

Uno studio sul gradimento del *feedback* in due corsi universitari *online*

A study of feedback satisfaction in two online college courses

Francesca Storai*, Valentina Pedani**

Riassunto

In questo studio che prende in esame gli insegnamenti *online* *Pianificazione e Valutazione della didattica e Attività sperimentali per la prima infanzia* dell'Università Telematica degli Studi IUL, si sono analizzate le schede di valutazione compilate dai corsisti al termine del percorso di formazione nel corso di quattro anni accademici (2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021) al fine di osservare il gradimento di un approccio didattico fortemente orientato verso un processo di feedback molto strutturato.

Si sono analizzati i giudizi dei corsisti su aspetti inerenti a: l'appropriatezza degli strumenti di comunicazione di gruppo e di telecomunicazione previsti dalla piattaforma di formazione, i mezzi e i linguaggi multimediali predisposti dai docenti e dalla tutor, la capacità dei docenti di motivare interesse verso la disciplina.

Il principale risultato a cui si è giunti è che la soddisfazione generale degli studenti sia preponderante soprattutto in presenza di elementi quali: la facilitazione del confronto con i pari (feedback interno); la restituzione continua dei docenti e la mediazione della tutor disciplinare (feedback esterni).

Parole chiave: feedback, miglioramento, valutazione formativa, riflessione metacognitiva, gradimento

Abstract

In this study, which examines the online courses *Planning and Evaluation of Teaching and Experimental Activities for Early Childhood* at the Telematic University of IUL, we analyzed the evaluation forms completed by the trainees at the end of the training course during four academic years (2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021) in order to observe the satisfaction of a

* Francesca Storai, IUL, e-mail: f.storai@iuline.it.

** Valentina Pedani, IUL, e-mail: v.pedani@iuline.it.

Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro delle due autrici; tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, Francesca Storai ha scritto l'Introduzione, il paragrafo L'importanza del feedback nella relazione tra docente e studente e le Conclusioni; Valentina Pedani ha scritto i paragrafi Contesto dello studio, Obiettivi e metodo dello studio e Risultati.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12487

teaching approach strongly oriented towards a very structured feedback process. The judgments of the trainees were analyzed on aspects related to the appropriateness of the group and telecommunication communication tools provided by the training platform, on the multimedia means and languages prepared by the teachers and tutor, and on the ability of the teachers to motivate interest in the discipline. The main observation reached is that the overall satisfaction of the students is predominant especially in the presence of elements such as: the facilitation of confrontation with peers (internal feedback); the continuous restitution of the teachers and the mediation of the disciplinary tutor (external feedback).

Keywords: feedback, improvement, formative assessment, metacognitive reflection, rating

First submission: 07/09/2021, accepted: 09/11/2021

Available online: 21/12/2021

1. Introduzione

«Assessment is probably the most important thing we can do to help our students learn». Così Sally Brown (2005, p.81) sintetizza il valore aggiunto dell'azione valutativa che acquisisce un ruolo determinante all'interno del processo di insegnamento/apprendimento. Il termine *assessment*, la cui traduzione dall'inglese è una valutazione associabile al processo di miglioramento (Baehr, 2007) rende questa un'azione formativa (Bloom, 1969; Black & Wiliam, 1998) che utilizza i risultati degli studenti per migliorare e raggiungere efficacemente gli obiettivi posti. In che modo, riprendendo le parole di Brown, è *la cosa più importante che possiamo fare per aiutare i nostri studenti a imparare?* Se proviamo a mettere a fuoco in modo più approfondito i passaggi in cui la valutazione è utilizzata dall'insegnante come parte di un processo e non soltanto come punto di arrivo di un percorso, possiamo individuare almeno tre elementi chiave che riorientano l'azione didattica, modificando i ruoli dei docenti e degli studenti. Il primo è quello della *comunicazione*, che rappresenta una sorta di premessa indispensabile e che si realizza attraverso la creazione di uno spazio di dialogo, in cui lo studente ha il diritto di vivere l'errore non come un fallimento (Zan, 2007), bensì come una delle opzioni possibili, senza sentire il peso di un giudizio negativo. Questo ci conduce al secondo elemento che riguarda la *riflessione sul processo* e che implica un'attivazione metacognitiva da parte dello

studente (Trincherò, 2012; Domenici, 2007). Tale processo avviene in due direzioni: per lo studente significa ripercorrere quanto lo ha condotto a quel risultato chiedendosi perché e come è arrivato a quella determinata conclusione, per l'insegnante implica riflettere sull'impostazione della lezione. La riflessione sulle scelte fatte dà avvio quindi a modifiche da parte di entrambi, come ad esempio, micro-interventi correttivi effettuati dal docente, la ricerca di strategie alternative da parte dello studente che, opportunamente inseriti nel processo di *miglioramento* (terzo elemento chiave) mirano al raggiungimento degli obiettivi dell'attività didattica (Bennett, 2011). La valutazione assume quindi una centralità rilevante (Aquario, 2019, Ellerani, 2006) nel processo di apprendimento e per questo va inclusa fin dall'inizio nella progettazione delle attività didattiche. Una visione più chiara della funzione della valutazione formativa si è andata via via delineando negli ultimi anni, grazie ai primi studi che in letteratura si fanno risalire a Scriven (1967) e a Bloom (1969) che hanno distinto la valutazione formativa da quella sommativa, attribuendo ad esse un'importanza diversa. Entrambe le valutazioni sono necessarie, la prima assume un ruolo di accompagnamento, si integra nell'attività didattica e la interroga per capire lo stato di avanzamento (Capperucci, 2010), la seconda ne attesta la conclusione e tira le somme di un percorso (Trincherò, 2020, Castoldi,). Come osserva York (2003) i due momenti non sono così nettamente distinti: alcune valutazioni, infatti, sono progettate per essere contemporaneamente formative e sommative. Heritage e colleghi (2009) considerano la valutazione parte integrante del processo insegnamento/apprendimento, poiché coinvolge attivamente gli studenti a livello metacognitivo (Boston, 2002) e permette un monitoraggio costante rispetto agli obiettivi posti (Scierrì & Batini, 2018).

Secondo Heritage (2007, pp. 41-42), sono quattro gli elementi centrali della valutazione formativa:

- 1) **l'identificazione del gap tra lo stato di apprendimento di uno studente e gli obiettivi posti dall'azione didattica.** Compito dell'insegnante è costruire strutture (*scaffolding*) capaci di supportare tale processo. Lo spazio che separa lo stato di apprendimento e gli obiettivi da raggiungere è quello che Vygotsky (1980) ha definito *Zona di sviluppo prossimale* (ZDP);
- 2) **il feedback.** La valutazione formativa concepisce il feedback a più livelli: quello esterno dato dall'insegnante e quello interno fornito dallo studente (Nicol, 2019). Il feedback si rivela strumento importante, poiché motiva all'apprendimento e permette il controllo continuo delle azioni didattiche;
- 3) **il coinvolgimento degli studenti nella valutazione,** in modo da favorire il miglioramento grazie a strategie di autoregolazione e di metacognizione;
- 4) **l'individuazione delle progressioni di apprendimento,** che sono legate ad una pianificazione e quindi verificate attraverso la progettazione di obiettivi e sotto-obiettivi.

Questi elementi sono strettamente collegati tra loro (Heritage, 2018) e regolati grazie all'interazione tra docente e studente: il divario identificato tra lo stato di apprendimento di uno studente e quello desiderato, infatti, potrà non essere uguale a quello di un altro studente. È per questo che la progettazione delle attività dovrà essere concepita non rigidamente, ma con approccio dinamico, così da accogliere un processo dialettico (Prior & Crossouard, 2008) tra il docente e lo studente, in un percorso personalizzato, e tra il docente e la classe, nel portare avanti una progettazione unitaria (Storai, 2020).

2. L'importanza del *feedback* nella relazione tra docente e studente

Il *feedback* rappresenta uno degli strumenti più interessanti del processo valutativo in ottica formativa. Una didattica che utilizza il *feedback*, si caratterizza come percorso dialogato con lo studente e orienta l'esperienza educativa allo scambio e al confronto. Il rapporto tra il docente e lo studente, infatti, non può essere lasciato al caso, occorre una reale intenzionalità del docente nel capire esattamente cosa lo studente richiede. Hattie e Timperley (2007) hanno evidenziato come un approccio di tipo comportamentista stimolo/risposta non è sufficiente: la riflessione sull'errore, infatti, non è di per sé garanzia di miglioramento (Wicley *et al.*, 2021) poiché non è detto che uno studente, attraverso l'analisi degli errori, riesca automaticamente a trovare la strategia giusta. Perché il *feedback* risulti più efficace, dovrà quindi contenere una restituzione immediata in termini di tempo ed essere contestualizzato al compito svolto. La relazione basata sul *feedback* è processo che si costruisce con il tempo e, sebbene sembri lineare in apparenza, nella realtà risulta molto più complessa. Carless (2020) ha evidenziato come lo scambio sia tutt'altro che semplice: ciò è dovuto a motivi diversi, come ad esempio la difficoltà nel coinvolgere lo studente nelle attività e negli obiettivi da raggiungere, nel codificare le informazioni e nell'eccessiva attenzione a chi le fornisce rispetto a chi le riceve e le interiorizza. Quest'ultimo aspetto è stato approfondito da Nicol (2021, p.757) che definisce *feedback interno* (*internal feedback*) come «new knowledge that students generate when they compare their current knowledge and competence against some reference information». La nuova conoscenza, che si genera nello studente dopo il *feedback*, è il risultato del confronto con varie fonti di riferimento: un compagno, un testo, e/o altro materiale iconografico e documentale. Esplicitare le fonti significa entrare maggiormente in contatto con il ragionamento dello studente, capire quali sono le modalità di apprendimento e quindi poter intervenire con strategie appropriate ed efficaci. A differenza del *feedback* interno, quello esterno si manifesta, come dice Pellerrey (2014) attraverso i “commenti valutativi” del docente, che effettua una sorta di bilancio rispetto

alle attività in corso. La sfida, quindi, consiste nel cercare ulteriormente di focalizzare la natura dello scambio, perché maggiori saranno le informazioni provenienti dal *feedback* maggiore sarà la possibilità di intervenire efficacemente sull'apprendimento. Il *feedback* nei corsi universitari inizia ad essere utilizzato e apprezzato (Scott *et al.*, 2008; Iavarone *et al.*, 2017; Richards *et al.*, 2017) dagli studenti soprattutto quando il corso è completamente online, poiché il contatto con il docente o il tutor diventa momento non solo di socializzazione e di conoscenza reciproca, ma anche importante elemento formativo per il processo di apprendimento.

L'esperienza descritta qui di seguito riguarda due corsi universitari in cui è stato messo in pratica il *feedback* come strumento per la valutazione formativa degli studenti.

3. Contesto dello studio

Le osservazioni proposte in questo contributo nascono nell'ambito di due insegnamenti: *Pianificazione e Valutazione della didattica e Attività sperimentali per la prima infanzia* (del Corso di Laurea Triennale Classe-L19 Scienze e tecniche dell'educazione e dei servizi per l'infanzia) promossi dall'Università Telematica degli Studi IUL e iniziati rispettivamente nell'a.a. 2017/2018 e nell'a.a. 2019/2020. Il primo insegnamento è stato chiuso quando è stato avviato il secondo (che è tuttora attivo) anche se gli studenti iscritti vengono comunque seguiti fino alla conclusione degli esami. Entrambi sono svolti interamente *online* e pur essendo rivolti a differenti figure professionali: l'educatore e il docente di ogni ordine e grado nel primo caso, l'addetto ai servizi per l'infanzia, nel secondo, seguono la stessa strutturazione. I corsi sono organizzati in due moduli. Il primo è introduttivo e fa riferimento ai modelli della didattica con riferimento alle principali teorie e correnti pedagogiche del 900' e il secondo approfondisce metodologie e tecniche delle attività didattiche. In ciascun modulo sono previste videolezioni a cura dei docenti e materiali (risorse *online* di vario tipo come video, pdf, ppt) a disposizione degli studenti per gli approfondimenti.

Negli insegnamenti sono, inoltre, programmati alcuni incontri sincroni tra docenti e studenti: in una fase iniziale per illustrare il corso, in itinere per discutere le problematiche riscontrate strada facendo e le modalità di realizzazione delle *e-tivity* da discutere all'esame finale. Fin dal 2017 l'insegnamento è stato improntato a un rapporto diretto con i corsisti nella convinzione che instaurare un dialogo formativo per capire meglio le loro esigenze e accompagnarli durante il percorso possa favorire il loro gradimento e la loro esperienza formativa.

Le *e-tivity* richieste e su cui si concentra il processo di *feedback* sono:

- una *swot analysis* su un progetto che il corsista può scegliere tra quelli che fanno parte del proprio vissuto personale e/o lavorativo;
- l'impostazione di un'ipotesi di ricerca su una tematica propria dei contesti educativi che tenga conto di tutte le fasi del disegno della ricerca sociale.

Allo studente viene poi chiesto, in maniera del tutto volontaria, di sottoporre le *e-tivity* al giudizio del docente, attraverso continui scambi di e-mail, fino ad arrivare a un prodotto che sia soddisfacente per entrambi e da poter discutere in sede di esame finale. Questo processo è facilitato e accompagnato dalla tutor disciplinare che ha un ruolo di mediazione tra docenti e studenti e che orienta questi ultimi nell'approfondimento dei contenuti.

4. Obiettivi e metodo dello studio

Partendo dalle premesse di questo contributo sull'importanza di perseguire una valutazione formativa che utilizzi strumenti di interazione e di dialogo con gli studenti e che possa incidere positivamente sull'apprendimento, si è osservato il gradimento dei corsisti sull'uso del *feedback* e, più in generale, su due corsi universitari fortemente strutturati e supportati dalla presenza dei docenti e della tutor disciplinare. Per rilevare la soddisfazione degli studenti è stata effettuata un'analisi longitudinale delle schede di valutazione degli insegnamenti compilate alla fine dei percorsi di formazione negli anni accademici 2017/2018 (29 schede), 2018/2019 (42 schede), 2019/2020 (43 schede), 2020/2021 (76 schede).

Le analisi qui riportate riguardano i giudizi positivi di coloro che hanno risposto "Decisamente sì" e "Più sì che no" agli item della scheda di valutazione, in una scala di accordo a quattro risposte ("Decisamente no", "Più no che sì", "Più sì che no", "Decisamente sì). I dati vengono restituiti per anno accademico, per aver compilato la scheda nell'anno in corso, aggregando i valori relativi ai due insegnamenti e visto che questi erano suddivisi in due moduli è stata effettuata una media delle valutazioni date nelle due articolazioni.

Si è ritenuto opportuno esaminare alcuni item relativi al corso e altri più specifici sui docenti e sulla tutor, che riportiamo qui di seguito.

Giudizi sul corso:

- appropriatezza degli strumenti di comunicazione di gruppo e di telecomunicazione;
- soddisfazione complessiva sullo svolgimento dell'insegnamento.

Giudizi sui docenti e sulla tutor:

- capacità del docente di motivare interesse verso la disciplina;
- reperibilità del docente per chiarimenti e spiegazioni;

- mezzi e linguaggi multimediali usati dal docente e dalla tutor;
- presenza e supporto della tutor;
- reperibilità della tutor per chiarimenti e spiegazioni.

Si ritiene che le valutazioni sui docenti e sulla tutor disciplinare siano un valido *feedback* sull'intero percorso di formazione poiché i due corsi sono stati co-progettati da tutti i formatori.

5. Risultati

Dall'analisi delle schede di valutazione, se si aggregano le espressioni di coloro che hanno scelto "Più sì che no" e "Decisamente sì", emerge, nel corso degli anni, un costante gradimento dei vari aspetti dell'insegnamento (Tab. 1).

Tab. 1 - Distribuzione percentuale degli studenti che hanno dato un giudizio positivo "Decisamente sì" o "Più sì che no" sui vari item, per anno accademico

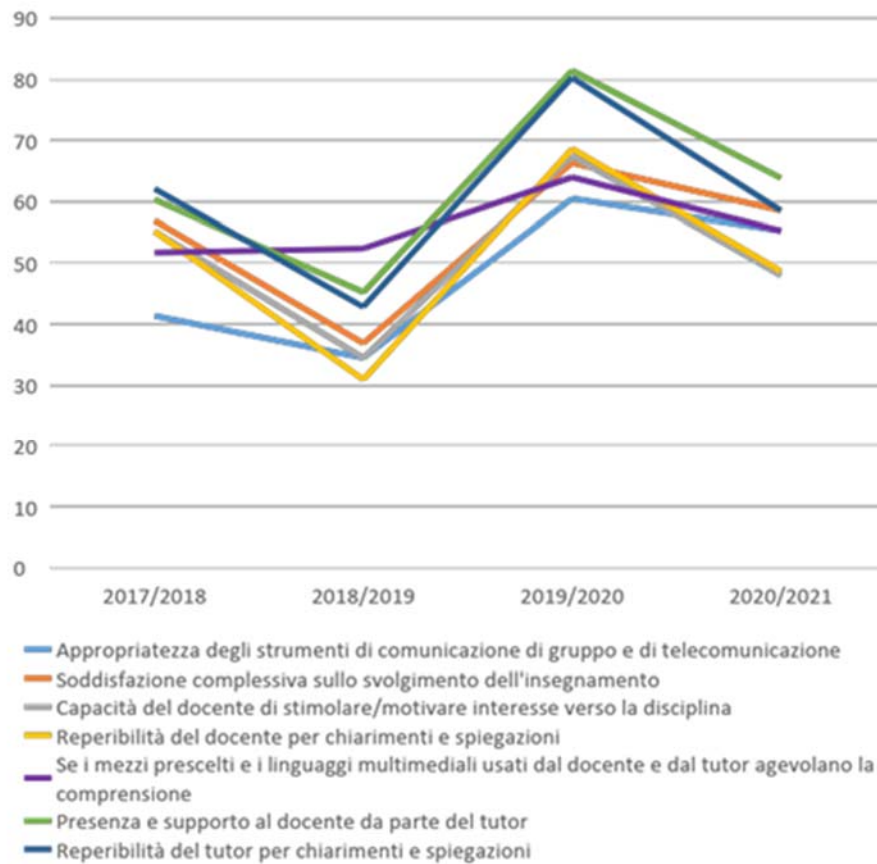
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Appropriatezza degli strumenti di comunicazione di gruppo e di telecomunicazione	94,8	100	96,5	99,3
Soddisfazione complessiva sullo svolgimento dell'insegnamento	96,6	91,7	97,7	94,7
Capacità del docente di stimolare/motivare interesse verso la disciplina	96,6	78,6	97,7	92,8
Reperibilità del docente per chiarimenti e spiegazioni	94,8	97,6	97,7	94,7
Se i mezzi prescelti e i linguaggi multimediali usati dal docente e dal tutor agevolano la comprensione	100	94,0	96,5	96,7
Presenza e supporto al docente da parte del tutor	100	100	97,7	96,7
Reperibilità del tutor per chiarimenti e spiegazioni	96,6	97,6	97,7	95,4
Totale studenti/schede di valutazione	29	42	43	76

L'analisi dei convinti (Tab. 2 e Graf. 1), cioè di coloro che si sono espressi sui vari item con un "Decisamente sì" permette di aprire ad alcune considerazioni rilevanti ai fini dello studio qui presentato.

La Tab. 2 mette ben evidenza come l'unico item su cui i convinti (cioè coloro che si sono espressi con un "Decisamente sì"), nel corso degli anni, non scendono mai sotto il 50% è i "Mezzi prescelti e i linguaggi usati dal docente e dal tutor agevolano la comprensione". I corsisti sembrano, quindi, apprezzare l'accompagnamento dei docenti nei percorsi di studio. Sebbene le tecnologie garantiscano un *feedback* immediato non sono, tuttavia, sufficienti al processo di apprendimento che necessita comunque di un approfondimento dei contenuti presentati attraverso l'interazione continua tra docente e discente.

Tab. 2 - Distribuzione percentuale degli studenti che hanno dato un giudizio convintamente positivo "Decisamente sì" sui vari item, per anno accademico

	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Appropriatezza degli strumenti di comunicazione di gruppo e di telecomunicazione	41,4	34,5	60,5	55,3
Soddisfazione complessiva sullo svolgimento dell'insegnamento	56,9	36,9	66,3	58,6
Capacità del docente di stimolare/motivare interesse verso la disciplina	55,2	34,5	67,4	48,0
Reperibilità del docente per chiarimenti e spiegazioni	55,2	31,0	68,6	48,7
Se i mezzi prescelti e i linguaggi multimediali usati dal docente e dal tutor agevolano la comprensione	51,7	52,4	64,0	55,3
Presenza e supporto al docente da parte del tutor	60,3	45,2	81,4	63,8
Reperibilità del tutor per chiarimenti e spiegazioni	62,1	42,9	80,2	58,6
Totale studenti/schede di valutazione	29	42	43	76

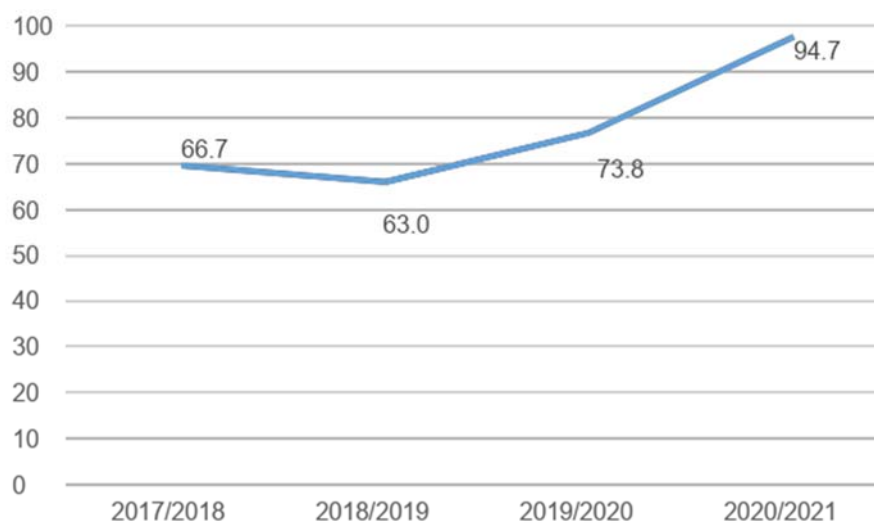


Graf. 1 - Rappresentazione grafica della distribuzione percentuale degli studenti che hanno dato un giudizio convintamente positivo "Decisamente sì" sui vari item, per anno accademico

Altre osservazioni emergono dal confronto tra gli anni accademici. Il 2018/2019 è l'anno in cui si riscontra la più bassa percentuale dei decisamente convinti (tab.2) su tutti gli aspetti presi in considerazione. Si registra, inoltre, in questo stesso anno, una leggera diminuzione degli studenti che aderiscono al processo di revisione delle *e-tivity* che scendono dal 66,7% dell'a.a. 2017/2018 al 63% nell'a.a. in questione (Graf. 2).

Nell'anno accademico 2019/2020 si ha un'inversione di tendenza del gradimento con l'introduzione nel corso di *Attività sperimentali per la prima infanzia* di un percorso sperimentale in cui vengono incrementati la strutturazione dell'offerta formativa e del processo di valutazione e di *feedback*. La sperimentazione è volta, da una parte, a incentivare il *feedback* tra pari attraverso la suddivisione in gruppi di studio; dall'altra, a favorire il *feedback* esterno, mediante

webinar in cui si sottopongono le *e-tivity* alla revisione e alla discussione con i docenti. Le studentesse di *Attività sperimentali per la prima infanzia* che nel 69% dei casi decidono di svolgere il percorso sperimentale, sembrano gradire decisamente, in questo anno accademico, l'organizzazione data al percorso, aumentano, infatti, i "Decisamente sì" dei seguenti item (Tab. 2): *soddisfazione complessiva sullo svolgimento dell'insegnamento* (66,3%) *capacità del docente di stimolare/motivare interesse verso la disciplina* (67,4%) e *reperibilità del docente per chiarimenti e spiegazioni* (68,6%).



Graf. 2 - Distribuzione percentuale degli studenti che hanno accettato il processo di feedback sottoponendo le *e-tivity* alla revisione dei docenti per anno accademico

Ad attrarre maggiormente è, comunque, la presenza della tutor, come si evince bene dal Graf.1, che si trova impegnata nel ruolo di mediatrice non solo tra docenti e studenti, ma anche tra gli studenti coinvolti nelle varie dinamiche di gruppo.

6. Conclusioni

In questo articolo ci siamo concentrate sull'importanza del *feedback* in un corso universitario svolto a distanza attraverso una piattaforma di *e-learning*. Come è stato evidenziato dai dati, la soddisfazione generale degli studenti è cresciuta in presenza di elementi quali: la facilitazione del confronto con i pari

(*feedback* interno), la restituzione continua dei docenti e la mediazione del tutor disciplinare (*feedback* esterni). Il supporto dato allo studente, durante lo svolgimento delle *e-tivity*, da parte della tutor e dei docenti, ha permesso infatti di accogliere i bisogni formativi dello studente (Rushton, 2005; Bennett, 2011) e di guidarlo nel proprio processo formativo. Lo studio conferma quindi l'ipotesi posta alla base della progettazione iniziale, ovvero che un rapporto più diretto e personalizzato con lo studente, oltreché una strutturazione del percorso, possa far crescere il gradimento nei confronti dell'insegnamento e rendere il soggetto maggiormente coinvolto nel proprio apprendimento. Lo scambio e il contatto diretto con i corsisti, inoltre, hanno fornito informazioni utili ai docenti che, sulla base delle difficoltà o delle richieste che pervenivano, hanno avuto la possibilità di apportare cambiamenti al corso, incrementando durante gli anni ulteriori interventi personalizzati e volti a favorire un miglioramento continuo dell'insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2019). Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity. *Italian Journal of educational research*, No. Speciale, 29-44. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P29.
- Baehr M. (2007). Distinctions between assessment and evaluation. In: Beyerlein S.W., Holmes C. and Apple D.K., Eds., *Faculty guidebook: A comprehensive tool for improving faculty performance* (4th ed.) (pp. 441-444). Lisle, IL: Pacific Crest. DOI: 10.1.1.475.8250.
- Bennett R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 18(1): 5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.
- Black P.J., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5(1): 7-73. DOI: 10.1080/0969595980050102.
- Bloom B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: *Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2* (Vol. 69). Chicago, IL: University of Chicago Press. DOI: 10.1080/00131727709336289.
- Brown S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, (1): 81-89. URI <http://eprints.glos.ac.uk/jd/eprint/3607>.
- Boston C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1): 9. DOI: 10.7275/kmcq-dj31.
- Capperucci D. (2010). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: FrancoAngeli.

- Carless D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*: 1-11. DOI: 10.1177/1469787420945845.
- Domenici G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2): 69-82.
- Ellerani P.G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 14(2): 50-56.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Heritage M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2): 140-145. DOI: 10.1177/003172170708900210.
- Heritage M., Kim J., Vendlinski T. and Herman J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment?. *Educational measurement: issues and practice*, 28(3): 24-31. DOI: 10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x.
- Heritage M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1): 51-63. DOI: 10.1007/s13384-018-0261-3.
- Iavarone M. L., Lo Presti F. and Stangherlin O. (2017). Didattiche partecipative e ruolo del feedback attraverso tecnologie gamebased. *Form@ re*, 17(1). DOI: DOI: 10.13128/formare-20239.
- Nicol D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio, 71-83. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P71.
- Nicol D. (2021) The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5): 756-778. DOI: 10.1080/02602938.2020.1823314.
- Pellerey M. (2014). La forza della realtà nell'agire educativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9): 63-81. DOI: 10.7358/ecps-2014-009-pell.
- Pryor J., Crossouard B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford review of Education*, 34(1): 1-20. DOI: 10.1080/03054980701476386.
- Richards K., Bell T. and Dwyer, A. (2017). Training sessional academic staff to provide quality feedback on university students' assessment: Lessons from a faculty of law learning and teaching project. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(1): 25-34. DOI: 10.1080/07377363.2017.1272043.
- Rushton A. (2005). Formative assessment: a key to deep learning?. *Medical teacher*, 27(6): 509-513. DOI: 10.1080/01421590500129159.
- Scierra I.D.M., Batini F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31): 110-123. DOI: 10.19241/lll.v14i31.109.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In: Tyler R.W., Gagné R.M. and Scriven M., Eds., *Perspectives of curriculum evaluation*, Vol. 1, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.

- Scott S. (2008). Improving student satisfaction with feedback: Final Report on a Project Undertaken in the Faculties of Arts & Social Sciences and of Law at Unsw. Reperibile in <https://www.teaching.unsw.edu.au/sites/default/files/upload-files/scottreport.pdf>.
- Storai F. (2020). La progettazione unitaria. In: Capperucci D., Franceschini G. (a cura di). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: goWare & Guerini Associati.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Roma: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2020). The role of self-assessment of learning in university education. Ideas from field research. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1): 93-114. DOI: 10.13128/form-8245.
- Vygotsky L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: University press.
- Yorke M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4): 477-501. DOI: 10.1023/A:1023967026413.
- Zan R. (2007). *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*. Milano: Springer.