

Il voto: Sostenitore o nemico del processo di apprendimento? Evidenze dalla letteratura

Federica Picasso¹

Università degli Studi di Trento

Beatrice Doria

Università degli Studi di Padova

Anna Serbati

Università degli Studi di Trento

Valentina Grion

Università degli Studi di Padova

Anastasiya Lipnevich

Queens College and the Graduate Center, City University of New York

Abstract

Il presente contributo mira ad offrire una riflessione basata sull'esplorazione dell'ampia letteratura internazionale sul ruolo del voto in relazione con il processo di apprendimento. Vengono innanzitutto analizzati alcuni dei fattori che influenzano l'apprendimento e le performance degli studenti durante il loro processo formativo con particolare enfasi sugli effetti prodotti dalle differenti modalità e strategie di feedback utilizzate dai docenti, con specifico riferimento al ruolo del voto e del suo relativo impatto nei confronti dei discenti in formazione. Nello specifico, si intende porre l'attenzione sull'effetto che il voto, in comparazione ad altre tipologie di feedback, va ad innescare in coloro che lo ricevono, riflettendo sul suo impatto, soprattutto di carattere emotivo, sul processo di apprendimento. Infine, il contributo intende discutere tali considerazioni in relazione al sistema scolastico e universitario nazionale.

This contribution aims to provide a reflection based on an exploration of the extensive international literature on the factors influencing students' learning and performance in the educational process. A particular emphasis is given to the effects produced by the different feedback modes and strategies used by instructors, with specific

¹ Il presente contributo rappresenta il prodotto di un lavoro condiviso. L'effettiva stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: Grion e Serbati hanno scritto il paragrafo 1 e il paragrafo 5; Picasso e Doria hanno scritto il paragrafo 2; Picasso ha scritto il paragrafo 3; Doria ha scritto il paragrafo 4; Lipnevich ha supervisionato l'intero elaborato.

reference to the role of grading and its impact on learners. Specific attention is paid to the effect that the grade, in comparison to other types of feedback, triggers in those who receive it, reflecting on its function in relation to the emotional aspect linked to the learning process. Finally, the theoretical framework is interpreted and related to the Italian context, offering food for thought on this theme in today's school and university system.

Parole chiave: voto; feedback; emotività; apprendimento

Keywords: grade; feedback; emotionality; learning

1. Introduzione

Il processo di apprendimento e la performance degli studenti possono essere influenzati da molteplici fattori, interni ed esterni, come l'abilità cognitiva, le attitudini, la personalità individuale, il clima scolastico o l'approccio didattico utilizzato dai docenti. Tali fattori risultano fondamentali, poiché in grado di predire e orientare il rendimento degli studenti (Anderson, 1982; Poropat, 2009; Roth et al., 2015).

In questa prospettiva, la letteratura di settore, ha evidenziato un ulteriore elemento particolarmente influente sul processo di apprendimento degli studenti, ossia il feedback (Carless, 2016; Grion et al, 2021; Grion & Serbati, 2019; Nicol, 2018, 2019, 2021; Van der Kleij et al., 2019; Van der Kleij & Lipnevich, 2021). Esso, infatti, può essere definito come:

Any information related to a performance that students can use to improve their performance or learning. Feedback might come from any source, including teachers, peers, or the task itself. It may include information on where the learner is, where the learner is going, or what steps should be taken and strategies employed to get there. Any feedback, if processed, becomes self(directed) feedback. (Lipnevich & Panadero, 2021, p.16).

Diversi autori hanno definito le caratteristiche che identificano un buon feedback. Fra questi, molto conosciuto è il framework di Nicol e McFarlane-Dick (2006). Secondo i due autori, un feedback efficace dovrebbe:

- Aiutare a chiarire quali siano le caratteristiche di una buona prestazione (obiettivi, criteri, standard attesi);
- Facilitare lo sviluppo dell'autovalutazione;
- Fornire agli studenti informazioni di alta qualità sul loro apprendimento;
- Incoraggiare il dialogo con gli insegnanti e fra pari intorno all'apprendimento;
- Incoraggiare convinzioni motivazionali positive e autostima;
- Offrire supporti per colmare il divario tra le prestazioni attuali e quelle desiderate;
- Fornire informazioni agli insegnanti che possano essere utilizzate per contribuire a plasmare l'insegnamento.

In questa prospettiva, numerosi studi sono stati condotti con lo scopo di indagare e comprendere l'efficacia del feedback per il miglioramento dell'apprendimento degli studenti in termini di performance (Black & William, 1998; Hattie e Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Lipnevich & Smith, 2018; Lipnevich & Smith, 2009; Serbati et al. 2022; Shute, 2008; Van der Kleij & Lipnevich, 2020). Tuttavia, pochi di questi hanno approfondito in che modo le differenti tipologie di feedback agiscono sull'apprendimento degli studenti.

Tra queste, una tipologia di feedback che necessita di ulteriore approfondimento è il voto. Il voto è infatti risulta essere la tipologia di feedback più comune che gli studenti ricevono in ogni grado di istruzione, molto spesso erogato attraverso un giudizio o tramite un punteggio numerico (Marzano, 2000; Oosterhof, 2001). Tale pratica di valutazione viene utilizzata in ambito educativo da molto tempo (Brookhart et al., 2016), con lo scopo di riassumere i risultati educativi raggiunti dagli studenti e offrire una sintesi della loro carriera formativa (Guskey, 2019; Guskey & Brookhart, 2019).

A tal proposito, a partire dagli studi condotti negli anni '90 (Airasian, 1994), emergerebbe che il voto ricopre principalmente le seguenti funzioni.

1. Funzione amministrativa, in riferimento alle decisioni concernenti la carriera formativa.

2. Funzione di guida, ovvero voto come aiuto ai professionisti dell'istruzione nel fornire agli studenti un percorso/una direzione.
3. Funzione di programmazione didattica, voto quindi come strumento per informare i docenti rispetto al livello raggiunto dagli studenti.
4. Funzione di feedback, voto come mezzo per fornire agli studenti informazioni collegate al loro progresso e ai loro traguardi.
5. Funzione motivante, voto come strumento per incoraggiare gli studenti a migliorare.

Il voto quindi, secondo quanto affermato da Airasian (1994), può assumere una funzione sommativa e/o una funzione formativa a seconda di come utilizzato. Tuttavia, negli ultimi anni, nel mondo dell'istruzione, si è acceso un forte dibattito riguardante il valore assunto dal voto in relazione al miglioramento (o meno) dell'apprendimento degli studenti (e.g., Sadler, 2005).

In questo contesto, il presente contributo intende proporre alcune riflessioni sul ruolo e sull'utilizzo di tale strumento valutativo, ponendolo in relazione ad altre tipologie di feedback, al fine di comprenderne l'impatto e l'efficacia nell'apprendimento degli studenti.

2. Il voto e gli effetti sulla performance: Alcuni studi attuali

Attualmente, il metodo di valutazione più ampiamente utilizzato nelle scuole e nelle università italiane è rappresentato dal voto. In Italia, a differenza di quanto avviene nelle università e nelle scuole di molti paesi, soprattutto anglofoni, non è previsto alcun obbligo per i docenti di fornire un feedback verbale sul lavoro degli studenti. Qui, gli insegnanti e i professori universitari sono tenuti solamente a esprimere un voto numerico che sintetizza il livello di apprendimento raggiunto al termine del periodo di insegnamento.

La ricerca internazionale ha prodotto numerosi studi sul valore e il ruolo del voto, sia come strumento di valutazione finale che come strumento formativo. Il 'successo' del voto in ambito scolastico deriverebbe dalla comune credenza che esso rappresenti uno strumento 'oggettivo', mentre, in funzione formativa si ritiene che esso stimoli l'impegno e l'apprendimento.

Tuttavia, come rileva Grion (2023), diversi studi evidenziano come la presunta 'oggettività' del voto sia spesso un'utopia. L'assegnazione dei voti può essere influenzata dalle esperienze scolastiche dei docenti, dalle loro filosofie personali sull'insegnamento e l'apprendimento, dalle norme e dalle prassi di valutazione e rendicontazione, nonché dalla formazione professionale ricevuta in materia di valutazione.

Alcune ricerche (Bracket et al., 2013) evidenziano le determinanti soggettive difficilmente controllabili nell'assegnazione dei voti. Ad esempio, l'influenza delle emozioni positive sulle decisioni di valutazione: si è osservato che la presenza di emozioni positive può condurre all'assegnazione di voti più alti in determinate prove, che, in presenza di emozioni negative, sarebbero state valutate diversamente. Gli autori di tali studi hanno anche identificato l'influenza delle caratteristiche biografiche ed esperienziali dei docenti sull'assegnazione dei voti.

Anche considerando il voto come un feedback formativo per supportare l'apprendimento, esso non si rivelerebbe uno strumento efficace. Long (2015) riferisce che bambini che ricevono un voto e sono incoraggiati a migliorarlo tendono a perdere interesse nell'apprendimento stesso e a evitare compiti impegnativi per massimizzare le possibilità di ottenere un voto alto. I voti creano una preferenza per compiti più semplici e riducono la qualità del pensiero degli studenti, che si concentrano su cosa sarà richiesto nel test anziché approfondire la comprensione dell'argomento.

Grion (2023) ha recentemente dimostrato che, anche nel contesto universitario italiano, fornire un feedback descrittivo dopo un'attività rappresenta un'azione più efficace nel processo di miglioramento progressivo della

qualità del lavoro degli studenti rispetto a quanto accade assegnando come feedback un voto. Inoltre, aggiungere commenti scritti al voto non apporterebbe alcun miglioramento delle performance successive. In generale, il voto tenderebbe a prevalere rispetto al commento, e i commenti hanno maggiori probabilità di essere letti e compresi quando non sono accompagnati da un voto.

Recentemente, Lipnevich e Smith (2009a; 2009b) hanno esplorato l'effetto dei voti e dei commenti descrittivi sulla performance degli studenti. L'effetto di ricezione del voto in questi studi risulta particolarmente critico poiché gli studenti che hanno ricevuto come feedback un voto volto a incentivare il miglioramento del loro prodotto di apprendimento hanno poi raggiunto punteggi inferiori rispetto a coloro che hanno ricevuto altre tipologie di feedback da parte del docente. Nel dettaglio, gli studiosi, nella prima ricerca citata (Lipnevich & Smith, 2009a), hanno esaminato come il feedback viene ricevuto e utilizzato dagli studenti universitari in diverse condizioni sperimentali. I ricercatori hanno quindi esaminato la relazione tra il feedback che gli studenti ricevono e il loro senso di autoefficacia e motivazione, ponendo particolare attenzione al miglioramento delle prestazioni su un compito specifico e complesso. Nel dettaglio, gli autori hanno indagato l'efficacia di tre tipologie di feedback sulle prestazioni di 464 studenti universitari statunitensi in merito ad un compito di apprendimento, ossia la produzione di un saggio. Lo studio ha esaminato tre condizioni sperimentali di feedback: a) l'assenza di feedback, b) il feedback dettagliato percepito dagli studenti come offerto dal docente e c) il feedback dettagliato percepito dagli studenti come offerto dal computer. Le tre condizioni di feedback sono state incrociate con due fattori, quali il voto e una dichiarazione di lode e incoraggiamento. Questo ha permesso di studiare come aspetti importanti del feedback influenzassero il comportamento successivo dei partecipanti nel tentativo di migliorare il proprio lavoro. Il risultato più evidente dello studio è che un feedback descrittivo, scritto e dettagliato, specifico e focalizzato sul lavoro individuale, è fortemente correlato al miglioramento. Gli effetti dei voti e degli elogi sul rendimento sono stati più complessi da esaminare. Il gruppo di studenti che ha ricevuto il feedback del docente abbinato ad un voto, ha ottenuto punteggi inferiori rispetto a quello che non ha ricevuto un voto, ma soltanto il feedback del docente. Inoltre, si è dimostrato che, se la ricezione del voto veniva abbinata ad una dichiarazione di lode (elogio), l'effetto negativo veniva attenuato.

È interessante notare che il gruppo più performante dello studio sia stato quello che ha ricevuto soltanto un feedback dettagliato percepito come proveniente dal docente, senza abbinamento di un voto e senza elogi. In tutti i casi il feedback percepito come automatico (generato dal computer) ha generato risultati in termini di performance inferiori rispetto al feedback generato dal docente.

La tipologia di feedback utilizzato fa quindi la differenza e questo studio dimostra come voto ed elogi agiscano, in misure differenti, come distrattori, mentre il feedback dettagliato e risorse utili, per lo studente, per revisionare il proprio lavoro, siano le soluzioni più efficaci in termini di apprendimento.

Questi risultati sono coerenti con altre ricerche che dimostrano che il feedback descrittivo, che trasmette informazioni precise su come svolgere il compito e descrive dettagliatamente i modi per superare le difficoltà, è molto più efficace del feedback valutativo, che si limita a informare gli studenti sul livello di performance raggiunto (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1998).

In questo contesto, Lipnevich e Smith (2009b), volendo approfondire i risultati ottenuti nello studio precedentemente descritto, si sono posti l'obiettivo di indagare le percezioni degli studenti in merito alle diverse forme di feedback sul loro rendimento, sulla motivazione e sulle emozioni. Per farlo, 49 studenti di un'università statunitense hanno partecipato a sei focus group, due settimane dopo il completamento dell'esperimento sopra descritto. Dunque, per ogni condizione sperimentale – a) l'assenza di feedback, b) il feedback dettagliato percepito dagli studenti come offerto dal docente e c) il feedback dettagliato percepito dagli studenti come offerto dal computer – incrociata con i due fattori, quali il voto e una dichiarazione di lode e incoraggiamento, sono stati

selezionati un certo numero di studenti. I risultati ottenuti dai sei focus group hanno mostrato che gli studenti che hanno ricevuto un feedback dettagliato, sia esso percepito come offerto dal docente o dal computer, hanno sottolineato la sua efficacia e utilità per il miglioramento delle loro prestazioni. La ricerca ha rilevato, inoltre, che il gruppo di studenti che ha ricevuto il feedback dettagliato dal docente, in generale dichiara che esso risulti la tipologia di feedback più efficace poiché, oltre ad aiutarli nel processo di revisione, rappresenta un indicatore dell'impegno del docente stesso nei confronti dei loro progressi. Proprio in conseguenza a questo percepito impegno del docente, una volta ricevuto il feedback, gli studenti si definivano come desiderosi di apportare le modifiche e migliorare il loro lavoro. Per quanto riguarda il feedback generato dal computer, esso è stato apprezzato dai partecipanti del focus group ed è stato generalmente ritenuto pertinente e utile, seppure in misura minore rispetto al feedback dato dal docente. È interessante notare, infatti, che gli studenti del gruppo che ha ricevuto il feedback dal computer hanno concordato all'unanimità che alcuni dei commenti ricevuti non si applicassero al loro lavoro o fossero troppo "stravaganti" per essere presi in considerazione.

In sintesi, i risultati di questo secondo studio mostrano che gli studenti sottolineano all'unanimità che i commenti dettagliati risultano la forma di feedback più efficace; al contrario, i voti sono stati percepiti come un potenziale ostacolo al miglioramento - affermazione collegata soprattutto alla condizione per la quale il voto veniva proposto dal docente. Infatti, alcuni studenti hanno descritto la loro reazione principale nei confronti del voto ricevuto, come "panico", "vergogna", "delusione" e "rabbia", precisando che ricevere un voto molto più basso di quello che si erano attesi è stato scoraggiante anche in termini di ripresa in mano del lavoro per migliorarlo. Al contrario, gli studenti hanno notato che la presenza di commenti, in abbinamento al voto, ha reso molto più facile riprendere il lavoro sui loro elaborati. Quanto al feedback del computer, esso è stato considerato a volte non imparziale. I commenti e i voti sfavorevoli forniti dal computer sono stati considerati irrilevanti. Gli elogi sono stati considerati il tipo di feedback meno influente, utile solo per attenuare l'effetto demotivante dei voti e per fornire un senso generale di benessere.

Una spiegazione per questi risultati può derivare dalla *feedback intervention theory* di Kluger e DeNisi (1996). Gli autori hanno evidenziato che un feedback ottimale dovrebbe dirigere l'attenzione degli individui verso il compito e verso le strategie specifiche che porterebbero al raggiungimento dei risultati desiderati. I voti in lettere o i punteggi numerici, essendo per loro natura sommativi, tendono a focalizzare l'attenzione degli studenti sulle loro capacità ed abilità, piuttosto che sul compito di apprendimento svolto, provocando un effetto negativo sulla performance (Kluger & DeNisi, 1996; Siero & Van Oudenhoven, 1995; Szalma et al., 2006). A rinforzo di tali evidenze, l'ampio studio condotto da Hattie e Timperley (2007) mette in luce la funzione formativa del feedback, il quale, quando focalizzato sul compito e non sull'individuo, risulta maggiormente efficace per l'apprendimento.

Sulla stessa linea, la metanalisi condotta da Koenka e colleghi (2019) dimostra che i voti non siano determinanti rispetto al conseguimento dei risultati, ma che, al contrario, abbiano un'influenza negativa sulla motivazione. Nel dettaglio, Koenka e colleghi (2019) rilevano, negli studenti che ricevono un voto, una performance inferiore e una minore motivazione in comparazione a coloro che ricevono solo commenti di feedback. In aggiunta, quando gli studenti ricevono i voti in combinazione a commenti di feedback, presentano la stessa performance degli studenti che hanno solo ricevuto il voto. Sembra quindi che i voti possano addirittura contrastare l'effetto positivo dei commenti di feedback. Ad ogni modo, come sottolineato da Koenka e colleghi (2019), il numero degli studi che comparano voti in abbinamento a commenti di feedback rispetto alla sola erogazione di commenti, è ancora limitato e si tratta di un tema che vale la pena continuare ad esplorare.

L'effetto negativo dei voti sulla performance degli studenti può essere anche argomentato attraverso la loro influenza sulla percezione di autoefficacia degli studenti stessi. Già da parecchi anni, infatti, è stato dimostrato che l'autoefficacia è influenzata dai risultati ottenuti in precedenza (Bandura & Locke, 2003).

3. Voti e feedback descrittivi a confronto: Studi classici

In ambito nazionale ed internazionale gli studi volti ad indagare il ruolo e l'efficacia del voto in relazione ad altre tipologie di feedback sono state condotti fin dagli anni 80 del secolo scorso (Kluger & DeNisi, 1996; Koenka & Anderman, 2019; Lipnevich & Smith, 2009a, 2009b; Siero & Van Oudenhoven, 1995; Szalma et al., 2006;).

A tal proposito, già alla fine del secolo scorso, Black e Wiliam (1998), con un lavoro di revisione della letteratura sulla valutazione formativa, portavano alla luce la questione secondo cui il feedback descrittivo, piuttosto che voti o punteggi in lettere, conducesse a migliori performance in termini di miglioramento del proprio lavoro da parte degli studenti dopo aver ricevuto il feedback.

Ancor prima, Butler and Nisan (1986) hanno realizzato una ricerca volta a studiare gli effetti di diverse condizioni di feedback sulla motivazione intrinseca degli studenti. È stata quindi testata l'ipotesi secondo cui la ricezione di informazioni individualizzate, specifiche e non normative sulla performance legata al compito svolto, comprendenti commenti sia positivi che negativi, avrebbe mantenuto o addirittura aumentato la motivazione successiva. Per dimostrarlo sono state coinvolte nove classi comprendenti 261 studenti, i quali sono stati assegnati casualmente a tre differenti condizioni sperimentali di feedback: a) commenti positivi e negativi forniti dal docente; b) voti e c) nessuna tipologia di feedback. Una volta assegnati gli studenti ad uno dei tre gruppi sperimentali, è stato chiesto loro di svolgere due compiti di apprendimento: il compito A era un compito quantitativo di "velocità", mentre il compito B era un compito qualitativo di "potenza" che incoraggiava la risoluzione dei problemi e il pensiero divergente.

Gli strumenti consistevano in tre libretti di lavoro contenenti i compiti sperimentali, che sono stati somministrati rispettivamente nelle sessioni 1, 2 e 3. Inoltre, al termine della sessione 3, è stato somministrato un questionario volto a rilevare gli atteggiamenti motivazionali degli studenti. Ogni libretto conteneva due compiti, A e B. Nel compito A dei libretti 1 e 3 (sessioni 1 e 3) si chiedeva ai bambini di costruire il maggior numero possibile di parole a partire dalle lettere di una parola più lunga. Il compito B consisteva in due esempi tratti dal test sugli "usi" del pensiero divergente (Torrance & Templeton, 1963). I compiti della Sessione 2 erano leggermente diversi per ridurre gli effetti di noia e pratica.

I tre gruppi sperimentali hanno svolto tre differenti sessioni. La sessione 1 è stata condotta nell'arco di una giornata, mentre le sessioni 2 e 3 sono state condotte due giorni dopo, con un intervallo di due ore tra l'una e l'altra. Le sessioni erano così strutturate:

1. Sessione 1 (pre-test). Dopo l'esplicitazione delle istruzioni, uguali per ogni gruppo (conduzione dell'esperimento e modalità di costruzione dei compiti) i bambini sono stati invitati a svolgere i due compiti richiesti A e B (Libretto di lavoro 1);
2. Sessione 2. Due giorni dopo, è stato restituito il Libretto 1. Si è dunque proceduto con la ricezione del compito con relativo feedback, sulla base delle tre differenti condizioni di feedback (gruppo 1 valutazione appropriata della propria prestazione; gruppo 2 ricezione di un voto; gruppo 3 restituzione semplice del libretto) e la consegna del libretto 2;
3. Sessione 3 (post-test). Miglioramento dei compiti attraverso le indicazioni fornite dal feedback ricevuto: due ore dopo, il libretto 2 è stato restituito con la valutazione appropriata per ciascun gruppo e si è proceduto con la consegna del libretto di lavoro 3. La procedura per i compiti A e B è stata quindi

identica a quella delle prove precedenti. Successivamente, è stato distribuito il questionario sull'atteggiamento e mostrato il sistema di punteggio a 7 punti.

I risultati hanno mostrato effetti chiaramente differenziati in base alle tre tipologie di feedback. Il gruppo posto nella condizione di ricezione dei commenti positivi o negativi da parte del docente ha ottenuto punteggi elevati in entrambi i compiti in fase di post-test (e più alti di quelli ottenuti al pre-test), mentre il gruppo che non ha ricevuto alcuna tipologia di feedback ha ottenuto punteggi bassi in entrambe le prove sia nel pre- che nel post-test; peraltro, molto più bassi nel post-test di quelli ottenuti al pre-test. Infine, il gruppo al quale sono stati assegnati i voti ha ottenuto punteggi elevati solo nel compito quantitativo, mentre ha ottenuto punteggi bassi (e più bassi nel post-test rispetto al pre-test) nelle misure di pensiero divergente, misure che hanno confermato essere influenzate negativamente dagli incentivi estrinseci (cfr. Butler & Nisan, 1986, p. 214; Kruglanski et al., 1971). I ricercatori così hanno rilevato che i voti tendono ad enfatizzare gli aspetti quantitativi dell'apprendimento, disincentivando la creatività, promuovendo la paura del fallimento, ed indebolendo l'interesse degli studenti. In effetti, le evidenze sugli effetti negativi del voto sulla performance degli studenti sono numerose. Butler e Nisan (1986) e Butler (1988) riscontrano che i voti informano gli studenti rispetto al loro profitto, mettendo quest'ultimo in comparazione con quello degli altri studenti, mentre i commenti individualizzati offrono elementi utili per comprendere gli 'standard' cui fare riferimento per l'autovalutazione specifica dello specifico compito.

Proseguendo nella discussione di questi risultati, i ricercatori rilevano che, seppure appaia evidente che i commenti di feedback risultino utili per il miglioramento del lavoro degli studenti, il loro effetto potrebbe essere compromesso quando accostati ad un voto: quest'ultimo potrebbe, infatti, indurre elementi motivazionali negativi tali da annullare quelli potenzialmente positivi dati dal feedback discorsivo (Butler, 1988).

In questo contesto, stante il massivo utilizzo del voto nei sistemi di istruzione in tutto il mondo, risulta fondamentale indagare ulteriormente l'effetto e l'efficacia di questa tipologia di feedback sull'apprendimento degli studenti, magari ponendo il voto in relazione ad una progettazione formativa pervasa dal concetto di valutazione per l'apprendimento (Grion & Serbati, 2017; Sambell & Brown, 2021; Sambell, et al., 2013) e valutazione *come* apprendimento (Grion & Serbati, 2019; Trincherò, 2020), e, quindi attribuendogli una funzione meno centrale nel processo di apprendimento.

4. Il ruolo delle emozioni nei processi di feedback

Nel contesto universitario, il feedback può essere fornito agli studenti attraverso differenti fonti di informazioni: dal docente, dal computer, dai pari e/o dallo studente stesso (Grion et al., 2021; Nicol, 2021;). Indipendentemente dalla tipologia di feedback e dalla modalità attraverso il quale viene erogato, esso deve essere caratterizzato da uno scopo formativo in grado di motivare lo studente a migliorare il proprio apprendimento (Pitt & Norton, 2016; Telio et al., 2015; Winstone et al. 2017). Tuttavia, sfortunatamente, in alcuni casi la ricezione di un commento da parte del docente può suscitare reazioni emotive negative, in grado di disincentivare e demotivare lo studente all'approfondimento delle conoscenze e competenze a lungo termine (Ryan & Henderson, 2017). Tale condizione viene accentuata dal fatto che gli studenti tendono ad "offendersi" personalmente nel momento in cui il feedback risulta essere erogato da un soggetto più informato e autorevole, in modo unidirezionale e incontrastabile (Molloy et al., 2013). Pertanto, i commenti critici da parte di docenti possono urtare in modo considerevole la percezione di autostima e autoefficacia degli studenti, comportando la generazione di emozioni negative e demotivanti rispetto al processo d'apprendimento (Rowe, 2017; Ryan & Henderson, 2018).

Il feedback, quindi, influenza indubbiamente le emozioni di colui che lo riceve (Goetz et al., 2018; Jonsson & Panadero, 2018): uno studente che riceve un feedback valutativo sperimenta naturalmente una sorta di reazione emotiva che può variare a seconda del contesto, del rapporto con colui che lo eroga e da una serie di altri fattori (Lipnevich & Smith, 2018; Panadero, 2016). A tal proposito, Brown e Wang (2013) hanno condotto delle indagini qualitative volte a dimostrare che la valutazione, e il feedback valutativo in particolare, tendono a suscitare emozioni negative, soprattutto negli studenti più maturi. Il feedback valutativo, infatti, viene spesso considerato dallo studente come una critica personale, rivolta cioè alle conoscenze e competenze che possiede in quel dato momento (Ryan & Henderson, 2017).

Le emozioni suscitate dal feedback possono quindi essere generate nel momento in cui viene ricevuto, ma possono anche accumularsi nel tempo (Pekrun, 2006). Ad esempio, un feedback positivo dopo un esame può indurre orgoglio e piacere, aumentando la motivazione a fare bene nel compito successivo. Allo stesso modo, un feedback negativo può indurre ansia e scoraggiare uno studente dalla partecipazione (Vogl & Pekrun, 2016). In tal senso, Goetz e Hall (2013) sostengono che la valenza del feedback e delle emozioni definisce la relazione tra i due costrutti. In altre parole, un feedback positivo tenderebbe a suscitare emozioni positive, mentre un feedback negativo susciterebbe emozioni negative (Goetz & Hall, 2013).

Va precisato che, quando il feedback non è chiaramente di natura positiva o negativa, le possibili reazioni emotive sono più confuse. Ad esempio, un punteggio numerico o un voto non hanno intrinsecamente alcuna valenza, sia essa positiva o negativa. Tuttavia, a seconda dello studente, del contesto, del tipo di compito e di una serie di altre variabili, il voto diventa uno dei feedback più carichi di emozioni che uno studente riceve. Così, un punteggio di 8.5/10 può essere percepito come estremamente positivo da uno studente e negativamente da un altro. Le prestazioni precedenti degli studenti, la loro ricettività, le caratteristiche dell'insegnante e l'ambito disciplinare possono determinare una diversa ricettività dei voti (Lipnevich et al., 2016).

In effetti, le ricerche relative al rapporto fra feedback ed emozioni sono ancora scarse. Attraverso una rassegna, Van der Kleij e Lipnevich (2019) hanno dimostrato che su 164 studi riguardanti la percezione del feedback da parte degli studenti, solo 22 hanno riportato risultati relativi alle reazioni emotive degli studenti. Tuttavia, quasi nessuno di queste ricerche ha cercato di collegare tali risposte affettive a risultati educativi significativi, come indicatori di rendimento, completamento del corso e indici generali di benessere.

Tra gli studi svolti in ambito internazionale la Control-Value-Theory (CVT, Pekrun et al., 2007) rende esplicita la funzione del feedback come chiave generativa di emozioni, le quali poi influenzano i risultati accademici degli studenti. In particolare, secondo la CVT, il feedback, fungendo da strumento valutativo, può stimolare emozioni diverse: divertimento e orgoglio, come positive ed attivanti; rabbia e ansia, come negative e attivanti; sollievo, come positivo ma disattivante; e disperazione, come negativo e disattivante. Queste risultano giocare un impatto significativo sul rendimento accademico degli studenti (Pekrun, 2006). Considerando perciò le innumerevoli situazioni di feedback, e quindi di situazioni emotive vissute in ambito accademico, gli effetti cumulativi, anche se deboli, possono avere forti ripercussioni sulle prestazioni degli studenti. In particolare, l'ansia, un'emozione attivante negativa, mostra consistenti correlazioni negative con il rendimento in vari ambiti accademici (Ma, 1999; Seipp, 1991).

In questo quadro, un ulteriore elemento di interesse riguarda la specifica relazione tra il voto come fonte di feedback e la reazione emotiva degli studenti. Un recente studio condotto da Lipnevich e colleghi (2021) evidenzia che i voti, con la loro forte componente normativa e di giudizio, provocherebbero generalmente negli studenti emozioni negative, rispetto a quanto avviene in seguito alla ricezione di commenti descrittivi, che sarebbero più neutri e offrirebbero suggerimenti specifici su come migliorare il proprio compito d'apprendimento. I ricercatori hanno riscontrato che la ricezione del voto, a differenza di un commento da parte del

docente, provoca emozioni negative, quali ad esempio angoscia, nervosismo, vergogna, paura e turbamento. Tuttavia, lo studio condotto rivela anche una interessante evidenza: gli studenti che hanno provato emozioni negative a seguito di un voto negativo sembrerebbero maggiormente motivati al miglioramento, spinti dalla volontà di rivalsa. Al contrario, gli studenti che hanno ricevuto un voto positivo tendono ad essere sovrastati dall'emozione positiva dell'orgoglio, la quale disincentiva la motivazione, suscitando negli studenti la percezione che le loro presentazioni siano già "sufficientemente buone" (Lipnevich & Smith, 2009a, 2009b). Benché vi possano essere delle reazioni motivanti a seguito di voti negativi, la correlazione tra emozioni negative e aumento delle prestazioni degli studenti a lungo termine risulta un effetto ancora incerto e da approfondire con ulteriori studi (Lipnevich et al, 2021).

5. Conclusioni

La letteratura analizzata va a sottolineare alcune delle criticità nell'uso del voto come forma di feedback. Seppure le ricerche che hanno messo in luce le sue criticità risalgano a parecchi decenni fa, a livello di politica e pratiche scolastiche, la questione è stata considerata solo parzialmente con prese di decisione saltuarie e non sempre coerenti.

In ambito nazionale, ad esempio, l'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 ha offerto una serie di elementi di riflessione verso il cambiamento delle pratiche valutative nella scuola primaria che vanno nella direzione del superamento del voto e l'adozione di un feedback descrittivo (Corsini, 2022; Grion et al., 2021). Allo stesso modo, alcuni ricercatori (Grion et al., 2022) hanno introdotto recentemente nel panorama nazionale alcune ricerche ed esperienze svolte nel contesto scolastico e universitario con lo scopo di dimostrare quanto la valutazione possa assumere connotazioni differenti a seconda delle pratiche e degli approcci utilizzati dai docenti. In particolare, gli autori dimostrano quanto il voto possa assumere una connotazione negativa per gli studenti poiché esso suscita non solo emozioni di ansia e frustrazione, ma soprattutto demotiva la volontà di migliorare il loro apprendimento, al contrario del feedback (Doria et al; 2021; Grion et al, 2021; Serbati et al, 2022).

In questa prospettiva, anche Corsini e Gueli (2022) sottolineano la necessità di prestare maggiore attenzione ad una valutazione incentrata sull'apprendimento degli studenti piuttosto che sul voto. In questo senso, gli autori riportano l'attenzione sul ruolo del feedback affermando che:

Questa propensione a sciogliere il feedback nel voto (numerico o meno che sia), ovvero a sostituire la conoscenza generata dal processo valutativo con una sintesi ordinale che posiziona alunne e alunni entro una scala gerarchica, rappresenta il maggiore ostacolo all'affermazione di una valutazione pedagogicamente fondata, coerente con l'evidenza empirica raccolta negli ultimi decenni sia sull'efficacia di rigorosi riscontri analitici e criteriali centrati sulla prestazione sia sulla nocività di elogi o biasimi generalmente sganciati da quanto realizzato e basati per lo più su un confronto normativo che disincentiva lo sviluppo di una motivazione intrinseca nei confronti dell'apprendimento. (Corsini & Gueli, 2022, p. 177)

Tale affermazione mette in luce quanto ancora la strada da percorrere nel panorama della scuola e dell'università italiane, sia lunga e tortuosa, ma sottolinea anche quanto l'attenzione sia accesa rispetto a questi temi.

Il presente articolo, dunque, intende proporsi come una call rivolta alla ricerca e agli stakeholder dell'educazione italiani, affinché si miri ad approfondire ulteriormente i temi di indagine proposti, cogliendo lo stimolo dato

dalla letteratura internazionale per condurre delle ricerche che si interrogano in maniera più dettagliata sul ruolo del voto nei differenti sistemi educativi e portarla all'attenzione e al dibattito della comunità scientifica.

Bibliografia

- Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment*. McGraw-Hill.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens M.T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Brown, G. T., and Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-393). <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.616955>
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of educational psychology*, 78(3), 210. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.210>
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6.
- Corsini, C. (2022). Liberare la valutazione dalla tirannia del voto. *La ricerca*. N°22, p. 70. Loescher Editore.
- Corsini, C., & Gueli, C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 26, 163-178. <https://doi.org/10.7358/ecps-2022-026-cogu>
- Doria, B., Grion, V., & Serbati, A. (2021). Processi valutativi a distanza e percezioni degli studenti in un corso universitario on line. *Nuova Secondaria* - n. 3, novembre 2021 - Anno XXXIX - ISSN 1828-4582.
- Goetz, T., Lipnevich, A., Krannich, M., & Gogol, K. (2018). Performance Feedback and Emotions. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 554-574). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316832134.027
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In *International guide to student achievement* (pp. 192-195). Routledge.
- Grion, V. (2023). What if voting inhibited learning? A comparison of different types of feedback: empirical research in a university setting. *Pedagogia oggi*, 21(1), 137-145. <https://dx.doi.org/10.7346/PO-012023-16>
- Grion, V., & Serbati, A. (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Pensa Multimedia.

Federica Picasso, Beatrice Doria, Anna Serbati, Valentina Grion, Anastasiya Lipnevich – *Il voto: Sostenitore o nemico del processo di apprendimento? Evidenze dalla letteratura*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16859>

- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Pratiche e tecnologie per la scuola secondaria*. Carocci Editore.
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2). <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- Guskey, T. R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42-47.
- Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2019). What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next. ASCD.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. In A. A. Lipnevich, & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge University Press.
- Koenka, A. C., & Anderman, E. M. (2019). Personalized feedback as a strategy for improving motivation and performance among middle school students. *Middle School Journal*, 50(5), 15-22. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1674768>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kruglanski, A. W., Friedman, I., & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentives on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality*, 39, 606-617. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1971.tb00066.x>
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 169-185). Routledge.
- Lipnevich, A. A., Murano, D., Krannich, M., & Goetz, T. (2021). Should I grade or should I comment: Links among feedback, emotions, and performance. *Learning and Individual Differences*, 89, 102020. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102020>.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge University Press.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009a). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319. <https://doi.org/10.1037/a0017841>
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009b). "I really need feedback to learn": Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347-367. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9082-2>.
- Long C. (2015). Are Letter Grades Failing Our Students?, NEA Today. In <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/are-letter-grades-failing-our-students> (ultima consultazione: 21/03/2023).

- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, 520–540.
<https://doi.org/10.2307/749772>
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.
- Molloy, E., Borrell-Carrio, F., & Epstein, R. (2013). The Impact of Emotions on Feedback in D. Boud, & E. Molloy.(Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education*.
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778.
- Nicol D (2011) Good designs for written feedback for students. In: McKeachie WJ, Svinicki M (eds) *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 13th edn. (pp 108–124). Wadsworth, Cengage Learning.
- 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.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2007). *Education assessment of students*. Merrill Prentice Hall.
- Oosterhof, A. (2001). *Classroom applications of educational measurement*. Prentice-Hall.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. *Handbook of human and social conditions in assessment*, pp. 247-266.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>.
- Rowe, A.D. (2017). Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning. In: Carless, D., Bridges, S., Chan, C., Glofcheski, R. (eds) *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment*, vol 5. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88, 1653-1670.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pitt, E., & Norton, L. (2016). 'Now that's the feedback I want! Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892.

Federica Picasso, Beatrice Doria, Anna Serbati, Valentina Grion, Anastasiya Lipnevich – *Il voto: Sostenitore o nemico del processo di apprendimento? Evidenze dalla letteratura*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16859>

- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/03075070802706553>.
- Sambell, K., & Brown, S. (2021). Changing assessment for good: building on the emergency switch to promote future-oriented assessment and feedback designs. In: Baughan, Patrick, (ed.) *Assessment and feedback in a post-pandemic era: a time for learning and inclusion* (pp. 11-21), Advance HE.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Serbati, A., Grion, V., Li, L., & Doria, B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M.E. Auer, A. Pester, D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (pp.419-434), Springer.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27–41. <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siero, F., & van Oudenhoven, J. P. (1995). The effects of contingent feedback on perceived control and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 10(1), 13-24. <https://doi.org/10.1007/BF03172792>
- Szalma, J. L., Hancock, P. A., Warm, J. S., Dember, W. N., & Parsons, K. S. (2006). Training for vigilance: Using predictive power to evaluate feedback effectiveness. *Human factors*, 48(4), 682-692. <https://doi.org/10.1518/001872006779166343>
- Telio, S., Ajjawi, R., & Regehr, G. (2015). The “educational alliance” as a framework for reconceptualizing feedback in medical education. *Academic Medicine*, 90(5), 609-614. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000560>
- Van der Kleij, F. M., & Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Vogl, E., & Pekrun, R. (2016). Emotions that matter to achievement: Student feelings about assessment. In *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 111-128). Routledge.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>.

Federica Picasso è dottoranda presso l'Università di Trento con una borsa PON tematica Innovazione sui temi dell'innovazione didattica universitaria. Ha conseguito i suoi studi magistrali in Pedagogia, Progettazione e Ricerca Educativa presso l'Università di Genova ed ha prestato servizio presso il TLC dell'Università di Genova come Instructional Designer. I suoi interessi di ricerca si focalizzano su temi quali il Faculty Development, le competenze digitali dei docenti universitari e la connessione tra tecnologie e pratiche di valutazione e di feedback.

Federica Picasso, Beatrice Doria, Anna Serbati, Valentina Grion, Anastasiya Lipnevich – *Il voto: Sostenitore o nemico del processo di apprendimento? Evidenze dalla letteratura*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16859>

Contatto: federica.picasso@unitn.it

Beatrice Doria è dottoranda presso l'Università di Padova con un progetto di dottorato sulla promozione di pratiche di valutazione alternative all'interno del contesto universitario, con particolare attenzione allo sviluppo professionale dei docenti e alle loro capacità di valutazione. I suoi interessi di ricerca includono: il feedback e la valutazione nei contesti educativi, l'uso delle tecnologie educative e il ruolo degli studenti nei processi di insegnamento/apprendimento. Per la sua linea di ricerca sulla valutazione, collabora con alcuni dei più importanti studiosi del mondo.

Contatto: beatrice.doria@phd.unipd.it

Anna Serbati è Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano: didattica universitaria, Faculty Development, valutazione per l'apprendimento e feedback. È componente del Presidio di Qualità dell'Ateneo e del FormID, Centro di competenza per la Formazione dei docenti e l'Innovazione Didattica. È senior fellow dell'Advance HE britannica e associate editor dell'International Journal for Academic Development.

Contatto: anna.serbati@unitn.it

Valentina Grion è Professoressa Associata in Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Padova.

I suoi interessi di ricerca si focalizzano nell'ambito delle tecnologie educative e della valutazione educativa, privilegiando le prospettive che valorizzano il ruolo degli studenti. Suo focus particolare è relativo alle potenzialità formative dei processi di valutazione e feedback fra pari, sul cui tema, in particolare, svolge un'ampia attività di formazione presso le scuole.

È stata Visiting Scholar presso Università e Istituti di Ricerca soprattutto in Gran Bretagna, Francia, Stati Uniti e Brasile.

Contatto: valentina.grion@unipd.it

Anastasiya Lipnevich è Full Professor di Educational Psychology presso il Queens College e il Graduate Center della City University di New York. Ha ricoperto incarichi di visiting professor, tra gli altri, presso l'Università di Trento, Italia, l'Università di Costanza, Germania, l'Università di Otago, Nuova Zelanda, il National Institute of Education, Singapore. I suoi interessi di ricerca includono: instructional feedback, valutazione formativa, metodi alternativi di valutazione cognitiva e non cognitiva e il ruolo delle caratteristiche psicosociali nei risultati accademici e di vita degli individui.

Contatto: a.lipnevich@gmail.com