

Learning, feedback from the teacher and peer-review: limits and potential

Apprendimento, feedback del docente e revisione tra pari: limiti e potenzialità

Valerio Ferro Allodola^a

^a *Ateneo Telematico eCampus*, valerio.ferroallodola@uniecampus.it

Abstract

We went from an informative to a transformative culture of feedback; from a model in which the learner had a passive reception function (from the teacher to the learner), to one in which the learner is able to manage and self-regulate his own learning to improve it (communication between teacher and learner; peer-review), also with a view to preparing the learner for entry into a profession. This article aims to highlight the limits and potential of feedback and peer-review in the learning evaluation process, in the light of national and international research on the topic.

Keywords: learning; feedback; teacher; peer-review.

Sintesi

Siamo passati da una cultura informativa a una cultura trasformativa del feedback; da un modello in cui il *learner* aveva una funzione di ricezione passiva (dal docente al discente), ad una in cui il learner è in grado di gestire e autoregolare il proprio apprendimento per migliorarlo (comunicazione tra docente e discente; revisione tra pari), in vista della preparazione al mondo delle professioni. Questo contributo intende evidenziare i limiti e le potenzialità del feedback e della revisione tra pari nel processo di valutazione dell'apprendimento, alla luce delle ricerche nazionali e internazionali sul tema.

Parole chiave: apprendimento; feedback; docente; pari.

1. Introduzione

La mission della scuola non è la mera misurazione delle abilità intellettuali degli alunni, ma la promozione dell'autonomia intellettuale, che implica anche la capacità di autoregolare il proprio apprendimento. La predisposizione di ambienti di apprendimento e percorsi formativi capaci di valorizzare la diversità degli alunni, in termini di modalità di apprendimento e potenziamento della riflessione metacognitiva, sviluppando il senso critico, la motivazione ad apprendere e l'autostima diventano, dunque, le condizioni fondamentali della scuola contemporanea.

Gli insegnanti hanno storicamente considerato l'elemento del cosiddetto *feedback* come la trasmissione di informazioni dall'insegnante allo studente (Boud & Molloy, 2013), il cui presupposto era quello che gli studenti sapessero cosa dover fare per migliorare i loro saperi, o che comprendessero cosa dicesse l'insegnante fornendo, subito dopo, una risposta (ibidem). La caratteristica da evidenziare in questi modelli, è che l'apprendimento non era considerato nella sua componente di processo, ma esclusivamente di prodotto (Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013).

Oggi, al contrario, il feedback è considerato il modo più potente per migliorare l'apprendimento (Parkin, Hepplestone, Holden, Irwin, & Thorpe, 2012). Carless (2009), ad esempio, ha descritto il feedback come *feedforward*, ovvero come *sostegno dell'apprendimento*; gli studenti utilizzano i commenti dell'insegnante per corroborare il proprio apprendimento, rispetto al lavoro che faranno in futuro. Qualche anno fa, Carless (2015) ha ampliato la definizione di feedback per includere il feedback come processo e utilizzo del dialogo con l'insegnante, i colleghi, con gli altri o con se stessi.

È interessante notare che il feedback può ritenersi completo se al dialogo segue l'azione dello studente (Boud & Molloy, 2013; Carless, 2015) e può ritenersi efficace quando sia l'insegnante che lo studente sono impegnati nel processo (Barker & Pinard, 2014).

Il valore aggiunto del feedback è che questo sviluppa *learners* in grado di autoregolarsi (self-regulated learning) (Bose & Rengel, 2009; Carless, 2015; Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011; Chetwynd & Dobbyn, 2011; Nicol, 2009), cioè in grado di regolare o gestire le proprie modalità di apprendimento per migliorarlo (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Lo sviluppo dell'autoregolazione si configura come una qualità indispensabile del feedback e fa sì che quest'ultimo sia sostenibile (Boud & Molloy, 2013; Carless et al., 2011), ovvero che gli studenti riescano a mantenere la capacità di monitorare il loro apprendimento *estendendolo* (de Mennato, Formiconi, Orefice, & Ferro Allodola, 2012) oltre l'ambito scolastico (Hounsell, 2007).

2. Il feedback dal docente allo studente

Come afferma Boekaerts (1996) “Vi è ormai un generale accordo nel ritenere che l'apprendimento sia un processo attivo e costruttivo e che gli studenti intervengano attivamente nella formazione della propria conoscenza, basandosi su quella precedente. Quindi uno dei principali obiettivi dell'educazione dovrebbe essere quello di fornire agli alunni la possibilità di regolare autonomamente il proprio apprendimento” (p. 101).

Lo studente capace di autoregolarsi è quello che partecipa attivamente ai processi di autoapprendimento anche da un punto di vista emozionale (Buccolo, 2020), motivazionale e metacognitivo; direziona i propri sforzi per acquisire conoscenze e abilità in modo autonomo, utilizzando determinate strategie per raggiungere obiettivi di miglioramento.

Affinché promuova l'apprendimento autoregolato, secondo Nicol e Macfarlane-Dick (2006) il feedback dovrebbe soddisfare sette importanti *condizioni*:

1. chiarire quali sono le buone prestazioni (obiettivi, criteri, standard previsti). Le buone pratiche di feedback aiutano gli studenti a vedere differenze tra le loro performance di apprendimento e ciò che gli insegnanti desiderano, naturalmente avendo compreso e condiviso prioritariamente – tra docente e studente – obiettivi e criteri;
2. facilitare lo sviluppo dell'autovalutazione/(auto)riflessione nell'apprendimento. Gli studenti sono autorizzati a confrontare il loro lavoro con i criteri stabiliti e a formulare giudizi sul loro lavoro svolto;
3. fornire informazioni di qualità agli studenti rispetto al loro apprendimento;
4. incoraggiare il dialogo tra insegnanti e colleghi sull'apprendimento;
5. incoraggiare convinzioni motivazionali positive e incrementare l'autostima, sostenendo e promuovendo processi di cambiamento negli studenti;
6. offrire opportunità per colmare il divario tra le prestazioni attuali e quelle desiderate;
7. fornire informazioni agli insegnanti che possono essere utilizzate per decostruire e riconfigurare le proprie epistemologie professionali (de Mennato, 2003) e i metodi di insegnamento (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Brown, Gibbs, e Glover (2003) e, successivamente, Orsmond e Merry (2011), identificano una serie di elementi che possono essere forniti dal docente agli studenti come feedback:

1. identificazione di errori;
2. apprezzamento;
3. correzione di errori;
4. spiegazione di incomprensioni;
5. dimostrazione della pratica corretta;
6. coinvolgimento degli studenti nei processi di costruzione del pensiero;
7. suggerimento verso ulteriori approfondimenti;
8. giustificazione del voto finale;
9. suggerimento di approcci per futuri compiti da svolgere.

Nel 2006 Brown e Glover, a partire dai lavori di Gibbs, Simpson, e McDonald (2003) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006), identificano cinque categorie di feedback, nell'ambito di compiti di area scientifica:

1. commenti sul contenuto della risposta degli studenti, quindi in relazione alla conoscenza e alla comprensione degli argomenti;
2. commenti di supporto alla costruzione di appropriate abilità da parte dello studente;
3. commenti che incoraggiano attivamente un ulteriore apprendimento;
4. commenti che offrono una valutazione qualitativa della performance dello studente e che lo motivano;
5. commenti che offrono valutazione qualitativa della performance ma che possono demotivare lo studente.

Hattie e Timperley (2007) elaborano quattro livelli di feedback:

1. feedback sul compito, che concentra l'attenzione su come sia stata svolta l'attività prevista, distingue le risposte giuste da quelle non corrette, evidenziando le opzioni disponibili. L'utilizzo di questo tipo di feedback è molto diffuso, ma rischia di

concentrarsi solamente sul compito oggetto di valutazione; difficilmente fornisce informazioni che possano essere utilizzate anche per altre prove future;

2. il secondo livello proposto dagli autori è il feedback sui processi attivati nella risoluzione del compito, che si focalizza sulla relazione tra elementi, sulla comprensione di come le singole componenti siano interrelate tra loro e come potrebbero interrelarsi in altre situazioni. Frequentemente questo tipo di feedback si concentra sulle strategie utilizzate dagli studenti per risolvere un problema o sulla correzione di strategie fallimentari con altre più efficaci per raggiungere l'obiettivo;
3. il terzo livello identificato è il feedback per l'autoregolazione, uno strumento che incoraggia gli studenti ad utilizzare l'informazione ricevuta, generando una propria riflessione e un proprio feedback interno, investendo energie nell'individuare le informazioni importanti, comparandole con le proprie e intervenendo nella situazione, chiedendo ulteriore supporto se necessario;
4. l'ultimo livello identificato consiste nel feedback sul sé in quanto persona e riguarda un tipo di feedback frequentemente presente, anche se inefficace. Si tratta dell'espressione di un giudizio positivo (o in alcuni casi anche negativo) sul prodotto o, addirittura, sull'autore; naturalmente, tale giudizio può essere gradito da chi lo riceve, ma non offre alcuna informazione sul compito e, quindi, raramente genera ulteriore coinvolgimento e azioni conseguenti da parte degli studenti.

Hughes, Smith, e Creese (2015), sviluppano un framework di codifica del feedback, cercando di assumere il punto di vista dello studente che lo riceve, anziché di inferire il pensiero del tutor/docente e identificano i seguenti livelli:

1. apprezzamento (motivare gli studenti);
2. riconoscimento del progresso (precisazione del tipo di miglioramento conseguito dallo studente);
3. critica (articolato in: correzione degli errori; critica sul contenuto; critica sull'approccio adottato nel compito);
4. suggerimento (specifico, rispetto al compito; più generale, che riguarda il compito; più ampio ancora, connesso alla possibilità di trasferimento ad apprendimenti futuri);
5. domanda (chiarire agli studenti i punti meno chiari e coinvolgimento in un dialogo per rispondere a tali richieste).

3. Il feedback tra pari (peer-review)

Grion e Tino (2018) evidenziano che “non sempre il feedback fornito dal docente risulta così efficace, quanto quello attivato nel processo di peer-review. Quest'ultimo è inteso come processo in cui gli studenti, svolgendo revisione su un prodotto dei pari, ne forniscono i feedback di miglioramento, ricevendo, a loro volta, i suggerimenti dai compagni” (p. 38). Le studiose, ci ricordano che la ricerca ha già rilevato l'esistenza di alcuni benefici insiti in questi processi, ma non ha ancora esplorato attentamente gli effetti che il dare e il ricevere feedback hanno sull'apprendimento.

Gli studi di Hattie e di altri colleghi (Hattie, 1999; Hattie & Temperly, 2007), inoltre, dimostrano che il feedback può definirsi *formativo* se non si limita a rinforzare o punire una prestazione, ma consente allo studente di comprendere come migliorare il proprio lavoro, guidandolo verso una comprensione più profonda rispetto alla fase precedente.

Tuttavia, non è il feedback in sé che si delinea come strumento di apprendimento, ma quest'ultimo ha realmente luogo se lo studente capisce e utilizza il feedback come una strategia per potenziare l'apprendimento (Lipnevich & Smith, 2009).

Considerando il feedback come strumento di miglioramento continuo, sul lungo periodo, quindi come un processo, possiamo comprendere l'impatto che i processi valutativi riescono ad avere sulla realtà futura, piuttosto che limitarsi a considerare le sue conseguenze e i risultati immediati (Boud & Falchikov, 2007; Boud & Soler, 2015). In questo senso, si parla di *valutazione sostenibile* (Boud & Soler, 2015).

La ricerca ha dimostrato alcune aree di forza rispetto ai processi di peer-review.

I feedback dei pari presentano un linguaggio più comprensibile e condiviso rispetto a quello dei docenti, riuscendo ad adattarsi meglio alle esigenze formative degli studenti.

I feedback dei pari risultano meno direttivi e portano, conseguentemente, a sviluppare processi di apprendimento più complessi e più profondi (Cho & Mac Arthur, 2010); sono caratterizzati da vicinanza temporale fra il momento della elaborazione di un prodotto e quello della sua revisione conseguente al feedback ricevuto; hanno una tempestività che contribuisce a supportare meglio l'apprendimento.

Il processo dialogico di continuo scambio e condivisione fra pari (contrariamente a quello limitato nel tempo, fornito dal docente), coinvolge gli studenti in processi ciclici di revisione dei propri compiti/prodotti, così da costituire un processo continuo di riflessione, riadattamento, miglioramento.

Il peer feedback promuove, negli studenti, competenze valutative, come la capacità di elaborazione e la formulazione di giudizi valutativi (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018). Rimane, però, da approfondire adeguatamente la produzione di feedback da parte degli studenti (Grion, 2018), in particolare si rende necessario studiare le modalità che adottano gli studenti di elaborazione di un giudizio critico.

Gli studenti percepiscono benefici nella valutazione tra pari del loro lavoro e tale processo può aiutare a migliorare lo standard del loro lavoro (es. Reily, Finnerty, & Terveen, 2009).

Il peer feedback inoltre invita a riflettere sul proprio lavoro e sull'apprendimento (Pearce, Mulder, & Baik, 2009). L'accesso occasionale degli studenti al lavoro dei colleghi è prezioso, non solo perché consente l'apprendimento tra pari; permette anche agli studenti di valutare meglio il proprio apprendimento e progresso.

La valutazione tra pari inoltre supporta lo sviluppo di abilità affettive e sociali: empatia, diplomazia, assertività, imparare a negoziare e a dare/ricevere critiche (Topping, 1998). Offre un canale alternativo per il coinvolgimento degli studenti e favorisce la partecipazione. Uno studente che può essere *defilato* in classe, quando inserito nel ruolo di revisore, può trasformarsi in un prezioso collaboratore con molto da dire.

Naturalmente ci sono anche delle aree di criticità nell'adozione della valutazione tra pari. Hamer, Ma, e Kwong (2005) individuano i seguenti problemi:

1. meccanismi per la distribuzione di incarichi e la raccolta delle revisioni;
2. mantenimento della validità e dell'affidabilità nella classificazione;
3. motivare gli studenti a completare le revisioni;
4. ridurre al minimo l'influenza di *falsi* revisori;
5. garantire l'anonimato del revisore e/o dello studente sottoposto a revisione;
6. rilevare e prevenire il plagio;

7. gestire le controversie relative alla qualità delle revisioni.

Tuttavia, i punti 1 e 5, con l'avvento degli strumenti online per la gestione della valutazione inter pares (Hamer et al., 2005), non si identificano più come possibili problemi. Gli elementi 3 e 4 possono essere affrontati in vari modi; considerando la revisione tra pari come un elemento importante della valutazione, è possibile incrementare la motivazione al compito. Se consideriamo la revisione tra pari come un metodo in grado di sviluppare la capacità critico-riflessiva, quest'ultima dovrebbe essere adeguatamente valutata. Il punto 6, in realtà, non è specifico per quanto concerne la revisione tra pari.

Le preoccupazioni maggiori, invece, derivano dall'uso della classificazione tra pari (Gehring, 2001; Hamer et al., 2005), anche se Cho e Schunn (2007) e Cho, Schunn, e Wilson (2006) rilevano che la revisione tra pari è, nel complesso, altamente affidabile e valida, almeno quanto i feedback degli insegnanti.

La classificazione tra pari può introdurre però un certo grado di disagio e/o un indesiderato senso di competizione tra gli studenti, mettendo a repentaglio il potenziale collaborativo. Naturalmente, varianti di peer per la classificazione sono possibili. Gli studenti possono fornire voti che sono indicativi, ma non contano davvero, come nel setup di Gibbs (1999). Un ulteriore problema è se il feedback tra pari è comparabile in termini di qualità a quello degli istruttori. Patchan, Charney, e Schunn (2009) hanno dimostrato che i commenti offerti dagli studenti erano notevolmente simili a quelli di istruttori. L'unica differenza – abbastanza marcata – è relativa al fatto che nei processi di peer reviewer si forniscono più elogi, rispetto ai processi di feedback da parte degli insegnanti (ibidem).

Infine, dobbiamo considerare che alcuni studenti potrebbero opporsi alla valutazione tra pari, perché per loro costituisce una novità, oppure perché credono che la valutazione sia un'esclusiva responsabilità dell'insegnante. È importante, dunque, spiegare bene perché si propone un'attività di revisione tra pari, prima di proporla agli studenti.

4. Conclusioni

Il tema della valutazione dell'apprendimento è sicuramente un ambito di ricerca estremamente interessante, perché la scuola, l'università e la formazione superiore hanno bisogno di preparare professionisti competenti, in grado di lavorare con gli altri e protagonisti del proprio apprendimento. L'avvento delle nuove tecnologie, i cambiamenti degli assetti geo-politici e le dinamiche societarie, impongono nuove configurazioni, in particolare del mondo del lavoro, per accedere al quale, c'è bisogno di riconfigurare il modo in cui si apprende.

In questo scenario *liquido*, le istituzioni formative (a tutti i livelli) sono chiamate a pensare, elaborare e sperimentare possibili modelli e strategie di apprendimento per colmare quel gap che separa il mondo del sapere dal mondo della pratica, ovvero per rendere le conoscenze utili nei contesti situati di lavoro. Una sfida assai importante che, specialmente in Italia, deve essere ancora adeguatamente affrontata. Ce lo chiede la società, come possibilità di sviluppare cittadini e professionisti di qualità, in grado di rispondere alle istanze di cambiamento che caratterizzano ogni epoca storica.

In questo contributo si è cercato di mettere in luce potenzialità e limiti del feedback dal docente e tra pari, poiché la letteratura internazionale su questo tema sta conoscendo un periodo di notevole sviluppo, suggerendo di concentrare l'attenzione allo studio e alla sperimentazione di modelli di apprendimento incentrati sul feedback come elemento

intrinseco della valutazione. Si aprono piste di ricerca promettenti, che potranno condurre ad un miglioramento degli apprendimenti, rendendoli significativi, nel senso di incorporarli nei processi di pratica situata. Processi nei quali – come noto – sapere e agire si influenzano reciprocamente.

Come emerge dal recentissimo studio di Grion e Serbati (Serbati, Grion, Fanti, 2019), la ricerca futura dovrà indirizzarsi lungo due direttrici: la prima è la dimensione del transfer, “ipotizzando prove multiple successive o cicli di peer-review ripetuti, che chiedano di applicare quanto appreso nella prova precedente, e fornendo agli studenti stimoli mirati nei forum, per esplicitare la motivazione dell’attuazione di specifiche strategie” (p. 135); la seconda, invece, riguarda “la relazione fra le tipologie di feedback e la formulazione di giudizi valutativi, identificando se e come il feedback possa potenziare la capacità di elaborarlo” (ibidem).

Riferimenti bibliografici

- Barker, M., & Pinard, M. (2014). Closing the feedback loop? Iterative feedback between tutor and student in coursework assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 899–915.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Bose, J., & Rengel, Z. (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *US-China Education Review*, 6(12), 29–35.
- Boud, D., Ajjavi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing evaluative judgement in higher education. Assessment for knowing and producing quality work*. Abington: Routledge.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the Longer Term*. London and New York: Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brown, E., Gibbs, G., & Glover, C. (2003). EvaluationTools for investigating the impact of assessment regimes on student learning. *Bioscience Education*, 2(1), 1–7.
- Brown, E., & Glover, C. (2006). Evaluating written feedback on students' assignments. In C. Bryan, & K. Clegg, Eds. *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 81–91). London: Routledge.
- Buccolo, M. (2020). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79–89.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning teaching*. Abington, PA: Routledge.

- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407.
- Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning*, 26(1), 67–78.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338.
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers and Education*, 48(3), 409–426.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891–901.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini e Associati.
- de Mennato, P., Formiconi, A., Orefice, C., & Ferro Allodola, V. (2012). *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gehringer, E. F. (2001). Electronic peer review and peer grading in computer-science courses. *Proceedings of the 32nd SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, 139–143. New York, NY: Association for Computing Machinery.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 41-53). Buckingham: Society for Research into Higher Education, and Open University Press.
- Gibbs, G., Simpson, C., & Macdonald, R. (agosto 2003). *Improving student learning through changing assessment - a conceptual and practical framework*. Paper presented to European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italia.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38–55.
- Hamer, J., Ma, K. T. K., & Kwong, H. H. F. (2005). A method of automatic grade calibration in peer assessment. In A. Young & D. Tolhurst (Eds.), *Proceedings of the Seventh Australasian Computing Education Conference (ACE2004)*, vol. 42 of *Conferences in Research and Practice in Information Technology*, 67–72. <http://crpit.com/Vol42.html> (ver. 23.03.2020).
- Hattie, J. (2 agosto 1999). *Influences on student learning*. Inaugural lecture, University of Auckland. <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/influences-on-student-learning.pdf> (ver. 23.03.2020).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.

- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 101-113). New York: Routledge.
- Hughes, G., Smith, H., & Creese, B. (2015). Not seeing the wood for the trees: developing a feedback analysis tool to explore feed forward in modularised programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(8), 1079–1094.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319–333.
- 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., & 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.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: Effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125–126.
- Parkin, H. J., Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., & Thorpe, L. (2012). A role for technology in enhancing students' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 37(8), 963–973.
- Patchan, M. M., Charney, D., & Schunn, C. D. (2009). A validation study of students' end comments: Comparing comments by students, a writing instructor, and a content instructor. *Journal of Writing Research*, 1(2), 124–152.
- Pearce, J., Mulder, R., & Baik, C. (2009). *Involving students in peer review*. Guide of the Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, http://www.cshe.unimelb.edu.au/resources_teach/teaching_in_practice/docs/Student_Peer_Review.pdf (ver. 15.02.2020).
- Reily, K., Finnerty, P., & Terveen, L. (2009). Two peers are better than one: Aggregating peer reviews for computing assignments is surprisingly accurate. *Proceedings of the ACM 2009 International Conference on Supporting Group Work*, 115–124. New York: ACM.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Abington, PA: Routledge.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peerfeedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII(numero speciale), 115–137.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.