuttavia, sono da attribuire a Elisabetta Nicchia i paragrafi 1,2,3,4,5,6. A Davide Parmigiani, Emiliana Murgia e Myrna Pario il paragrafo 7.

1. Introduzione

Nel contesto della didattica universitaria italiana la valutazione degli studenti costituisce un processo complesso e critico (Perla & Vinci, 2021), con una prevalenza di pratiche valutative sommative rivolte alla misurazione delle prestazioni e dei risultati degli studenti (Coggi, 2019; Doria & Grion, 2020). L'organizzazione modulare degli insegnamenti, la predisposizione degli spazi, la scansione dei tempi e la numerosità degli studenti rendono difficile una sistematizzazione e pratica quotidiana di strategie di valutazione formativa all'interno delle aule universitarie. Inoltre, la percezione e l'interesse degli studenti risultano principalmente rivolti verso una visione strumentale e performativa della valutazione: tendono a far coincidere la valutazione in funzione dell'esame finale (Pastore, 2012), concentrandosi sulla scelta fra accettare o rifiutare il voto che hanno ricevuto (Corsini, 2023). Pratiche di valutazione formativa, invece, considerano la valutazione non solo come un atto finale al termine di un percorso, ma come un processo che conduca studenti e docenti a osservare e confrontare fra una situazione attesa- gli obiettivi di apprendimento previsti per l'insegnamento- e una situazione osservata, ossia gli esiti raggiunti e quelli ancora da raggiungere (Hadji, 2023; Trinchero, 2021).

Attraverso la valutazione formativa gli studenti sono sostenuti nel loro processo di apprendimento, dal momento che essa sostiene la loro consapevolezza in modo che possano riuscire ad autoregolare il proprio apprendimento (Zimmerman, 2000). L'autovalutazione e la valutazione tra pari, in particolare, sono riconosciute dalla letteratura come pratiche capaci di promuovere l'acquisizione di competenze valutative negli studenti per favorire il monitoraggio e il sostegno all'apprendimento (Boud & Molloy, 2013; Doria & Grion, 2020; Grion & Serbati, 2019; Huisman et al., 2018; La Marca et al., 2020; Li, 2011; Sambell et al., 2013).

Lo studio, partendo da questi presupposti si propone di indagare in che modo l'autovalutazione e la valutazione tra pari possano sostenere l'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti universitari, osservando quali aspetti e dimensioni vengono sviluppate e quali, invece, risultano maggiormente critiche.

2. Quadro teorico

Il ruolo della valutazione formativa nel sostenere l'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti universitari

Le modalità valutative influenzano in modo significativo l'esperienza universitaria degli studenti (Grion et al., 2017), dal momento che esse hanno l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di processi cognitivi che li conducano a far emergere le proprie risorse, mettendole in gioco, rafforzandole ed eventualmente modificandole (Trinchero, 2018).

La valutazione formativa, in particolare, ha lo scopo di sostenere docenti e studenti nella generazione di nuove informazioni capaci di migliorare i processi di insegnamento e apprendimento (Capperucci, 2011), diventando strumenti utili per gli studenti, perché orientano il loro studio, e per i docenti, perché hanno la possibilità di compiere decisioni rispetto alla propria attività didattica. Black e Wiliam (1998) definiscono la valutazione formativa come l'insieme di «quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dai loro studenti, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento e apprendimento in cui sono impegnati» (Black & Wiliam, 1998, p. 7). Per condurre gli studenti verso la consapevolezza rispetto al loro apprendimento le domande cruciali diventano: Dove sto andando? Come sto andando? In quale direzione dovrei proseguire? (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Gli interrogativi indirizzano tre aspetti cruciali: il riconoscimento dell'obiettivo da raggiungere, la consapevolezza sui passi già compiuti e la pianificazione di quelli successivi da implementare in vista del traguardo. Attraverso la valutazione formativa i discenti dovrebbero riconoscere il gap che intercorre fra “dove si trovano” e “dove dovrebbero essere”, individuando le strategie maggiormente efficaci per colmare la mancanza (Hattie & Clark, 2019).

L'autoregolazione del proprio apprendimento è un fattore decisivo per migliorare i risultati accademici (Dent & Koenka, 2016; Mega et al., 2014) e per favorire l'apprendimento permanente, nella visione promossa dalla Commissione Europea (Fredriksson, 2008). I principali studi in materia di apprendimento autoregolato definiscono tre dimensioni capaci di caratterizzare le modalità con cui gli studenti regolano

il loro processo di studio: strategie cognitive, strategie metacognitive e strategie di regolazione delle risorse (Panadero et al., 2016; Zimmerman, 2000). Le strategie cognitive includono l'organizzazione delle conoscenze e l'integrazione delle nuove informazioni, le strategie metacognitive fanno riferimento al controllo dei propri processi e le strategie di regolazione delle risorse includono attenzione, concentrazione, resistenza, motivazione e organizzazione del tempo (Theobald, 2021). Un ruolo importante viene svolto anche dai processi motivazionali, che comprendono l'autoefficacia, l'orientamento agli obiettivi e le convinzioni in merito al valore dei compiti che guidano la scelta delle strategie di apprendimento da parte degli studenti (Zimmerman, 2000).

Le quattro dimensioni individuate dalla letteratura per l'apprendimento autoregolato (Theobald, 2021) rappresentano costrutti ampi e articolati; perciò, è stato necessario selezionare componenti più circoscritte, in modo da garantire coerenza teorica e operazionalizzazione empirica. Per ciascuna dimensione sono stati individuati elementi specifici che, come mostra la Fig. 1, sono stati successivamente raggruppati in tre aree di analisi corrispondenti agli ambiti prevalenti della valutazione formativa (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2012). Di seguito saranno brevemente descritte le tre aree.

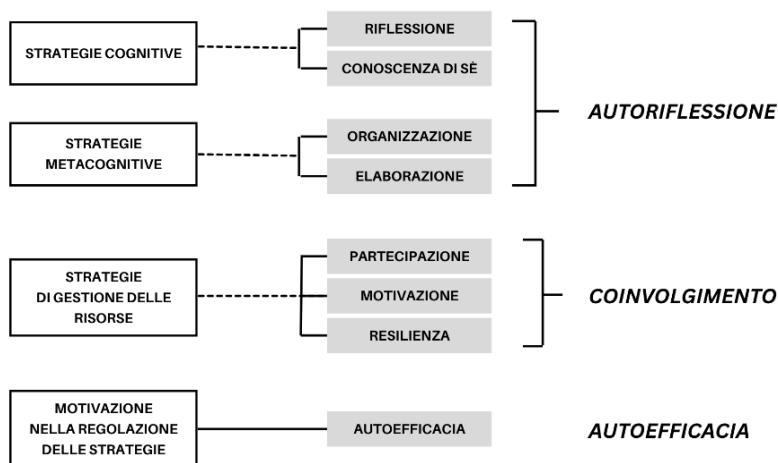


Fig. 1: Componenti dell'apprendimento autoregolato

Per quanto riguarda l'autoriflessione, il processo di acquisizione di competenze riflessive non si sviluppa automaticamente: gli studenti sono spontaneamente rivolti all'azione e dedicano le loro energie principalmente alla dimensione operativa (Cornoldi et al., 2018). L'atto di impiegare tempo e risorse cognitive all'analisi critica delle proprie percezioni, aspettative, comportamenti, risorse e strategie è intrinseco alla competenza metacognitiva; acquisizione che si sviluppa progressivamente lungo il percorso formativo dello studente e che consiste nella riflessione e nel monitoraggio dei propri processi cognitivi. (Cornoldi et al., 2018; De Beni et al., 2014). Le strategie con cui gli studenti apprendono influiscono sul rendimento, per questo è opportuno aiutarli a conoscere e ad essere consapevoli di quali utilizzano, per comprendere quando e come utilizzarle in vista del traguardo che dovrebbero raggiungere. Attraverso la valutazione formativa gli studenti acquisiscono spazi, tempi, strumenti e risorse attraverso cui poter riflettere sulle modalità con cui studiano.

Il coinvolgimento influenza in modo significativo l'esperienza degli studenti (Astin, 1987; Kahn, 2014; Krause & Coates, 2008), avendo un forte impatto nel determinare gli esiti e i successi accademici (Trowler, 2010). Tra i benefici riscontrati in letteratura sugli impatti positivi del coinvolgimento si può indicare il miglioramento nel rendimento (Astin, 1987; Fredricks et al., 2004), aumento del tasso di completamento nella frequenza dei corsi (Kuh et al., 2008), crescita dello studente e maggior senso di appartenenza al contesto universitario e maggior inclusione di tutti gli studenti (Trowler, 2010). La valutazione formativa, se considerata come una pratica che diventa essa stessa apprendimento (Earl, 2013), è capace di offrire agli studenti spazi, tempi e strumenti in cui sentirsi coinvolti e protagonisti del proprio apprendimento, attraverso occasioni di scambio di feedback (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Milligan, 2006).

Il senso di autoefficacia «corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire

le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati» (Bandura, 2000, p. 23). Le convinzioni di autoefficacia, ovvero i giudizi rispetto alle proprie capacità sono il fondamento per l'azione e nelle situazioni di apprendimento coincidono con i comportamenti che lo studente mette in atto per prepararsi e per studiare. Per dare la possibilità alle convinzioni di tradursi in azioni è importante però sapere dove andare, quale direzione prendere; nel contesto universitario è importante per uno studente conoscere i traguardi di apprendimento a cui deve giungere, il materiale e le risorse che ha a disposizione, le pratiche e gli accorgimenti da tenere per portare avanti gli obiettivi previsti (Bartimote-Aufflick et al., 2016; Van Dinther et al., 2011). L'efficacia è un'abilità generativa, che può crescere, evolversi (Bandura, 2000) e per questo diventa particolarmente necessario per gli studenti poterla sperimentare. Attraverso gli scambi di feedback che si verificano nelle strategie di valutazione formativa gli studenti possono sviluppare la loro convinzione di autoefficacia, dal momento che vengono supportati a riconoscere le situazioni e le prove in cui dimostrano di «essere capaci di» e comprendono in che modo possono affrontare le situazioni in cui, invece, sono in difficoltà (Hattie, 2012).

2.1 L'autovalutazione e la valutazione tra pari

L'autovalutazione e la valutazione tra pari possono essere considerate due pratiche capaci di coinvolgere gli studenti nel loro processo di apprendimento (Thawabieh, 2017), rendendoli autonomi e indipendenti nell'acquisire conoscenze, abilità e competenze (Limeone, 2012).

Con autovalutazione è possibile intendere quelle tecniche attraverso le quali gli studenti descrivono e assegnano un valore alla qualità dei propri processi o prodotti dell'apprendimento (Panadero et al., 2016). L'autovalutazione è una pratica valutativa che consente agli studenti di essere coinvolti nel loro processo di apprendimento, offrendo loro la possibilità di focalizzare l'attenzione sugli aspetti che definiscono un lavoro di qualità, su quello che hanno imparato, sulle loro carenze e sulle modalità per poterle recuperare (Baldissera et al., 2007; Coggi, 2019). L'autovalutazione, inoltre incoraggia le pratiche riflessive e responsabilizza lo studente nel prendersi la responsabilità delle proprie azioni (Sambell et al., 2013).

La valutazione tra pari è una pratica capace di favorire la collaborazione fra gli studenti (Sridharan et al., 2023; Van Gennip et al., 2010): attraverso il feedback ricevuto dai compagni, che proprio per la loro caratteristica di condividere le stesse difficoltà e non essere esperti come il docente (Gielen et al., 2010), è possibile ricevere informazioni sui propri lavori attraverso un principio di dialogo e confronto (Grion & Serbati, 2019). La valutazione tra pari può diventare un potente strumento di apprendimento collaborativo in cui costruire insieme la conoscenza (Limeone, 2012). Attraverso questa pratica gli studenti possono sviluppare le loro competenze valutative (Grion & Serbati, 2019; Ndoye, 2017) e sperimentare modalità discorsive e dialogiche che favoriscono l'apprendimento (Bonaiuti et al., 2017). Il processo di valutazione del lavoro altrui e di produzione del relativo feedback è un'attività complessa e gli studenti devono essere accompagnati e sostenuti (Hattie & Clark, 2019), stabilendo obiettivi e linee guida in modo da evitare il più possibile eventuali conflitti o situazioni di disagio e difficoltà (Boud & Molloy, 2013; Panadero et al., 2016).

In alcuni contesti si possono riscontrare complessità organizzative nell'implementare strategie di autovalutazione e valutazione tra pari, a causa della numerosità degli studenti, della scansione dei tempi, della mancanza di spazi che consentano il lavoro cooperativo e dell'articolazione modulare degli insegnamenti. Gli strumenti digitali possono intervenire nel sostenere i professori, offrendo strumenti per poter implementare strategie di valutazione formativa e servendosi di dispositivi o piattaforme che rendano maggiormente sostenibile la progettazione di ambienti di apprendimento (Bonaiuti et al., 2017; Limeone, 2012; Ranieri, 2011; Tonelli et al., 2018). Nel contesto della didattica universitaria dell'ateneo genovese la tecnologia digitale maggiormente utilizzata e condivisa dai docenti risulta essere la piattaforma *Moodle* (Nicchia et al., 2024), per questo motivo si è scelto di condurre le attività di autovalutazione e di valutazione tra pari con il supporto della stessa.

Riconosciuto il ruolo decisivo svolto dall'autovalutazione e dalla valutazione tra pari nel sostenere l'autoregolazione dell'apprendimento, diventa importante comprendere se e quali dimensioni vengono maggiormente sviluppate da queste strategie all'interno degli insegnamenti universitari.

3. Disegno della ricerca

L'indagine è stata condotta con un disegno di ricerca pre-sperimentale (Benvenuto, 2015; Campbell & Stanley, 1966) per cui non è stato svolto pre-test e non è stato incluso un gruppo di controllo. Questa scelta proviene, anzitutto, da motivazioni etiche, in quanto non sarebbe stato corretto limitare l'accesso a un'esperienza formativa ritenuta significativa per tutti gli studenti universitari coinvolti e, inoltre, da difficoltà organizzative intrinseche alla complessità nell'individuare insegnamenti con caratteristiche sufficientemente simili per un confronto valido. I partecipanti, provenienti da due differenti corsi di laurea dell'ateneo, hanno svolto due strategie di valutazione formativa: autovalutazione e valutazione tra pari. Al termine delle attività, ai partecipanti è stato somministrato un questionario semi-strutturato, volto a comprendere la percezione degli studenti rispetto all'efficacia dell'autovalutazione e della valutazione tra pari rispetto ai costrutti oggetto di analisi: autoefficacia, autoriflessione, coinvolgimento e competenze professionali.

L'obiettivo della ricerca era comprendere se e in che modo l'autovalutazione e la valutazione tra pari, sono strategie capaci di sostenere l'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti universitari.

La domanda di ricerca generale che ha condotto l'indagine era: (QG) l'autovalutazione e la valutazione tra pari sono strategie efficaci per sostenere l'autoregolazione dell'apprendimento negli studenti universitari? Nello specifico, le sotto-domande che hanno guidato lo studio miravano a comprendere se e in che modo l'autovalutazione e la valutazione tra pari favoriscono negli studenti (Q1) lo sviluppo dell'autoefficacia, (Q2) dell'autoriflessione, (Q3) del coinvolgimento e (Q4) l'acquisizione di competenze spendibili nei futuri contesti professionali.

Lo studio ha coinvolto studenti universitari dell'Università di Genova, provenienti dai dipartimenti di Architettura & Design e Lettere, iscritti rispettivamente agli insegnamenti di Sostenibilità dei Processi e dei Prodotti (6 CFU) e Letteratura Italiana (9 CFU). Nel primo caso, l'insegnamento è rivolto agli studenti del secondo anno del corso di laurea triennale in Design del Prodotto e della Comunicazione e al terzo anno del corso di laurea in Scienze dell'Architettura. L'insegnamento di Letteratura Italiana è previsto per gli studenti della laurea triennale in Lettere. Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca sono 93 e le loro caratteristiche sono presentate nella Tab. 1.

Stato	Modalità	Frequenze
Genere	Femminile	62
	Maschile	27
	Non intendo rispondere	4
Età	19-20	67
	21-22	16
	23-24	3
	25-29	4
	30...	3
Dipartimento	Architettura & Design	48
	Lettere	45

Tab. 1: Caratteristiche dei partecipanti

Unitamente alle informazioni demografiche è stato chiesto ai partecipanti la loro esperienza pregressa rispetto alle strategie di valutazione formativa in ambito universitario, in modo da comprendere se la familiarità con le stesse potesse essere una variabile in grado di influenzare l'esito dei risultati e quindi la percezione dei partecipanti coinvolti.

È stato condotto il test del Chi-quadrato di Pearson per esaminare la relazione tra il corso di studi frequentato e l'esperienza pregressa con le strategie di valutazione formativa nel percorso universitario. L'analisi ha rivelato una differenza statisticamente significativa rispetto alla familiarità nel percorso universitario.

Nello specifico, gli studenti di Architettura & Design hanno mostrato una maggiore familiarità con le strategie rispetto agli studenti di Lettere ($\chi^2 = 28.740$, gdl=3, $p < .001$).

Con i docenti titolari dei due insegnamenti sono stati progettati due differenti momenti di autovalutazione e di valutazione tra pari, strutturati sulla base delle esigenze degli studenti, dei contenuti disciplinari e degli obiettivi formativi da acquisire. Per garantire affidabilità nei risultati della ricerca la struttura e i tempi delle attività sono state le stesse per ogni insegnamento: i partecipanti hanno svolto due differenti fasi valutative, una a metà del corso e una al termine delle lezioni in modo da poter sostenere il loro processo di studio in vista dell'esame finale. La scansione della modalità di lavoro è stata la stessa per le due fasi: gli studenti hanno svolto un'attività di gruppo e una volta conclusa hanno potuto condividere sulla piattaforma *Moodle* l'elaborato per potervi svolgere l'autovalutazione e la valutazione tra pari, rispetto alle loro modalità di affrontare la prova. Ai partecipanti è stata fornita una rubrica di valutazione da compilare e utilizzare come riferimento per l'autovalutazione e la valutazione tra pari. La rubrica era composta da quattro aree (comprensione della consegna, collaborazione, riflessione critica, competenze disciplinari) e ogni area comprendeva tre indicatori. Per ciascun indicatore gli studenti esprimevano la propria valutazione su quattro livelli (per niente, poco, abbastanza, molto). Erano inoltre presenti tre sezioni in cui lo studente poteva esprimere commenti aperti, finalizzati a stimolare la riflessione metacognitiva rispetto a punti di forza, punti di debolezza e consigli per il miglioramento. L'oggetto delle attività di gruppo era differente e concordato con il docente tra le attività curricolari previste. Per Sostenibilità dei Processi e dei Prodotti gli studenti hanno disegnato una proposta per un nuovo oggetto o una linea di arredo che utilizzasse materiali di recupero. In Letteratura Italiana agli studenti è stato chiesto di svolgere l'elaborazione di una scheda di analisi di un libro poetico del '500 o del '600. Ciascun gruppo ha avuto l'assegnazione di un testo differente, con la richiesta di svolgere il lavoro di compilazione e analisi a partire da una scheda di sintesi fornita dal docente.

Al termine delle attività ai partecipanti è stato somministrato un questionario con item chiusi e aperti, volto ad indagare se e in che modo le strategie di autovalutazione e di valutazione tra pari hanno favorito negli studenti autoriflessione, autoefficacia, coinvolgimento e acquisizione di competenze spendibili nei futuri contesti professionali. Nella Tab. 2 sono presentate le aree e gli item proposti. Ogni item è stato proposto due volte, sia per l'autovalutazione, che sarà indicata con SA (Self-Assessment) che per la valutazione tra pari, che verrà indicata con PA (Peer-Assessment). Per l'*Autoefficacia* è stato utilizzato come riferimento la *General Self-Efficacy Academy Scale* (Nielsen et al., 2018) traducendo e riadattando i cinque item contenuti nello strumento; per l'*Autoriflessione* si è fatto riferimento alla *Self-Reflection And Insight Scale* (Grant et al., 2002) per quanto riguarda la sotto-area *Riflessione* e il Questionario sull'Approccio allo studio (De Beni et al., 2014) per *Conoscenza di sé, Organizzazione ed Elaborazione*. Per l'area *Coinvolgimento* il riferimento è stato il Questionario Ansia e Resilienza (De Beni et al., 2014). I partecipanti potevano indicare con una scala Likert a 5 livelli (da «non sono per niente d'accordo» a «sono molto d'accordo») il loro livello di accordo con le affermazioni proposte. Le due domande aperte avevano lo scopo di comprendere le idee degli studenti rispetto alla possibilità delle attività di valutazione formativa nel fornire competenze spendibili nei futuri contesti professionali e nel comprendere la loro percezione rispetto alle strategie di valutazione formativa condotte. È stato scelto di raccogliere anche dati qualitativi, dal momento che possono fornire indicazioni interessanti per interpretare in modo più globale il fenomeno (Trinchero & Robasto, 2019).

Area	Item
Autoefficacia	<i>L'attività ha contribuito a farmi sentire:</i>
	a1. capace di affrontare le sfide del percorso di apprendimento
	a2. sicuro/a nel raggiungere gli obiettivi del corso
	a3. tranquillo/a nell'affrontare l'esame perché so di avere le conoscenze necessarie
	a4. capace di affrontare i contenuti del corso
	a5. convinto/a che se gli altri possono riuscire ad affrontare con successo le sfide del corso, posso riuscire anche io
Autoriflessione	<i>L'attività mi ha dato la possibilità di:</i>
Riflessione	b1. dedicare tempo alla riflessione
	b2. riflettere sulle mie strategie di studio
Conoscenza di sé	b3. essere consapevole di ciò che ho imparato
	b4. essere consapevole di quello che devo ancora imparare
Organizzazione	b5. capire come poter organizzare le informazioni del corso
	b6. capire come poter organizzare il mio studio
Elaborazione	b7. comprendere le informazioni e i contenuti del corso
	b8. elaborare le informazioni e i contenuti del corso
Coinvolgimento	<i>Attraverso l'attività:</i>
Partecipazione	c1. mi sono sentito/a coinvolto/a nel mio processo di apprendimento
	c2. mi sono sentito/a un/a partecipante attivo/a del corso
Motivazione	c3. mi sono sentito/a motivato/a ad imparare
	c4. mi sono sentito/a interessato/a ai contenuti del corso
Resilienza	c5. sono riuscito/a ad affrontare ansia e stress
	c6. mi sento più sicuro/a nell'affrontare gli argomenti successivi del corso
<i>Domande aperte</i>	
Competenze professionali	d. Queste attività di valutazione formativa ti hanno aiutato a sviluppare competenze che potranno esserti utili nella tua futura professione? Se sì, quali?
Bilancio utilità	e. Queste attività di valutazione formativa in che cosa ti sono state utili? In che cosa invece non ti sono state utili? Puoi indicare punti di forza e punti di debolezza.

Tab. 2: Struttura del questionario

4. Analisi dei dati

Per le prime tre aree del questionario è stata condotta un'analisi quantitativa, per le domande aperte è stata svolta un'analisi qualitativa. I dati quantitativi sono stati analizzati con SPSS 29 e, specificamente, sono state condotte le seguenti analisi: affidabilità, frequenze, analisi multivariata della varianza (MANOVA), analisi fattoriale esplorativa (EFA) e analisi dei cluster. L'analisi dei dati qualitativi è stata effettuata con Nvivo 14 sulla base delle tre fasi suggerite dalla *grounded theory*: codifica aperta, codifica assiale and codifica selettiva (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015).

4.1 L'analisi di affidabilità e le frequenze

L'affidabilità dello strumento è stata misurata attraverso l' α di Cronbach, che risulta elevata per tutte le aree: *autoefficacia* [SA (.811) e PA (.854)], *autoriflessione* [SA (.828) e PA (.892)], e *coinvolgimento* [SA (.848) e PA (.820)]. Le frequenze sono state calcolate in tutte le aree e sotto-aree per avere una visione d'insieme della distribuzione delle risposte dei partecipanti. Per facilitare l'interpretazione e fornire una

panoramica sintetica delle tendenze principali dei dati e visualizzare in modo maggiormente immediato la distribuzione complessiva delle percezioni, le risposte ai questionari sono state aggregate. Come mostra la Tab. 3, le opzioni “sono molto d'accordo” e “sono d'accordo” sono state sommate per rappresentare le risposte positive, mentre “non sono d'accordo” e “non sono per niente d'accordo” sono state sommate come risposte negative. Il punto mediano della scala (“non sono né in accordo né in disaccordo”), non è stato incluso in queste categorie aggregate, dal momento che questa risposta potrebbe non indicare una vera neutralità, ma una difficoltà da parte dei partecipanti a formulare a rispondere in modo definito alla domanda.

Tutte le aree e sottoaree mostrano percentuali positive superiori al 50%, ad eccezione dell'organizzazione, presentando anche risposte percentuali negative superiori al 15% (sia in SA che in PA). La resilienza, sia in SA che PA, mostra un tasso di risposte negative fra il 13% e il 15%. Le sotto aree con una percentuale di risposte positive, sia SA che PA, vicina o superiore all'80% sono conoscenza di sé, elaborazione, partecipazione e motivazione.

Area	Sotto-area	SA		PA	
		% positive	% negative	% positive	% negative
Autoefficacia		68,81	8,60	72,82	6,74
Autoriflessione	Riflessione	57,53	14,52	58,07	15,06
	Conoscenza di sé	83,87	16,13	80,64	3,77
	Organizzazione	48,65	15,13	48,92	18,28
	Elaborazione	80,00	5,40	77,59	7,10
Coinvolgimento	Partecipazione	79,03	4,30	83,22	3,78
	Motivazione	79,03	5,38	76,35	6,99
	Resilienza	51,62	13,45	55,67	15,13

Tab. 3: Distribuzione delle frequenze

4.2 L'analisi multivariata della varianza

Analizzando nel dettaglio i dati, è stata eseguita l'analisi multivariata della varianza per osservare se ci sono differenze statisticamente significative fra le tipologie di valutazione, le aree e le sotto aree e fra i gruppi di partecipanti. Di seguito vengono presentati i risultati di queste analisi.

Focalizzando l'attenzione sulle potenziali prerogative delle due strategie è possibile osservare che fra autovalutazione e valutazione tra pari non è emersa una differenza statisticamente significativa in generale e fra le aree. Confrontando sempre potenziali differenze fra le due strategie di valutazione all'interno delle sotto-aree è emerso che la *riflessione* ha ricevuto punteggi più alti in SA rispetto a PA ($DM=.113$ $p < .027$).

L'analisi è proseguita analizzando all'interno delle due strategie valutative. Per quanto riguarda SA, nell'area *autoriflessione*, la *conoscenza di sé* ha ottenuto punteggi più alti della *riflessione* ($DM=.321$ $p < .001$) e dell'*elaborazione* ($DM=.194$ $p < .038$); nell'area *coinvolgimento*, la *partecipazione* ha ricevuto punteggi più elevati rispetto alla *motivazione* ($DM=.130$ $p < .011$) e alla *resilienza* ($DM=.471$ $p < .001$). In PA, nell'area *autoriflessione*, la *conoscenza di sé* ha ottenuto punteggi più elevati rispetto all'*organizzazione* ($DM=.254$ $p < .077$); nell'area *coinvolgimento*, la *partecipazione* ($DM=.365$ $p < .001$) e la *motivazione* ($DM=.327$ $p < .001$) hanno ricevuto punteggi più elevati rispetto alla *resilienza*.

L'analisi multivariata della varianza ha aiutato a riconoscere anche le differenze tra i gruppi di partecipanti. Rispetto alla provenienza dai due differenti insegnamenti, l'*autoefficacia* ha ricevuto punteggi più elevati da parte degli studenti di Architettura & Design ($DM=.264$ $p < .044$) e analizzando i singoli item, in particolare, emerge un valore significativo in a2 ($DM=.408$ $p < .018$). Anche l'item b7 ha ottenuto punteggi più elevati per gli studenti di Architettura & Design ($DM=.368$ $p < .040$). Per quanto riguarda il genere, le studentesse hanno riportato punteggi più elevati rispetto agli studenti di sesso maschile nelle sotto-aree della *riflessione* ($DM=.714$ $p < .020$) e *organizzazione* ($DM=.564$ $p < .033$) in SA.

4.3 L'analisi fattoriale esplorativa

L'analisi fattoriale esplorativa è stata svolta per evidenziare l'eventuale presenza di fattori latenti e analizzare la validità dello strumento (Watkins, 2018). L'EFA è stata calcolata con metodo di massima verosimiglianza, con rotazione varimax e normalizzazione di Kaiser, utilizzando i criteri di estrazione basati sugli autovalori superiori a 1. I risultati indicano che il campione era adeguato poiché il test di Kaiser-Meyer-Olkin era 0.881; inoltre, il test di Bartlett della sfericità ha rivelato un p-valore $< .001$ ($\chi^2 = 920.569$; gdl= 171). Infine, la prova di idoneità è stata 139.237 (gdl = 101; $p < .007$).

L'EFA per l'autovalutazione (Tab. 4) ha rivelato una soluzione a quattro fattori ($\lambda_{F1}=8.184$, $\lambda_{F2}=1.424$, $\lambda_{F3}=1.326$, $\lambda_{F4}=1.150$), che ha spiegato complessivamente il 54.8% della varianza totale. Il Fattore 1 (18.3% della varianza), denominato “*partecipazione attiva*”, è caratterizzato da item dell'area *autoriflessione* e dell'area *coinvolgimento*. Il Fattore 2 (15.6%) è stato definito da tutti gli item dell'area *autoefficacia*. Il Fattore 3 (10.5%), coincide con la sotto-area *resilienza*; il Fattore 4 (10.4%) può essere denominato “*strategie metacognitive*”.

L'EFA per la valutazione tra pari (Tab. 5) ha rilevato una soluzione a quattro fattori ($\lambda_{F1}=9.361$, $\lambda_{F2}=2.049$, $\lambda_{F3}=1.296$, $\lambda_{F4}=1.139$). Questa soluzione ha spiegato complessivamente il 59.3% della varianza totale. Il Fattore 1 (17.4% della varianza spiegata dopo rotazione), denominato “*consapevolezza cognitiva*”, è dato dagli item di due sotto aree dell'*autoriflessione*: *conoscenza di sé* ed *elaborazione*. Il Fattore 2 (15.3%), denominato “*strategie di regolazione*”, è stato definito da alcuni item dell'area *autoriflessione* e *coinvolgimento*. Il Fattore 3 (15.0%) ha raggruppato principalmente gli item del gruppo c e può essere denominato come “*partecipazione attiva*”. Il Fattore 4 (11.6%) coincide con l'area *autoefficacia*, fatta eccezione per l'item a5.

	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3	Fattore 4
a1		0.516		
a2		0.604		
a3		0.637		
a4		0.804		
a5		0.419		
b1	0.525			
b2				0.819
b3	0.630			
b6				0.596
b7	0.491			
b8	0.453			
c1	0.665			
c2	0.620			
c3	0.691			
c4	0.586			
c5			0.587	
c6			0.504	

Tab. 4: Analisi fattoriale esplorativa per SA

	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3	Fattore 4
a1				0.529
a2				0.868
a3				0.480
a4				0.416
a5		0.466		
b1			0.558	
b2		0.439		
b3	0.600			

b4	0.404			
b5		0.687		
b6		0.557		
b7	0.886			
b8	0.661			
c1			0.596	
c2			0.598	
c3			0.733	
c4			0.600	
c5		0.491		
c6		0.606		

Tab. 5: Analisi fattoriale esplorativa per PA

4.4 L'analisi dei cluster

L'analisi dei cluster ha permesso di individuare gruppi omogenei tra i partecipanti, all'interno dell'autovalutazione e della valutazione tra pari e concentrandosi sulle aree/sotto-aree, come mostra la Tab. 6. L'analisi ha evidenziato due gruppi, sia per l'autovalutazione, composti da: (SA_a) 31 studenti (33,3%) e (SA_b) 62 studenti (66,7%), che per la valutazione tra pari, composti da: (PA_a) 63 studenti (68,5%) e (PA_b) 30 studenti (31,5%).

In particolare, possiamo sottolineare che per l'autovalutazione, il Cluster SA_b ha mostrato valori medi consistentemente inferiori su tutte le aree rispetto al Cluster SA_a indicando due profili opposti in termini di percezione e pratica dell'autovalutazione. Analogamente, per la valutazione tra pari, il Cluster PA_b ha presentato valori medi inferiori rispetto al Cluster PA_a. Nell'autovalutazione la maggior parte degli studenti si colloca nel gruppo con i valori medi inferiori (SA_b), nella valutazione tra pari la maggior parte degli studenti si colloca nel gruppo con i valori medi più elevati (PA_a). L'importanza del predittore ha evidenziato che per l'autovalutazione, *motivazione* (1.00) e *partecipazione* (0.90) sono state le aree più discriminanti tra i cluster, mentre per la valutazione tra pari, *autoefficacia* (1.00) e *riflessione* (0.99) hanno avuto il ruolo maggiore.

Area/sotto-area	Autovalutazione			Valutazione tra pari		
	Importanza del predittore	Cluster		Importanza del predittore	Cluster	
		SA_a	SA_b		PA_a	PA_b
Autoefficacia	.55	4.23	3.52	1.00	4.11	3.19
Riflessione	.44	4.10	3.29	.99	3.91	2.61
Conoscenza di sé	.60	4.55	3.86	.76	4.25	3.38
Organizzazione	.54	4.02	3.15	.74	3.73	2.66
Elaborazione	.72	4.47	3.65	.91	4.25	3.16
Partecipazione	.90	4.79	3.75	.68	4.33	3.47
Motivazione	1.00	4.69	3.63	.97	4.26	3.17
Resilienza	.37	3.94	3.21	.49	3.77	2.91

Tab. 6: Analisi cluster

L'analisi qualitativa ha rivelato macrocategorie e categorie rispetto alle competenze spendibili nei futuri contesti professionali acquisite attraverso le strategie di valutazione formativa e i relativi punti di forza e i punti critici descritti dagli studenti.

Per quanto riguarda le competenze professionali, come si può osservare dalla Fig. 2, sono emerse tre macrocategorie: competenze collaborative, personali e tecniche. All'interno delle competenze collaborative è presente "lavoro di squadra" (47 occorrenze), "competenze comunicative" (15 occ.) e "ricerca e condivi-

sione” (8 occ.). Nelle competenze personali sono racchiuse “pensiero critico” (21 occ.), “riflessione e consapevolezza” (21 occ.) e “fiducia in sé stessi” (4 occ.). Nelle competenze tecniche sono presenti “competenze valutative” (15 occ.), “competenze didattiche” (13 occ.), “competenze organizzative” (9) e “problem solving” (4 occ.). “Lavoro di squadra” e “competenze comunicative” sono state espresse in modo particolare dagli studenti di Architettura. Le “competenze valutative” e le “competenze didattiche” sono state indicate solamente dagli studenti di Lettere.

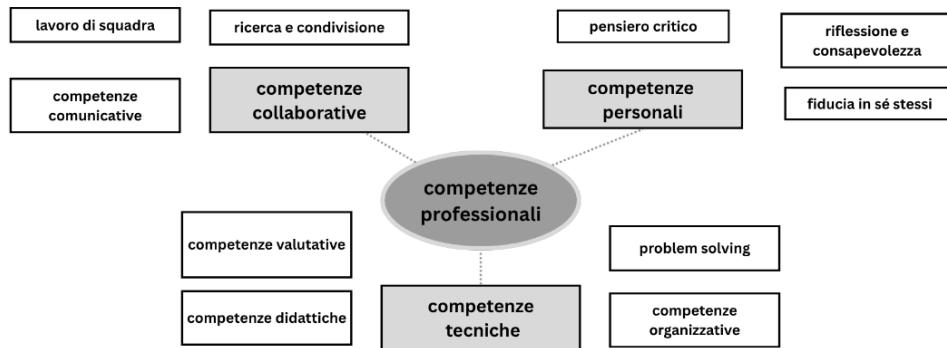


Fig. 2: Categorie competenze professionali

Rispetto ai punti critici, gli studenti hanno rilevato principalmente “rischio di soggettività” (11 occ.) nello svolgere la valutazione, “limiti nella rubrica di valutazione” (7 occ.) e “poco tempo” (10 occ.) a disposizione per svolgere le attività. Alcuni studenti hanno dichiarato di aver “bisogno di più attività” (3) e di aver avuto “difficoltà nel ridurre ansia e stress” (2 occ.). Queste criticità sono state espresse in modo particolare dagli studenti di Lettere, due studenti di Architettura hanno dichiarato di essere “già consapevole dell’apprendimento”.

I punti di forza riscontrati dai partecipanti si riferiscono a tre macrocategorie (Fig. 3): sostegno all’apprendimento, incentivo alla riflessione e occasione per il confronto. Nella prima sono contenuti “consapevolezza sull’apprendimento” (40 occ.), “comprensione punti di forza e punti di debolezza” (27 occ.), “rielaborazione” (8 occ.) e “organizzazione” (4 occ.). All’interno di incentivo alla riflessione sono presenti “autoconsapevolezza” (39 occ.), “riflessione” (22 occ.) e “autoefficacia” (18 occ.). Occasione per il confronto comprende “nuove prospettive” (30 occ.), “interazione tra pari” (28 occ.), “apertura” (6 occ.) e “produzione di feedback” (5 occ.). “Rielaborazione” è stato espresso in modo particolare dagli studenti di Architettura, “nuove prospettive” e “organizzazione” dagli studenti di Lettere.



Fig. 3: Categorie punti di forza

5. Discussioni

Attraverso le analisi svolte è possibile rispondere alle domande di ricerca definite. Rispetto al quesito generale, ovvero se l’autovalutazione e la valutazione tra pari siano strategie efficaci per sostenere l’auto-

golazione dell'apprendimento degli studenti universitari (QG), è possibile rispondere in modo affermativo, come conferma la letteratura in materia (Baldissera et al., 2007; Boud & Molloy, 2013; Thawabieh, 2017).

Nello specifico rispetto all'autoefficacia (Q1) autovalutazione e valutazione tra pari si sono rivelate pratiche percepite in modo efficace dai partecipanti e, osservando come questo sia accaduto in particolare negli studenti di Architettura & Design, che hanno dichiarato una maggior familiarità ed esperienza con strategie di valutazione formativa, si potrebbe confermare, in linea con studi precedenti (Binetti & Cinque, 2015; Doria & Grion, 2020; Grion & Serbati, 2019; Parmigiani et al., 2024), di come l'allenamento e la possibilità di sperimentare in modo continuativo la valutazione formativa siano fattori importanti per sostenere lo sviluppo dell'autoefficacia.

Per quanto riguarda l'autoriflessione (Q2) è possibile affermare come essa venga sostenuta soprattutto dall'autovalutazione (Panadero et al., 2016) ed in modo particolare sostiene gli studenti nello sviluppare consapevolezza di sé. L'importanza della dimensione riflessiva (Sambell et al., 2013) emerge anche dall'analisi qualitativa, i partecipanti l'hanno considerata un punto di forza promosso e una competenza professionale che potrà essere loro utile nei contesti lavorativi: "sicuramente nel processo di valutazione formativa si individuano difficoltà o aree di miglioramento negli studenti, che necessitano di essere affrontate e risolte" (Partecipante 28). Un ulteriore aspetto interessante rispetto alla riflessione, fa riferimento a come le studentesse di genere femminile lo abbiano considerato maggiormente rilevante.

Anche per quanto riguarda il coinvolgimento (Q3) è possibile rispondere in modo positivo: gli studenti hanno percepito di essere coinvolti nelle strategie valutative; tuttavia, la criticità degli aspetti relativi alla resilienza sembra suggerire la necessità di rendere maggiormente sistemiche le attività di valutazione formativa (Baldissera et al., 2007; Black & Wiliam, 2009; Coggi, 2019; Hattie, 2012).

I risultati dell'analisi dei cluster hanno, inoltre, rivelato informazioni importanti sugli studenti, in particolare hanno fatto emergere l'esistenza di due profili distinti all'interno sia nell'autovalutazione sia nella valutazione tra pari. L'emergere di due cluster differenziati per l'autovalutazione (SA_a e SA_b) e, analogamente, per la valutazione tra pari (PA_a e PA_b) suggerisce che gli studenti non adottano un approccio omogeneo a queste attività. Nello specifico, per l'autovalutazione, un cluster (SA_b) si caratterizza per una percezione e pratica mediamente inferiori di tutte le dimensioni misurate mentre il cluster SA_a mostra livelli superiori. Questa distinzione è particolarmente marcata per aree come la motivazione e la partecipazione, che sono risultate i predittori più influenti nella differenziazione dei due gruppi. Ciò implica che la propensione degli studenti a impegnarsi e a essere motivati nell'autovalutazione è un fattore chiave per distinguere chi la pratica in modo più o meno efficace, a conferma degli studi in materia che definiscono il ruolo chiave di queste dimensioni (Fredricks et al., 2004; Trowler, 2010). Per quanto riguarda la valutazione tra pari, pattern simili di differenziazione emergono, con un cluster (PA_b) che evidenzia percezioni e pratiche mediamente più basse rispetto al cluster PA_a. In questo caso l'autoefficacia e la riflessione sono le dimensioni che maggiormente discriminano tra i gruppi. Questo, come evidenziato da Bandura (2000) & Cornoldi (2018), indica come la fiducia nelle proprie capacità di giudizio e la capacità di analizzare criticamente il lavoro altrui siano aspetti fondamentali che distinguono gli studenti nell'efficacia e nella percezione della valutazione tra pari.

Rispetto alle competenze professionali (Q4) è emerso un ampio panorama di dimensioni sostenute dalle strategie di valutazione formativa, con specificità anche relative ai due ambiti disciplinari differenti, per esempio le competenze didattiche e valutative sono emerse dagli studenti di Lettere, come ha dichiarato un partecipante "mi piacerebbe insegnare e penso che conoscere i metodi di autovalutazione sia importante per essere d'aiuto agli studenti" (Partecipante 13). Questo suggerisce come, a seconda dei diversi ambiti, le strategie di valutazione formativa sostengono competenze professionali specifiche.

Dalle informazioni ottenute con l'EFA è possibile anche compiere alcune riflessioni sulla struttura dello strumento. I risultati hanno indicato che, sebbene le aree siano state sostanzialmente confermate nella loro pertinenza, la loro articolazione interna è risultata essere percepita dai partecipanti maggiormente complessa e articolata di quanto inizialmente ipotizzato. L'autoefficacia si è dimostrata come un'area coerente e ben definita (Fattore 2 in SA e Fattore 4 in PA). L'area dell'autoriflessione ha presentato due aspetti principali, composti da *strategie metacognitive* (Fattore 4 in SA) e *consapevolezza metacognitiva* (Fattore 1 in PA). L'area del coinvolgimento ha dimostrato una buona coerenza nella sotto-area relativa alla resilienza, presentando la possibilità di inserire in questa dimensione anche l'item b5 e definendo la sezione come *strategie di re-*

golazione (Fattore 2 in PA). Inoltre, è emersa la presenza di una sotto-area che può essere definita *partecipazione attiva* (Fattore 1 in SA e Fattore 3 in PA).

6. Conclusioni e implicazioni

Dallo studio sono emersi alcuni aspetti da considerare nell'implementazione di strategie di valutazione formativa nel contesto della didattica universitaria. Anzitutto, l'autovalutazione e la valutazione tra pari sono state percepite dagli studenti coinvolti nelle attività in modo positivo, come emerge dalla distribuzione delle frequenze e dai risultati qualitativi.

L'analisi dei cluster indica che gli approcci degli studenti sono stati differenti per le due strategie: motivazione e partecipazione sono risultati fattori determinanti per l'autovalutazione, mentre autoefficacia e riflessione per la valutazione tra pari. Inoltre, la distribuzione delle frequenze ha mostrato quali dimensioni vengono maggiormente incentivate dalle strategie mostrando come la riflessione, l'elaborazione, la motivazione e la partecipazione siano gli aspetti percepiti in modo maggiormente significativo dai partecipanti. Un'implicazione interessante emerge dalle questioni maggiormente critiche, ovvero la possibilità di riflettere sulla propria organizzazione dello studio e sull'affrontare la resilienza. In linea con la letteratura esistente, questo suggerisce la necessità di rendere sistematica l'introduzione di strategie di valutazione formativa nei percorsi universitari, in modo da sostenere l'apprendimento degli studenti.

L'autovalutazione e la valutazione tra pari hanno sostenuto gli studenti anche nell'acquisire competenze spendibili nei loro contesti professionali, a dimostrazione di come la valutazione formativa possa essere considerata momento e occasione stessa di apprendimento, nella prospettiva dell'*assessment as learning* (Earl, 2013).

L'analisi fattoriale esplorativa ha suggerito informazioni interessanti per la ristrutturazione dello strumento, che potrebbe essere implementato e utilizzato in altri contesti. Dal momento che sono stati analizzati due ambiti disciplinari, Lettere ed Architettura, sarebbe interessante svolgere sperimentazioni in altri scenari in modo da osservare se le percezioni e le tendenze confermano quanto emerso dallo studio.

7. Limiti dello studio

Trattandosi di un'indagine condotta con gruppi naturali le differenze riscontrate tra i gruppi potrebbero essere influenzate da fattori preesistenti non controllabili. Inoltre, sono stati analizzati due insegnamenti in due diversi dipartimenti, per questo motivo sarebbe necessario condurre le strategie di valutazione formativa su larga scala, coinvolgendo altri gruppi di studenti per analizzare l'efficacia delle pratiche anche in ulteriori contesti.

Bibliografia

- Astin, A. W. (1987). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Baldissera, A., Coggi, C., & Grimaldi, R. (2007). *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Binetti, P., & Cinque, M. (2015). *Valutare l'università & Valutare in università. Per una «cultura della valutazione»*. Milano: Franco Angeli.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*. Chicago: Rand McNally.
- Capperucci, D. (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: Franco Angeli.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. New York: SAGE Pubblications.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi Cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erikson.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Doria, B., & Grion, V. (2020). Self-Assessment in the university context: A systematic review. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 78-92 Pages. <https://doi.org/10.13128/FORM-8247>
- Earl, L. (2013). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Second edition*. New York: SAGE Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/83908>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304–315. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(8), 821–835. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- 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. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209–226. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554>
- Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé.
- Hattie, J. (2012). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erikson.
- Hattie, J., & Clark, S. (2019). *Visible learning feedback*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van Den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Kahn, P. E. (2014). Theorising student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005–1018. <https://doi.org/10.1002/berj.3121>
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G., Ty M. Cruce, Rick Shoup, Jillian Kinzie, & Robert M. Gonyea. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- La Marca, A., Di Martino, V., & Gülbay, E. (2020). Peer evaluation at university: A comparison between two teaching approaches. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 154-171 Pages. <https://doi.org/10.13128/FORM-8288>

- Li, L. (2011). How Do Students of Diverse Achievement Levels Benefit from Peer Assessment? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.20429/ijstot.2011.050214>
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line: Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Ndoye, A. (2017). Peer / Self Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255–269.
- Nicol, D., & Milligan, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice. In C. Bryan & K. Clegg, *Innovative assessment in higher education*, London: Routledge.
- Nicchia, E., Parmigiani, D., & Murgia, E. (2024). Le tecnologie nella didattica universitaria: Uno studio esplorativo per indagare idee e prospettive dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, 22(3), 35–45. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_05
- Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2018). Gender Fairness in Self-Efficacy? A Rasch-Based Validity Study of the General Academic Self-Efficacy Scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 664–681. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Ingersoll, M. (2024). Formative assessment in higher education: An exploratory study within programs for professionals in education. *Frontiers in Education*, 9, 1366215. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366215>
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, Numero Speciale. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/240>
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: Franco Angeli.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio: Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Firenze: Edizioni ETS.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sridharan, B., McKay, J., & Boud, D. (2023). The Four Pillars of Peer Assessment for Collaborative Teamwork in Higher Education. In O. Noroozi & B. De Wever (A c. Di), *The Power of Peer Learning* (pp. 3–24). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_1
- Thawabieh, A. M. (2017). A Comparison between Students' Self-Assessment and Teachers' Assessment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 14. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p14>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Tonelli, D., Serbati, A., & Grion, V. (2018). L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: Evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technology*, IJET-ONLINE FIRST. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1028>
- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, IJET-ONLINE FIRST. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1013>
- Trinchero, R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Trowler, V. (2010). *Defining Student Engagement*. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. Elsevier eBooks. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>