

Sustainable Assessment as a device to prepare learners for the future

Il Sustainable Assessment come dispositivo per preparare i discenti al futuro

Rosanna Tammaro^a, Deborah Gragnaniello^b

^a *Università degli Studi di Salerno*, rtammaro@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, dgragnaniello@unisa.it

Abstract

Contemporary social, economic and cultural transitions represent a challenge for the continuing education and training system. They must promote education for sustainability and the development of soft skills useful to make them more sustainable (EC, 2020). This contribution talks about Sustainable Assessment (SA) (Boud & Soler, 2015): an assessment approach that supports the link between teaching-learning-evaluation. Furthermore, it is concerned with the impact of learning outcomes on future reality, and not with their immediate verification. It contributes to preparing learners to be lifelong and wide learners (EC, 1995) and to be able to deal with transitions creatively and critically. A device useful for the implementation of Sustainable Assessment practices is peer review (Cartney, 2010; Liu & Carless, 2006).

Keywords: transitions; education for sustainability; Sustainable Assessment; lifelong and wide learner; peer review.

Sintesi

Le transizioni sociali, economiche e culturali contemporanee rappresentano una sfida per il sistema di istruzione e formazione continua in termini di educazione alla sostenibilità e di sviluppo di competenze trasversali utili a renderle più sostenibili (EC, 2020). Nel presente contributo si propone una riflessione sul Sustainable Assessment (SA) (Boud & Soler, 2015): un approccio valutativo che rinsalda il legame tra insegnamento-apprendimento-valutazione e che si focalizza sulla ricaduta dei risultati dell'apprendimento sulla realtà futura, e non solo sul loro immediato accertamento. In tal senso, contribuisce a preparare i discenti ad essere dei lifelong e wide learners (EC, 1995), capaci di affrontare in modo creativo e critico le transizioni. Un dispositivo propedeutico all'implementazione di pratiche di Sustainable Assessment è la peer review (Cartney, 2010; Liu & Carless, 2006).

Parole chiave: transizioni; educazione alla sostenibilità; Sustainable Assessment; lifelong e wide learner; peer review.

1. Introduzione

Le società odierne sono attraversate da cambiamenti sociali, economici e culturali così radicali, profondi e repentini da richiedere un ripensamento del sistema d'istruzione e di formazione continua. Questi ultimi sono chiamati a sostenere lo sviluppo di competenze trasversali, di life skills, di strategie di coping e della capacità di resilienza, al fine di rendere le transizioni più sostenibili (EC, 2020). Infatti, subire transizioni senza essere adeguatamente preparati può comportare un rischio di esclusione sociale, l'aggravarsi del divario di opportunità tra individui e l'inasprimento dei tassi di povertà economica ed educativa. Questo ripensamento deve essere orientato secondo due linee: una inclusiva e protettiva, che mira a garantire a tutti l'accesso, la partecipazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare le transizioni; l'altra orientata alla sostenibilità, che si concentra sulla formazione e sull'educazione alla sostenibilità di coloro che, in vari ruoli, devono garantire l'inclusione. In sintesi, le due linee di intervento sono complementari e si rafforzano reciprocamente. Infatti, la prima è necessaria per garantire a tutti l'accesso alle opportunità offerte dalle transizioni. La seconda è necessaria per ridurre il rischio che queste opportunità siano inaccessibili a coloro che ne hanno più bisogno (Boffo, Iavarone, Nosari & Nuzzaci, 2023).

2. Dall'Assessment for/as Learning al Sustainable Assessment e linguaggio

Il tema della sostenibilità è diventato centrale nei dibattiti nazionali e internazionali in quanto si è riconosciuto il suo ruolo nell'attrezzare i soggetti di strumenti propedeutici ad affrontare le transizioni e a "superare la dissonanza cognitiva che deriva dal conoscere un problema ma di mancare di agentività" (EC, 2022, p. 6). In tal senso, sono stati costituiti diversi framework di competenze per la sostenibilità che si basano su una sua visione olistica. Tra questi si annoverano i seguenti: *The European sustainability competence framework* (GreenComp); *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (LifeComp).

Il GreenComp (EC, 2022) è stato concepito per sostenere i programmi di istruzione e formazione per l'apprendimento permanente, promuovere lo sviluppo di competenze per la sostenibilità e valutare i progressi compiuti attraverso i programmi attivati. Il framework è rivolto a tutti i discenti a prescindere dall'età, dal livello di istruzione e dal contesto di apprendimento (formale, non formale e informale) di riferimento, dal momento che la meta-competenza per la sostenibilità si sviluppa secondo un approccio di lifelong e wide learning (EC, 1995).

La competenza in materia di sostenibilità è complessa da definire, ma un tentativo in tal senso è stato operato dalla Commissione Europea (2022), secondo la quale "mette in grado i discenti di incarnare i valori della sostenibilità e di accettare i sistemi complessi, al fine di agire o richiedere azioni che ripristinino e mantengano la salute dell'ecosistema e aumentino la giustizia, ideando futuri sostenibili" (p. 12). Il Greencomp (EC, 2022) è uno strumento utilizzabile per una vasta gamma di scopi: revisione dei programmi di istruzione e formazione, elaborazione di programmi formativi per i docenti, autovalutazione/riflessione, elaborazione di politiche, e certificazione, valutazione, monitoraggio ed esame. Relativamente all'ambito della valutazione, il concetto di sostenibilità si è affermato in seguito all'evoluzione degli studi docimologici e alla diffusione di approcci di formative assessment, tra cui il *Sustainable Assessment* (SA) (Boud & Soler, 2015).

L'approccio valutativo a cui massimamente ricorrono i docenti è l'*Assessment of Learning* (AoL) (OECD, 2019), che è focalizzato sulla valutazione sommativa del prodotto dell'apprendimento e sul superamento di una prova. Con il riconoscimento a partire da Bloom (1971) di nuove funzioni della valutazione, si afferma la valutazione formativa con funzione regolativa (Cardinet, 1977) attraverso cui i docenti, sulla base dei feedback ricevuti in itinere dai discenti sull'andamento complessivo del processo formativo attivato, sono in grado di "fornire i correttivi in ciascuna fase del processo di insegnamento e apprendimento" (Bloom, 1969, p. 48). In linea con le pratiche di formative assessment si sono diffusi altri approcci valutativi, tra cui si citano i seguenti: l'*Assessment for Learning* (AfL) (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012) e l'*Assessment as Learning* (AaL) (Earl, 2003).

L'AfL fornisce informazioni ai docenti e ai discenti su come migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Ciò significa che la valutazione non è attuata solo per misurare i risultati raggiunti, ma per sostenere l'apprendimento. In tal senso, il feedback, elemento chiave dell'AfL, è utile ai docenti perché fornisce l'opportunità di riflettere e regolare il processo di insegnamento progettato in base ai bisogni formativi dei discenti. È utile a questi ultimi, non più considerati oggetto di valutazione ma soggetti attivi e interni ad essa (Stiggins, 2005), perché consente l'autoriflessione sul processo di apprendimento attivato per rilevare i punti di forza e di debolezza. Per favorire il miglioramento dell'apprendimento attraverso la valutazione è necessario offrire ai discenti l'opportunità di assumere consapevolezza dei processi nei quali sono coinvolti e dei progressi che ne derivano, oltre quella di partecipare alla fase di definizione degli obiettivi di apprendimento da raggiungere.

Hadji (2017) contribuisce a snellire la valutazione del suo carattere classificatorio, certificativo, rendicontativo, selettivo e punitivo e a rendere sempre più evanescenti i confini tra il processo di apprendimento e quello di valutazione. In questo scenario, "la valutazione viene identificata [...] come elemento inscindibile dall'insegnamento-apprendimento, realizzandosi, così, come processo che nel nostro Paese alcuni autori denominano 'valutazione formante'" (Grion, Restiglian & Aquario, 2021, p. 85). La valutazione formante (Trincherò, 2018) richiama l'approccio valutativo dell'AaL (Earl, 2003), che è centrato sui discenti e promuove lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive utili ad assumere consapevolezza, monitorare, controllare e autoregolare il proprio apprendimento e a riconoscere il valore del feedback.

È bene precisare che l'AoL, l'AfL e l'AaL sono tre approcci valutativi complementari ed è con il loro uso sinergico che si determinerebbe un miglioramento nell'efficacia della valutazione. Infatti, il primo si focalizza sul prodotto dell'apprendimento, il secondo sul processo di apprendimento e il terzo sull'esperienza di apprendimento nel suo complesso. In estrema sintesi, "è possibile collocare gli approcci valutativi qui delineati lungo un continuum in cui il livello di attivazione, partecipazione, autonomia e responsabilità degli studenti all'interno del processo valutativo va da un minimo (AoL) a un massimo (AaL)" (Scierra, 2023, p. 87).

All'interno dell'approccio di AaL si inserisce quello di SA (Boud & Soler, 2015), che si focalizza sul requisito di sostenibilità che la valutazione deve possedere. In tal senso, il SA attenziona la ricaduta dei processi valutativi sulla realtà futura, piuttosto che considerare i soli risultati immediati. È un approccio che "risponde alle presenti necessità delle funzioni formative e sommativa, ma anche quella che prepara gli studenti ad affrontare i loro futuri bisogni formativi" (ivi, p. 400). Ai fini della sua attuazione, secondo Hawe e Dixon (2016), è necessario che, nei processi formativi, i discenti rispettino le seguenti tre condizioni:

possesso di competenze che consentono il riconoscimento degli obiettivi da raggiungere; possesso di conoscenze ed expertise valutative utili ad avviare un confronto tra il proprio attuale livello di apprendimento e l'output atteso; possesso di strategie attraverso cui attivare miglioramenti e continuare a sviluppare apprendimenti. Nella pratica della valutazione sostenibile, essa prevede che nei discenti si costruisca il meta-apprendimento della capacità di formulare dei giudizi sulla propria performance e su quelle degli altri, (Boud, 2000), al di là del compito immediato. Proprio in riferimento a questa sua dimensione *meta*, tipica dei processi di autoregolazione dell'apprendimento, si inserisce l'exkursus sul SA all'interno di quello sull'AaL.

In questa prospettiva, gli approcci di AaL e di SA si pongono la finalità di sviluppare nei discenti le capacità di gestione, autoregolazione e valutazione della qualità di prodotti e processi di apprendimento propri e altrui, preparandoli ad essere dei lifelong e wide learners (EC, 1995). Coerentemente alle indicazioni fornite dall'Agenda 2030 (UN, 2015) e dal framework sulle LifeComp (EC, 2020), si rende strategico incoraggiare lo sviluppo della competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare, che consiste

nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, [...] nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio n. 189/2018, p. 10).

Le caratteristiche di questa competenza chiave fanno emergere evidenti affinità con la competenza in materia di cittadinanza e la competenza imprenditoriale. Infatti, nella Raccomandazione del 2018 (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio n. 189/2018) si fa riferimento a una serie di aspetti condivisi anche con altre competenze chiave, ma soprattutto con quella dell'imparare ad imparare: pensiero critico e problem solving, lavoro di gruppo, capacità di comunicazione e negoziazione, capacità analitiche e competenze interculturali, sviluppo e stili di vita sostenibili (EC, 2020).

Considerando la funzione chiave per l'apprendimento di tali competenze, le istituzioni dovrebbero investire sul loro sviluppo – ad esempio, attraverso l'instaurazione nella pratica didattica del legame tra insegnamento-apprendimento-valutazione e l'attuazione di forme di SA – in quanto sono diventate imprescindibili per affrontare con successo la vita e per rispondere efficacemente, attivamente e in maniera sostenibile alle transizioni delle società.

3. Il ruolo dei processi di peer review nel Sustainable Assessment

Per promuovere l'attuazione di pratiche di valutazione sostenibile è necessario avviare un processo formativo che consenta ai discenti di acquisire le competenze da orchestrare per la loro implementazione. Dalla letteratura emerge che, nonostante le ricerche sull'AaL (Earl, 2003) e sul SA (Boud & Soler, 2015) si siano interessate dell'higher education, già dalla scuola primaria sia possibile avviare processi formativi propedeutici allo sviluppo delle abilità di riflessione e autoregolazione dell'apprendimento attraverso la valutazione (Restiglian & Grion, 2019; Scierri, 2021).

Tra le strategie che favoriscono la familiarizzazione dei discenti con il SA si annoverano le seguenti: prevedere opportunità di apprendimento su contenuti nuovi e non solo su quelli che richiamano la matrice cognitiva, impegnarli attivamente e in modo riflessivo in alcune

fasi del processo valutativo (ad esempio, definizione dei criteri di valutazione, formulazione e ricezione di feedback, costruzione delle prove di profitto), coinvolgerli in attività concernenti all'esercizio del giudizio valutativo, che prevedono la riflessione sulla qualità delle prove e delle performance (ad esempio, le attività di peer review) (Grion & Tino, 2018).

La peer review (Cartney, 2010; Liu & Carless, 2006) è il dispositivo attraverso il quale i discenti valutano e formulano dei feedback scritti e dei giudizi sulla performance di un pari. La peer review, altrimenti detta co-valutazione o valutazione tra pari, è

una strategia che riconosce l'importanza della dimensione relazionale nella produzione di giudizi o nell'attribuzione di valore a un compito, conseguenza della natura complessa, sociale e dinamica della competenza, dove il costrutto abbraccia la globalità del soggetto e dei funzionamenti ai quali egli annette valore sul piano del fare e anche del percepirsi competente (Bohicchio, 2015, p. 165).

Considerato che le attività di peer review consentono di attuare processi riflessivi e metacognitivi funzionali allo sviluppo delle capacità di autoregolazione e di autovalutazione, esse attivano due diversi tipi di processi valutativi: *receiving feedback*, cioè i singoli discenti riflettono sulla propria performance e ricevono da un pari un feedback; *giving feedback*, cioè i discenti valutano la performance di un pari e formulano un feedback articolato, proattivo e orientato all'apprendimento e al miglioramento (Trincherò, 2023). Dalla letteratura emerge che entrambi i processi attuati fra i pari siano efficaci tanto quanto quelli offerti dai docenti, o addirittura di più (Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Topping, 1998). Relativamente al primo processo, gli studi fanno emergere una serie di aspetti positivi, e alcuni si presentano a seguire:

- accessibilità del feedback, proprio perché formulato da un pari con un linguaggio più comprensibile e condiviso;
- aumento della probabilità di ricevere il supporto specifico per migliorare la propria performance, in quanto il singolo discente riceve feedback da più pari e non solo da un docente;
- minore direttività dei feedback, che favorisce lo sviluppo di processi di apprendimento più complessi e profondi;
- tempestività del feedback, data dalla ricezione del feedback in tempi brevi rispetto alla realizzazione della performance;
- continuità nell'offerta di feedback, a cui corrisponde una continua riflessione, regolazione e miglioramento della performance (Grion & Tino, 2018).

Gli studi che, invece, hanno indagato sul processo di produzione di feedback sono inferiori rispetto a quelli che si sono focalizzati sulla ricezione. Da una ricerca emerge che la produzione di feedback apporterebbe molteplici benefici all'apprendimento, in termini di miglioramento del prodotto dell'apprendimento (Nicol et al., 2014). A tal proposito, la ricerca ha indagato i processi che determinano il miglioramento dell'apprendimento nella peer review, e i risultati hanno riconosciuto il ruolo sia del dare che del ricevere feedback, ma i benefici sono diversi e di misura differente. Nel ricevere feedback, i discenti sono indotti a focalizzarsi sulle lacune della loro performance, a considerare le possibili interpretazioni e a identificare i propri punti di forza e di debolezza. Nella produzione di feedback, invece, i discenti sono coinvolti in processi di pensiero critico, applicazione di criteri valutativi, riflessione e transfer. Inoltre, in questo processo i discenti sono attivi in variegate azioni valutative, avendo la possibilità di sviluppare e migliorare le loro competenze in materia di valutazione in ciascun ambito disciplinare.

Per sostenere l'attuazione di pratiche di peer review da parte dei discenti, il docente può prevedere diverse attività e alcune sono riportate di seguito:

- chiedere ai discenti di rispondere per iscritto a domande su contenuti di apprendimento affrontati a lezione, scambiarsi gli elaborati, correggerli e formulare un giudizio;
- chiedere ai discenti di leggere i feedback ricevuti dal docente su una performance e discuterne con i pari, per fornire indicazioni reciproche atte al miglioramento;
- chiedere ai discenti di valutare individualmente la performance di un compagno di un anno scolastico precedente, per poi discutere collettivamente sulle correzioni;
- chiedere ai discenti di elaborare i criteri per la valutazione di progetti di gruppo e di utilizzarli per valutare i prodotti realizzati dai compagni di classe (Coggi & Pizzorno, 2017).

Affinché la peer review sia efficace, è necessario che i discenti ricevano una formazione specifica. Questa formazione deve includere l'apprendimento di come si delineano gli obiettivi, le prestazioni attese e i criteri di valutazione, nonché l'abituarsi a fornire e ricevere feedback costruttivi.

Alla peer review è correlata la competenza autovalutativa definita da Longo (2022), a partire dalla riflessione di Pedone (2012), che denota "il saper riflettere su un proprio percorso o prodotto, il saper cogliere e comprendere cosa si è appreso di nuovo, il saper riflettere sulle proprie azioni e saperle confrontare con azioni simili effettuate nel passato" (p. 25). Tale competenza non è posseduta a priori dai discenti, ma si sviluppa attraverso un processo che consta delle seguenti fasi: acquisizione della capacità di relazionarsi con l'ambiente, esplicitazione dell'idea del sé, conoscenza e condivisione della propria identità e delle motivazioni che spingono ad agire e apprendere, comprensione delle peculiarità e degli obiettivi di ciascuna disciplina, narrazione del processo formativo vissuto, riflessione su di esso (Trincherò, 2006). In questa prospettiva, emerge ancor di più come il coinvolgimento del discente nel processo valutativo costituisca l'elemento chiave delle pratiche di formative assessment, a partire dall'approccio di AfL sino ad arrivare a quello di SA.

Nonostante l'evoluzione degli studi docimologici e l'enfasi posta sulle pratiche di formative assessment e, in particolare, sull'approccio di SA (Boud & Soler, 2015), il superamento della logica di accountability, tipica della tradizionale valutazione sommativa con funzione certificativa, a favore della sua integrazione con quella di improvement è ancora lontano (Bellomo, 2016). Questa criticità riguarda sia la scarsa familiarizzazione con gli approcci valutativi di natura formativa sia la loro attuazione in modo formale e superficiale (OECD, 2019), da parte di docenti sostenitori di un metodo di insegnamento a carattere nozionistico e trasmissivo (Giovannini & Boni, 2010; Marshall & Drummond, 2006).

In questo scenario, gli esiti dell'indagine OECD (2019) informano che le concezioni dei docenti rappresentano un fattore rilevante da considerare. Thompson (1992) le definisce come strutture e cornici mentali complesse che i docenti hanno sulla natura e sulle finalità dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione. Sono intrise di credenze, significati, concetti, preferenze e fattori legati al background personale, sociale, formativo e contestuale. Attraverso queste concezioni, i docenti interpretano e agiscono su determinati fenomeni, processi e contesti educativi (Pajares, 1992).

4. Conclusioni

Il concetto di valutazione è in continua evoluzione e implica un processo complesso che richiede conoscenze, competenze e attitudini specifiche, i docenti devono essere adeguatamente formati per poterlo attuare in maniera efficace, consapevole e sostenibile. In tal senso, sia i percorsi di formazione iniziale sia di formazione continua devono promuovere l'attivazione di processi di riflessione e di regolazione delle proprie concezioni valutative infondate (Scierri, 2023). Questi processi dovrebbero mirare al riconoscimento della complementarità tra le pratiche tradizionali di valutazione e quelle di formative assessment, che si pongono a sostegno dell'apprendimento e non del mero accertamento dei risultati raggiunti. Inoltre, considerando che il SA “soddisfa i bisogni del presente e [...] prepara gli studenti a soddisfare i loro bisogni di apprendimento futuri” (Boud, 2000, p. 151), i processi di formazione iniziale e continua dovrebbero promuovere nei docenti lo sviluppo delle competenze in materia di valutazione sostenibile. Tale considerazione richiama altri due concetti: educazione alla sostenibilità e apprendimento trasformativo.

L'educazione alla sostenibilità invita a mettere in discussione il modo in cui si interpreta l'ambiente che ci circonda e il ruolo che svolgiamo in esso [...] [e, *nda*] quando i discenti sono invitati a riflettere e a mettere in discussione l'acquisizione delle conoscenze, ad assimilarle e a metterle in pratica, ha luogo l'apprendimento trasformativo (EC, 2022, p. 13).

Tali processi, in sinergia tra loro, consentono l'acquisizione di competenze trasversali che aiutano docenti e discenti a diventare agenti del cambiamento e ad affrontare le transizioni in maniera sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3, 231–242.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning and its implications for curriculum development. In J. H. Block (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26–50.
- Bohicchio, F. (2015). La valutazione delle ricadute della formazione degli apprendimenti nei contesti non formale e informale. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo* (pp. 153-166). Brescia: La Scuola.
- Boffo, V., Iavarone, M. L., Nosari, S., & Nuzzaci, A. (2023). Il modello europeo LifeComp tra embedded learning e adult education. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 1–4. <http://dx.doi.org/10.36253/form-14245> (ver. 20.03.2024).
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.

- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable Assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*. Neuchatel: I.N.R.P.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551–564.
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 37-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham: Hawker Brownlow.
- EC. European Commission (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF> (ver. 20.03.2024).
- EC. European Commission (2020). *LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967> (ver. 20.03.2024).
- EC. European Commission (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626> (ver. 20.03.2024).
- Giovannini, M. L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *ECPS Journal. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 161–178.
- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria*, 7, 82–100.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *LLL. Lifelong, Lifewide Learning*, 14(31), 38–55. <https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.104> (ver. 20.03.2024).
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hawe, E., & Dixon, H. (2016). Assessment for Learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181–1192.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- Longo, L. (2022). La dimensione pedagogica della valutazione. In L. Longo & G. Zanniello (Eds.), *La valutazione nella scuola primaria* (pp. 11-29). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.

- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pedone, F. (2012). *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*. Palermo: Palumbo.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 20.03.2024).
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale, 195–222.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *ECPS Journal. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 213–227. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie> (ver. 20.03.2024).
- Scierri, I. D. M. (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies*, 1(2), 519–540.
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Thompson, A. G. (1992) Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). New York: MacMillan.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*. Trento: Erickson.
- Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technologies*, 26(3), pp. 40–55.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12> (ver. 20.03.2024).
- UN. United Nations (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ver. 20.03.2024).