

## RICERCHE

## Dall'assessment of learning al peer assessment: l'attivazione di strategie regolative in un corso di laurea magistrale.

## From assessment of learning to peer assessment: the activation of regulatory strategies in a master's degree course.

Rosa Vegliante, Università degli Studi di Salerno.

Sergio Miranda, Università degli Studi di Salerno.

Mariagrazia Santonicola, Università degli Studi di Salerno.

### ABSTRACT ITALIANO

L'improvvisa sospensione delle attività didattiche in presenza, causata dalla situazione pandemica, ha previsto il passaggio alla didattica a distanza. In questo scenario, un importante compito è stato svolto dalle Università che hanno dovuto riorganizzare l'attività didattica per garantire la continuità formativa. A tal proposito, la letteratura di settore sottolinea la necessità di avvalersi di metodologie efficaci e di pratiche valutative partecipative, in grado di coinvolgere attivamente gli studenti in un ambiente mediato dalle tecnologie. Questo contributo intende presentare l'impianto progettuale sperimentato per l'insegnamento di *Modelli e strategie di valutazione delle competenze* tenuto presso l'Università di Salerno, con l'obiettivo di predisporre pratiche di *peer assessment* nella risoluzione di compiti sfidanti, finalizzate allo sviluppo di competenze didattico-disciplinari e trasversali. Ad una prima parte di carattere epistemologico, tesa a ricostruire la cornice teorico-metodologica, segue una seconda parte operativa che delinea la traduzione pratica dei principi teorici richiamati. In particolare, vengono dettagliate le fasi di applicazione del modello progettuale integrato in un ambiente online in cui gli studenti sono stati coinvolti in momenti di *giving* e *receiving feedback*. Dall'esperienza vissuta e dalla percezione dei partecipanti deriva un quadro di sintesi estremamente positivo.

### ENGLISH ABSTRACT

The sudden suspension of face-to-face teaching activities, caused by the pandemic situation, provided for the transition to distance learning. In this scenario, an important task was carried out by the universities that had to reorganize their activities to ensure educational continuity. In this regard, the sector literature underlines the need to make use of effective methodologies and participatory evaluation practices, capable of actively involving students in an environment mediated by technologies. This paper intends to present the design approach tested for teaching *Competence assessment models and strategies* held at the University of Salerno, with the aim of preparing peer assessment practices in the resolution of challenging tasks, aimed at developing didactic-disciplinary and transversal skills. A first part of an epistemological nature, aimed at reconstructing the theoretical-methodological framework, is followed by a second operational part that outlines the practical translation of the theoretical principles mentioned. In particular, the phases of application of the integrated design model in an online environment in which students were involved in moments of *giving* and *receiving feedback* are detailed. An extremely positive summary picture derives from the lived experience and from the perception of the participants.

### Introduzione

Il contesto universitario ha risentito dei profondi cambiamenti che hanno investito la società, passando da istituzione riservata a pochi, a istituzione accessibile a tutti con la *mission* di formare i professionisti del futuro.

Autore per la Corrispondenza: Rosa Vegliante - Università degli Studi di Salerno.

E-mail: [rvegliante@unisa.it](mailto:rvegliante@unisa.it)

Per realizzare tale obiettivo e ridurre il divario tra le qualifiche professionali e le istanze del mercato lavorativo, sono stati sperimentati modelli didattici finalizzati a sviluppare apprendimenti spendibili e capitalizzabili (González & Wagenaar, 2005). Di conseguenza è risultato estremamente necessario operare un ripensamento sia delle strategie didattiche sia di quelle valutative. Riprendendo un lavoro condotto da Coggi e Ricchiardi (2020), volto a ricostruire le istanze teoriche della valutazione degli apprendimenti nel contesto universitario, emerge l'esigenza di ripensare alla progettazione didattica e con essa alle pratiche valutative, in grado di supportare *in fieri* il percorso formativo degli studenti e non relegare alla valutazione l'esclusiva funzione sommativa (*assessment of learning*).

Quest'ultima, infatti, non rispecchia le attuali esigenze di migliorare gli apprendimenti in itinere e sviluppare autoefficacia. La letteratura di riferimento riporta la sottile transizione da modelli valutativi centrati sulla motivazione e sull'attivazione di competenze metacognitive, regolate dal feedback (*assessment for learning*) (Black, 2006; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2012), a modelli sempre più focalizzati sul ruolo attivo dello studente in un processo distribuito e partecipato (*peer assessment*) (Henderson, Ryan, & Phillipset, 2019).

Ricerche condotte in tale ambito restituiscono i vantaggi della valutazione tra pari: un avanzamento significativo nei risultati degli studenti, un potenziamento della motivazione e un incremento delle competenze autovalutative (Black & Wiliam, 2009; Owen, 2016; Grosas et al., 2016). In conformità a quanto stabilito dai Descrittori di Dublino e nel *Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area* (Bologna Working Group, 2005) si esplicita l'importanza di una progettazione finalizzata al raggiungimento di specifici traguardi formativi. Secondo quanto sostenuto dalla ricerca *Evidence Based Education* (EBE) (Davies, 1999; Whitehurst, 2002), è fondamentale rendere "visibile" il processo di insegnamento-apprendimento per colmare quel divario tra le teorie e le pratiche, servendosi di modelli didattici efficaci (Hattie, 2012).

Dai risultati di alcune meta-analisi (Chen, 2016; Li et al., 2016; Double, McGrane & Hopfenbeck, 2019) si evince come il *peer assessment* apporti dei benefici nelle prestazioni degli studenti, soprattutto se mediato dal computer o se attuato in un ambiente virtuale. Inoltre, si registra un *effect size* superiore a 0.35 in quelle realtà didattiche miste o *blended*, attuate in contesti accademici (Means et al., 2013). Nel periodo di emergenza sanitaria da Covid 19, tali evidenze hanno orientato la rimodulazione dell'organizzazione didattica in modalità a distanza.

Questo contributo nasce con l'intento di presentare un modello di progettazione integrato, realizzato su piattaforma Microsoft Teams, all'interno di un corso di laurea magistrale, secondo l'ottica della *valutazione formante* (Earl, 2014; Trincherò, 2018), in cui si riconosce il ruolo partecipativo dello studente. Nel descrivere l'esperienza implementata, si sottolinea l'importanza delle strategie regolative e migliorative attivate dalle pratiche di peer feedback.

### Analisi della letteratura

La letteratura nazionale ed internazionale nell'ambito della *valutazione formativa* (Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Gattullo & Giovannini,

1989; Vertecchi, 1976), della *valutazione sostenibile* (Boud, 2000; Boud & Falchikov, 2005; Boud & Soler 2015; Grion & Tino, 2018) e dell'*assessment for learning* (Sambell, McDowell & Montgomery, 2012; Grion & Serbati, 2017; Grion, et al., 2017), indica la *peer review* come un'alternativa valutativa di tipo *student-centered* che mira al potenziamento del ruolo dello studente nelle azioni didattiche (Black & Williams, 1998; Pereira, Flores & Niklasson, 2015; Grion & Serbati, 2017). Si definisce *peer review* quel processo valutativo basato su due momenti interdipendenti: il *peer assessment*, la valutazione tra pari attraverso la produzione/erogazione del feedback espresso mediante un giudizio, e il *receiving feedback* o meglio l'istanza autovalutativa che scaturisce a seguito del feedback ricevuto (Nicol, 2011; Grion & Tino, 2018). Alla base del modello valutativo-partecipativo *peer review* si rintraccia una matrice socio-costruttivista in cui gli studenti assumono un ruolo attivo in differenti circostanze:

- nella valutazione del lavoro dei pari, da cui si avvia la riflessione e l'autovalutazione circa il proprio elaborato;
- nella possibilità di apprendere ed approfondire i contenuti e le conoscenze in merito a un determinato argomento o ambito disciplinare, mediante una visione multiprospettica, derivata dalla revisione del lavoro da parte dei pari;
- nell'attivazione di processi di riflessione e rielaborazione, nonché nella maturazione dell'abilità autovalutativa (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Nicol, 2010).

L'implementazione del ciclo di attività di *peer review* nella didattica universitaria oltre a favorire l'acquisizione dei saperi disciplinari, promuove lo sviluppo di competenze trasversali, come la capacità di produrre giudizi analitici o olistici, adottare dei principi valutativi e/o applicare dei criteri già dati.

Rispetto all'approccio valutativo tradizionale, in cui la performance rappresenta l'oggetto della valutazione (Boud & Falchikov, 2007) e lo studente ricopre un ruolo passivo e di dipendenza nei confronti del docente, l'adozione di strategie di *peer feedback* rappresenta una alternativa al *teacher feedback*.

Da queste premesse, è possibile ipotizzare un riadattamento delle pratiche valutative (Cho & MacArthur, 2010; Price, Carrol & O'Donovan, 2011; Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Grion, et al., 2017) al fine di sortire effetti positivi sulla qualità dell'apprendimento (Boud, et al., 2010). Numerose sono le ricerche che dimostrano come le modalità valutative condizionino sia gli atteggiamenti sia gli esiti raggiunti dagli studenti (Scouller 1998; Gibbs, 1999; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Bartram & Bailey 2010; Struyven, Dochy & Janssens, 2005; Flores, et al., 2015), di conseguenza, puntare sul rinnovamento delle stesse significa rendere l'insegnamento efficace (Brown, 2014). I processi valutativi non dovrebbero limitarsi alla sola misurazione e certificazione degli apprendimenti, quanto piuttosto orientarsi all'*assessment for learning* e all'*assessment as learning*, supportando la formazione della capacità valutativa degli studenti e per gli studenti. Quanto affermato si traduce in attività che richiedono la stimolazione di strategie cognitive e metacognitive e la conseguente attivazione di tecniche autoregolatrici e di controllo (Kaplan, et al., 2013; Nicol, Thomson & Breslin, 2014). Ciò comporta un carico di lavoro aggiuntivo per il docente, nella riprogettazione e organizzazione delle azioni didattiche. L'acquisizione di quella che potremmo definire *literacy valutativa* implica, infatti, sia la conoscenza dei criteri

di qualità attesi, relativi a un determinato compito, sia lo sviluppo della competenza valutativa in grado di comparare il livello di prestazione raggiunto rispetto a quello atteso (Hawe & Dixon, 2016).

Il *peer reviewing* (Nicol, 2014), a differenza del *teacher feedback*, comporta innumerevoli vantaggi in termini di apprendimento: il linguaggio adottato è comprensibile e facilmente fruibile da parte degli studenti e l'arco temporale, che intercorre tra la consegna dell'elaborato e il feedback, è nettamente ridotto, avviene in itinere, e prevede l'alternanza dei momenti dedicati alla produzione, condivisione con i pari, riflessione, rielaborazione e perfezionamento (Grion & Tino, 2018). In tal modo, si profilano una molteplicità di prospettive e interpretazioni differenti, con un'ampia gamma di metodi, a fronte della sola restituzione del docente (Boscolo & Ascorti, 2004; Graham & Perin, 2007; MacArthur, Schwartz, & Graham, 1991). La ricezione dei feedback non direttivi da parte dei pari conduce a revisioni più profonde e induce a riflettere sugli obiettivi del compito e sui criteri valutativi (Cho & MacArthur, 2010). Diverse ricerche riportano le maggiori potenzialità derivate dall'elaborazione del feedback rispetto alla ricezione (Dochy, Segers, & Sluismans, 1999; Lundstrom & Baker, 2009; Ambrose, et. al., 2010; Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Pastore, 2015; Smith, 2017; Huisman et al., 2018). Nello specifico, la produzione del feedback impegna il discente ad analizzare in modo critico un prodotto, diverso dal proprio, anche se scaturito da un compito condiviso. Questa diviene l'occasione per: approfondire le conoscenze già acquisite; elaborare e/o applicare criteri valutativi trasparenti; attribuire un giudizio di valore e, allo stesso tempo, esercitare la propria capacità riflessiva, accrescendo competenze cognitive e metacognitive (Somervell, 1993; Truffelli & Rosa, 2019).

Dall'analisi sopra condotta, non si escludono alcuni fattori di criticità legati all'incerta validità e affidabilità del feedback prodotto (Smith, 2017), quali la mancanza di motivazione nelle attività valutative così come la scarsa considerazione del giudizio espresso dai pari (Liu & Carless, 2006; Tai, et al., 2014; Usher & Barak, 2018), a cui si aggiungono i limiti temporali e d'ampiezza dei gruppi (Nicol, 2010; Price, et al., 2010).

L'implementazione della *peer review* nella didattica a distanza mira alla progettazione di un percorso formativo proteso alla costruzione di prodotti significativi. In tale prospettiva, un interessante apporto deriva dal *Triological Learning Approach* (TLA) (Paavola, Hakkarainen & Engeström, 2010), un approccio basato sulla combinazione di tre componenti: i processi conoscitivi individuali, la conoscenza distribuita e la creazione di artefatti condivisi, attraverso l'uso delle tecnologie. Il *peer feedback* e il *peer reviewing* rientrano a pieno titolo tra le strategie annoverabili nei principi progettuali previsti dal TLA (1) (Paavola, et al., 2011; Cesareni, Ligorio, & Sansone, 2018; Cesareni & Sansone, 2019). In particolar modo, si rimanda al momento in cui si sostanzia l'interazione tra il livello individuale e collaborativo tra i soggetti durante la costruzione degli artefatti, e al principio strettamente connesso alla revisione e trasformazione dei prodotti realizzati, che induce alla capacità metacognitiva, critica e riflessiva. In una comunità di apprendimento, così designata, si inseriscono quelle modalità valutative di *peer-assessment* e *self-assessment*, finalizzate a innalzare la qualità delle forme di collaborazione e ad incidere positivamente sui prodotti realizzati (Ramon-Casas, et al., 2019; Sridharan & Boud, 2019). Tali strategie

risultano vantaggiose se integrate all'interno di una progettazione didattica, nella quale gli obiettivi siano focalizzati sulla centralità delle interazioni sociali, scandite da pratiche di valutazione partecipata. In tal senso, risulta appropriata la predisposizione di strumenti valutativi e autovalutativi (come griglie, rubriche, modelli esemplificativi), volti a restituire feedback costruttivi in un processo di apprendimento autoregolato (Grion, et al. 2017; Grion & Tino, 2018). Le attività riportate sono state messe a punto in un modello d'intervento didattico, denominato IMPROVe (Serbati & Grion, 2019), incentrato su sei principi (2), che chiariscono le modalità organizzative e applicative da attuare in contesti didattici nei quali si adotta la valutazione tra pari. In questo scenario, dominato dalla valutazione continua e regolativa, gli studenti sperimentano il ruolo di chi valuta optando per una tipologia di peer review a doppio cieco, in modo da non condizionare il revisore e viceversa. Sentirsi liberi di esprimere le proprie scelte valutative significa svincolarsi da qualsiasi forma di pregiudizio che potrebbe dipendere da fattori personali e inficiare il processo stesso, sottraendo al feedback la funzione migliorativa (Cho & Schunn, 2007; Smith, 2017; Li, 2019; Serbati, Grion, & Fanti, 2019; Truffelli & Rosa, 2019).

### Principi teorici alla base del modello progettuale

Sulla scorta dell'analisi della letteratura presentata, l'attuazione delle strategie valutative riportate ha previsto una progettazione *per* l'apprendimento (Vegliante et al., 2020a; 2020b) con lo scopo di motivare e coinvolgere gli studenti (Laurillard, 2014). Studi accreditati suggeriscono la scelta di approcci metodologici *active learning* del tipo *problem based learning*, *project work*, *peer tutoring* in grado di coniugare sia la pratica esperienziale con l'attivazione di conoscenze e abilità situate (Atkinson, 1957; Hattie, 2009; 2012; McClelland et al., 1953; Kirschner, Sweller & Clark, 2006), sia la dimensione sociale che, specialmente nei contesti online, diviene una condizione indispensabile perché si verifichi l'apprendimento.

Le teorie pedagogiche, a supporto della progettazione idealizzata, riprendono l'*experiential learning* di Kolb (1976; 1981; 1984), la comunità di pratica di Wenger (1998) e il metodo dei progetti di Kilpatrick (1919). Le tre matrici epistemologiche si rifanno in parte al pragmatismo deweyano e in parte a orientamenti strettamente calibrati sul legame conoscenze teoriche e cultura della pratica. Per ciascuna linea teorica si riporta una breve descrizione. Il processo ciclico di apprendimento esperienziale (prima linea teorica) prevede che il soggetto metta in campo una serie di azioni per affrontare compiti specifici, indirizzati al raggiungimento di un determinato obiettivo. Mediante l'azione deliberata si chiariscono i problemi, si sperimenta, si verificano possibili soluzioni. Il modello di Kolb prevede un'articolazione in quattro fasi secondo una logica ricorsiva in base alla quale ogni conoscenza si origina da una situazione precedente che non si lega necessariamente a una fase prestabilita. La processualità ciclica è contraddistinta dall'esperienza concreta, dall'osservazione e dalla riflessione sulle esperienze, dalla concettualizzazione astratta e dalla sperimentazione attiva di una teoria. In tal modo, si sostanzia un coinvolgimento olistico del soggetto che assume un carattere trasformativo sia a livello cognitivo sia socio-affettivo-relazionale. Il modello consente il passaggio dalle caratteristiche tangibili dell'esperienza alla rappresentazione mentale della realtà esperita, dalla quale derivano



una serie di stili di apprendimento, che vedono l'alternanza tra individuale e sociale, tra il soggetto e la comunità. Secondo Kolb & Kolb (2005) un ambiente di apprendimento diviene stimolante e motivante nel momento in cui le situazioni sfidanti vengono risolte attraverso il confronto con gli altri, il cosiddetto *apprendimento conversazionale*.

La teoria sulle comunità di pratica si colloca, a tutti gli effetti, in queste forme di comunicazione *peer to peer* che connotano l'attuale ambiente online. In particolare, Wenger (1998) approda al concetto di comunità di pratica dall'analisi della comunicazione in rete, ipotizzando che la conoscenza si co-costruisce all'interno di uno spazio condiviso.

L'interazione tra i *commitment* viene promossa mediante una comune attività che richiede una coesistenza di risorse e pratiche condivise, frutto dell'operato partecipato. Di conseguenza, si genera un apprendimento distribuito (Brown, Metz & Campione, 1996) che, secondo la concezione *gestaltica*, è più della somma delle conoscenze individuali. Secondo l'autore, l'interazione in rete permette lo scambio rapido delle risorse, delle esperienze e una possibile estensione ad altre comunità. In questa duplice identità, individuale e sociale, la tecnologia facilita la gestione delle pratiche condivise (Jonassen & Strobel, 2006).

La terza linea teorica, il metodo dei progetti di Kilpatrick (1919), risale alla concezione pedagogica di Dewey, in particolare considera l'insegnamento quale momento organizzato sulla pratica esperienziale (Dewey, 1938).

Le attività didattiche prevedono la presentazione di situazioni-problema e il processo di apprendimento prende avvio all'interno di una prospettiva sociale.

Il "progetto" viene affrontato nel momento in cui gli studenti lo riconoscono in qualità di compito sfidante che stimola all'azione e all'attivazione di determinate abilità cognitive, sia da parte del singolo che dell'intero gruppo di appartenenza.

L'applicazione operativa si suddivide in quattro fasi: la predisposizione di una attività stabilita dal progetto; l'organizzazione del progetto stesso; l'esecuzione del progetto e la valutazione dei risultati.

Gli approcci teorici, sopra citati, non solo favoriscono un *apprendimento situato* (Lave & Wenger, 1990), ma enfatizzando l'importante ruolo assunto da quei contesti in cui i partecipanti sono chiamati a sperimentare e applicare conoscenze, abilità e competenze, simulando le situazioni reali, mediante il confronto tra pari. L'impianto progettuale dell'insegnamento, oltre ad avere una solida base teorica, trova conferma nella cultura dell'*Evidence Based Education* per ciò che concerne aspetti peculiari: l'esercizio della riflessione (*effect size* pari a 0,75; Hattie & Donoghue, 2016), la rievocazione dei modelli già noti da adattare alla situazione sfidante (*effect size* pari a 1,14; Hattie & Donoghue, 2016), l'applicazione dei criteri valutativi in un'ottica autovalutativa (*effect size* pari a 0,62; Hattie & Donoghue, 2016) a cui si aggiunge la sperimentazione di esperienze didattiche con supporto tecnologico (*effect size* pari a 0.42; Tanim, 2011).

### Descrizione dell'impianto progettuale

I principi teorici e le evidenze richiamate hanno guidato l'impianto progettuale dell'insegnamento di *Modelli e strategie di valutazione delle competenze* (6 CFU, 36 ore I anno, II semestre) afferente al corso di Laurea Magistrale in *Scienze dell'Educazione Permanente e*

della *Formazione Continua* (LM57), svolto presso l'Università degli Studi di Salerno nell'anno accademico 2019/2020. La situazione pandemica e l'introduzione della didattica a distanza hanno richiesto un'articolata pianificazione delle attività, rimodulando un modello progettuale già attuato in presenza con l'intenzione di trasporlo e riadattarlo in un ambiente di apprendimento online. A tal proposito, è stato necessario conoscere le caratteristiche della piattaforma Microsoft Teams per realizzare un percorso formativo quanto più efficace e congeniale possibile (Graham, 2006). Per tale ragione, nella selezione dei contenuti e degli strumenti, si è tenuto conto non solo degli obiettivi qualificanti il corso di laurea LM 57 e dei *learning outcomes*, caratterizzanti la professione (così come declinati nella scheda SUA-CdL), ma anche del potenziale sviluppo di competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro.

Dal punto di vista metodologico-operativo, il corso di *Modelli e strategie di valutazione delle competenze* si inserisce all'interno di specifiche cornici epistemologiche e modelli didattici che meglio rispecchiano i traguardi formativi disciplinari. L'insegnamento si propone di fornire allo studente le conoscenze e le abilità per affrontare lo studio dei modelli di valutazione delle competenze e affinare capacità pratico-operative in grado di contestualizzare gli apprendimenti acquisiti durante il percorso formativo. I quesiti che hanno orientato il processo di attuazione del modello progettuale sono i seguenti:

1. Come coniugare conoscenze e abilità metodologiche in una aula virtuale?
2. Come favorire le pratiche di valutazione partecipata mediante il *peer feedback* e la *peer review*?
3. Quali percezioni emergono dagli studenti a seguito delle attività realizzate?

La struttura didattico-organizzativa, allineandosi ai criteri progettuali richiamati e in conformità agli obiettivi formativi dell'insegnamento, ha previsto l'alternarsi di lezioni teorico-trasmissive, basate sulla presentazione dei costrutti e concetti fondamentali, ad attività pratiche nelle quali gli studenti hanno trasferito le conoscenze acquisite sul piano operativo. Il tutto è stato favorito dalla numerosità ridotta dei frequentanti (pari a 40) che, sin dal primo momento, sono stati suddivisi in micro-gruppi di lavoro.

Il focus delle attività pratico-laboratoriali ha riguardato la costruzione di una rubrica valutativa, ossia uno strumento impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un ambito specifico (McTighe & Ferrara, 1999).

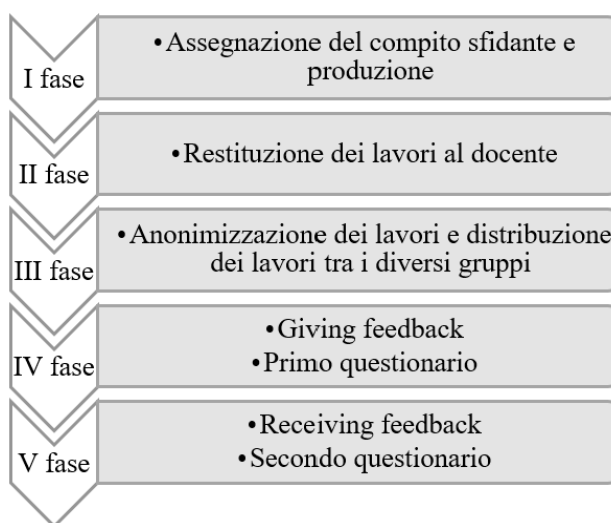
Le rubriche consentono di esplicitare i tratti caratterizzanti una competenza e di quantificare il livello raggiunto di un determinato criterio-obiettivo. A seguito della presentazione del modello teorico-concettuale, il docente ha fornito un format esemplificativo con le relative ripartizioni interne e una griglia valutativa con uno spazio dedicato ai commenti. L'uso combinato di griglie valutative e spazi aperti, come suggerisce la letteratura (Mahlberg, 2015), supporta l'analisi critica durante lo svolgimento della prova.

In dettaglio il formato proposto ha previsto:

- la consegna della situazione-problema con riferimento all'asse o ambito disciplinare;
- la definizione della competenza di riferimento articolata su tre dimensioni;

- la segmentazione intera per ogni singola dimensione degli elementi costitutivi: i criteri, gli indicatori (modelli di interpretazione), le ancore (modelli di azione) e la diversificazione in base al livello (base, intermedio, avanzato).

L'iter metodologico del percorso didattico è stato sistematicamente organizzato nelle seguenti fasi: assegnazione del compito sfidante a ciascun micro-gruppo da risolvere sia a livello individuale che in modalità collaborativa; restituzione dei lavori al docente; attribuzione casuale dei lavori anonimi ai differenti micro-gruppi; *giving feedback* da parte dei gruppi; *receiving feedback* tra i gruppi (Fig.1).



**FIG.1 - FASI DEL PROCESSO DI PEER REVIEWING**

L'assegnazione del compito sfidante è consistita nella definizione della specifica area scientifico-disciplinare su cui dover intervenire e idealizzare una possibile traduzione operativa delle attività. In questa fase, il docente ha fornito a ciascun gruppo, costituito da 4 membri per un totale di 10 gruppi, una situazione-problema su cui costruire la relativa rubrica valutativa. Il lavoro ha richiesto l'alternarsi di momenti individuali a momenti collaborativi. Successivamente gli studenti si sono organizzati nei rispettivi canali di Microsoft Teams per la realizzazione del prodotto di apprendimento. In questo caso, in piena libertà e autonomia, sono state sfruttate tutte le sezioni messe a disposizione dalla piattaforma (ad esempio, il blocco appunti di OneNote, contenente la raccolta di contenuto, lo spazio di collaborazione e le aree di lavoro personalizzato) per poter effettuare delle scelte, argomentare tematiche, condividere materiali, svolgere ricerche in modalità interattiva.

Le attività interne ai gruppi sono state suddivise in due step: la prima di *progettazione* del lavoro, svolta nei canali di Teams, e la seconda di *costruzione* della rubrica valutativa, sfruttando gli applicativi Google e, nello specifico, avvalendosi degli strumenti e delle relative impostazioni di Google Classroom, relativamente alla possibilità di creare, riutilizzare o importare una rubrica già costituita da Google Fogli. A lavoro ultimato, tutti i gruppi hanno inviato i prodotti al docente il quale, dopo averli resi anonimi, attribuendo a ciascuno un codice identificativo, li ha distribuiti tra i differenti gruppi (*restituzione dei*



*lavori*). Ciascun gruppo ha revisionato due prodotti. A questo punto è seguita la fase del *peer reviewing*, anch'essa anonima, nella quale i differenti membri hanno ricoperto il ruolo di valutatore sulla base di criteri co-costruiti e condivisi attraverso una griglia. Come riportato in tabella (Tab.1) in essa si esplicitano:

- i criteri di qualità con la relativa descrizione;
- i punteggi compresi nel range da 1 a 5, i cui estremi variano dalla totale incompletezza alla piena completezza, da attribuire durante la revisione;
- uno spazio aperto, "evidenze osservabili", teso a raccogliere i commenti narrativi forniti nella fase del *giving feedback* con lo scopo di indicare gli aspetti migliorativi.

Inoltre, a ciascun gruppo è stata richiesta un'analisi del contenuto delle rubriche (prodotto di apprendimento) secondo il modello SWOT, indicando specificatamente da un lato i punti di forza e di debolezza del lavoro redatto, dall'altro le opportunità/risorse e i rischi/vincoli da rivedere.

**TAB.1 - GRIGLIA DI VALUTAZIONE (PEER REVIEW)**

<b>Criteri di Qualità</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Punteggi</b>	<b>Evidenze Osservabili</b>
Validità	Le dimensioni individuate indicano le caratteristiche peculiari della competenza.	-1 2 3 4 5+	
Articolazione	I criteri definiscono i traguardi formativi della competenza.	-1 2 3 4 5 +	
Traduzione	Le strutture di azione riportano le evidenze attraverso le quali poter riconoscere la presenza o assenza dei criteri.	-1 2 3 4 5 +	
Esemplificazione	Le ancore forniscono esempi concreti riferiti agli indicatori individuati.	-1 2 3 4 5 +	
Fattibilità	I livelli di competenza previsti rispecchiano la realtà.	-1 2 3 4 5 +	
Chiarezza	In riferimento ai livelli (base, intermedio e avanzato) sono state chiariti i criteri e le strutture d'azione.	-1 2 3 4 5 +	
Progressività	I livelli di competenza proposti evidenziano i punti di avanzamento.	-1 2 3 4 5 +	

In un incontro in plenaria sul canale generale Teams, il docente ha restituito gli elaborati revisionati ai rispettivi gruppi in modo da procedere con la fase del *receiving feedback*, per prendere atto delle valutazioni dei pari in un'ottica migliorativa. Questo momento ha rappresentato un'importante occasione per rivedere i propri lavori alla luce dei

suggerimenti offerti dal *peer reviewing*. A questo punto, l'intero processo di *peer assessment* e *reviewing* si conclude e subentra il lavoro di *teacher assessment*, ovvero la verifica e il confronto delle due versioni elaborate dai gruppi, prima e dopo la ricezione del feedback, e l'attribuzione di un giudizio valutativo.

### Percezione dei partecipanti sull'efficacia del giving/receiving feedback

Durante il percorso di *peer reviewing*, per rilevare la percezione degli studenti in merito all'efficacia e all'efficienza dell'esperienza realizzata, sono stati somministrati due questionari online posti, temporalmente, nelle rispettive fasi del *giving feedback* e del *receiving feedback*.

**TAB.2 - CARATTERISTICHE ANAGRAFICHE**

<b>Età</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
< 22 anni	2	5,3%
22<X<24 anni	24	63,2%
25<X<27anni	10	26,3%
>27anni	2	5,3%
<i>Totale</i>	38	100,0%
<b>Ruolo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Studente lavoratore	4	10,5%
Studente part-time	8	21,1%
Studente a tempo pieno	26	68,4%
<i>Totale</i>	38	100,0%
<b>Status contestale</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Studente in sede (regione Campania)	35	92,1%
Studente fuori sede (altre regioni)	2	5,3%
Studente Erasmus	1	2,6%
<i>Totale</i>	38	100,0%

Il primo questionario sul *giving feedback*, costruito attraverso Google Moduli e condiviso tramite la chat di Teams, si compone di 21 domande suddivise in due sezioni:

- *anagrafica*, 4 item a risposta chiusa volte a ricostruire il profilo dello studente (sesso, età, residenza e situazione lavorativa);
- *feedback erogato*, 17 item predisposti su una scala Likert a quattro livelli (No, Più no che sì, Più sì che no, Sì) attraverso i quali gli studenti hanno indicato il loro grado di accordo/disaccordo in merito all'attività di erogazione del feedback e nei termini di utilità percepita.

A conclusione della fase del *receiving feedback* (quinta fase) è stato proposto un secondo questionario online, nella stessa modalità del primo, costituito da 21 item strutturati su quattro livelli della scala Likert (No, Più no che sì, Più sì che no, Sì), teso a registrare l'efficacia del feedback ricevuto rispetto alla possibilità di migliorare il lavoro presentato.

Su 40 frequentanti, sono state raccolte rispettivamente 38 risposte al primo questionario e 37 al secondo.

In riferimento ai dati anagrafici (Tab.2) è emerso che la maggior parte dei frequentanti è di genere femminile (94,7%); l'età prevalente si attesta nella fascia tra i 22 e i 24 anni (63,2%), e il 68,4% dichiara di essere studente a tempo pieno. Per quanto riguarda lo status contestuale, si registra una considerevole presenza di studenti in sede, residenti in regione Campania (92,1%), una studentessa Erasmus e 2 studenti provenienti da altre regioni.

In tabella 3 (Tab.3) si riporta la distribuzione delle risposte con le relative frequenze e percentuali relativamente ai quesiti più significativi tratti dai due questionari.

Dall'analisi della seconda sezione del primo questionario, dedicata al *giving feedback*, si rileva un giudizio complessivamente soddisfacente da parte degli studenti rispetto alle attività implementate. Nel dettaglio le azioni di revisione e produzione del feedback tra pari vengono considerate decisamente utili ai fini del lavoro (89,5%), in particolare si riconosce l'influenza positiva sul coinvolgimento attivo nelle pratiche (94,7%) e sull'acquisizione delle abilità valutative (94,7%). Inoltre, gli studenti dichiarano che l'impostazione progettuale dell'insegnamento abbia incentivato la riflessione sul proprio lavoro (94,7%), supportandoli nella messa a punto di strategie migliorative (92,1%) da attuare per perfezionare gli artefatti realizzati (92,1%).

**TAB.3 - PERCEZIONE DEGLI STUDENTI (GIVING FEEDBACK)**

Item seconda sezione (I Questionario)	No		Più no che sì		Più sì che no		Sì	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Il feedback tra pari è stato utile ai fini del lavoro.	0	0%	0	0%	4	10,5%	34	89,5%
2.L'attività di peer feedback ha favorito il coinvolgimento attivo nelle pratiche.	0	0%	0	0%	2	5,3%	36	94,7%
3.L'attività di peer feedback ha influito positivamente sulla motivazione.	0	0%	1	2,6%	2	5,3%	35	92,1%
4.L'attività di peer feedback favorisce l'acquisizione dell'abilità valutativa.	0	0%	0	0%	2	5,3%	36	94,7%
5.Revisionare il lavoro altrui ha aiutato a riflettere sul proprio lavoro.	0	0%	0	0%	2	5,3%	36	94,7%
6.Il feedback erogato può aiutare gli studenti a migliorare il proprio lavoro.	0	0%	1	2,6%	2	5,3%	35	92,1%
7.Il feedback tra pari può rappresentare un punto di partenza per costruire strategie di miglioramento.	0	0%	0	0%	3	7,9%	35	92,1%

Alla stregua i dati, ottenuti dal secondo questionario sul *receiving feedback*, confermano un atteggiamento favorevole rispetto all'oggetto in questione (Tab.4). Gli studenti riconoscono l'impatto positivo che la ricezione del feedback ha avuto sul processo di apprendimento (89,2%) in termini di maggiore integrazione del lavoro svolto (94,6%),

mediante l'applicazione di possibili azioni migliorative. All'unisono i rispondenti affermano che la ricezione del feedback li abbia indotti a rivedere il lavoro svolto (100%), in quanto ha consentito non solo di riflettere su quanto prodotto (97,3%) ma di comprendere gli errori commessi (97,3%).

**TAB.4 - PERCEZIONE DEGLI STUDENTI (*RECEIVING FEEDBACK*)**

Item (II Questionario)	No		Più no che sì		Più sì che no		Sì	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Ricevere feedback e rivedere il lavoro ha avuto effetti positivi sul processo di apprendimento.	0	%	2	5,4%	2	5,4%	33	89,2%
2.Ricevere feedback consente di integrare il proprio lavoro.	0	%	0	0%	2	5,4%	35	94,6%
3.Ricevere feedback permette di riflettere maggiormente sul proprio lavoro.	0	%	0	%	1	2,7%	36	97,3%
4.Ricevere feedback consente di comprendere maggiormente gli errori commessi.	0	%	0	%	1	2,7%	36	97,3%
5.Hai migliorato il lavoro sulla base dei feedback ricevuti.	0	%	0	0%	0	0%	37	100%

Dalla lettura complessiva dei risultati ne deriva la validità delle pratiche di produzione e ricezione di peer feedback con una ricaduta positiva nel processo di apprendimento (*learning benefits*): da un lato la revisione del prodotto ha permesso agli studenti di assumere un ruolo attivo e partecipativo, mobilitando strategie valutative, autovalutative e di pensiero critico; dall'altro la ricezione del feedback anonimo ha consentito di comprendere gli errori in un clima disteso, acquisendo maggiore consapevolezza dei propri limiti. Inoltre è stato chiesto ai partecipanti di esprimere il personale gradimento in merito alla qualità di erogazione o ricezione del feedback: il 66,7% ha manifestato di favorire la ricezione rispetto al 33,3% che conferma la produzione. Alla luce delle analisi precedenti, tale esito sottolinea come gli studenti pur apprezzando la possibilità di praticare le capacità di giudizio critico ne riconoscano le difficoltà sottese.

### Riflessioni conclusive

A seguito del percorso didattico realizzato, è possibile evidenziare come il passaggio dall'*assessment of learning* (valutazione sommativa) al *peer assessment* (valutazione tra pari) abbia consentito l'attivazione di strategie di regolazione e autoregolazione. In queste pratiche, il feedback partecipato ha svolto un ruolo determinante, come riportato dagli studenti coinvolti, specialmente se inserito all'interno di un'adeguata progettazione didattica. Questo ha permesso di rispondere al primo dei quesiti di ricerca posti (Q1). I momenti dedicati all'esercizio del *giving* e *receiving* feedback hanno favorito un apprendimento *self regulated* e, al contempo, facilitato il *trasfert* delle conoscenze nelle situazioni proposte. Sebbene la trasposizione pratica dei contenuti disciplinari di per sé non sia esaustiva, gli interventi volti a revisionare e trasformare i prodotti, mediante l'uso delle tecnologie, hanno supportato l'elaborazione delle strategie cognitive e, di

conseguenza, hanno favorito le pratiche di valutazione partecipata in risposta al secondo quesito posto (Q2). Dal questionario di gradimento compilato è emerso quanto i partecipanti abbiano preferito ricevere feedback dai pari piuttosto che produrne nei loro confronti. Tale esito, oltre a rappresentare una risposta al terzo quesito (Q3), indica un ulteriore approfondimento da portare avanti in futuro e da incrociare con i dati sulle performance. I benefici riscontrati aprono a nuove prospettive di indagine nelle quali risulta necessario effettuare scelte didattiche compatibili anche con un ambiente *technology enhanced* in cui si voglia adottare un modello partecipativo, e non trasmissivo, in grado di trasferire competenze disciplinari e trasversali.

### Note degli autori

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Rosa Vegliante ha redatto *“Principi teorici alla base del modello progettuale”* e *“Descrizione dell’impianto progettuale”*; Sergio Miranda *“Percezione dei partecipanti sull’efficacia del giving/receiving feedback”*; Mariagrazia Santonicola *“Analisi della letteratura”*. L’*Introduzione* e le *Riflessioni conclusive* sono da attribuire ai tre autori.

### Note

- (1) Si riportano, brevemente, i sei principi su cui si fonda il modello TLA: la predisposizione delle attività intorno a oggetti condivisi; l’interazione tra la dimensione individuale e sociale nell’apprendimento del singolo e nel lavoro di gruppo; una progettazione a lungo tempo che focalizzi l’attenzione sull’utilizzo dei prodotti, sulla revisione e trasformazione; lo sviluppo di strategie creative attraverso pratiche riflessive; la promozione congiunta di pratiche ed oggetti in situazioni collaborative; la messa a disposizione di strumenti di mediazione nella costruzione di artefatti.
- (2) I principi esplicitano anche in significato dell’acronimo: Interpretare insieme i criteri di valutazione; Mappare gli exemplar; Produrre feedback; Ricevere feedback; Offrire contesti formativi appropriati; Veicolare un nuovo ruolo docente.



## Bibliografia

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., Di Pietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6), 359-372.
- Bartram, B., & Bailey C. (2010). Assessment preferences: a comparison of UK/international students at an English university. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(2), 177-187.
- Black, P. (2006). Assessment for learning: where is it now? Where is it going?. In C. Rust, *Improving Student Learning through Assessment* (pp. 9-20). Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- Black, P., & Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bologna Working Group (2005). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks. Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Boscolo, P., & Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. In G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes*, (pp. 157-170). Springer, Dordrecht.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Introduction: assessment for the longer term. In Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge, 3-13. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/305061042\\_Introduction\\_Rethinking\\_assessment\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/305061042_Introduction_Rethinking_assessment_in_higher_education).
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Retrieved from: <https://www.assessmentfutures.com>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Research and development in higher education*, 28, 34-41.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Brown, A. L., Metz, K. E., & Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 145-170). *Psychology/ Erlbaum (Uk) Taylor & Fr*.
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Cesareni, D., & Sansone, N. (2019). Il peer-feedback collaborativo per il miglioramento continuo dei prodotti. *Italian Journal Of Educational Research*, Special Issue, May, 139-156.

- Cesareni, D., Ligorio, M.B., & Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio triadico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Chen, T. (2016). Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: A research synthesis. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 365–397.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338.
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), 409-426.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). Teacher training in Higher Education to improve learning assessment: theoretical issues and research outcomes. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 11-29.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher College Record*, 64(8), 672-683.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2019). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Earl, L.M. (2014). *Assessment as learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham, AU: Hawker Brownlow.
- Flores, M. A., Veiga Simão A. M., Barros A., & Pereira D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534.
- Gattullo, M., & Giovannini, M. L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori Bruno Scolastica.
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education* (pp. 41-53). Buckingham: Open University Press.
- González J., & Wagenaar, R. (Eds). (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445-476.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Grion, V., & Serbati, A. (Eds.) (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all’università*. Lecce-Brescia: 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.
- Grosas, A. B., Rani, R. S., Schuett, B. S., Chuck, J. A., & Millar, T. J. (2016). Determining if active learning through a formative assessment process translates to better performance in summative assessment. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1595-1611.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Donoghue, G.M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-13. <https://www.nature.com/articles/npjscilearn201613>
- Hawe, E., & Dixon, H. (2016). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252.
- 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.
- Jonassen, D. H., & Strobel, J. (2006). Modeling for meaningful learning. In D. Hung & M.S. Khine (Eds.), *Engaged learning with emerging technologies* (pp. 1-27). Dordrecht: Springer.
- Kaplan, M., Silver, N., LaVaque-Manty, D., & Meizlish, D. (2013). *Using Reflection and Metacognition to Improve Student Learning: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Kilpatrick, W. H. (1919). *Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Columbia University.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work: An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning, experiential learning and inquiry-based learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. Boston: McBar.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering & Associates (Eds.), *The modern American college*, (pp.232-255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amle.2005.17268566>
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. S., & K. Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245-264.

- Li, L. (2019). ENGAGE Students in formative peer assessment to support learning. *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, May, 63-70.
- Liu, N.F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6(4), 201-210.
- Mahlberg, J. (2015). Formative self-assessment college classes improves self-regulation and retention in first/second year community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(8), 772-783.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1996). Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning Framework. In R.E. Blum & J.A. Arter (Eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. (2011). *Developing the students' ability to construct feedback*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education. Retrieved from: [https://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEER/CaseForConstruction\\_DN.pdf](https://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEER/CaseForConstruction_DN.pdf)
- Nicol, D. (2014). Guiding Principles for Peer Review: Unlocking Learners' Evaluative Skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, J. MacArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 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.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Owen, L. (2016). The impact of feedback as formative assessment on student performance. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 168-175.
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2010). Triological approach as a new form of mediation. In A. Morsh, A. Moen, & S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts* (pp. 9-23). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Paavola, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Kosonen, K., & Karlgren, K. (2011). The Roles and Uses of Design Principles for Developing the Triological Approach on Learning. *Research in Learning Technology*, 19(3), 233-246.
- Pastore, S. (2015). Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA. *MeTis*, 2. Retrieved from: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/768-valutare-per-migliorare-la-qualita-didattica-del-sistema-universitario-italiano-il-progetto-idea.html>



- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36(4), 479-492.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Ramon-Casas, M., Nuño, N., Pons, F., & Cunillera, T. (2019). The different impact of a structured peer-assessment task in relation to university undergraduates initial writing skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 653-663.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Milton Park: Routledge.
- Scouller, K. (1998). The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination versus Assignment Essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, & M. Scriven (Eds), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 19 (3), 89-105.
- Serbati, A., Grion, V., & Fantì, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Italian Journal of Educational Research*, 12 (Special Issue), 115-138.
- Smith, D. A. (2017). Collaborative Peer Feedback. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Educational Technologies (5th, Sydney, Australia, Dec 11-13, 2017), 183-186.
- Somervell, H. (1993). Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: the case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.
- Sridharan, B., & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 894-909.
- Struyven, K., Dochy F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Tai, J.H., Haines, T.P., Canny, B.J., & Molloy, E.K. (2014). A study of medical students' peer learning on clinical placements: What they have taught themselves to do. *Journal of Peer Learning*, 7(1), 57-80.
- Tanim, R.M., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Abraci, P.C., & Schmid, R.F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning. A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Education Research*, 81(1), 4-28.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55. <http://dx.doi.org/10.17471/2499-4324/1013>
- Truffelli, E., & Rosa, A. (2019). Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione. *Italian Journal Of Educational Research*, Special Issue, May, 157-176.



Usher, M., & Barak, M. (2018). Peer assessment in a project-based engineering course: comparing between on-campus and online learning environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 745-759.

Vegliante, R., Marzano, A., Miranda, S., & Santonicola, M. (2020a). The potential of experiential design model at university. *INTED2020 Proceedings 14th International Technology, Education and Development Conference IATED Academy*, 3135-3139.

Vegliante, R., Miranda, S., De Angelis, M., Santonicola, M. (2020b). Promoting the peer feedback at university: theoretical models and best practices. *INTED2020 Proceedings 14th International Technology, Education and Development Conference IATED Academy*, 3119-3126.

Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Whitehurst, G. J. (2002). Evidence-based education. Statement presented at the *Student Achievement and School Accountability Conference*. Washington (DC), U.S. Department of Education. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/edlite-index.html>