

MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO V – Numero 2 – 12/2015

La “spettacolarizzazione del tragico”: anestesia delle menti e delle coscienze

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari
t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com - www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loidice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO... – IN THIS ISSUE...

L'immersione globale e diffusa nel mare della comunicazione multimediale rappresenta una realtà generalizzata e consolidata. In questo mare comunicativo, con sempre maggior frequenza, si ha l'impressione che una “notizia” sia ripresa e montata più e più volte in maniera proporzionale alla sua tragicità, con l'effetto di mettere in secondo piano l'intento informativo, a solo vantaggio degli aspetti “sensazionalistici” e “spettacolari”. Rincorrendo in tal modo l'imperativo dell'audience – talvolta con la falsa ingenuità di chi dichiara il diritto all'informazione e alla trasparenza come assoluti che finiscono con entrare in conflitto con diritti personali, comunitari e sociali – che finisce per sortire l'effetto di una progressiva perdita della capacità di “partecipare” ai problemi, alle sofferenze e spesso alle tragedie altrui. Conseguenza inevitabile è ingenerare una sorta di “narcosi” delle menti e delle coscienze rispetto al dolore rappresentato. Un dolore che talvolta diventa gossip, quando sono gli stessi interpreti a farsi primattori di uno show nel quale si contendono il ruolo di protagonisti principali a colpi di interviste, di immagini, di pseudo-scoop.

I molti casi eclatanti degli ultimi anni mettono in luce la labilità del confine tra diritto all'informazione e sciacallaggio mediatico, tra partecipazione e curiosità, tra investigazione e pettegolezzo. Pongono, altresì, improrogabili questioni di natura educativa ed etica, nel momento in cui sollecitano a intervenire seriamente nella gestione della comunicazione multimediale proprio al fine di evitare quell'intorpidimento emozionale che, a poco a poco, indebolisce sia la capacità di “pensare” che quella di “sentire” la vita degli altri, come se la sovraesposizione mediatica rendesse gradualmente insensibili a eventi tragici o indifferenti nei confronti delle tante vite spezzate che hanno pelle, lingua, fede, cultura diverse dalla propria. O, semplicemente, non sono noi.

In questo numero raccogliamo riflessioni sul tema della “comunicazione spettacolarizzata” e sui possibili interventi di natura educativa e formativa che possono contribuire a rendere visibile la dimensione umana della comunicazione, in una società che non può sottrarsi alle forme più accelerate ed evolute di quest'ultima ma che, al contempo, deve saperla governare in funzione dell'umano e non “contro” di esso.



INDICE – TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – THE EDITORIAL

di *Isabella Loiodice*

Oltre lo spettacolo, a presidio dell'umano
Beyond the show, to protect the human dimension, p. 4

INTERVENTI – ARGUMENTS

di *Massimo Baldacci*

Apparato egemonico e formazione del senso comune in Gramsci
Hegemonic apparatus and formation of common sense in Gramsci,
p. 6

INTERVISTE – INTERVIEWS

di *Isabella Loiodice*

Comunicazione mediale e tecnologie digitali. Usi e abusi dei media
nell'intervista a Roberto Maragliano
Media communication and digital technologies. Uses and abuses of
the media according to Roberto Maragliano, p. 15

di *Pasquale Renna*

Ermanno Bencivenga. 5 note su etica e pedagogia nella civiltà
dell'immagine
Five reflections on Ethics and Pedagogy in the Civilization of
the Image: Ermanno Bencivenga, p. 18

SAGGI – ESSAYS

di *Marinella Attinà*

Morte e rinascita della cultura del sentire: una lettura pedagogica
Death and rebirth of the culture of feeling: a reading pedagogy, p. 20

di *Emanuele Isidori*

La comunicazione spettacolarizzata: una riflessione pedagogica tra
Debord e YouTube
Communication spectacularized: a pedagogical reflection between
Debord and YouTube, p. 28

di *Grazia Maria Masselli*

A scuola di teatro. Teoria degli affetti e pratica degli effetti (speciali)
At School of Theater. The Doctrine of the affections and the practice
of special effects, p. 41

di *Leonardo Acone*

La cava di Rosso, la spiaggia di Aylan e l'orsetto dell'Ikea.
L'infanzia dalla narrazione consapevole del dolore alla invasività
mediatica globalizzata
The Red quarry, the beach and the bear Aylan Ikea. The children
from the narrative aware of the pain the invasiveness globalized me-
dia, p. 52

di *Carlo Bosna*

Populismo digitale. Intelligenza collettiva e connettiva
Digital populism. Collective intelligence and connective, p. 60

di *Micaela Castiglioni*

L'esperienza-del-limite: questione di auditel o progetto culturale-
educativo?
Limit-experiences: a question of audience share or an educational
opportunity?, p. 67

di *Giuseppe D'Anna*

La "pseudo-tragicità" dello spettacolo: tra Spinoza, Jaspers e Debord
The "pseudo-tragedy" of the show: between Spinoza, Jaspers and
Debord, p. 72

di *Fiammetta Fanizza*

La spettacolarizzazione come deformazione dell'umano e come ori-
gine del "tragico urbano"

The spectacle as a deformation of the human and as the source of the
"tragic urban", p. 78

di *Ilaria Filograsso*

Immagini di guerra. Spunti dalla letteratura per ragazzi per una peda-
gogia dello sguardo
Images of war. Cues from children's literature to a pedagogy of the
eye, p. 87

di *Paola Martino*

L'esperienza depredata. Ebbrezza mediatica e comunicazione educativa
The experience robbed. Thrill media and educational communication,
p. 94

di *Luigi Traetta*

Spettacolarizzare per insegnare. Arte e medicina retrospettiva alla
Salpêtrière
A spectacle to teach. Art and medicine retrospective at the
Salpêtrière, p. 102

di *Vito De Nardis, Emanuela Recchia*

Comunicare argomentando: per una pedagogia dell'autentico
Communicate arguing: for a pedagogy of authentic, p. 111

di *Alessandro Ferrante*

L'oscenità dell'immaginario mediatico: riflessioni critiche e contro-
misure pedagogiche
The obscenity of media imagination: critical reflections and pedagog-
ical countermeasures, p. 120

di *Alessandra Romano*

"The Show must go on: letting people cry. Working with Informal
Learning for going beyond the information given"
"Lo Show deve continuare: lasciamo le persone piangere. Lavorare
con l'Apprendimento Informale per andare al di là dell'informazione
data", p. 133

di *Giovanni Spagna*

Da Watzlawick a Bauman. La drammatizzazione della notizia e il
problema comunicazione-relazioni umane nella società tecno-
globalizzata
From Watzlawick at Bauman. The dramatization of the news and
communication-human relations in society, techno-globalized, p. 153

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

di *Loredana Perla*

La didattica "spettacolarizzata" per l'apprendimento della storia.
Dalla ricerca al progetto
"Glamorised" education for History teaching. From research to actual
projects, p. 160

di *Serafina Pastore*

Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario
italiano: il progetto IDEA
Assessing educational quality (to improve) the Italian University
system: the project IDEA, p. 173

di *Anna Dipace, Claudia Bellini*

Ambienti digitali e valutazione degli apprendimenti. La co-
progettazione di un e-portfolio all'interno del Living Lab ScuolAperta
Digital environments and evaluation of learning. The co-design of an
e-portfolio within the Living Lab ScuolAperta, p. 178

di *Severo Cardone*

La sperimentazione di un servizio di Career Advising all'Università
The testing of Career Advising service at the University, p. 187

di *Elisa Muscillo*

La digital literacy e la credibilità delle informazioni nella società
della conoscenza. Il ruolo del feedback nell'apprendimento nei per-
corsi e-learning per soggetti a rischio
Digital literacy and the credibility of the information in the
knowledge society. The role of feedback in learning e-learning paths
for individuals at risk, p. 197

RECENSIONI – REVIEWS

di *Giuseppe Annacontini*

Mattei, F. (2015). *Persona. Adnotationes in lemma*. Anicia: Roma
di *Viviana De Angelis*, p. 210

di *Viviana De Angelis*

Elia, G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e
innovazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 213

di *Luca Giuseppe Ingrosso*

Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e
linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia, p. 218

di *Ludovica Lops*

Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza. Prefazione di Giulio
Giorello*. Roma: Studium, p. 223

di *Valentina Mustone*

De Serio, B. (2014). *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa
Gnocchi*. Roma: Anicia, p. 228

di *Viviana Vinci*

Dipace, A. (2015). *Videogiochi, scuola e salute*. Bari: Progedit, p. 230.

**Valutare (per migliorare) la qualità didattica
del sistema universitario italiano: il progetto IDEA**

di Serafina Pastore

Abstract

I sistemi universitari sono attualmente chiamati a riconsiderare le finalità della valutazione se si intende davvero consentire agli studenti di sviluppare abilità e competenze per il loro futuro personale e professionale. Perseguire tale finalità richiede l'attiva partecipazione degli studenti nel processo di valutazione. Sulla scorta dell'influenza esercitata dalle istanze di *accountability* e di assicurazione della qualità, la valutazione ha finito con l'assumere diverse connotazioni e significati, spesso in conflitto tra loro. La disseminazione dell'*outcome-based education* dimostra come sia importante rivedere e riconsiderare le politiche educative, i sistemi organizzativi e la progettazione dei corsi universitari. In ambito europeo, la diffusione dei Descrittori di Dublino (sulla scorta del Processo di Bologna, 1999) ha indotto la valutazione a porsi in termini più trasparenti e allineati con gli esiti della formazione universitaria. Di qui la necessità di definire un modello valutativo differente per il processo di insegnamento-apprendimento. Ne conseguono ulteriori domande: la valutazione migliora davvero l'apprendimento degli studenti? I docenti forniscono un *feedback* appropriato, utile e tempestivo? I dati e i *feedback* raccolti sull'apprendimento degli studenti sono poi davvero utili al processo di assicurazione della qualità? Consentono agli studenti di riconoscere e comprendere gli elementi che possono indurre un miglioramento nelle loro *performance*? A partire da un simile quadro il presente articolo riporta gli obiettivi e il disegno di ricerca del progetto IDEA vincitore del concorso di idee per la ricerca bandito dall'ANVUR.

Nowadays, higher education systems all over the world are being called to reconsider the aims of assessment if we want that students develop skills and competencies for their future personal and professional life. Pursuing such aims involves the active participation of students in the assessment process. Following the emphasis on accountability and the quality assurance requirements, assessment, in the higher education context, assumes different connotations and meanings, sometimes in conflict among them. The dissemination of outcome-based education highlights how it is important to review educational policies, higher education systems organization, and instructional design. In the European area, the widespread diffusion of Dublin Descriptors (following the Bologna Process, 1999) has led to an assessment process more transparent and aligned with learning outcomes. Hence the need to define a different assessment model for the teaching-learning process. This raises further questions: How much does assessment improve students learning? Do teachers provide useful, appropriate, and timely feedback? Gathered data and feedback on students' learning can support also the quality assurance process? Do they allow students to recognize and understand elements that can lead to an improvement in their performance? Starting from this composite framework the present paper reports the rationale and the research design of the IDEA project that is an ANVUR approved and granted research project.

1. Introduzione

La crescente pressione che negli ultimi decenni ha interessato il contesto universitario, ha visto configurarsi il tema della valutazione come uno degli aspetti di maggior interesse. I processi di massificazione, diversificazione, privatizzazione e internazionalizzazione hanno indotto il mondo accade-

mico a confrontarsi con istanze inedite di cambiamento e innovazione. È soprattutto attraverso la valutazione che, come già accaduto per il mondo della scuola, si sono veicolate le maggiori trasformazioni tanto che la valutazione stessa ha finito, non rare volte, con l'assumere significati tra loro anche molto diversi se non addirittura contrastanti. (Boud & Falchikov, 2007; Brown, & Glaser, 2003; Elwood & Klenowsky, 2002; Gehmlich, 2010; Grimaldi, 2001; Kostoris Padoa Schioppa, 2012; Laurillard, 1993; Palumbo, 2007; Reale & Pennisi, 2010; Romainville, 2007).

Il trend dell'*accountability* ha finito con lo schiacciare il dibattito su valutazione e *assessment* in termini principalmente performativi (si pensi, ad esempio, al dibattito creatosi attorno ai test standardizzati).

Sulla scia della Conferenza di Bergen del 2006 e rilanciando quanto già avviato con il Processo di Bologna, si è provato a delineare un nuovo modello di valutazione per il mondo universitario scandito *in primis* dalle forme dell'assicurazione, interna ed esterna, della qualità dei processi e dei servizi connessi alla formazione universitaria. La definizione dei sette Standard Europei per l'assicurazione della qualità così come definiti negli *Standard e Linee Guida* (ENQA) ha indirizzato le istituzioni universitarie nello sviluppo di un proprio sistema interno di assicurazione della qualità. In tale architettura, nello specifico, l'assicurazione interna della qualità della formazione (così come definito in Italia nel modello ANVUR) comporta cinque steps fondamentali:

la definizione dei risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes* o *programm outcomes*);

1. la progettazione e pianificazione del percorso formativo (piano di studio, insegnamenti e altre attività formative);
2. il monitoraggio e la valutazione dei risultati del processo formativo;
3. la promozione di azioni di miglioramento;
4. la documentazione di quanto ottenuto e di quanto realizzato.

L'accento posto sui processi di verifica e valutazione ha oscurato ulteriori finalità legate all'*assessment* e ridotto il ruolo e la centralità che assumono i soggetti coinvolti nella formazione (Rust, Price & O'Donovan, 2003). La valutazione non dovrebbe, infatti, essere solo finalizzata a determinare quanto gli studenti abbiano acquisito in termini di contenuto alla fine di un corso (visione tradizionale e, in parte, strumentale della valutazione dell'apprendimento), ma dovrebbe, in un'ottica di miglioramento continuo, consentire agli insegnanti di fornire agli studenti informazioni sul loro apprendimento in modo da divenire come affermano T.A. Angelo e K.P. Cross (1993) "more effective, self-assessing, self-directed learners" (p. 4)

Ben si comprende, a questo punto, il ruolo strategico che assume la valutazione all'interno dell'impianto didattico. Non più solo momento finale del processo formativo ma elemento centrale in grado di rivalorizzare la natura attiva e organica del processo di insegnamento-apprendimento (Walvoord, 2004) attraverso l'individuazione degli elementi di criticità e il lavoro su tali aspetti. Il *feedback*, riveste pertanto un ruolo di densa rilevanza perché consente di monitorare il progresso degli studenti e di progettare azioni didattiche rispondenti al contesto (Taras, 2005). Le evidenze raccolte (di tipo formale e/o informale) costituiscono materiale prezioso per l'insegnante che potrà così rimodulare la sua azione didattica in modo pertinente ai bisogni di apprendimento degli studenti.

La considerevole produzione scientifica al riguardo se, da un lato, sottolinea l'influenza della valutazione nei processi di formazione (Popham, 2008), dall'altro, attesta come nella pratica essa costituisca un elemento che spesso poco sostiene docenti e studenti nei processi di formazione, risultando, a volte, addirittura irrilevante (Brown, 2006; Torrance & Pryor, 1998; Warren & Nisbet, 1999).

Diversi gli interrogativi che, a questo punto, si sollevano: quanto la valutazione migliora l'apprendimento degli studenti? I docenti forniscono un *feedback* utile, adeguato e tempestivo? Consentono agli studenti di riconoscere e comprendere gli elementi che possono indurre un miglioramento nella loro *performance*? (Brookhart & Bronowicz, 2003; Elwood & Klendowski, 2002). Interrogativi questi di non poco conto se si pensa alle funzioni esercitate dalla valutazione rispetto ai processi di insegnamento e apprendimento.

A volte si tende a dimenticare come la valutazione abbia un'influenza più forte dello stesso insegnamento sull'apprendimento degli studenti (Hattie, 2009), perché:

- veicola ciò che è davvero importante apprendere;
- influenza *cosa* e *come* gli studenti apprendono;
- consolida lo sviluppo delle strategie di apprendimento;
- influenza il valore che il soggetto attribuisce alla formazione, così come il senso di realizzazione personale e la volontà di portare a termine determinati compiti di apprendimento;
- contribuisce a definire cosa gli studenti associano, in generale, all'esperienza della valutazione in ambito universitario.

Sebbene tali aspetti siano ampiamente riconosciuti dalla letteratura di settore, gli studi in ambito universitario, specie nel nostro Paese, appaiono ancora sporadici e poco incisivi. Gli orientamenti che, negli ultimi anni, si sono sviluppati attorno alla tematica dell'*assessment* vanno dalla revisione delle forme tradizionali di *testing*, a quelle che sono le percezioni e le rappresentazioni che docenti e studenti hanno della valutazione (Brown, 2006; Brown & Hirschfeld, 2007; Brown & Hirschfeld, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015), dall'individuazione di forme alternative di valutazione allo studio sul ruolo chiave che il *feedback* può avere nei processi di insegnamento-apprendimento (Evans, 2013; Price et al., 2012; Taras, 2010).

Il progetto IDEA – *Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education* – si colloca proprio in quest'ultimo filone di ricerca. L'attenzione sul *feedback* nei processi valutativi in ambito universitario si aggancia così al dibattito sul miglioramento della qualità didattica (Eckel & King, 2004).

2. Domande e protocollo di ricerca

Il ruolo centrale del *feedback* all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento, pone in essere la necessità di riscattare tale pratica dalla forte disaffezione dimostrata da insegnanti e studenti (Brown, 2006; Brown & Hirschfeld, 2007). Se, da un lato, diversi sono gli aspetti positivi rimarcati dalla letteratura di settore (sostegno all'apprendimento, garanzia di validità dei criteri di valutazione, supporto per una formazione assieme personale e professionale), dall'altro, le ricerche più recenti evidenziano ancora alcune problematicità rispetto all'esperienza che ne hanno gli studenti universitari (criticità connesse all'interpretazione, all'utilità, all'opportunità di applicazione).

A partire dalla presa in carico di tali criticità, il progetto IDEA muove dalle seguenti domande di ricerca: I docenti universitari italiani che tipo di *feedback* forniscono? Il *feedback* è coerente con l'organizzazione didattica del corso? Il *feedback* fornito è funzionale al miglioramento della qualità didattica? Gli studenti come utilizzano il *feedback* che ricevono? Il *feedback* serve alla progressione del loro apprendimento? Quali sono i fattori chiave per un *feedback* efficace?

Il progetto è finalizzato a comprendere e migliorare le pratiche valutative e, in ottica *evidence-based* (Singh & Ramya, 2011; Slavin, 2008) al consolidamento di azioni funzionali alla presa di decisioni "*aware*".

Cinque le fasi che scandiranno il protocollo di ricerca e quattro gli obiettivi sui quali sono state progettate:

1. analizzare le pratiche valutative prestando particolare attenzione alle modalità d'esame, alle modalità di restituzione del *feedback* e alle modalità di attribuzione del voto (Fase uno);
2. individuare le problematiche più frequenti nella gestione del *feedback* da parte di docenti e studenti (Fase due);
3. identificare le caratteristiche chiave di una pratica efficace di *feedback* (Fase due);
4. definire un modello per promuovere e sostenere una pratica di *feedback* che sia *embedded* nel sistema di istruzione universitario italiano e agganciato al sistema di accreditamento interno della qualità dei cds (Fase tre).

In un'ottica di fattibilità e plausibilità del modello, lo strumento che si intende progettare all'interno della Fase 3 sfrutterà pratiche già adottate nel contesto italiano, ma non del tutto integrate e messe a regime nel sistema di valutazione, e sarà focalizzato sulla gestione di flussi informativi che supporteranno docenti e studenti nel monitoraggio delle attività durante l'intero percorso di insegnamento. Il focus sul *feedback* deriva dall'importanza di tale pratica già evidenziata nell'analisi della letteratura rispetto non solo alla valutazione degli apprendimenti, ma anche al supporto di tale pratica all'insegnamento stesso e al suo monitoraggio (così come del resto è nel modello Tuning). La quarta fase sarà dedicata alla "Raccolta dati e analisi" delle evidenze raccolte a seguito della fase pilota che verrà avviata durante la terza fase. La quinta fase, infine, prevede la disseminazione dei risultati condotta presso l'Università di Bari. Il progetto coprirà una fase temporale di 14 mesi. L'auspicio è che il progetto IDEA possa contribuire al riscatto della valutazione in ambito universitario, liberandola dai vincoli di un formalismo e tecnicismo di maniera per proiettarla concretamente al miglioramento della qualità didattica del nostro sistema accademico.

Bibliografia

- Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Boud, D. (2006). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Brookhart, S.M., & Bronowicz, D.L. (2003). I Don't Like Writing. It Makes My Fingers Hurt: Students Talk about Their Classroom Assessments. *Assessment in Education*, 10(2), pp. 221- 242.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Instrument. *Psychological Reports*, 99, pp. 166-170.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Assessment Matters in Higher Education*. London: SRHE/Open University Press.
- Brown, G.T.L., & Hirschfeld, G.H.F. (2007). Students' Conceptions of Assessment and Mathematics Achievement: Evidence for the Power of Self-regulation. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, pp. 63-74.
- Brown, G.T.L., & Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' Conceptions of Assessment: Links to Outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), pp. 3-17.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Assessment Matters in Higher Education*. London: SRHE/Open University Press.
- Eckel, P.D., & King, J.E. (2004). *An overview of higher education in the United States: Diversity, access, and the role of the market place*. Washington, DC: American Council on Education.
- Elwood, J., & Klendowski, V. (2002). Creating of Shared Practice: the Challenges of Assessment Use in Learning and Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1(3), pp. 243-256.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), pp. 70-120.
- Gehmlich, V. (2010). Perspectives of Higher Education Institutions. *Quality Assurance and Learning Outcomes*. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) Vienna.
- Grimaldi, R. (2001). *Valutare l'Università. La Facoltà di Scienze della Formazione a Torino*. Torino: Utet.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.

- Kostoris Padoa Schioppa, F. (2012). Ragioni, criteri e modalità sulle aspettative della sperimentazione sulla valutazione degli esiti effettivi dell'apprendimento universitario. Disponibile su www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=248&Itemid=308&lang=it.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.
- Palumbo, M. (2007). Valutare l'università: perché e per chi?. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 38, pp. 9-18.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). What university students think about assessment: a case study from Italy. *European Journal of Higher Education*, 1-20.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Price, M., Rust, R., O'Donovan, B., Handley, K., & Bryant, R. (2012). *Assessment literacy: The Foundation for Improving Student Learning*. Oxford: OCSLD.
- Reale, E., & Pennisi, C. (2010). Valutare la crisi: effetti sull'Università e sulla ricerca. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 48(24), pp. 7-14.
- Romainville, M. (2007). Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria. In A. Baldissera, C. Coggi, & R. Grimaldi (a cura di), *Linee per una didattica universitaria* (pp. 37-51). Lecce: PensaMultimedia.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). 'Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), pp. 147-164.
- Singh, M., & Ramya, K.R. (2011). Outcome Based Education. *International Journal of Nursing Education*, 3(2), 87-91.
- Slavin, R.E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take?. *European Educational Research Journal*, 7(1), pp. 124-128.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), pp. 466-478.
- Taras, M. (2010). Assessment for Learning: Assessing the Theory and Evidence. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(2), pp. 3015-3022.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Walvoord, B.E. (2004). *Assessment Clear and Simple*. San Francisco: Jossey Bass.
- Warren, E., & Nisbet, S. (1999). The relationship between the purported use of assessment techniques and beliefs about the uses of assessment. In J.M. Truran, & K.M. Truran (Eds.), *22nd Annual Conference of the Mathematics Education and Research Group of Australia* (pp. 515-521). Adelaide, SA: MERGA.