

Transition from monitoring and assessment to self-monitoring and self-assessment

Transizione da monitoraggio e valutazione ad auto-monitoraggio e auto-valutazione

Valentina Pagani^a

^a *Università Cà Foscari*, valentina.pgn@gmail.com

Abstract

In line with the targets set by the Europe 2020 strategy (EC, 2010), by giving the student a central role, the research focus shifts to self-monitoring and self-assessment, two related components in a cyclical process (McMillan & Hearn, 2008). The research primarily aims to verify how students self-monitor and self-assess their learning process. Once outlined in their modalities, the research wants to dwell and reflect on the personal traits of students about two variables: area of knowledge and academic year. The subjects who took part in the questionnaire were 180 attending students, enrolled in the three-year degree courses in Education and Philosophy of the University of Padua, Verona, and Venice. The research aims to answer three research questions: 1) How is the self-monitoring process complementary to the self-assessment one? 2) Is there a correlation in the area of knowledge of the students? 3) Is there a correlation in the academic year of students?

Keywords: self-monitoring; self-assessment; knowledge; academic year.

Sintesi

In linea con gli obiettivi previsti dalla strategia *Europa 2020* (EC, 2010), dando un ruolo maggiormente centrale allo studente, il focus della ricerca si sposta all'auto-monitoraggio e all'auto-valutazione, due componenti correlati in un processo ciclico (McMillan & Hearn, 2008). La ricerca vuole in primis verificare in che modo gli studenti auto-monitorano e auto-valutano il loro processo di apprendimento. Una volta delineate le loro modalità, la ricerca vuole soffermarsi e riflettere sui tratti personali degli studenti in relazione a due variabili: area di conoscenza e anno accademico. I soggetti che hanno preso parte al questionario sono stati 180 studenti frequentanti, iscritti ai corsi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e Filosofia delle Università di Padova, Verona e Venezia. La ricerca si prefigge di rispondere a tre domande di ricerca: 1) In che modo il processo di self-monitoring è complementare a quello auto-valutativo? 2) Vi è correlazione nell'area di conoscenza degli studenti? 3) Vi è correlazione nell'anno accademico degli studenti?

Parole chiave: auto-monitoraggio; auto-valutazione; conoscenza; anno accademico.

1. Introduzione

Nel tempo, i sistemi di istruzione terziaria sono stati esposti a profonde e radicali trasformazioni: l'ampliamento degli scopi educativi, i cambiamenti tecnologici, le richieste degli studenti di coinvolgimento attivo, la grande pressione esercitata dall'economia, e i tentativi di equilibrare la responsabilità e la qualità dell'insegnamento-apprendimento, sono solo alcuni aspetti dello scenario composito delineato dopo l'attuazione del processo di Bologna. Ora il panorama dell'istruzione superiore è molto diverso, inserito in un'epoca di massificazione, commercializzazione e regolamentazione. Inoltre, i viaggi internazionali, le comunicazioni globali e l'istruzione transnazionale hanno trasformato le opportunità di apprendimento includendole ad altri sistemi di istruzione (Ghislandi, Margiotta, & Raffaghelli, 2014).

Oggi, i sistemi di istruzione superiore sono chiamati a riconsiderare gli obiettivi della valutazione in modo che gli studenti possano sviluppare competenze per la loro futura vita personale e professionale e che permettano al soggetto di integrarsi in modo attivo nei contesti sociali, lavorativi e formativi (Gijbels, Van den Bossche, & Loyens, 2013). Perseguire tali obiettivi comporta sia un'azione di monitoraggio costante ed organizzata dell'efficienza delle attività formative, sia un processo valutativo in grado di rilevare l'efficacia sul soggetto e sui risultati (McMillan & Hearn, 2008).

2. Monitoraggio e valutazione

Già nel 1997 il professore Fiorino Tessaro chiedeva se fosse possibile e opportuno valutare i processi valutativi, se fosse corretto valutare anche i processi e non solo i risultati, se non fosse preferibile circoscrivere la valutazione agli esiti che la formazione produce, e quale significato assumerebbe questa valutazione. Su questi, e molti altri, interrogativi si è andata concentrando l'attenzione degli studiosi in campo valutativo. In uno scenario di *lifelong learning*, in cui si attribuisce importanza all'apprendimento lungo l'intero arco della vita, la partecipazione attiva dei soggetti nel loro processo di monitoraggio e di valutazione diventa fondamentale (Miller, Wroblewski, & Villafuerte, 2014). In questo modo si potenziano le abilità e le competenze del soggetto, in una società in cui competitività e innovazione risultano essere obiettivi previsti dalla strategia Europa 2020 (EC, 2010).

In questa prospettiva, nella letteratura di settore viene sottolineato che, nel corso degli ultimi decenni, molti sono stati i fattori che hanno cambiato l'istruzione, portando un grosso impatto sulla qualità dell'apprendimento (Tan, 2012), tanto che alternative strategie di valutazione sono state introdotte nell'istruzione superiore (Birenbaum & Dochy, 1996) dando un ruolo maggiormente attivo agli studenti. Tra queste l'auto-monitoraggio e l'auto-valutazione (McMillan & Hearn, 2008).

3. Auto-monitoraggio e auto-valutazione

Secondo Schunk (2004) l'auto-monitoraggio, o self-monitoring, implica un'attenzione focalizzata su alcuni aspetti del comportamento, dell'azione o del pensiero. Gli studenti che si auto-monitorano prestano deliberatamente attenzione a ciò che stanno facendo, spesso in relazione a standard esterni. Pertanto, esso riguarda la consapevolezza del pensiero e del progresso nel momento in cui si verifica (McMillan & Hearn, 2008).

In relazione all'auto-valutazione, le definizioni esistenti hanno un'idea di base comune ed è quella dell'impegno degli studenti nel processo legato al proprio apprendimento

(Panadero, Fraile, Fernández Ruiz, Castilla-Estévez, & Ruiz, 2018). Un processo attraverso il quale gli studenti (1) monitorano la qualità del loro pensiero e comportamento durante l'apprendimento e (2) e valutano il processo d'apprendimento, identificando strategie che possono migliorare la loro comprensione e le loro competenze (McMillan & Hearn, 2008).

Come affermano gli autori, auto-monitoraggio e auto-valutazione diventano quindi due componenti correlati in un processo ciclico in cui gli studenti forniscono feedback a loro stessi e determinano gli step successivi per migliorare le loro prestazioni e i loro risultati.

4. La ricerca

4.1. Elementi considerati

Nella letteratura viene sottolineato che *university year level* and *knowledge areas*, sono due aspetti da considerare dettagliatamente nel processo auto-valutativo (Nicol, 2009; Panadero et al., 2018; Yorke, 2005). Nello specifico, in riferimento all'anno accademico, va analizzato il fatto che gli studenti che entrano per la prima volta all'università si trovano ad affrontare una serie di sfide: devono rapidamente capire le esigenze del mondo accademico, acquisire nuove capacità disciplinari, e sviluppare adeguate strategie di studio per raggiungere il successo accademico (Nicol, 2009). Contrariamente, gli studenti che sono da più tempo coinvolti in attività di monitoraggio e pratiche valutative dovrebbero avere sviluppato maggiori competenze e acquisito maggiori conoscenze (Brown, 2010). Oltre all'anno accademico d'appartenenza, in modo simile, ci si può aspettare che anche le aree di conoscenza, derivanti da diverse discipline, come ad esempio storia e matematica, possano influire (Nicol, 2009). Nonostante diversi studi siano stati condotti in relazione all'anno accademico e all'area di conoscenza (Fraile, Pardo, & Panadero, 2018; Nicol, 2018; Panadero & Brown, 2017) “no framework exists to support the systematic design or analysis of assessment processes in relation to that self-monitoring and self-assessment” (Nicol, 2009, p. 336).

4.2. Obiettivi

La ricerca vuole in primis verificare in che modo gli studenti auto-monitorano e auto-valutano il loro processo di apprendimento. Una volta delineate le loro modalità, la ricerca vuole soffermarsi e riflettere sui tratti personali degli studenti in relazione al loro corso di studio (area di conoscenza e anno accademico) per verificare eventuali relazioni e appurare se determinate caratteristiche possono influenzare lo studente nelle sue opinioni riguardo l'utilizzo di pratiche di self-monitoring e di self-assessment. Questo obiettivo ha guidato la realizzazione della ricerca attraverso la formulazione di tre ipotesi più precise:

- RQ1) In che modo il processo di self-monitoring è complementare a quello auto-valutativo?
- RQ2) Si rileva alcuna correlazione nell'area di conoscenza degli studenti?
- RQ3) Si rileva alcuna correlazione nell'anno accademico degli studenti?

4.3. Metodologia

Per dare risposta alle tre domande di ricerca si è utilizzato un questionario, con scala Likert di 5 punti. La fase pilota del questionario, prima della sua somministrazione totale, è stata svolta da 10 studenti, casuali, contattati dall'autrice, i quali hanno confermato una buona

chiarezza del questionario e una strutturazione comprensibile. La somministrazione è avvenuta sia in versione cartacea che online, nei primi mesi di gennaio 2019. Il questionario è stato suddiviso in quattro sezioni ed è composto da 37 domande a risposta multipla (scala Likert di 5 punti). Per questa ricerca si è considerata la seconda parte sulle modalità di monitoraggio, e la terza parte, riguardante le pratiche auto-valutative. Nello specifico, come riporta la Figura 1, gli item di riferimento sono stati i seguenti:

Auto-monitoraggio	Auto-valutazione
1. Delineo gli obiettivi da raggiungere.	8. Delineo gli obiettivi da raggiungere.
2. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo esercizi aggiuntivi.	9. Analizzo i miei errori.
3. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo domande.	10. Correggo le risposte finali.
4. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso cercando le risposte con altri strumenti.	11. Confronto le risposte ricavate da diverse fonti.
5. Ricerca feedback da professori e peers.	12. Rifletto sui feedback che ho ricevuto dai professori e dai peers.
6. Utilizzo schemi e mappe.	13. Utilizzo degli schemi per capire dove devo migliorare.
7. Riesco a capire se sto lavorando bene o male.	14. Presto attenzione al mio auto-monitoraggio per capire dove migliorare.

Figura 1. Item di riferimento del questionario.

Come si può notare, gli item di riferimento sono correlati tra loro, in quanto le attività di self-monitoring si riflettono su quelle auto-valutative in modo da dare risposta alla prima domanda di ricerca. Sia i dati anagrafici degli studenti sia le informazioni relative ai loro corsi di studi (corso frequentato e anno accademico) sono stati prima analizzati con statistica descrittiva, verificando le percentuali per ogni item. Per verificare la seconda e la terza domanda di ricerca, si sono classificati i dati secondo media e correlazione e successivamente sono stati confrontati mediante indici di regressione calcolati con il software SPSS. Nello specifico il confronto ha coinvolto: studenti iscritti a scienze dell'Educazione e Filosofia, e studenti iscritti al 1° e 3° anno accademico di ciascuno dei due corsi di laurea.

4.4. Campione coinvolto

I soggetti che hanno preso parte al questionario sono stati 180 studenti frequentanti, iscritti ai corsi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e Filosofia delle Università di Padova e Verona e in Filosofia e Beni Culturali dell'Università Cà Foscari di Venezia. La Figura 2 riporta nel dettaglio la suddivisione degli studenti partecipanti per sesso, anno accademico, area di conoscenza e università di riferimento.

Studenti (n=180)							
Maschi (n=77) 27.2%				Femmine (n=103) 72.8%			
Cà Foscari (n=49)		Unipd (n=82)		UniVr (n=49)			
	Filosofia	Sc. Ed.	Filosofia	Sc. Ed.	Filosofia	Sc.Ed.	Tot.
1°	12	11	18	57	0	11	109
3°	0	26	0	7	14	24	71
Tot.	12	37	18	64	14	35	180

Figura 2. Informazioni sui soggetti partecipanti al questionario.

4.5. Risultati

L'Alfa di Cronbach ha riportato un valore di 0.76, quindi accettabile (George & Mallery, 2003). I dati del questionario, riportati nella Figura 3, sono stati analizzati mediante l'utilizzo delle funzioni del programma Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item.

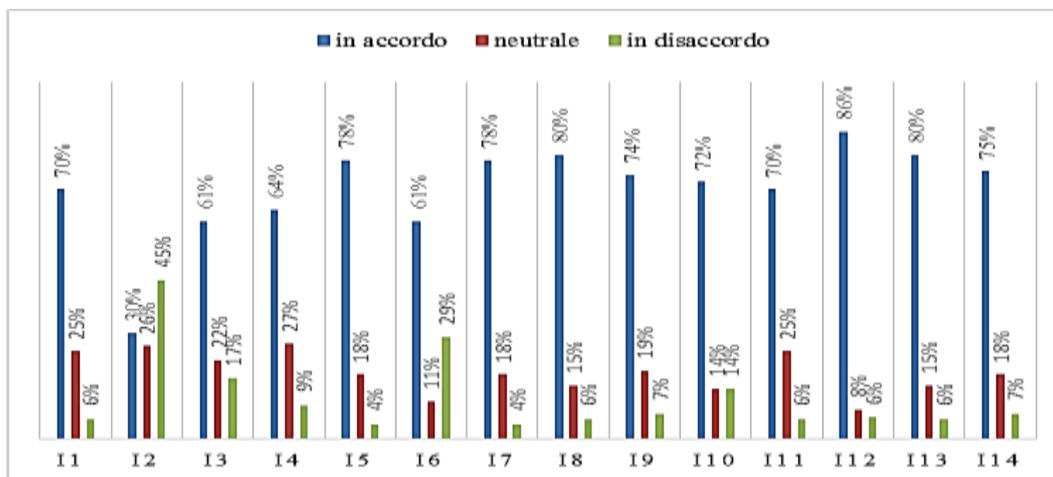


Figura 3. Dati del questionario.

Si sono poi calcolati le medie relative ai 14 item e il livello di correlazione per la variabile 1 (area di conoscenza) e per la variabile 2 (anno accademico), come mostra la Figura 4.

Item	Area di conoscenza		Anno accademico	
	Filosofia	Sc. Ed.	1°	3°
1	3.6	3.5	3.5	3.5
2	2.7	2.9	2.7	2.6
3	3.3	3.5	3.3	3.4
4	3.5	3.6	3.5	3.5
5	2.8	2.9	2.8	2.9
6	2.9	3	2.9	3
7	4.1	4.2	4.2	4.2
8	3.6	3.5	3.6	3.6
9	4.2	4	4	4
10	3.7	3.8	3.8	3.8
11	4.2	4	4.1	4.1
12	4.2	4.1	4.1	4.2
13	4.2	4.1	4.2	4.1
14	4.3	4.2	4.2	4.1
Tot. Studenti	44	136	109	71
r	0.97		0.98	

Figura 4. Medie relative ai 14 item e correlazione tra le variabili.

4.6. Discussione

In relazione alla prima RQ, i dati quantitativi ricavati dall'analisi descrittiva degli item spinge la ricerca a proporre delle discussioni sulle modalità di auto-monitoraggio e di auto-valutazione che gli studenti hanno riportato, dimostrando che i due processi risultano essere complementari, come affermavano McMillan e Hearn (2008). Nello specifico sotto tre punti. Riflettendo sulle percentuali delle risposte ottenute, il primo punto che emerge è legato al fatto che gli studenti delineano degli obiettivi da raggiungere sia nel processo di auto-monitoraggio che auto-valutativo. Secondo McMillan e Hearn (2008), un passo

essenziale nel processo d'apprendimento è che gli studenti scelgano gli obiettivi e le attività per proseguire e per estendere l'apprendimento. Secondo Dweck (1996) esistono *mastery goals* e *performance goals*: i primi sono quelli che si concentrano sul compito e su cosa c'è da fare, i secondi si focalizzano sul risultato e su ciò che si deve fare per continuare a garantirlo. Si può dedurre che lo studente, nel primo caso, si immerga totalmente nel processo e controlli continuamente il suo processo: questo è ciò che avviene nel processo di self-monitoring. Nel secondo caso, si rafforzano le nuove conoscenze unendole a quelle già archiviate: questo si ricollega ad attività auto-valutative che promuovono le capacità degli studenti a stabilire queste connessioni.

Un ulteriore punto condiviso nei due processi è il ruolo del feedback. Dai dati si legge che gli studenti ricercano feedback dai professori e dai peers, e riflettono su quelli ottenuti. Nonostante la letteratura accorde che il feedback può avere diverse funzioni a seconda dell'ambiente di apprendimento, delle esigenze dello studente, di chi lo trasmette, dello scopo del compito e del particolare paradigma di feedback adottato (Poulos & Mahony, 2008), è comunemente condiviso considerare il feedback come una componente fondamentale del processo di valutazione, in termini di miglioramento delle performance dello studente (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014). Falchikov (2005) aveva affermato che il feedback che gli studenti ricevono dai colleghi/compagni è più comprensibile e più accessibile. Nello stesso tempo, i peers *non sono esperti* di un determinato dominio, a differenza dei professori. Non va dimenticato che il feedback si verifica durante tutte le attività in cui lo studente si impegna in attività di apprendimento o produce un lavoro accademico. Gli studenti generano un feedback interno, come un processo ricorsivo, man mano che il lavoro viene prodotto. In questa concezione, la relazione tra feedback esterno e interno è complessa. Non si tratta semplicemente di due diverse *fonti* di feedback in cui quello esterno si riferisce alle informazioni fornite da un agente esterno (ad esempio insegnante o pari) e feedback interno riferito alle informazioni generate dallo studente stesso. Piuttosto, il punto critico è che il feedback interno è inerente a qualsiasi uso del feedback esterno. Ogni volta che gli insegnanti o peers forniscono informazioni o consigli esterni, questo deve essere trasformato in feedback interno per influenzare l'apprendimento e le prestazioni successive dello studente. Come osserva Andrade (2010), gli studenti sono la fonte definitiva di tutti i feedback, in quanto sono loro che alla fine lo generano ed è questo che genera l'apprendimento. Il terzo punto emerso in entrambi i processi racchiude in sé tutte le attività fornite dai vari item. Gli studenti hanno affermato con maggior voce che riescono a capire se stanno lavorando bene o male durante il loro processo di auto-monitoraggio. Non solo, anche durante il processo auto-valutativo prestano attenzione a cosa emerge nel loro self-monitoring process per poter migliorare. Secondo Nicol (2009), per arrivare ad un apprendimento migliore, gli studenti devono "comprendere in maniera chiara ciò stanno facendo" (p. 337). Tale comprensione può essere facilitata attraverso lavori di valutazione formativa che chiariscono il significato degli obiettivi e dei criteri, e forniscono loro feedback. Ad esempio, l'integrazione di opportunità di riflessione e di auto-valutazione e/o valutazione tra pari sono utili in quanto forniscono anticipatamente agli studenti esperienze di auto-monitoraggio e di giudizio autonomo (Boud, 2000; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

In relazione alla seconda e terza RQ, l'analisi descrittiva legata alle medie e alla correlazione offre la possibilità di verificare che le due variabili *area di conoscenza* e *anno accademico* non hanno portato notevoli differenze, anzi. Nello specifico, la variabile area di conoscenza ha riportato una forte correlazione (0.97) nonostante gli studenti di Filosofia abbiano riportato una percentuale leggermente maggiore in quasi tutti gli item presentati. Questo potrebbe riflettersi nell'affermazione di Beenstock e Feldman (2018), i quali

sosterrebbero che la varianza, o non, tra due aree di riferimento è controllata a livello istituzionale. Una possibile ipotesi per non aver riscontrato differenze significative è che gli insegnanti hanno usato gli stessi metodi di insegnamento e di valutazione nel loro insegnamento, indipendentemente dal tipo di materia impartita. Anche la seconda variabile, anno accademico, ha ottenuto una forte correlazione: 0.98. Anche l'ipotesi di tale risultato potrebbe essere legata alle decisioni istituzionali e alle modalità di insegnamento e di valutazione del docente. Per esempio: nelle università spagnole, la valutazione finale tiene conto del lavoro dello studente relativo a: revisione di lavori, presenza in aula, partecipazione in aula ed esame finale. Nelle università italiane, contrariamente, rari sono i casi in cui il voto si basa su lavori svolti durante l'anno. Non si dice qui che non vengono svolti lavori pratici o attività, si sta affermando che questi lavori non vengono considerati nella valutazione finale. Nemmeno la partecipazione in classe, nemmeno la presenza. Semplicemente: se il corso ha obbligatorietà di frequenza, lo studente deve presenziare per la percentuale minima indicata. Se supera le ore disponibili di assenza, non viene ammesso all'esame finale o viene ammesso come studente non frequentante. "Nel nostro Paese le pratiche accademiche continuano a basarsi su metodi valutativi ispirati a un approccio tradizionale" (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017, p. 210), permanendo "in generale, una pratica legata unicamente all'esame di fine corso" (Grion, 2016, p. 289). Collegato a questo, un altro aspetto si collega: la metodologia delle lezioni, maggiormente impartite tramite lezioni frontali. Si apre un altro collegamento: la gestione del feedback in cui in aule affollate di studenti è impensabile possa avvenire uno scambio di informazioni efficace, dagli studenti al docente e viceversa. Indubbiamente gli studenti che entrano per la prima volta all'università si trovano ad affrontare una serie di sfide nuove. Questo avviene non solo in ambito universitario, ma in tutti i livelli d'istruzione. Dai dati di questa ricerca non emergono differenze né legate all'area di conoscenza, né all'anno accademico.

5. Conclusioni

Si è cercato di illustrare, in questo lavoro, il ruolo dei processi di auto-monitoraggio e quelli auto-valutativi. In entrambi, gli studenti hanno avuto un ruolo centrale, attivi e responsabili nel delineare obiettivi, nell'utilizzare il feedback e nel collegare il self-monitoring al self-assessment. Dati importanti che vanno oltre al percorso di studio e all'anno accademico. Sembra infatti che queste due variabili non influiscano in maniera decisionale nei due processi in questione. Al contrario, sembrerebbe che, ad influenzarne l'uso, siano più le decisioni istituzionali e quelle personali del docente. Questo riconduce alla necessità di rinnovare a livello istituzionale, dipartimentale e di docenza, le metodologie d'insegnamento e valutative.

Nonostante la fermezza nella necessità di un rinnovamento, va ricordato che nell'applicazione della ricerca sono stati riscontrati dei limiti da non sottovalutare. A riguardo dei partecipanti: l'adesione alla ricerca è stata completamente volontaria, di conseguenza il campione non può ritenersi rappresentativo della popolazione; in particolar modo, si sono considerati solo i questionari compilati da studenti che indicavano un livello sufficiente di conoscenza dell'argomento. La contenuta ampiezza del campione ha inoltre comportato delle problematiche di natura statistica: una volta suddivisi a seconda delle diverse variabili da comparare, la disomogeneità dei gruppi ottenuti andava ad inficiare la significatività del confronto statistico. La modalità di self-report impostato negli strumenti utilizzati ha richiesto un'opinione personale agli studenti, ma non si ha la certezza che tali affermazioni corrispondano alla totale realtà.

Sebbene con le dovute limitazioni, ci si augura che ricerche future permettano di approfondire ulteriormente il fenomeno in questione, anche alla luce dei suggerimenti qui riportati. Non dobbiamo dimenticare che l'università è cambiata, l'università sta cambiando e ancora cambierà. I problemi affrontati nel passato e la complessità delle soluzioni ancora presenti permetteranno di rispondere alle nuove esigenze che emergeranno. I grandi passi fino a qui avanzati hanno varcato un percorso e un contesto non facile e che si presenta ancora lungo. Tuttavia, la crescente consapevolezza e i contributi fino ad oggi offerti sono la migliore garanzia del fatto che il proseguire potrà essere convincente e condiviso.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H. I. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. *NERA Conference Proceedings 2010*, Rocky Hill, Connecticut.
- Beenstock, M., & Feldman, D. (2018). Decomposing University Grades: A Longitudinal Study of Students and Their Instructors. *Studies in Higher Education*, 43(1), 114–133. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157858> (ver. 15.07.2020).
- Birenbaum, M., & Dochy, F. (Eds.). (1996). *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and prior Knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Brown, S. (2010). Afterword. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 347–349. <https://doi.org/10.1080/02602931003690835> (ver. 15.07.2020).
- Dweck, C. (1996). Social Motivation: Goals and Social-Cognitive Processes. In J. Juvnén & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- EC. European Commission (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf> (ver. 15.07.2020).
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: estudio censal de las guías docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 163–182.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghislandi, P., Margiotta, U., & Raffaghelli J. (2014), Prefazione. *Formazione & Insegnamento*, (12)1, 9–18.
- Gijbels, D., Van den Bossche, P., & Loyens, S. M. M. (2013). Student achievement in problem-based learning. In J. A. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 282-284). New York: Routledge.

- Grion, V. (2016). Assessment for Learning all' università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289-318). Lecce: PensaMultimedia.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all' università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209–226.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Miller, J., Wroblewski, M., & Villafuerte, J. (2014). *Creating a Kaizen culture: Align the organization, achieve breakthrough results, and sustain the gains*. Berkshire, UK: McGraw-Hill.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335–352.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education* (pp. 47-59). Lecce: PensaMultimedia.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199–218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C., (2014) Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–22.
- Panadero, E., & Brown, G. T. L. (2017). Teachers' Reasons for Using Peer Assessment: Positive Experience Predicts Use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133–156. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5> (ver. 15.07.2020).
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2018). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379–397.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143–154.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice/Hall.
- Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Yorke, M. (2005). Increasing the chances of student success. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning 12: Diversity and inclusivity* (pp. 35-52). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.