

## Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari.

## Toward a “sustainable assessment” in Higher Education: perceptions of the giving and receiving peer feedback effectiveness.

Valentina Grion, Università degli Studi di Padova.

Concetta Tino, Università degli Studi di Padova.

### ABSTRACT ITALIANO

Già da tempo la letteratura internazionale ha rilevato l'importante ruolo del feedback nei processi di valutazione a supporto dell'apprendimento. Recentemente si è osservato che non sempre il feedback fornito dal docente risulta così efficace, quanto quello attivato nel processo di *peer review*. Quest'ultimo è inteso come processo in cui gli studenti, svolgendo revisione su un prodotto dei pari, ne forniscono i feedback di miglioramento, ricevendo, a loro volta, i suggerimenti dai compagni. La ricerca ha già rilevato l'esistenza di alcuni benefici insiti in questi processi, ma non ha ancora esplorato con attenzione i diversi e specifici effetti che il dare e il ricevere feedback hanno sull'apprendimento. Utilizzando le risposte degli studenti a una serie di domande aperte poste in diverse fasi dell'attività di *peer review*, il presente contributo presenta le percezioni degli studenti sui diversi processi cognitivi e sui benefici d'apprendimento nel dare e ricevere feedback.

### ENGLISH ABSTRACT

Since many years, the international research has disclosed the importance of feedback inside the assessment for learning processes. Recently it has been stressed that the teacher feedback is not so effective as much as peer review. This is a reciprocal process whereby students produce feedback reviews on the work of peers and receive feedback reviews from peers on their own work. Prior research has already examined the learning benefits that result from these processes, while it has not been explained the different and the specific impact that giving and receiving feedback have on learning. Using students' answers given in different phases of peer review, this study illuminates students' perceptions of the cognitive processes and different learning benefits resulting from giving and receiving feedback.

---

## Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari

Molto spesso, sia nella scuola che soprattutto all’università, i processi valutativi vengono concepiti e realizzati come forme di controllo, di certificazione e/o selezione degli studenti, perdendo di vista quella funzione della valutazione che avrebbe maggiore ragione d’essere all’interno dei contesti diretti al perseguimento dell’educazione e del successo formativo dei ragazzi, ossia quella che, già negli anni '60, autori come Cronbach

(1963) e successivamente Scriven (1967), o ancora più specificamente Bloom, Madaus e Hastings (1971) differenziavano dalla funzione sommativa, identificandola come “formativa”. Da quell’epoca, la ricerca educativa, anche italiana (Gattullo & Giovannini, 1989; Vertecchi, 1976) ha sviluppato ampie evidenze riguardo all’importante ruolo che la funzione formativa della valutazione assume in relazione alle acquisizioni accademiche degli studenti e allo sviluppo culturale della persona in formazione (Black & Wiliam, 1998; 2006; Sadler, 1998).

Nonostante tali evidenze, sono conseguite solo deboli azioni di politica scolastica (Clark, 2011), peraltro scarsamente incidenti sull’Università che sembra non avere colto quasi per niente l’importanza della valutazione formativa in funzione dell’apprendimento (Yorke, 2003).

Seppure il concetto di “valutazione formativa” risulti essere abbastanza complesso, l’idea che vi sta alla base si riferisce al suo principale scopo, che è quello di supportare l’apprendimento degli studenti, fornendo loro informazioni relative alla performance messa in atto nella prova valutativa (Yorke, 2003). La differenza fra valutazione sommativa e formativa risiede, infatti, fondamentalmente nell’uso che si fa delle informazioni che si traggono dall’atto valutativo. Mentre nel caso della valutazione sommativa, tali informazioni sono utilizzate esclusivamente per verificare determinate acquisizioni e/o il raggiungimento di predefiniti obiettivi d’apprendimento da parte degli studenti, nella valutazione formativa le evidenze raccolte hanno un’immediata ricaduta su (*feedback into*) insegnamento e apprendimento (Harlen, 2010). Ciò che contraddistingue l’aspetto formativo della valutazione riguarda dunque il concetto di *feedback*, su cui il lavoro di ricerca qui presentato ha voluto indagare.

### **Il ruolo del feedback e la “valutazione sostenibile”**

La letteratura internazionale da anni ha puntato l’attenzione sul ruolo del feedback nei processi valutativi orientati a supportare l’apprendimento. In effetti, alla base del processo di valutazione formativa sta proprio il dispositivo del feedback (Grion, 2011), ossia dell’informazione che può essere data e/o acquisita dallo studente per migliorare la propria performance quand’essa dimostra un gap rispetto all’obiettivo di apprendimento predeterminato. Va precisato tuttavia che – come dimostrato dagli ampi studi di Hattie (1999; Hattie & Temperly, 2007) – il feedback diventa formativo quando non si limita, in chiave comportamentista, a rinforzare o punire una prestazione, ma permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendolo ad un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente. Va però precisato che il suggerimento dato dal docente sul come o perché correggere una performance potrebbe non risultare efficace in termini formativi: non è infatti il feedback in sé a costituire “automaticamente” uno strumento di apprendimento; quest’ultimo si produrrebbe solo qualora lo studente fosse in grado di capire e utilizzare il feedback, trasformando così l’atto valutativo in una strategia per potenziare l’apprendimento (Lipnevich & Smith, 2009). In tal senso, Boud e Soler (2015) ritengono che il feedback non possa essere considerato un atto che si realizza in un singolo momento – ad esempio nel momento della

trasmissione dell'informazione dal docente allo studente – ma piuttosto un processo che si sviluppa in un tempo relativamente più lungo e che si conclude quando lo studente dimostra al docente di aver acquisito una conoscenza più profonda, tale da colmare la precedente lacuna fra la performance e l'obiettivo predefinito.

Un'ulteriore e innovativa concettualizzazione del feedback viene da Nicol (2018), che lo considera come un processo generativo “interno”, attraverso il quale gli studenti costruiscono conoscenze relative alle attività che stanno svolgendo e giungono a comprendere gli oggetti di studio attraverso atti valutativi propri.

Considerando in particolare l'Higher Education, alcuni autori (Evans, 2013; Nicol, 2018) sottolineano come esso debba essere considerato sempre di più “come una strategia cruciale per facilitare la progressiva indipendenza degli studenti, per acquisire capacità di monitoraggio, valutazione e autoregolazione dei propri apprendimenti in modo da essere così pronti ad inserirsi positivamente negli ambiti professionali dopo la laurea” (Evans, 2013, p 72). È in tal senso che è andato definendosi quell'approccio alla valutazione denominato *Sustainable assessment*. Seguendo la prospettiva della “valutazione sostenibile”, l'attenzione andrebbe posta sull'impatto che i processi valutativi riescono ad avere sulla realtà futura, piuttosto che limitarsi a considerare le sue conseguenze e i risultati immediati (Boud & Falchikov, 2005; Boud & Soler, 2015). Limitando lo sguardo alle specifiche e attuali acquisizioni, infatti, secondo Boud (2000), si rischia di trascurare un obiettivo fondamentale che la messa in campo dei processi valutativi dovrebbe perseguire: quello di supportare gli studenti nella capacità di assumere un ruolo attivo nella gestione dei propri processi d'apprendimento, e – di conseguenza – di valutazione, oltre i termini dati dalla frequenza di un corso e dopo la fine del percorso universitario.

Nel definire la “valutazione sostenibile” Boud e Soler (2015) precisano che essa s'identifica:

come quella che risponde alle presenti necessità delle funzioni formativa e sommativa, ma anche quella che prepara gli studenti ad affrontare i loro futuri bisogni formativi (p.400).

Per raggiungere tale obiettivo, i processi valutativi dovrebbero realizzarsi come forme di *self* e *peer assessment*, le quali conducono gli studenti a sperimentare e ad affrontare sfide utili a lungo termine (Boud & Falchikov, 2005). Attività valutative in linea con l'approccio alla “valutazione sostenibile” implicherebbero la messa in atto di pratiche di *peer review* (Liu & Carless 2006; Cartney 2010; Nicol 2011). Quest'ultimo processo è definito da Nicol e colleghi (2014) come un dispositivo in cui gli studenti valutano ed esprimono giudizi su un lavoro dei propri pari, elaborando feedback su di esso attraverso commenti scritti. In tale situazione si realizzerebbero due distinti processi: quello in cui gli studenti valutano il lavoro dei pari ed elaborano feedback di miglioramento rivolto ai pari (*giving feedback*); quello in cui essi rivedono il proprio lavoro ricevendo i commenti dei pari (*receiving feedback*).

## I processi del dare e ricevere feedback

Come alcuni autori (Falchikov 2005; Nicol et al, 2014; Topping 1998) hanno messo in luce, i processi di feedback messi in atto fra pari sembrerebbero essere altrettanto efficaci, se non di più, di quelli offerti dal docente.

Per quanto riguarda la ricezione di feedback, le ricerche chiariscono che quand'esso viene dai pari risulta essere maggiormente fruibile agli studenti, poiché formulato attraverso un linguaggio più comprensibile e condiviso. Inoltre, la pluralità di prospettive cui verrebbero messi di fronte gli studenti ricevendo molteplici feedback dai colleghi, risulta aumentare le probabilità che essi ottengano esattamente il particolare supporto di cui necessitano per migliorare il proprio lavoro, rispetto alla situazione in cui il docente offre un unico feedback. Inoltre, come dimostrato da una ricerca di Cho e Mac Arthur (2010), i feedback dei pari sarebbero meno direttivi e perciò condurrebbero a sviluppare processi di apprendimento più complessi e quindi più profondi. Un ulteriore aspetto positivo rilevabile nella messa in atto di processi di feedback fra pari riguarderebbe la vicinanza temporale fra il momento della elaborazione di un prodotto e quello della sua revisione conseguente al feedback ricevuto; tempestività che contribuirebbe a supportare meglio l'apprendimento. La continuità nell'offerta di feedback, che si realizza come processo dialogico di continuo scambio e condivisione fra pari (vs quello limitato nel tempo, dato dal docente), coinvolgerebbe gli studenti in processi ciclici di revisione dei propri compiti/prodotti, in modo tale da costituire un processo continuo di riflessione, riadattamento, miglioramento.

Per quanto concerne la produzione di feedback da parte degli studenti, come rilevano Nicol e colleghi (2014), essa risulta uno specifico campo d'indagine ancora poco esplorato. Alcune ricerche, riportate dagli stessi autori, sembrerebbero dimostrare che la produzione di feedback determinerebbe maggiori benefici sull'apprendimento rispetto alla sua ricezione e fruizione. Tuttavia, come gli stessi autori rimarcano, seppure le ricerche abbiano dimostrato che i processi di *peer review* originino avanzamenti nell'apprendimento in termini di miglioramento dei prodotti degli studenti, poco ancora si sa su "come" avvengano tali miglioramenti, ossia quali ne siano i processi determinanti. Facendo luce proprio sui processi determinanti il miglioramento dell'apprendimento nella *peer review*, nella loro ricerca, Nicol e colleghi (2014) chiariscono che gli studenti beneficiano di entrambi i momenti del dare e ricevere feedback, ma che tali benefici non sono gli stessi nei due processi: mentre ricevendo feedback essi vengono indotti a porre attenzione alle lacune della loro prestazione, oltre che a rendersi conto delle possibili diverse interpretazioni con le quali il loro lavoro può essere letto, la fase di produzione di feedback coinvolge gli studenti in processi di pensiero critico, di applicazione di criteri valutativi, di riflessione e di transfer. Il risultato più interessante della stessa ricerca riguarda l'evidenza, messa in luce dai ricercatori, secondo la quale nella produzione di feedback gli studenti sono indotti a sperimentarsi in molteplici e sovrapposte attività di elaborazione di atti valutativi o, come vengono definiti nell'articolo, di espressioni di un *giudizio critico*, sviluppando in tal modo capacità valutative.

## La ricerca

### *Finalità e domande di ricerca*

La presente ricerca mira a proporre un approfondimento del dibattito avanzato da Cho e MacArthur (2011) Nicol (2014), Grion, Serbati, Tino e Nicol (2017), rispetto al valore formativo della *peer review* come valida alternativa al feedback fornito dal docente ai fini dell'apprendimento degli studenti. Se, come sopra discusso, i dati di precedenti ricerche, infatti, dimostrano che la *peer review* apporta benefici all'apprendimento, non risulta ancora chiaro come e perché ciò avvenga. È in tal senso che la presente ricerca ha inteso indagare i benefici, in termini di apprendimento, derivanti dal produrre feedback per i pari e/o dal riceverlo da loro, focalizzando l'attenzione sui processi che vengono messi in atto dagli studenti durante le due fasi (GF e RF) della *peer review*.

Specificamente essa ha inteso rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- i) Quali sono i processi che gli studenti ritengono di aver messo in atto durante le fasi di *peer review*?
- ii) In base alle esperienze e alle percezioni degli studenti, risulta più efficace, ai fini dell'apprendimento e dell'elaborazione dei prodotti richiesti, dare o ricevere feedback?

### *Contesto e partecipanti*

Sulla base del framework presentato, in alcuni insegnamenti di area pedagogica del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, sono state progettate e realizzate attività di *peer review* a partire dall'uso degli *exemplars* (Grion et al., 2017).

Tali attività si sono svolte in piccolo gruppo (tre studenti per gruppo), in modo che ciascun gruppo rappresentasse un'unità di lavoro autonoma rispetto alle altre e che le attività di *peer review* si svolgessero reciprocamente fra i gruppi.

In questo contributo vengono riportati i risultati su esperienze e percezioni degli studenti relativamente ai processi di dare e ricevere feedback, realizzati in due insegnamenti di due diversi corsi di laurea magistrale:

- l'insegnamento di "Ricerca Educativa e Valutazione" del Corso di Laurea Magistrale in "Culture, Formazione e Società Globale" (a.a. 2016/17). L'insegnamento di 6 CFU della durata di 42 ore è stato svolto in modalità blended (30 ore in presenza e 12 a distanza) nell'arco di 2 mesi, con la partecipazione di 36 studenti;
- l'insegnamento di "Metodologia della ricerca educativa" del Corso di Laurea Magistrale in "Management dei servizi educativi e formazione continua" (a.a. 2017/18). Anche questo insegnamento di 6 CFU è stato svolto in modalità blended (30 ore in presenza e 12 a distanza) nell'arco di circa due mesi, con la partecipazione di 41 studenti.

I due insegnamenti sono stati scelti fra gli altri e analizzati insieme per due motivi:

- perché tenuti dalla medesima docente, che è anche una delle autrici del presente contributo;

- perché vi si sviluppano attività didattiche molto simili, sia per contenuti che per metodi d'insegnamento adottati, e quindi comparabili.

### Metodo e strumenti

La ricerca è stata condotta durante lo svolgimento dei due insegnamenti, sulla base del modello di *peer review* (Grion, et al. 2017), declinato brevemente nei suoi passaggi chiave in tabella (Tab. 1) (1).

**TAB 1 - MODELLO DI PEER REVIEW**

Fasi	Attività
Fase I	Uso di exemplars e definizione di criteri condivisi di un "buon" report di ricerca
Fase II	Produzione della prima parte del report di ricerca da parte di ciascun piccolo gruppo di lavoro
Fase III	Revisione anonima, svolta da ciascun piccolo gruppo su alcuni report di gruppi di pari in base ai criteri definiti, e produzione di feedback
<b>Compilazione individuale del primo questionario (Q1)</b>	
Fase IV	Prima revisione del proprio report di ricerca da parte di ciascun piccolo gruppo prima di ricevere i feedback dei pari
<b>Compilazione individuale del secondo questionario (solo nel secondo anno)(Q2)</b>	
Fase IV	Ulteriore revisione del proprio report di piccolo gruppo dopo aver ricevuto i feedback dei pari
<b>Compilazione individuale del terzo questionario (Q3)</b>	

Nel corso delle attività, avvenute parzialmente in presenza e in parte on line, sono stati somministrati agli studenti dei questionari on line a domande aperte in alcune fasi specifiche del processo di *peer review*. La somministrazione è avvenuta secondo i seguenti obiettivi e modalità:

- allo scopo di rilevare le esperienze e percezioni degli studenti sull'attività di produzione di feedback (GF), un *primo questionario*, composto da cinque domande aperte, è stato rivolto ad entrambe le coorti di studenti subito dopo aver elaborato il feedback ai pari e prima di riceverlo dagli altri;
- per indagare ulteriormente esperienze e percezioni degli studenti sul ruolo del GF specificamente in relazione al processo di miglioramento dei propri prodotti, è stato somministrato un *secondo questionario*, composto da sette domande aperte, introdotto però solo nel secondo insegnamento ossia quello di "Metodologia della ricerca educativa".
- per comparare le percezioni sull'efficacia del *giving/receiving feedback (GF/RF)*, è stato somministrato ad entrambe le coorti di studenti un *terzo questionario* dopo che gli studenti avevano ricevuto il feedback dai pari e revisionato ulteriormente il proprio prodotto.

Oltre ai questionari sono stati raccolti, come dati di ricerca, i prodotti degli studenti con le evidenze delle diverse modifiche apportate nelle varie fasi del processo di *peer review* e le interazioni discorsive on line dei gruppi di lavoro.

### *Analisi dei dati*

In questo contributo la risposta alle domande di ricerca si basa sull'analisi qualitativa dei dati raccolti sulle risposte ad alcune questioni proposte nei questionari.

Del primo corso sono state analizzate le risposte alle seguenti domande:

Q1.1 (Ia e IIa) Come hai svolto la review? Quale sequenza di attività e di processi hai seguito? Descrivi in modo quanto più possibile dettagliato.

Q3.1 (Ia e II a). In generale, pensi di aver imparato di più dal fare la revisione dando feedback ai tuoi pari sul loro lavoro, o dal ricevere feedback dai tuoi pari sul tuo report?

Durante il secondo anno, ossia l'a.a. 2017-18 in cui è stato realizzato l'insegnamento di "Metodologia della ricerca educativa", oltre alle precedenti, sono state proposte ulteriori domande come riportate di seguito. Si è ritenuto, infatti, di approfondire l'indagine per far emergere più specificamente i processi attivati nelle diverse fasi (terza, quarta e quinta descritte in tabella) e indagando anche il ruolo del piccolo gruppo in riferimento a produzione/ricezione di feedback.

Q1.2 (IIa) Durante il processo di elaborazione del feedback, hai avuto modo di pensare al tuo report? Se sì, in che modo?

Q2.4 (IIa) Nel dare feedback agli altri, quali sono stati gli stimoli più utili che hai ricevuto per svolgere poi la revisione del vostro report di gruppo?

Q3.4 (IIa) In che modo hai rielaborato insieme al tuo gruppo i feedback ricevuti? Spiegane il processo.

L'analisi delle risposte è stata condotta attraverso un processo di analisi bottom-up, circolare e ricorsivo, col supporto del software Atlas.ti. Essa è stata inizialmente guidata da un problema di ricerca aperto e "generativo" (Tarozzi, 2008) definito dalle seguenti questioni: quali sono stati i processi messi in atto dagli studenti durante le attività di *peer review*? Quali caratteristiche hanno tali processi? Come sono stati definiti dagli studenti?

Per l'analisi testuale, i documenti sono stati organizzati in due diverse HU: la prima riguardante le risposte alle domande comuni ai due corsi (Q1.1 e Q3.1), l'altra con le risposte alle domande assegnate solo il secondo anno (Q1.2, Q2.4 e Q3.4). I set di dati così ottenuti sono stati inizialmente codificati, e i codici raggruppati in cluster attraverso etichette descrittive. Successivamente, si è proceduto a un'analisi maggiormente focalizzata, supportata da una determinazione più precisa delle domande di ricerca sulla base dei dati.

Una rilettura ulteriore dei documenti analizzati a questo livello ha consentito di procedere ad un processo di categorizzazione dei cluster di codici precedentemente definiti. Le *categorie* individuate sono state utili per rispondere (cfr. Tab.2, 3 e 4) alle due domande di ricerca.

## Risultati

### *I processi messi in atto durante la peer review*

Per rispondere alla prima domanda di ricerca: ‘Quali sono i processi che gli studenti ritengono di avere messo in atto durante il processo di *peer review*?’, sono stati individuati i processi esplicitati dagli studenti, attivati durante le due fasi del *giving feedback* (GF) e del *receiving feedback* (RF). Nella fase di GF, gli elementi comuni individuati nelle due HU si riferiscono ai processi sintetizzati in tabella (Tab.2), ordinati secondo le categorie maggiormente occorrenti.

**TAB. 2 - PROCESSI ATTIVATI NELLA FASE DEL GF\***

Categorie di processi	Etichette descrittive
<b>Analisi*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o rispetto ai criteri (65)**</li> <li>o rispetto a punti di forza e debolezza (5)</li> <li>o critica/ lettura approfondita (16)</li> </ul>
<b>Condivisione/ collaborazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o con il gruppo dei pari (21)</li> <li>o elaborazione feedback (10)</li> </ul>
<b>Riflessione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o suggerimenti utili (16)</li> <li>o feedback per il miglioramento (4)</li> </ul>
<b>Comparazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o tra i report da revisionare e il proprio (2)</li> <li>o tra i tre report da revisionare (4)</li> <li>o tra feedback elaborati dai diversi membri del gruppo (1)</li> </ul>
<b>Coinvolgimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o empatia (1)</li> <li>o motivazione (1)</li> </ul>
<b>Metodologici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o azioni sequenziali (1)</li> <li>o logico (1)</li> </ul>

\*I processi sono elencati in ordine decrescente rispetto al numero di occorrenze

\*\*I numeri in parentesi indicano le occorrenze

Dai risultati si evince che quelli maggiormente citati si riferiscono:

1. al *processo di analisi*, condotto sotto la guida dei criteri, che ha permesso un’analisi precisa dei report da parte degli studenti. Questo processo è lucidamente esemplificato da un’affermazione proposta da una studentessa: “nell’elaborazione dei feedback ho letto più volte i report e ho riletto più volte i criteri che erano stati elaborati in precedenza. Successivamente, ho analizzato nel dettaglio ogni parte dei report alla luce dei criteri definiti” (PD2; p 40) (2). Si è trattato di un ciclo di lettura e riletture eseguito in modo attento e consapevole, facendo rinvenire un comportamento esperto nel modo di operare. Infatti, un’altra studentessa, esplicitando chiaramente i passaggi del processo di lettura critica, ha fatto un consapevole riferimento agli elementi analizzati nei report per poi poter



elaborare un feedback efficace e completo: “framework, soggetti della ricerca, metodo, canovaccio dell’intervista; lo scopo e l’obiettivo della ricerca” (PD2; p12);

2. al *processo di condivisione*, che è stato un altro aspetto importante della *peer review* svolta in gruppo. Dando voce ai dati qui riportati emerge che la possibilità di condividere coi pari del gruppo l’elaborazione di un feedback, è stato riconosciuto come punto forte dell’intero processo. Questo è stato testimoniato da alcune studentesse, le quali hanno affermato: “Mentre leggevamo il testo, il flusso di pensieri iniziava, quindi ci confrontavamo spesso prima di finire di leggerlo completamente. Abbiamo ascoltato il parere di tutte e infine riunivamo i pensieri” (PD20; p12); e ancora: “[...] ha previsto uno scambio reciproco di feedback tra di noi su quanto elaborato, fino al raggiungimento di un comune accordo”. È dunque evidente che il lavoro di condivisione porta inevitabilmente non solo all’elaborazione del feedback ai pari, ma anche alla reciprocità del feedback internamente al gruppo;

3. al *processo di riflessione*, come abilità necessaria per potere elaborare suggerimenti utili e di senso. Si tratta di una componente trasversale ad ogni passaggio messo in atto durante l’esperienza. L’impegno maggiore degli studenti sembra essere stato rivolto all’elaborazione di un feedback davvero spendibile da parte dei destinatari. Una studentessa, infatti, ha precisato: “Ho riflettuto [...] per elaborare un giudizio concreto che potesse aiutare gli altri miei compagni a migliorare il loro report.” (PD2; p86).

Per quanto riguarda la fase di *RF*, sono stati individuati alcuni processi, diversi rispetto a quelli del *GF* (Tab.3):

**TAB. 3 - PROCESSI ATTIVATI NELLA FASE DI RF\***

Categorie*	Etichette descrittive
<b>Miglioramento</b>	o confronto interno al gruppo e miglioramenti condivisi (41)**
<b>Comparazione</b>	o confronto critico tra feedback ricevuti e report (15) o confronto interno al gruppo (3) o riflessione su adeguatezza feedback ricevuti (1)
<b>Consapevolezza</b>	o anticipazione di alcuni suggerimenti dati dai pari (5)

\*I processi sono elencati in ordine decrescente rispetto al numero di occorrenze

\*\* I numeri in parentesi indicano le occorrenze

I dati riportati in tabella mostrano come i processi attivati nella fase di *RF* siano maggiormente focalizzati, rispetto a quelli della fase precedente, diretti a rilevare e comprendere le specifiche lacune ed ammendare il lavoro, allontanandosi dalla visione più ampia e strutturale della fase di *GF*. A tal proposito una studentessa ha affermato: “Dietro alla rielaborazione del report c’è stato un grande lavoro di riflessione sulla base dei consigli ricevuti” (PD16; p19).

In riferimento all'*HU* relativa ai soli documenti del secondo anno, l'indagine ha permesso di individuare una serie di processi, indicati nella tabella seguente (Tab. 4), attivati (e descritti) dagli studenti come propri della fase in cui essi, avendo completato l'elaborazione dei feedback agli altri (*GF*), rivedono il proprio report prima di ricevere i feedback altrui (*RF*).

**TAB. 4 - PROCESSI ATTIVATI NELLA FASE DI REVISIONE PRIMA DEL *RF***

Categorie*	Etichette descrittive
<b>Riflessione sul proprio report</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o aspetti da migliorare (15)**</li> <li>o importanza di analizzare criticamente il proprio report (8)</li> <li>o attenzione alla struttura del report (14)</li> </ul>
<b>Sviluppo di conoscenze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o altre modalità di costruire report (2)</li> <li>o ulteriori fonti bibliografiche (1)</li> <li>o ulteriori conoscenze sul tema (1)</li> </ul>

\*I processi sono elencati in ordine decrescente rispetto al numero di occorrenze

\*\* I numeri in parentesi indicano le occorrenze

L'analisi ha permesso di identificare questa fase come specifica rispetto a quelle di *GF* e *RF*, e di rivelare che già in questa (precedentemente considerata più genericamente come parte del *GF*), gli studenti mettono in funzione processi diretti al miglioramento del proprio lavoro, con l'attivazione di dinamiche di confronto fra i report analizzati e il proprio, e la generazione di *self-feedback* di miglioramento. Come espresso da una studentessa: "Operare una revisione sul lavoro altrui ha aiutato a riflettere in maniera più puntuale sul proprio report" (*PD 9; p.34*).

#### *Confronto della percezione di efficacia tra i processi di *GF* e *RF**

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca: "In base alle esperienze e alle percezioni degli studenti, risulta più efficace, ai fini dell'apprendimento e dell'elaborazione dei prodotti richiesti, dare o ricevere feedback?" si è fatto riferimento ai dati derivati dal terzo questionario (*Q3 Ia e IIa*). La loro sintesi è presente nella tabella seguente (Tab.5).

Come evidenziato in tabella 5, il gruppo dei partecipanti si è diviso in due principali sottogruppi:

i) il primo (costituito da 33 studenti su un totale di 77) ha attribuito pari valore alle attività di *GF* e *RF*, riconoscendo ad entrambe un potenziale formativo riscontrabile nell'opportunità di stimolare l'apprendimento, favorendo:

- la possibilità di riflettere per acquisire consapevolezza delle criticità del proprio lavoro;
- la messa in atto abilità di analisi e capacità critica, oltre che valutativa.

TAB. 5 - CONFRONTO SULLA PERCEZIONE DI EFFICACIA RELATIVA A GF E RF

Categorie*		Etichette descrittive
<b>Efficacia di entrambi i processi: GF/RF</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>o Riconoscimento della potenzialità formativa di entrambi i processi (33)**</li> <li>o GF/RF: Valutazione e autovalutazione (2)</li> <li>o Capacità critica (1)</li> <li>o Importanza cultura feedback/apprendimento consapevole (1)</li> </ul>
	<i>GF</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Possibilità miglioramento (9)</li> <li>o Sviluppo capacità critica (6)</li> <li>o Possibilità di riflettere (5)</li> <li>o Confronto con lavoro altri (5)</li> <li>o Consapevolezza criticità report (3)</li> <li>o Coinvolgimento (2)</li> <li>o Utile la revisione di report di qualità diversa (2)</li> <li>o Responsabilità (2)</li> <li>o Abilità di analisi con criteri (2)</li> <li>o Consapevolezza complessità processo (2)</li> <li>o Consapevolezza abilità valutativa acquisita (3)</li> <li>o Anticipare i miglioramenti/ capacità analisi/ assunzione di funzione diversa/ report qualità diversa/ (1)</li> </ul>
	<i>RF</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Possibilità di miglioramento (15)</li> <li>o Importante per punti di vista diversi (5)</li> <li>o Importante per cogliere punti di forza e debolezza (5)</li> <li>o Conferma delle revisioni già fatte (4)</li> <li>o Consapevolezza errori (2)</li> <li>o Capacità critica (2)</li> <li>o Apprendimento dai propri errori / consapevolezza della complessità della valutazione/ (1)</li> </ul>
<b>Maggiore efficacia del GF</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>o Riconoscimento di una maggiore efficacia del GF (30)</li> <li>o Maggiore impatto sul processo di revisione del proprio report (10)</li> <li>o Maggiore comprensione delle criticità del proprio report (9)</li> <li>o Maggiore possibilità di anticipare le revisioni del proprio lavoro (7)</li> <li>o Maggiore coinvolgimento (6)</li> <li>o Maggiori stimoli con i GF (6)</li> <li>o Maggiore possibilità di riflettere (4)</li> <li>o Maggiore confronto (1)</li> </ul>
<b>Maggiore efficacia del RF</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>o Riconoscimento di una maggiore efficacia del RF (11)</li> <li>o Maggiore consapevolezza dei miglioramenti da fare (6)</li> <li>o Maggiore comprensione degli errori fatti (5)</li> <li>o Maggiore riflessione (1)</li> </ul>

\*I processi sono elencati in ordine decrescente rispetto al numero di occorrenze

\*\*I numeri in parentesi indicano le occorrenze

Secondo questi studenti i due momenti del *GF* e del *RF* si sono potenziati a vicenda: “Credo che entrambe le attività siano state di fondamentale importanza. Già dalla revisione dei lavori dei colleghi mi sono resa conto di cosa migliorare nel report del mio gruppo, ma poi il feedback ricevuto ha fatto emergere cose a cui non avevo minimamente pensato. È stato stimolante aprire nuove discussioni nel gruppo” (PD17; p7);

ii) il secondo (costituito da 30 studenti su un totale di 77 partecipanti), invece, ha riconosciuto il *GF* come il processo con maggiore ricaduta sull’apprendimento. Infatti, questo gruppo di studenti ha percepito il *GF* come attività con maggiore impatto sulla revisione del proprio report e come supporto a una maggiore comprensione delle criticità in esso presenti. Accanto a questi aspetti è stata segnalata l’opportunità, offerta dal *GF*, di attivare processi autovalutativi precedendo e anticipando i feedback ricevuti (attivazione di *self-feedback*), come testimoniato da alcune studentesse: “[...] ritengo (*di aver imparato*) più dalla prima (*giving feedback*) perché mi ha permesso di notare degli aspetti che nel mio report mancavano o non erano stati trattati bene, quindi è stato spontaneo pensare già a come migliorare il lavoro iniziale. Il feedback dei pari è solo stato una conferma” (PD17; p. 68). Il *GF*, inoltre, sembra attivare coinvolgimento e motivazione maggiori rispetto al *RF*.

Soltanto un numero esiguo di studenti (n=14) ha considerato il *RF* il processo con maggiore efficacia sul proprio apprendimento, attribuendo ad esso la promozione di una maggiore consapevolezza dei miglioramenti da realizzare all’interno del proprio prodotto: “Il feedback dei colleghi ha fatto emergere cose a cui non avevo minimamente pensato. Ciò è stato molto stimolante e ha permesso di andare in profondità.” (PD17; p.9).

## Discussione e conclusione

La ricerca qui presentata intendeva fare luce sulle motivazioni per le quali la *peer review* risulterebbe, come molte ricerche dimostrano, un importante strumento a supporto dell’apprendimento. A questo scopo essa ha indagato i processi che gli studenti dichiarano di mettere in atto mentre svolgono le due diverse attività di dare e ricevere feedback. Ha inoltre cercato di rilevare se una delle due, ed eventualmente quale, venga percepita come maggiormente incisiva sugli apprendimenti di studenti partecipanti a due insegnamenti di area pedagogica.

Riteniamo che la lettura dei risultati ottenuti permetta di proporre alcune considerazioni a nostro avviso interessanti sia dal punto di vista teorico che applicativo. Va tuttavia premesso che tali considerazioni siano da leggere alla luce di alcuni limiti propri della presente ricerca.

Un primo limite riguarda certamente il contesto “naturale” in cui la ricerca si è svolta (due classi di studenti di due corsi universitari), con la conseguente presenza di un campione di convenienza, non rappresentativo.

Un secondo limite concerne il fatto che i risultati siano stati raccolti in due insegnamenti che, seppure abbiano condiviso la docente e i metodi d’insegnamento, sono costituiti da studenti diversi, da ambienti fisici e profili formativi in uscita differenti.

Un terzo limite si riferisce all’esistenza di possibili condizionamenti reciproci fra contenuti dei due insegnamenti e campo d’indagine della ricerca: mentre gli studenti

erano impegnati a familiarizzare con contenuti relativi alla valutazione (e anche specificamente alla valutazione fra pari), la ricerca indagava temi relativi allo stesso oggetto. Va rilevato che anche altre ricerche sul *peer assessment* (Li, 2011; Li, & Steckelberg, 2004) si sono svolte con studenti di area educativa, in cui gli stessi soggetti sono stati indotti a riflettere sulle potenzialità della valutazione fra pari (attraverso una sorta di training iniziale prima di svolgere l'attività), pur costituendo quest'ultima l'oggetto dell'indagine. In tali studi, così come in quello di Van Zundert et al. (2010) si è rilevato che il training iniziale sia un elemento critico per l'efficacia del *peer assessment*, ossia che una maggiore consapevolezza degli studenti riguardo alle potenzialità della valutazione fra pari conduca alla produzione di elaborati di maggiore qualità da parte degli studenti. In queste ricerche, tuttavia, non sono state indagate le percezioni degli studenti sui processi messi in atto, ma si può ipotizzare che tali percezioni vengano influenzate dal training iniziale o comunque dalle conoscenze sulla valutazione fra pari che gli studenti di corsi di area educativa via via sviluppano, soprattutto qualora si consideri specificamente tale tema durante l'insegnamento stesso.

Consapevoli di questi limiti, si ritiene in ogni caso di poter proporre alcuni elementi di riflessione significativi in relazione alla messa in atto di future ricerche che indaghino le potenzialità della valutazione fra pari e del feedback, oltre che in relazione all'implementazione di attività didattiche che vogliano attivare tali processi.

Innanzitutto, a partire da una valutazione "generale" delle esperienze didattiche proposte, si può osservare che esse si sono realizzate come "valutazione sostenibile" (Boud & Falchikov, 2005; Boud & Soler, 2015) perché hanno permesso agli studenti di sperimentarsi come valutatori, in grado di costruire criteri di valutazione, applicarli ed utilizzarli ai fini della formulazione di giudizi critici (Nicol et al., 2014).

I risultati ottenuti confermano quanto evidenziato da ricerche precedenti (Hanrahan & Isaacs, 2001; Vickerman, 2009), ossia che le attività di valutazione fra pari supportano l'apprendimento. Si ritengono evidenze in tal senso, le consapevolezze dimostrate dagli studenti rispetto alle conoscenze acquisite, come quelle sopra elencate da uno dei soggetti: "framework, soggetti della ricerca, metodo, canovaccio dell'intervista; lo scopo e l'obiettivo della ricerca". Queste consapevolezze, infatti, contribuiscono a rendere conto del raggiungimento degli obiettivi degli insegnamenti presi in considerazione, che si riferivano all'acquisizione, da parte degli studenti, di conoscenze, metodi e strumenti di ricerca. Tale risultato è stato confermato dall'analisi dei prodotti degli studenti coinvolti nel primo anno della ricerca (qui non riportata), condotta a livello quantitativo sul numero di parole dei report nelle varie fasi di elaborazione (Grion et al. 2017) e qualitativo sulle tipologie di perfezionamenti apportati (Mengo, 2016-17), permettendo così di guardare alla *peer review* come ottimo strumento didattico per gli insegnamenti considerati.

Volendo più specificamente rilevare il contributo che il presente lavoro di ricerca può offrire allo stato dell'arte della ricerca sulla *peer review*, se ne possono evidenziare alcuni elementi d'interesse come di seguito discussi.

Un primo elemento interessante si delinea nella messa in atto, da parte degli studenti, di processi che, come rilevato da Cho e Mac Arthur (2010), risultano essere molteplici e profondi: processi di analisi, comparazione, riflessione collaborazione, coinvolgimento ecc.

Alla luce di questo risultato, ci si potrebbe chiedere se, nel caso di una serie di lezioni frontali sui contenuti del corso, o anche se attraverso un feedback sugli elaborati degli studenti, offerto una tantum dal docente, si sarebbe giunti all'attivazione di tanti e tali processi. D'altra parte, ricerche precedenti hanno dimostrato che gli effetti di un feedback offerto dal docente non sempre risulta efficace (Falchinov, 2005; Topping, 1998) e l'atteggiamento degli studenti nei confronti di quest'ultimo si rivela molto più passivo che nel caso di *peer feedback* (Yang, Badger & Yu, 2006). Specificamente, in relazione alla nostra prima domanda di ricerca, si può concludere che l'attivazione, da parte degli studenti, dei processi sopra elencati costituisce una valida ragione per spiegare il miglioramento dell'apprendimento che si ritiene sia supportato dalla *peer review*.

Un secondo elemento d'interesse riguarda la distinzione fra processi messi in atto nel momento del dare feedback (*GF*) e in quello del riceverlo (*RF*). Mettendo a confronto le due fasi, gli studenti hanno differenziato i processi sottostanti al *GF* da quelli del *RF*. In linea con quanto rilevato da Nicol et al. (2014), nella fase di *GF* essi sembrano indotti a mettere in atto processi riflessivi e processi comparativi guidati dai criteri precedentemente individuati con una visione ampia e strutturale del lavoro da svolgere, mentre nella fase di *RF* essi paiono maggiormente concentrati sugli specifici miglioramenti da apportare al prodotto attraverso una focalizzazione sulle lacune individuate dai pari nel loro lavoro, sulla comprensione degli errori fatti, sui perfezionamenti da apportare per raggiungere l'obiettivo della migliore qualità.

Rispetto alla teorizzazione fatta da Nicol et al. (2014) sulla *peer review* e sulle fasi ad essa sottostanti di *GF* e *RF*, la nostra analisi sembrerebbe permettere di ipotizzare l'esistenza di una "terza fase" indipendente, intermedia fra le due - fase situata subito dopo avere dato feedback ai colleghi, ma prima di riceverlo dai pari - che risulterebbe particolarmente fruttuosa riguardo alla produzione di atti di *self-feedback* o *feedback generativo* (Nicol 2018) da parte degli studenti. È in questo momento, infatti, che gli studenti, doppiamente stimolati, da una parte dalla revisione appena prodotta e dall'altra dal confronto diretto col proprio lavoro da migliorare, sembrano indotti a una riflessione interna particolarmente profonda e produttiva. Pur nella consapevolezza che quest'ultimo sia un risultato solo ipotizzabile, poco sostenuto dalle evidenze empiriche per ora emerse, esso ci pare comunque un dato cui porre attenzione attraverso il confronto con i risultati delle successive analisi che saranno dirette a considerare le modifiche apportate dagli studenti ai loro report nei diversi momenti della *peer review*, oltre che dall'analisi delle interazioni on line dei gruppi di studenti.

Un terzo elemento d'interesse riguarda la percezione di efficacia degli studenti in relazione ai due momenti del *GF* e *RF*: con la seconda domanda di ricerca ci si è posti la questione se vi sia una maggiore efficacia percepita nel dare o nel ricevere feedback. Secondo Nicol et al. (2014), entrambi i momenti del *GF* e del *RF* hanno efficacia formativa, seppure attivino, come sopra rilevato, processi diversi. I risultati della nostra ricerca sembrano confermare solo parzialmente le conclusioni dei precedenti ricercatori, poiché gli studenti dimostrano una netta preferenza per le attività di *GF* rispetto alla loro efficacia formativa. Entrambe le coorti di studenti dei due corsi considerati, in netta maggioranza, riconoscono le attività di *GF* come più efficaci, o almeno efficaci quanto il *RF*. Questo

risultato, a nostro parere, potrebbe ricondursi al maggiore coinvolgimento attivo degli studenti in questa fase. Quando, infatti, ricevono i feedback (RF), essi tendono ad assumere un ruolo maggiormente passivo, volto “semplicemente” a correggere sulla base di suggerimenti offerti da altri o addirittura solo ad avere conferma di quanto già precedentemente elaborato, come spiega una delle studentesse coinvolte:

Sono stati entrambi utili ma a mio parere è stato più riflessivo dare i feedback ai miei pari e modificare il report con gli stimoli ricevuti (da questa attività). Dai loro report ho capito quali fossero gli aspetti da ampliare nel mio report di gruppo, e non solo, anche i punti di forza del nostro. Ricevere i feedback dai pari poi è stato sicuramente utile per aggiustare qualche aspetto, ma il lavoro di revisione vero e proprio lo abbiamo fatto nella fase precedente.

Come sopra ipotizzato, sembra evidente che già in fase di GF, o meglio, durante quella “terza fase” in cui, avendo completato l’offerta di feedback, gli studenti rivedono il proprio lavoro prima di ricevere i suggerimenti degli altri, si attiva quel feedback generativo che, secondo Nicol (2018) rappresenta il vero motore di produzione dell’apprendimento.

Riguardo ai successivi sviluppi della ricerca, si ritiene di poter rilevare che un ulteriore elemento d’interesse riguarda i processi collaborativi messi in atto nel piccolo gruppo durante le attività di *peer review*. Dalle risposte degli studenti (vedi ad esempio le affermazioni di alcune studentesse riportate nella sezione della presentazione dei risultati dedicata ai processi collaborativi) pare di poter ipotizzare che, all’interno dei piccoli gruppi si siano attivati, fra i membri, processi di feedback dialogico, a sostegno dell’attività di produzione e ricezione/applicazione dei feedback degli/agli altri gruppi. Il piccolo gruppo, dunque, potrebbe costituire un ulteriore livello di attivazione di feedback fra pari, in modo tale che, nella classe si possano realizzare attività di *peer review* a due livelli: il primo, a livello macro, fra i componenti dei gruppi, il secondo a livello micro all’interno fra i componenti del piccolo gruppo. Dunque, in questo caso, si potrebbe presupporre che un’attività di *peer review*, come quella messa qui in campo, organizzata in piccoli gruppi, potrebbe risultare maggiormente efficace della stessa svolta individualmente dai singoli membri della classe. In tale direzione d’indagine ci si ripromette d’indagare, analizzando altre domande poste nei questionari in relazione a tale obiettivo d’indagine, oltre che le interazioni on line avvenute all’interno dei piccoli gruppi, al fine di costruire un quadro più preciso di quanto finora solo abbozzato.

É alla luce di questi risultati che si ritiene la *peer review* un efficace dispositivo non solo in ambito valutativo, ma anche in quello più specificamente didattico, e in tale senso ne va sicuramente sottolineato il valore come oggetto di ricerca cui porre maggiore attenzione anche da parte della ricerca educativa italiana.

## Note

- (1) Una più completa presentazione del modello e delle sue fasi si trova in Grion, Serbati, Tino, & Nicol (2017).
- (2) Le etichette descrittive esprimono la caratteristica emergente di una serie di codici. Per quanto riguarda ad esempio l'etichetta "rispetto ai criteri" che fa parte della categoria "Analisi", implica l'insieme dei codici che si riferiscono ad azioni di analisi svolte sul testo da parte degli studenti attraverso l'uso dei criteri precedentemente definiti. *PD* indica il *Primary Document* dell'unità ermeneutica, mentre *p* indica il paragrafo di riferimento.

## Note degli autori

Il lavoro proposto in questo articolo è stato condotto nell'ambito di una serie di studi che un gruppo di ricerca, coordinato dalla prima autrice, sta svolgendo sulla *peer review* presso l'università di Padova. L'effettiva stesura dei paragrafi del presente contributo è avvenuto secondo le seguenti attribuzioni: V. Grion ha scritto il paragrafo introduttivo, "Il ruolo del feedback e la "valutazione sostenibile", "I processi del dare e ricevere feedback", "Finalità e domande di ricerca", "Contesto e partecipanti" e "Discussione e conclusione"; C. Tino ha scritto "Metodo e strumenti", "Analisi dei dati" e "Risultati".



## Bibliografia

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-73.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3). 400-413.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. In A. Brew, & C. Asmar, (eds) (2005). *Higher Education in a changing world. Research and Development in Higher Education*, vol. 28. Proceedings of the 2005 HERDSA Annual Conference. Sydney Australia 3 - 6 July.
- Cartney, P. (2010). Exploring the Use of Peer Assessment as a Vehicle for Closing the Gap Between Feedback Given and Feedback Used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5): 551–564.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4), 328–338.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation, *Teacher College Record*, 64, 672-683.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83, 1, 70–120.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge–Falmer.
- Gattullo, M., & Giovannini, M. L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Grion, V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (ed.). *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-220). Roma: Carocci.
- Grion V., Serbati A., Nicol D., Tino C. (2017), Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di *peer review*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X (19), 209-229.
- Hanrahan, S.J., & Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20, 1, 53-70
- Harlen, W. (2010). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp.103-118). London: Sage.
- Hattie, J. (1999). Influences on student learning. *Inaugural lecture given on August, 2*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?* Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

- 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), Article 14. Retrived from: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050214>
- Li, L., & Steckelberg, A. L. (2004). Using peer feedback to enhance student meaningful learning. *Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology*, Chicago, IL. Accession No: ED485111.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319.
- Liu, N., & D. Carless. 2006. Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education* 11 (3): 279–290.
- Mengo, C. (2016-17). *La valutazione all'università: focus sul feedback dato dagli studenti. Tesi di Laurea non pubblicata*, Università degli studi di Padova.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (eds), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* Lecce: Pensa Multimedia, pp. 47-59.
- 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.
- Nicol, D. J., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199–218.
- Sadler, D.R. (1998). 'Formative assessment: Revisiting the territory', *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- 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.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research* (Third Ed.). Los Angeles: Sage.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research* 68 (3): 249–276.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. M. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, (2), 221-230.
- Yang, M., R. Badger, & Yu., Z. (2006). A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class. *Journal of Second Language Writing* 15 (3): 179–200.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education* 45, (4), 477–501.