

Valutazione formativa e didattica a distanza all'Università

Leonarda Longo, Elif Gülbay, Dorotea Rita Di Carlo

Abstract – *Assessment for learning and assessment as learning have recently taken on a central role in the literature on the subject. Having analyzed the characteristics of these two approaches, this paper reports on an assessment experience for and as learning in higher education. The study was carried out with 125 students of the master's degree course in Primary Education Sciences at University of Palermo and it aims to describe how these students habitually participate in the assessment process and perceive the usefulness of educational assessment and the benefits of receiving feedback. The data collected on the perception of evaluation and feedback reveal that university teaching practices have allowed students to acquire assessment skills and high levels of satisfaction related to distance learning experiences.*

Riassunto – *La valutazione per l'apprendimento (assessment for learning) e la valutazione come apprendimento (assessment as learning) sono concetti che recentemente hanno assunto un ruolo centrale nella letteratura sull'argomento. Il contributo illustra, dopo una esplicitazione delle caratteristiche dei due approcci, un'esperienza di valutazione per l'apprendimento e come apprendimento in Università. La ricerca si propone di descrivere come 125 studenti del corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo partecipino abitualmente al processo di valutazione e percepiscano l'utilità della valutazione formativa e i benefici del ricevere feedback. I dati raccolti sulla percezione della valutazione e dei feedback ricevuti, mostrano che le pratiche di insegnamento universitario utilizzate hanno permesso agli studenti universitari di acquisire alti livelli di soddisfazione e un'alta percezione delle competenze auto-valutative legati alle esperienze in DAD.*

Keywords – assessment processes at university; assessment for learning; assessment as learning; peer review; distance learning

Parole chiave – processi valutativi in Università; valutazione per l'apprendimento; valutazione come apprendimento; peer review; didattica a distanza

Leonarda Longo, PhD in Pedagogia e Sociologia Interculturale, è Ricercatrice di Docimologia e Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università di Palermo. È Coordinatrice del tirocinio per il Corso di Studi LM85bis e per il V Ciclo del Corso di specializzazione per il sostegno e Delegata all'Orientamento e all'Internazionalizzazione per il Corso di Studi LM85bis e Delegata al Centro per l'innovazione e il miglioramento della didattica universitaria. I principali interessi di ricerca sono: la formazione degli insegnanti, la didattica universitaria, le pratiche valutative, autovalutative e la sperimentazione di strategie didattiche innovative. Tra le sue pubblicazioni: *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti* (Lecce, Pensa Multimedia, 2018); *Formazione in servizio sulle competenze progettuali e valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa* (in S. Ulivieri, a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 957-963).

Elif Gülbay, PhD in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti, è Ricercatrice di Didattica Generale e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università di Palermo. Insegna Tecnologie didattiche nel Corso di Laurea Magistrale LM85bis. I suoi

principali interessi di ricerca sono: gli ambienti di apprendimento e le soft skills dei futuri docenti; la consapevolezza metacognitiva degli insegnanti nell'uso delle TIC; eTwinning; la promozione delle 4C (Creatività, Pensiero critico, Collaborazione e Comunicazione). Tra le sue pubblicazioni: *Valutazione tra pari all'università: due approcci didattici a confronto* (in "Form@re", 20(1), 2020); *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills* (Lecce, Pensa Multimedia, 2018).

Dorotea Rita Di Carlo, Specializzata in disturbi specifici di apprendimento e autismo, ha un contratto di collaborazione e di ricerca nell'ambito delle attività di tirocinio del V CICLO del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo. Tra le sue pubblicazioni: *Emergenza Covid-19 e sviluppo della competenza metacognitiva dei docenti universitari neoassunti* (Atti del Convegno SIRD, *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*, 9 e 10 aprile 2021, in press).

Leonarda Longo ha redatto i paragrafi 3, 5 e 6; Elif Gülbay ha redatto i paragrafi 2, 4 e 8; Dorotea Rita Di Carlo ha redatto i paragrafi 1 e 7.

1. La valutazione per l'apprendimento (assessment for learning) e la valutazione come apprendimento (assessment as learning)

Negli ultimi anni un tema particolarmente dibattuto nel mondo pedagogico riguarda il ruolo della valutazione nelle pratiche didattiche e l'importanza che la sua funzione formativa ha sul miglioramento dei processi di apprendimento¹. Il concetto di valutazione formativa è stato introdotto per la prima volta da Scriven² che con esso fa riferimento ad una pratica mediante la quale è possibile produrre continui miglioramenti nel curriculum.

Anche se in Italia, molti ricercatori³ evidenziano come la valutazione continui ad essere impiegata come una pratica sommativa e certificativa degli apprendimenti degli studenti, puntando

¹ Cfr. D. Boud, N. Falchikov, *Redesigning assessment for learning beyond higher education*, in A. Brew, C. Asmar (Eds.), *Higher Education in a changing world. Research and Development in Higher Education*, vol. 28, Proceedings of the 2005 HERDSA Annual Conference, 2005; R. Tore, D. Peretti, *Formare gli accademici all'uso della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento*, in "Form@re", 20(1), 2020; A. Pierri, *Pratiche di valutazione formativa tra pari in ambiente online per promuovere il pensiero matematico negli studenti universitari*, in "Periodico di Matematiche", 12, 2020, pp. 91-102; D. M. Scierrì, F. Batini, *La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario*, in "Lifelong Lifewide Learning", 14(31), 2018, pp. 110-123; F. Aranda, A. Ascione, D. Di Palma, C. Maulini, *La valutazione formativa nella formazione degli insegnanti di educazione fisica*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 3(4), 2019; R. Tore, *La valutazione formativa come strategia di apprendimento*, in "Formazione & Insegnamento", 17(3), 2019, pp. 408-416.

² Cfr. M. Scriven, *Methodology of Evaluation*, in R. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally & Co., 1967, pp 39-83.

³ Cfr. D. Aquario, C. Mazzucco, *Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, in "Research and practices", 1, 2016, pp. 85- 104; V. Grion, *Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione*, in M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, PensaMultimedia, 2016, pp. 289-318.

l'attenzione sulla figura del docente⁴, di recente sembra si stia sempre più affermando una nuova idea di valutazione, in relazione all'innovazione del sistema formativo universitario, definita *assessment for learning*⁵ (valutazione per l'apprendimento), centrata sugli studenti e sulla possibilità di offrire loro un ruolo determinante nel proprio processo formativo.

La *valutazione per l'apprendimento (assessment for learning)* è a tutti gli effetti una valutazione formativa⁶, volta a favorire l'apprendimento degli studenti e a predisporre la successiva fase di insegnamento-apprendimento⁷.

La valutazione per l'apprendimento è uno strumento efficace che accompagna i processi di apprendimento verso un apprendimento insegnato⁸. Gli studenti sono messi a conoscenza, fin dall'inizio, delle aspettative sui risultati del percorso di apprendimento e collaborano con il docente, monitorando il processo di apprendimento in relazione alle aspettative concordate, in modo da poter stabilire gli obiettivi successivi e svolgere un ruolo attivo nella gestione dei propri progressi.

Una tipologia di valutazione per l'apprendimento è l'*assessment as learning* (valutazione come apprendimento), concetto introdotto da Earl⁹, la quale definisce la *valutazione come apprendimento* un sottoinsieme della *valutazione per l'apprendimento*. La *valutazione come apprendimento* si concentra principalmente sul ruolo dello studente, che viene visto come connettore critico tra la valutazione e il proprio apprendimento: lo studente, agendo come pensatore critico, dà senso alle informazioni che possiede; mette in relazione le conoscenze pregresse con quelle nuove e sa usarle per costruire nuovi apprendimenti. Questa modalità valutativa favorisce il processo di metacognizione: gli studenti, infatti, utilizzano il feedback valutativo ricevuto dagli insegnanti per monitorare ciò che stanno imparando e per regolare, adattare e modificare ciò che di nuovo apprendono¹⁰.

Il feedback autenticamente formativo ha infatti degli effetti positivi sull'apprendimento, in quanto è in grado di fornire indicazioni utili per migliorare lo svolgimento di un compito e per raggiungere gli obiettivi e i risultati previsti¹¹.

Già da tempo la letteratura internazionale ha rilevato l'importante ruolo del feedback nei processi di valutazione a supporto dell'apprendimento e si è osservato che il feedback fornito

⁴ Cfr. C. Coggi, *Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà*, in C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005, pp. 205-238.

⁵ Cfr. K. Sambell, L. McDowell, C. Montgomery, *Assessment for learning in higher education*, London, Routledge, 2012.

⁶ Cfr. L. Calonghi, *Valutazione*, Brescia, La Scuola, 1971.

⁷ Cfr. R. J. Stiggins, *Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning*, in "Phi Delta Kappan", 83(10), 2002, pp. 758-765.

⁸ Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

⁹ Cfr. L.M. Earl, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2003.

¹⁰ Cfr. R. Trinchero, *Assessment-as-learning for cognitive activation. Issues for effective use of learning technologies in the classroom*, in "Italian Journal of Educational Technology", 26(3), 2018, pp. 40-55.

¹¹ Cfr. J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, in "Review of Educational research", 77(1), 2007, pp. 81-112.

dal docente risulta efficace, nell'orientare e supportare l'apprendimento¹². Black e William¹³ rilevano che il maggior risultato di miglioramento nell'apprendimento, utilizzando la valutazione formativa, si osserva quando vengono sollecitati dei feedback immediati e continui nella singola lezione oppure nell'arco di pochi giorni dalla stessa; gli effetti positivi a lungo termine si ottengono quando gli esiti della valutazione formativa vengono utilizzati dal docente per cambiare la propria consueta prassi didattica. Lo scopo della valutazione formativa consiste sostanzialmente nel fornire feedback agli insegnanti e agli studenti in modo che gli uni e gli altri possano modificare le proprie successive attività didattiche e di apprendimento per adeguarle ai traguardi da raggiungere¹⁴. Nicol e Macfarlane-Dick¹⁵ sottolineano che il feedback relativo alle prestazioni e ai processi di apprendimento, consente agli studenti di modificare, ristrutturare e costruire abilità sempre più competenti e più efficaci per raggiungere gli obiettivi. In breve, durante l'apprendimento, gli studenti sono all'interno della valutazione¹⁶ e i feedback che vengono costantemente forniti, consentono loro di regolare il proprio processo di apprendimento¹⁷. Autori come Evans e Nicol¹⁸ sottolineano come il feedback debba essere considerato come una strategia decisiva per facilitare la progressiva indipendenza degli studenti, per far acquisire a questi ultimi la capacità di monitoraggio, valutazione e autoregolazione dei propri apprendimenti in modo da essere così pronti ad inserirsi positivamente negli ambiti professionali al termine degli studi universitari. È pertanto necessario porre l'attenzione sull'impatto che la valutazione ha sui processi di apprendimento¹⁹ ed è a partire da questo nuovo orizzonte di senso che si è andato definendo un nuovo approccio alla valutazione, denominato *sustainable assessment*²⁰. Nonostante tali

¹² Cfr. D. Boud, E. Molloy, *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*, Abingdon, Routledge, 2013.

¹³ *Ivi*.

¹⁴ Cfr. N. Liu, D. Carless, *Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment*, in "Teaching in Higher Education", 11(3), 2006, pp. 279-290.

¹⁵ Cfr. D. J. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good practice*, in "Studies in Higher Education", 31(2), 2006, pp. 199-218.

¹⁶ Cfr. R.J. Stiggins, J.A. Arter, J. Chappuis, S. Chappuis, *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It Well*, Portland, Assessment Training Institute, 2004; R.J. Stiggins, *From Formative Assessment to Assessment for Learning: A path to Success in Standards-based Schools*, in "Phi Delta Kappan", 87(4), 2005, pp. 324-328.

¹⁷ Cfr. D. Nicol, A. Thomson, C. Breslin, *Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 39 (1), 2014, pp. 102-122.

¹⁸ Cfr. C. Evans, *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*, in "Review of Educational Research", 83(1), 2013, pp. 70-120. D. Nicol, *Unlocking generative feedback through peer reviewing*, in V. Grion, A. Serbati (a cura di), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 47-59.

¹⁹ Cfr. D. Boud, R. Soler, *Sustainable assessment revisited*, in "Assessment and Evaluation in Higher Education", 41(3), 2016, pp. 400-413.

²⁰ Cfr. D. Boud, N. Falchikov, *Redesigning assessment for learning beyond higher education*, in A. Brew, C. Asmar (Eds.), *Higher Education in a changing world. Research and Development in Higher Education*, vol. 28. Proceedings of the 2005 HERDSA Annual Conference, 2005; D. Boud, R. Soler, *Sustainable assessment revisited*, in "Assessment and Evaluation in Higher Education", 41(3), 2015, pp. 400-413.

evidenze, la valutazione formativa nel contesto universitario è ancora poco diffusa, in modo particolare in quello italiano, come hanno rilevato di recente Coggi e Pizzorno²¹.

Inoltre, si è osservato che non sempre il feedback fornito dal docente risulta efficace quanto quello attivato nel processo di *peer review*²² qui gli studenti assumono un ruolo attivo e, osservando e valutando il lavoro prodotto dai colleghi, apprendono nuove modalità per eseguire il medesimo compito, riflettono sul proprio lavoro, approfondiscono la conoscenza della disciplina studiata e sviluppano la capacità auto-valutativa²³. Le attività di *peer review* consentono agli studenti di sperimentare processi riflessivi e metacognitivi, che sono indispensabili per sviluppare la capacità di autoregolazione e di auto-valutazione²⁴. La ricerca nel campo della *peer review* ha sottolineato che la produzione e la fruizione di feedback da parte dei pari produce un grande effetto sull'apprendimento, poiché vengono attivati processi di analisi, di revisione, di integrazione e di rielaborazione della conoscenza, che vengono esplicitati attraverso commenti scritti²⁵. La *peer review* si configura pertanto come un'importante alternativa al feedback offerto dal docente, poiché promuove la capacità di produrre un giudizio critico, svincolato dal parere del docente e abitua gli studenti a ricevere feedback da più prospettive, spesso contrastanti e a produrre feedback per gli altri²⁶.

In linea con quanto affermato, l'esperienza che segue ha voluto mettere in pratica, in un contesto universitario, i principi di una didattica centrata sulla valutazione *per* l'apprendimento e *come* apprendimento, in cui gli studenti potessero costruire conoscenze e competenze legate alla valutazione, al fine di metterle in azione per riflettere sul percorso intrapreso, sugli obiettivi raggiunti e sull'importanza della loro futura professionalità di insegnante²⁷.

Attraverso il nostro lavoro si è inteso quindi sottolineare la valenza della valutazione formativa come pratica volta a favorire processi di apprendimento autonomo e consapevole da parte degli studenti che hanno preso parte alla ricerca, indagando le loro percezioni rispetto all'uso del processo di autovalutazione e di *peer review*.

²¹ Cfr. C. Coggi, M.C. Pizzorno, *La valutazione formativa in Università*, in A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 37-58.

²² Cfr. P. Cartney, *Exploring the Use of Peer Assessment as a Vehicle for Closing the Gap Between Feedback Given and Feedback Used*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 35(5), 2010, pp. 551-564.

²³ Cfr. D. Nicol, *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 35(5), 2010, pp. 501-517.

²⁴ Cfr. V. Grion, A. Serbati, C. Tino, D. Nicol, *Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review*, in "Italian Journal of Educational Research", 19, 2017, pp. 209-226.

²⁵ Cfr. A. La Marca, V. Di Martino, E. Gülbay, *Valutazione tra pari all'università: due approcci didattici a confronto*, in "Form@re", 20(1), 2020, pp. 154-171.

²⁶ Cfr. D. Nicol, A. Serbati, M., Tracchi, *Competence development and portfolios: promoting reflection through peer review*, in "The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education", 11, 2019, p. 2.

²⁷ Cfr. E. Felisatti, A. Serbati (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

2. I processi valutativi in Università nel periodo di didattica a distanza

La didattica a distanza rappresenta una tra le tante possibilità di insegnamento e apprendimento attualmente esistenti; essa offre la possibilità di un accesso all'esperienza educativa più flessibile per quanto riguarda gli spazi e i tempi, dal momento che non implica la compresenza in un determinato luogo di docente e studenti²⁸; inoltre, risulta accessibile a un numero elevato di persone, soprattutto a quanti non potrebbero frequentare le attività in presenza per svariati motivi personali, lavorativi o economici²⁹.

I processi valutativi in Università, in questo periodo di didattica a distanza per l'emergenza pandemica si sono realizzati come forme di *assessment* che hanno condotto docenti e studenti a sperimentare e ad affrontare sfide utili a lungo termine. L'utilizzo delle tecnologie *online* ha permesso di supportare ed innovare non solo le lezioni, di risolvere alcuni problemi di mancanza di tempo e spazio connessi con la didattica convenzionale e di utilizzare processi e strumenti di valutazione formativa³⁰.

3. Finalità della ricerca

Con la ricerca ci si è proposti di verificare come, 125 studenti del secondo anno del Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo frequentanti nell'a.a. 2019-2020 il laboratorio di Docimologia, partecipino abitualmente al processo di valutazione e percepiscano l'utilità della valutazione formativa e i benefici del ricevere *feedback*.

Abbiamo voluto verificare se la partecipazione da parte degli studenti al processo di valutazione in un periodo di didattica necessariamente a distanza all'interno di esperienze laboratoriali, possa sviluppare competenze valutative dei futuri insegnanti.

4. Il campione, lo strumento di ricerca e le procedure di analisi

Il campione di convenienza è costituito da 125 studenti del secondo anno del Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, frequentanti nell'a.a. 2019-2020 il laboratorio di Docimologia: per il 95,2% è formato da studenti di sesso femminile, il 78,4% ha un'età compresa tra i 18 e i 22 anni e solo il 18,4% degli studenti è lavoratore.

²⁸ Cfr. T. Anderson, *The theory and practice of online learning*, Edmonton, AU Press, 2011.

²⁹ Cfr. J. Traxler, *Distance learning: Predictions and possibilities*, in "Education Sciences", 2018, 8(1), p. 35.

³⁰ Cfr. V. Grion, A. Serbati, D. Nicol, *Technologies as assessment change agents*, in "Italian Journal of Educational Technology", 27(1), 2019, pp. 3-4.

Il questionario utilizzato è stato creato con lo scopo di aiutare ogni studente a riflettere sull'esperienza valutativa vissuta all'interno delle attività laboratoriali di Docimologia, durante il periodo di emergenza sanitaria partendo dalle proprie esperienze personali.

È stato scelto per la ricerca-azione un questionario *online* articolato in tre sezioni, in quanto strumento facilmente utilizzabile per raggiungere il maggior numero di persone.

La prima sezione è stata dedicata a raccogliere le informazioni anagrafiche inerenti l'età, il sesso, l'anno di corso, il titolo di studio e lo stato occupazionale degli studenti partecipanti alla ricerca; la seconda sezione, composta da 6 domande chiuse, è stata finalizzata alla raccolta di riflessioni sull'adeguatezza delle attività di laboratorio riprogettate alla luce del periodo di emergenza sanitaria; la terza, formata da 9 risposte aperte ha stimolato le riflessioni sui propri punti di forza e di debolezza, sulle attività di autovalutazione e di valutazione tra pari svolte, individuando aspetti negativi e positivi dell'esperienza vissuta, sulla possibilità di utilizzare quanto appreso nella futura attività di insegnante³¹.

La parte finale dello strumento ha previsto inoltre, da un lato una riflessione sull'attività di *peer review* svolta, grazie al supporto di una griglia di valutazione fornita agli studenti e, dall'altro lato anche un'autovalutazione del progresso della propria competenza valutativa.

Il questionario è stato costruito e somministrato mediante l'applicazione Google Moduli, con la condivisione del link sulla piattaforma Microsoft Teams. La somministrazione è avvenuta nell'arco di due settimane del mese di maggio 2020.

Sui dati del questionario sono state svolte analisi di statistica descrittiva, misurando le percentuali delle risposte agli item.

5. Un'esperienza di valutazione per l'apprendimento e come apprendimento in Università: il laboratorio di Docimologia

I laboratori, proprio per le peculiari modalità con cui si realizzano e per la frequenza obbligatoria, accolgono numerosi studenti: per tale motivo, risulta fondamentale una loro attenta pianificazione ed organizzazione interna.

Ecco perché “nel momento in cui ci si è trovati di fronte alla necessità di pianificare i laboratori ci si è scontrati con la necessità che questi fornissero sì degli approfondimenti teorici, ma che fossero prima di tutto fondati su una didattica attiva, che mettesse gli studenti in prima persona a “fare” [...]”³².

L'elevata valenza formativa del laboratorio nasce dunque dal coinvolgimento attivo che si richiede allo studente.

³¹ Cfr. D. Amendola, C. Miceli, *Online peer assessment to improve students' learning outcomes and soft skills*, in “Italian Journal of Educational Technology”, 26(3), 2018, 71-84.

³²Cfr. S. Kanizsa, G. Malpeli, A. Di Rienzo, *Specificità dei laboratori nella formazione dei maestri*, in D. Orlando Cian (a cura di), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*, Atti della 3^a Biennale sulla didattica universitaria, Padova, Pensa MultiMedia, 2002, pp. 225-231.

Come è noto, con l'emergenza epidemiologica da COVID-19, a partire dal 5 marzo 2020, si è stabilita la sospensione di tutte le attività didattiche in presenza presso le Università con la sola possibilità di svolgimento delle stesse a distanza. Per garantire la normale prosecuzione delle carriere studentesche, l'Ateneo di Palermo, così come altri Atenei, ha fornito tempestivamente delle linee guida, implementando i corsi sulla piattaforma Microsoft Teams per la gestione della Didattica a Distanza (DaD). Così come è avvenuto per i corsi teorici, si è dovuto ripensare alle modalità di svolgimento anche per le attività laboratoriali previste dal Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria.

Nonostante il laboratorio sia un'attività complessa da tradurre in modalità a distanza, proprio per la sua natura pragmatica, i docenti si sono adoperati per una riprogettazione dei laboratori secondo la logica della DAD. In particolare, il laboratorio di Docimologia è stato riprogettato e ha previsto la riorganizzazione degli studenti in due gruppi, di circa 65 studenti, guidati da due tutor coordinatori. La progettazione del percorso laboratoriale (Tab. 1) ha previsto la trattazione di alcune tematiche docimologiche quali i momenti della valutazione, la valutazione delle competenze ed il processo autovalutativo, con la predisposizione di attività quali la definizione dei vari momenti valutativi, la visione di esempi di prove per valutare le competenze, la costruzione di prove per valutarle e la riflessione, autovalutazione e svolgimento del processo di *peer review* del percorso laboratoriale svolto.

Temi del Laboratorio	Attività proposte
<i>Gli step della valutazione</i>	Lettura di esempi e definizione dei momenti valutativi
<i>La valutazione delle competenze 1</i>	Visione di esempi di prove per valutare le competenze e riflessione
<i>La valutazione delle competenze 2</i>	Costruzione di prove per valutare le competenze
<i>Il processo autovalutativo e la peer review</i>	Compilazione scheda autovalutativa ed eterovalutativa relativa alla progettazione degli <u>step</u> di valutazione, del traguardo di apprendimento in termini di competenza, alla costruzione del compito complesso e stesura del bilancio personale dell'attività svolta attraverso il link fornito dal docente

Tabella 1 – Progettazione del laboratorio di Docimologia

In particolare, nel corso degli ultimi due incontri di laboratorio è stato chiesto a ciascuno studente, da un lato di autovalutarsi rispetto alle attività prodotte e, dall'altro di valutare i lavori svolti da tre colleghi. Gli studenti hanno pertanto dovuto revisionare tre elaborati anonimi dei colleghi, secondo criteri valutativi condivisi attraverso la griglia di valutazione appositamente costruita³³ e, infine, esprimere un feedback sui giudizi ricevuti dai colleghi.

³³ A titolo esemplificativo, la griglia offre la possibilità ai pari di riflettere su alcuni aspetti degli elaborati ovvero di indicare attraverso risposte dicotomiche (sì/no) rispetto per esempio all'attività "definizione degli step della valutazione" la presenza e la coerenza rispetto all'indicazione della finalità della valutazione (*perché valutare*), della

Per il lavoro di *peer review*, ciascuno studente ha potuto effettuare il *download* di tre lavori anonimi dei colleghi dalla piattaforma Fidenia³⁴, all'interno della quale venivano archiviate le attività.

6. Analisi dei risultati

Per esplorare la percezione dell'esperienza di valutazione formativa vissuta dagli studenti che hanno sperimentato la *peer review* e l'autovalutazione è stato somministrato il questionario sopra descritto. Dall'analisi delle risposte è stato possibile verificare come l'attività di autovalutazione e di valutazione tra pari sia servita agli studenti perché diventassero consapevoli dell'importanza, per la loro formazione, della pratica autovalutativa e affinché comprendessero quanto sia fondamentale la scelta di adeguati strumenti valutativi ed in generale il lavoro valutativo dell'insegnante a scuola.

Per la quasi totalità del campione (93%), le pratiche di valutazione attuate in modalità *online*, all'interno dell'esperienza laboratoriale durante il periodo di emergenza sanitaria, hanno costituito un esempio valido su cui impostare il futuro professionale di insegnante. Hanno inoltre consentito di trovare motivazioni e risorse per contrapporsi all'abbandono, alla pigrizia, all'apatia che potevano subentrare in un periodo così delicato della vita universitaria.

Le proposte laboratoriali sono state prevalentemente di natura pratica per il 94,4% degli intervistati; le attività sono state di tipo creativo per il 79,2% ed esecutive per il 20,8% degli studenti.

Come è possibile vedere dal grafico n. 1, il 53,6% degli studenti ha affermato che alla fine del percorso laboratoriale ha potuto in primo luogo riconoscere le operazioni ed i criteri fondamentali da considerare nel preparare e gestire la valutazione dell'apprendimento degli alunni; il 18,4% degli studenti ha affermato che ha potuto in primo luogo approfondire argomenti teorici trattati a lezione; il 13,6% ha potuto ideare un piano valutativo, con conseguente costruzione di strumenti di valutazione, mentre il 12,8% degli studenti ritiene di avere avuto la possibilità di riconoscere i criteri per la costruzione di prove adatte alla valutazione delle competenze.

dimensione temporale della valutazione (*quando valutare*), dei destinatari della valutazione (*chi valutare*), dei criteri di valutazione (*cosa valutare*), degli strumenti della valutazione tra prove strutturate, aperte o non strutturate, semi-strutturate (*come valutare*) ed in generale rispetto alla costruzione della prova di valutazione scelta e alla giustificazione della scelta della prova di valutazione.

³⁴ Nell'attuale panorama delle piattaforme a scopo didattico disponibili, Fidenia rappresenta un valido strumento in quanto si tratta di una piattaforma online gratuita che offre al docente la possibilità di assegnare i compiti, agli studenti di consegnarli e di gestire il sistema di valutazione formativa e sommativa. L'assegnazione del compito prevede la possibilità di indicare la data di inizio e consegna dei lavori, la data iniziale e finale della valutazione tra pari, la descrizione del compito da svolgere anche tramite un file allegato. Il docente condivide la griglia con i criteri di valutazione con gli studenti all'interno della "bacheca" così da facilitare il dibattito valutativo tra gli studenti.

Alla fine del percorso laboratoriale hai potuto in primo luogo

125 risposte

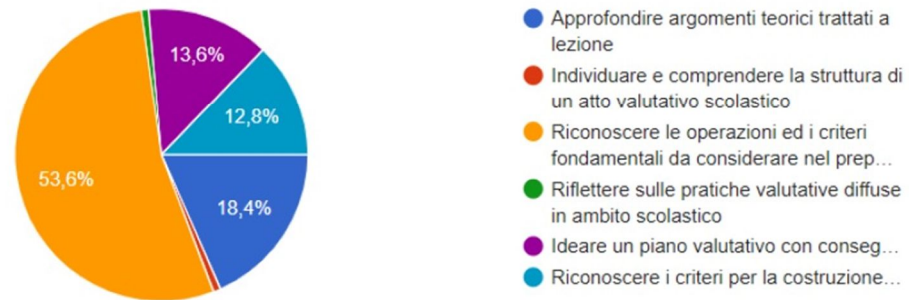


Grafico 1 – Percentuali di risposte alla domanda
 “Alla fine del percorso laboratoriale hai potuto in primo luogo...”

Le attività di laboratorio sono state stimolanti per il 99,2% degli studenti e utili per tutti gli intervistati. Il 57,6% ha incontrato qualche difficoltà nel completamento delle attività di laboratorio proposte; il 42,4% solo poche difficoltà. Inoltre, il tempo a disposizione per il completamento delle attività laboratoriali è stato sufficiente per il 75,2% degli intervistati.

Complessivamente, il 97% degli studenti è stato concorde nell'affermare che le attività proposte hanno dato loro la possibilità di mettere in pratica molte delle nozioni teoriche studiate a lezione e di comprendere meglio come si definiscono i criteri di valutazione.

L'esperienza laboratoriale è stata fondamentale per i futuri insegnanti in quanto hanno compreso la complessità delle tematiche docimologiche e hanno sviluppato una consapevolezza maggiore circa la necessità di rafforzare il proprio apprendimento attraverso l'esperienza.

Le analisi degli item relativi alle attività di *peer review* e di autovalutazione hanno evidenziato che la maggior parte degli studenti (78%) ha apprezzato l'uso di pratiche di valutazione tra pari e di *self-assessment*; in particolare, nonostante l'81% degli studenti abbia sottolineato che l'autovalutazione sia un momento fondamentale nei percorsi d'apprendimento, il 76% ha aggiunto che nella maggior parte dei casi non sempre è semplice auto-valutarsi in modo oggettivo. Tuttavia, la quasi totalità degli studenti (94%) ritiene che sia possibile imparare ad usare pratiche di *peer review* e di autovalutazione nel corso del periodo di formazione universitaria.

Riportiamo ora alcuni commenti letterali degli studenti, per offrire una visione più concreta delle loro valutazioni rispetto ai vari aspetti considerati attraverso le domande aperte del questionario somministrato.

In particolar modo, per l'analisi delle risposte al questionario, trattandosi di domande aperte, si è scelto di realizzare a posteriori una categorizzazione qualitativa manuale³⁵; è stata realizzata un'analisi del contenuto per costruire un elenco di categorie interpretative individuando le tipologie di risposte ricorrenti.

Dalla lettura delle risposte degli studenti è possibile comprendere come abbiano potuto riflettere a posteriori su quanto svolto, ed imparato in tema di valutazione formativa all'interno del laboratorio di Docimologia nonostante la didattica a distanza.

L'analisi delle risposte ha riportato un'opinione positiva dell'esperienza da parte di tutti gli studenti coinvolti nella ricerca: le pratiche di valutazione formativa sono state percepite come un processo di crescita professionale, di miglioramento e come strategia per uno studio efficace.

Gli studenti hanno sottolineato che l'uso di pratiche autovalutative e di *peer review* durante il loro percorso d'apprendimento possiede grossi vantaggi, in quanto entrambe le modalità valutative darebbero loro la possibilità di verificare gli obiettivi raggiunti, di prendere atto dei propri punti di forza e debolezza ed al contempo di costruire le loro conoscenze con maggiore consapevolezza.

Alla domanda "Cosa puoi dire di avere imparato da questo laboratorio?" alcuni studenti hanno affermato: "Durante questi incontri di laboratorio ho avuto modo di sperimentare quello che a lezione ho appreso in maniera teorica. In modo particolare, ho imparato cosa significa progettare per competenze, creando compiti stimolanti, che mettono l'alunno in condizione di riflettere e ragionare sulle proprie abilità e utilizzarle al fine di risolvere un compito complesso..."; "L'esperienza laboratoriale è stata formativa. Ho potuto consolidare le nozioni teoriche apprese precedentemente. Grazie ad attività pratiche e stimolanti ho interiorizzato maggiormente le fasi di un atto valutativo, ho costruito prove di valutazione e un compito di realtà"; "ho imparato a valutare il lavoro altrui e ad autovalutarmi con oggettività e coerenza"; "da questo laboratorio ho compreso più nel profondo l'importanza che può avere la valutazione, ma soprattutto la sua funzione squisitamente formativa"; "ho imparato a valutare l'apprendimento altrui, a costruire una situazione-problema o compito di realtà, a definire un traguardo di apprendimento in termini di competenza e ad autovalutarmi".

L'analisi delle risposte al questionario ha altresì delineato per la maggior parte degli studenti (85%) come punto di forza il fatto di avere avuto, attraverso l'attività laboratoriale, la possibilità di esercitarsi nell'esperienza dell'autovalutazione e della valutazione tra pari. In particolare, per quanto riguarda la "possibilità di utilizzare quanto appreso nella futura attività di insegnante", gli studenti ritengono generalmente che l'autovalutazione sia un aspetto da praticare in futuro, per riflettere sul proprio operato e per stabilire cosa cambiare e migliorare nel processo di insegnamento/apprendimento. Uno studente, a tal proposito ha affermato: "tutte le attività proposte hanno un riscontro nel contesto scuola, per cui mi saranno utilissime per l'esercizio della professione di insegnante; sicuramente utilizzerò l'autovalutazione al fine di potenziare la mia

³⁵ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli, 2002. R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari: Laterza, 2004.

consapevolezza nell'esercizio della mia professione, in particolare lavorando sulla capacità di individuare i miei punti forti e deboli".

Rispetto al quesito "*Quali aspetti della tua preparazione, sui quali prima non avevi riflettuto, hai scoperto?*" è emerso quanto importante sia il momento della valutazione e quanto sia fondamentale la pratica autovalutativa all'interno di un percorso di formazione: "ho riflettuto molto sul fatto che ogni insegnante per valutare usi metodi e tecniche consolidati e rigorosi. Inoltre, ho compreso meglio come la valutazione non si collochi alla fine di un percorso, ma lo accompagni nel suo sviluppo e controlli l'adeguatezza dei mezzi, assumendo un atteggiamento scientifico di ricerca di senso e di significato"; "attraverso l'autovalutazione sono riuscita a riflettere sulla mia preparazione"; "prima di questo laboratorio pensavo che valutare un lavoro altrui fosse relativamente semplice, ma adesso comprendo quanto difficile sia svolgerlo"; "siamo stati chiamati ad autovalutarci e a valutare il lavoro svolto da tre nostri colleghi: si è trattato in entrambi i casi di attività che ci hanno permesso di mettere in pratica quanto appreso teoricamente".

L'ultimo quesito chiedeva agli studenti di riflettere sulle attività di *peer review* e di autovalutazione svolte, individuando aspetti negativi e positivi dell'esperienza vissuta. Secondo il 75% degli studenti, nonostante l'attività di valutazione delle attività svolte dai colleghi sia stata complessa e abbia richiesto tanto tempo, essa ha rappresentato un'esperienza stimolante e formativa che ha aiutato a crescere e a comprendere meglio l'importanza che ricopre l'atto valutativo. Uno studente ha affermato: "le attività autovalutative svolte durante il percorso laboratoriale mi hanno permesso di immedesimarmi sul reale ruolo professionale del docente, ho compreso in modo particolare quanto l'attività di autovalutazione sia difficile, quanto sia complesso valutare se stessi perché valutare il proprio lavoro e il proprio operato attiva una serie di processi come l'autoregolazione per l'apprendimento non semplice da gestire"; "grazie all'esperienza svolta, è stato possibile riflettere sull'importanza delle pratiche di valutazione tra pari e di autovalutazione".

7. Discussione dei risultati

Prendendo in considerazione i risultati sopra riportati è possibile operare alcune considerazioni di carattere generale, in particolare riferite all'impiego di processi autovalutativi e di *peer review* da parte degli studenti del campione considerato.

I dati raccolti attraverso questa ricerca inducono a riflettere su come l'esperienza laboratoriale online durante la quarantena possa essersi rivelata una importante occasione per ragionare sugli aspetti dell'insegnamento e delle pratiche valutative tradizionali maggiormente problematici e deficitari ed introdurre le tecnologie nell'ambito delle pratiche autovalutative e valutative tra pari.

Complessivamente, possiamo affermare che il percorso di ricerca intrapreso si è tradotto in un'esperienza significativa non solo di apprendimento disciplinare, ma anche di riflessione sul valore della valutazione in relazione al futuro ruolo di docenti.

Attraverso una didattica fondata su una valutazione per l'apprendimento e come apprendimento, è stato possibile orientare ogni studente a riflettere sull'esperienza valutativa e, partendo

dalle esperienze personali, si è giunti ad un progresso della personale competenza valutativa. L'attuazione in Università di una didattica fondata sulla valutazione formativa, come già avevano affermato da Black e William³⁶, ha promosso un maggiore livello di rendimento degli studenti.

Complessivamente, l'esperienza laboratoriale in DAD si è tradotta in un momento di focale importanza per riflettere e porre a paragone gli elementi di una valutazione sommativa con gli elementi di una valutazione per l'apprendimento, sostenuta dalle tecnologie che facilitano le pratiche autovalutative e quelle valutative tra pari.

Dai dati emersi, si può sottolineare come anche le attività di *peer review*, come affermano Sambell, Mc Dowell e Montgomery³⁷, siano certamente da prediligere nel momento valutativo in quanto vengono percepite dagli studenti come pratiche che, essendo fondate su continui *feedback*, rinforzano l'apprendimento dei contenuti disciplinari e apportano un miglioramento nei loro processi d'apprendimento.

Alla base del processo di valutazione formativa, dunque, sta il dispositivo del *feedback*³⁸, ovvero una retroazione da parte dell'insegnante o dei pari sul processo di apprendimento dello studente, che lo utilizza per migliorare la propria performance quand'essa dimostra un gap rispetto all'obiettivo di apprendimento prestabilito.

In conclusione, è possibile affermare che le tipologie di valutazione e gli strumenti valutativi impiegati nel processo di insegnamento-apprendimento condizionano inevitabilmente la partecipazione, l'interesse e la motivazione verso lo studio di una disciplina. Per tale ragione, è sempre opportuno provare a percorrere differenti "vie" valutative, in particolar modo quelle che rendono attivo e partecipe lo studente, ovvero capace di monitorare autonomamente il proprio livello di apprendimento³⁹.

8. Conclusioni

La valutazione tra pari e l'autovalutazione si sono configurate come processi in cui gli studenti hanno valutato il lavoro reciproco in base a criteri di valutazione concordati e, grazie a queste pratiche, gli studenti hanno svolto sia il ruolo di valutatore che di valutato.

Partecipando in modo attivo in entrambi i processi di valutazione, gli studenti da una parte si sono cimentati nel negoziare nuovi significati, dall'altra hanno formulato e condiviso nuovi *feedback*.

³⁶ Cfr. P. Black, D. William, *Developing the Theory of Formative Assessment*, in "Educational Assessment Evaluation and Accountability", 21, 2009, pp. 5-31.

³⁷ Cfr. K. Sambell, L. McDowell, C. Montgomery, *Assessment for Learning in Higher Education*, Oxon, Routledge, 2013.

³⁸ V. Grion, *Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento*, in P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*, Roma, Carocci, 2011, pp. 191-220.

³⁹ Cfr. R. Stiggins, *From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools*, in "Phi Delta Kappan", 87(4), 2005, pp. 324-328.

Alla luce del lavoro svolto e dei dati ricavati dalla ricerca, riteniamo sia auspicabile integrare le tradizionali pratiche valutative in Università con quelle maggiormente orientate all'attribuzione di un ruolo attivo agli studenti all'interno dei processi di apprendimento.

Seppur consapevoli dei limiti della ricerca, dovuti principalmente all'uso di un campionamento non probabilistico, si ritiene possibile affermare che le pratiche di *peer review* e di autovalutazione sono state percepite dagli studenti come pratiche di valutazione formativa indispensabili per l'apprendimento dei contenuti disciplinari e come competenze specificamente docimologiche da acquisire e applicare nella futura professione di insegnante.

I dati raccolti sulla percezione della valutazione e dei *feedback* ricevuti, inoltre, mostrano che le pratiche di insegnamento universitario, precedentemente descritte, hanno permesso agli studenti di acquisire delle competenze valutative e hanno reso più gradevoli le esperienze in DAD.

9. Bibliografia di riferimento

Amendola D., Miceli C., *Online peer assessment to improve students' learning outcomes and soft skills*, in "Italian Journal of Educational Technology", 26(3), 2018, pp. 71-84.

Anderson T., *The theory and practice of online learning*, Edmonton, AU Press, 2011.

Aquario D., Mazzucco C., *Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, in "Research and practices", 1, 2016, pp. 85-104.

Aranda F., Ascione A., Di Palma D., Maulini C., *La valutazione formativa nella formazione degli insegnanti di educazione fisica*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 3(4), 2019.

Black P., William D., *Developing the Theory of Formative Assessment*, in "Educational Assessment Evaluation and Accountability", 21, 2009, pp. 5-31.

Boud D., Falchikov N., *Redesigning assessment for learning beyond higher education*, in A. Brew, C. Asmar (Eds.) *Higher Education in a changing world. Research and Development in Higher Education*, vol. 28. Proceedings of the 2005 HERDSA Annual Conference, 2005.

Boud D., Molloy E., *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*, Abingdon, Routledge, 2013.

Boud D., Soler R., *Sustainable assessment revisited*, in "Assessment and Evaluation in Higher Education", 41(3), 2016, pp. 400-413.

Calonghi L., *Valutazione*, Brescia, La Scuola, 1971.

Cartney P., *Exploring the Use of Peer Assessment as a Vehicle for Closing the Gap Between Feedback Given and Feedback Used*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 35(5), 2010, pp. 551-564.

Cho K., MacArthur C., *Learning by reviewing*, in "Journal of Educational Psychology", 103(1), 2011, pp. 73-84.

Cho Y.H., Cho K., *Peer reviewers learn from giving comments*, in "Instructional science", 39(5), 2011, pp. 323-334.

Coggi C., Pizzorno M.C., *La valutazione formativa in Università*, in A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 37-58.

Coggi C., *Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà*, in C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005, pp. 205-238.

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

Earl L.M., *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2003.

Evans C., *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*, in "Review of Educational Research", 83(1), 2013, pp. 70-120.

Felisatti E., Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Grion V., *Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione*, in M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 289-318.

Grion V., Serbati A., Nicol D., *Technologies as assessment change agents*, in "Italian Journal of Educational Technology", 27(1), 2019, pp.3-4.

Grion V., Serbati A., Tino C., Nicol D., *Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review*, in "Italian Journal of Educational Research", 19, 2017, pp. 209- 226.

Grion V., *Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento*, in P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*, Roma, Carocci, 2011, pp. 191-220.

Hattie J., Timperley H., *The power of feedback*, in "Review of Educational research", 77(1), 2007, pp. 81-112.

Kanizsa S., Malpeli G., Di Rienzo A., *Specificità dei laboratori nella formazione dei maestri*, in D. Orlando Cian (a cura di), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche, Atti della 3ª Biennale sulla didattica universitaria*, Padova, Pensa MultiMedia, 2002, pp. 225-231.

Kim M., *The impact of an elaborated assessee's role in peer assessment*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 34, 2009, pp. 105-114.

La Marca A., Di Martino V., Gülbay E., *Valutazione tra pari all'università: due approcci didattici a confronto*, in "Form@re", 20(1), 2020, pp. 154-171.

Liu N., Carless D., *Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment*, in "Teaching in Higher Education", 11(3), 2006, pp. 279-290.

Nicol D. J., Macfarlane-Dick D., *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good practice*, in "Studies in Higher Education", 31(2), 2006, pp. 199-218.

Nicol D., *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 35(5), 2010, pp. 501-517.

Nicol D., Serbati A., Tracchi M., *Competence development and portfolios: promoting reflection through peer review*, in "The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education", 11, 2019, p.1-5.

Nicol D., Thomson A., Breslin C., *Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 39 (1), 2014, pp. 102-122.

Nicol D., *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, 2018, pp. 47-59.

Pierri A., *Pratiche di valutazione formativa tra pari in ambiente online per promuovere il pensiero matematico negli studenti universitari*, in "Periodico di Matematiche", 12, 2020, pp. 91-102.

Ricchiardi P., *La qualità della didattica e gli "effetti" rilevabili negli studenti: modelli teorici*, in C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005a, pp. 253-304.

Sambell K., McDowell L., Montgomery C., *Assessment for learning in higher education*, London, Routledge, 2012.

Scierrri D. M., Batini F., *La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario*, in "Lifelong Lifewide Learning", 14(31), 2018, pp. 110-123.

Scriven M., *Methodology of Evaluation*, in R. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally & Co., 1967, pp 39-83.

Stiggins R. J., *Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning*, in "Phi Delta Kappan", 83(10), 2002, pp. 758-765.

Stiggins R., *From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools*, in "Phi Delta Kappan", 87(4), 2005, pp. 324-328.

Stiggins R.J., Arter J.A., Chappuis J., Chappuis S., *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It Well*, Portland, Ore, Assessment Training Institute, 2004.

Tore R., *La valutazione formativa come strategia di apprendimento*, in "Formazione & Insegnamento", 17(3), 2019, pp. 408-416.

Tore R., Peretti D., *Formare gli accademici all'uso della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento*, in "Form@re", 20(1), 2020.

Traxler J., *Distance learning: Predictions and possibilities*, in "Education Sciences", 2018, 8(1), p. 35.

Trincherò R., *Assessment-as-learning for cognitive activation. Issues for effective use of learning technologies in the classroom*, in "Italian Journal of Educational Technology", 26(3), 2018, pp. 40-55.

Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari: Laterza, 2004.

Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli, 2002.

Data di ricezione dell'articolo: 29 aprile 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 25 maggio 2021 e 28 maggio 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 7 giugno 2021