

The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing Assessment Practices

Il Processo di Valutazione: Modello multi-livelli di Configurazione e Analisi delle pratiche valutative

David Martínez-Maireles

Università degli studi di Enna "Kore" (Italy) – david.maireles@unikore.it
<https://orcid.org/0000-0003-1142-6608>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The school assessment process can be analysed and constructed by operating at different interconnected levels: the underlying assessment approach, the assessment program, assessment situations, and related activities. Integrated analysis and design of the different levels allow for a full understanding of assessment in its pedagogical dimension of regulating learning, reducing the risk of fragmented approaches. An assessment program takes shape by considering the dynamic adaptation to students' needs, the multidimensionality of considered contents, and the relative transferability of skills through authentic activities. This program aims to identify guidance levels in teacher training to lead the educational community toward non-episodic but radical and lasting changes, supporting the overcoming of merely test-centric logics in favour of an assessment that accompanies the teaching-learning process at all its stages.

Il processo valutativo scolastico può essere analizzato e costruito operando su diversi livelli concatenati: l'approccio valutativo di fondo, il programma valutativo, le situazioni valutative e le relative attività. Analizzare e progettare in modo integrato i diversi livelli consente di comprendere appieno la valutazione nella sua dimensione pedagogica di regolazione degli apprendimenti, riducendo il rischio di approcci parcellizzati. Un programma valutativo si delinea tenendo conto dell'adattamento dinamico alle esigenze degli studenti, della multidimensionalità dei contenuti considerati, della relativa trasferibilità di competenze attraverso attività autentiche. Tale programma mira a individuare i livelli guida nella formazione docente per condurre la comunità educante verso cambiamenti non episodici ma radicali e duraturi, sostenendo il superamento di logiche meramente test-centriche a vantaggio di una valutazione che accompagna in tutte le sue fasi il processo di insegnamento-apprendimento.

KEYWORDS

Assessment design, Assessment process, Assessment approach, Assessment practices
Progettazione valutativa, Processo valutativo, Approccio valutativo, Pratiche valutative

Citation: Martínez-Maireles, D. (2024). The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing Assessment Practices. *Formazione & insegnamento*, 22(2), 18-26. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_03

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_03

Submitted: April 22, 2024 • **Accepted:** August 13, 2024 • **Published:** September 21, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La complessità del processo di insegnamento-apprendimento rende le pratiche valutative uno strumento fondamentale che deve accompagnare e adeguarsi a tutte le fasi di questo percorso. Affinché ciò avvenga, è necessario rendere coerenti i modelli e le strategie didattiche adottate con gli strumenti valutativi, in modo che questi ultimi forniscano risultati validi e affidabili sia riguardo ai processi d'insegnamento-apprendimento sia ai prodotti (Cizek et al., 2018; Boulay et al., 2018). Tale coerenza favorisce un'efficace regolazione delle pratiche didattiche e valutative, rendendole quanto più possibile allineate.

Risulta importante analizzare la "corrispondenza" tra pratiche didattiche e valutative di diversa natura (Ciani, 2020), al fine di far acquisire ai docenti la consapevolezza dell'efficacia degli strumenti valutativi impiegati e del loro reale apporto in termini di informazioni utili sull'apprendimento degli studenti. Occorre inoltre sviluppare un approccio più relativistico, tenendo conto che la valutazione non sempre è coerente con gli obiettivi da verificare o idonea a far emergere pienamente le conoscenze e competenze sviluppate da parte dello studente (Grange e Patera, 2021).

È quindi necessario che i docenti mettano in atto una riflessione critica sulla propria "concezione di valutazione", sulle caratteristiche che questa dovrebbe assumere anche in base ai soggetti coinvolti e al contesto di riferimento, al fine di far emergere una consapevolezza reale sulla propria idea di valutazione e sul livello di competenza percepito in tale ambito per identificare gli elementi da migliorare. Questa riflessione cosciente risulta cruciale perché permette, da una parte, di analizzare la concezione di valutazione dei docenti e come questa influenzi le proposte valutative in termini di momenti, strumenti, funzioni, ecc; dall'altra, di comprendere più profondamente quali aspetti, dimensioni ed oggetti percepiscano come competenze già acquisite, quali utilizzino maggiormente nella pratica quotidiana e quali ritengano più importanti (Martínez-Maireles et al., 2022).

In questo articolo si intende approfondire il concetto di valutazione, rivisitando la proposta di Coll et al. (2000) sui diversi livelli di configurazione e analisi delle pratiche valutative che intervengono nel processo di progettazione delle stesse. L'obiettivo dell'articolo è fornire un modello per l'analisi e la riflessione delle pratiche valutative, con la finalità di mettere in discussione alcune prospettive sulla valutazione, che hanno ricadute immediate sul processo valutativo. In tal senso risulta fondamentale poter ostruire una visione d'insieme delle pratiche valutative in sé e del loro legame con il processo di insegnamento-apprendimento.

2. La valutazione: aspetti rilevanti del processo

La valutazione è un processo per raccogliere e analizzare le informazioni, a partire da esse formularne un giudizio di valore. Tale giudizio facilita la presa di decisioni circa la funzione da attribuire alla valutazione (sociale o pedagogico/regolativo) e, in tal modo, per

introdurre miglioramenti all'interno del processo formativo. Pertanto, la valutazione, che coincide con la formulazione di un giudizio, dovrebbe tener conto di tre aspetti diversi (Calonghi, 1990).

Il primo aspetto riguarda la decisione circa l'oggetto della valutazione, che nelle pratiche educative, può essere qualsiasi elemento del processo di insegnamento-apprendimento. Per questo, è necessario stabilire dei criteri chiari, definiti e misurabili che consentano di condurre al meglio la pratica valutativa. In tale contesto, viene distinta la modalità di raccolta degli indicatori, che dipenderà dall'oggetto e dall'intenzione del valutatore. Bisognerà inoltre precisare quali risultati si intende perseguire a seguito di questa raccolta. L'intenzionalità andrebbe intesa come un continuum tra il polo della raccolta *ad hoc*, attraverso un atto valutativo appositamente progettato per tale scopo, e il polo della raccolta incidentale, raccogliendo evidenze e indicatori durante il processo di insegnamento-apprendimento (Wiliam, 2011).

Il secondo aspetto riguarda la finalità decisionale, che avrà un impatto diretto sul processo di insegnamento-apprendimento. Un elemento importante nella definizione della valutazione è che questa non può essere disgiunta dal processo di insegnamento-apprendimento, poiché attraverso la valutazione gli insegnanti possono verificare, a partire dal loro processo di insegnamento, quali acquisizioni e costruzioni gli studenti hanno realizzato, ovvero il processo di apprendimento sviluppato. Successivamente, risulta fondamentale prendere delle decisioni riguardo alle modifiche o all'adeguamento del processo d'insegnamento. Tale riflessione evidenzia e conferma che il processo valutativo e le sue attività devono essere collegate e coerenti alle attività di insegnamento-apprendimento (Calonghi, 1990) perché la valutazione si pone al servizio del processo di tale processo (Mauri e Rochera, 2010), a differenza di una concezione più tradizionale che la vedeva come un complemento di questo processo. Di conseguenza, il processo valutativo si amplia e non si limita a considerare solo ciò che viene valutato, bensì mostra la giusta attenzione nei confronti dell'obiettivo, della finalità e della funzione attribuita ad essa (Coll et al., 2000; Wiliam, 2011).

Il terzo aspetto da considerare è la comunicazione dei risultati che sarà correlato alla funzione della valutazione e al momento in cui essa viene svolta (Grion et al., 2021; Vinci, 2021). Il *feedback* fornito, permette una continuità tra il processo di insegnamento e apprendimento e la valutazione dipende della prospettiva assunta dal docente sulle pratiche valutative. Per esempio, se si intende effettuare una valutazione formativa, centrata sugli studenti e sui loro modi di apprendere, bisognerebbe creare informazioni utili alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per il loro *feedback*. Ciò ridurrebbe progressivamente una valutazione focalizzata esclusivamente sui risultati, per andare verso una valutazione rivolta all'apprendimento (Grion et al., 2021; Vinci, 2021). Di riflesso, ciò permette allo studente di essere responsabile del proprio processo di apprendimento e di sviluppare autonomia, supportandolo nell'apprendimento futuro (Bonetto et al., 2017).

È fondamentale tenere presente che le pratiche valutative all'interno del contesto scolastico sono stret-

tamente vincolate alle politiche valutative adottate dall'istituzione e al ciclo di istruzione in cui vengono implementate, il che può notevolmente influenzarne le funzioni e i ruoli assegnati (Brown & Remesal, 2017). Attualmente, la tendenza nell'ambito del miglioramento delle pratiche valutative si orienta sempre più verso il potenziamento della loro funzione regolativa. A tale scopo, alcuni documenti ministeriali, per esempio l'OM 172/2020, stanno cercando di promuovere la valutazione formativa a discapito di quella sommativa, sebbene ancora oggi quest'ultima risulta essere la più diffusa (Martínez-Maireles et al., 2022; Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021).

Questo approccio mira non solo a valutare il grado di apprendimento degli studenti, ma anche a guidarli nel processo di autovalutazione e di assunzione di responsabilità e consapevolezza nei confronti del proprio apprendimento. In questo contesto, gli obiettivi di apprendimento stabiliti inizialmente forniscono un quadro di riferimento per monitorare il progresso degli studenti e per adattare le strategie di insegnamento dei docenti (Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021).

Per favorire una maggiore autoresponsabilità degli studenti nel proprio processo di apprendimento, nasce la necessità di coinvolgere gli studenti direttamente nella progettazione e nello sviluppo delle pratiche valutative (Paniagua & Istance, 2018; Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021). Ciò implica non solo la partecipazione degli studenti nella definizione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione, ma anche l'utilizzo di compiti autentici e la promozione di un *feedback* e un *feedforward* costruttivo.

Questo approccio aumenta la responsabilità presente e futura degli studenti e promuove la loro autonomia e la capacità di riflessione critica sul proprio processo di apprendimento, diventando così protagonisti attivi del loro percorso educativo (Cornoldi et al., 2020).

Per rendere effettivo questo cambiamento di prospettiva, è necessario adottare modelli e metodologie di valutazione che coinvolgano attivamente gli studenti (autovalutazione, covalutazione), superando l'approccio tradizionale basato esclusivamente sull'eterovalutazione condotta dal docente (Trincherò, 2017).

Tuttavia, per tradurre in pratica questo approccio nella didattica quotidiana, è fondamentale che il team dirigenziale fornisca una formazione mirata che tenga conto dei bisogni e delle esigenze degli insegnanti e che offra delle opportunità concrete l'utilizzo di nuove metodologie utili a sviluppare ulteriormente le competenze valutative dei docenti (Christoforidou & Kyriakides, 2021; Pastore, 2017).

Questo nuovo approccio alla valutazione, centrato sul coinvolgimento attivo degli studenti e sull'empowerment dei docenti, non solo migliora la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma promuove anche una cultura scolastica orientata alla crescita continua. Per fare questo si presenta, di seguito, un modello di configurazione e analisi delle pratiche valutative, per promuovere la riflessione sulla rappresentazione di tali pratiche, sulla percezione che il docente ha di esse, sugli elementi sui quali si basano e su quali dovrebbero essere gli eventuali adattamenti.

3. Livelli di configurazione e analisi delle pratiche valutative

Le pratiche valutative possono essere configurate e analizzate su diversi livelli, intendendo tali livelli come sovraordinati. Il primo livello, costituito dall'approccio valutativo, che potremmo definire un livello cornice, racchiude in sé tre livelli successivi: il programma valutativo, le situazioni di valutazione e infine i compiti valutativi, come mostrato nella *Figura 1*. L'analisi dei vari livelli permette di comprendere in modo sistematico come si struttura e definisce il processo valutativo, dai principi generali alle modalità applicative.

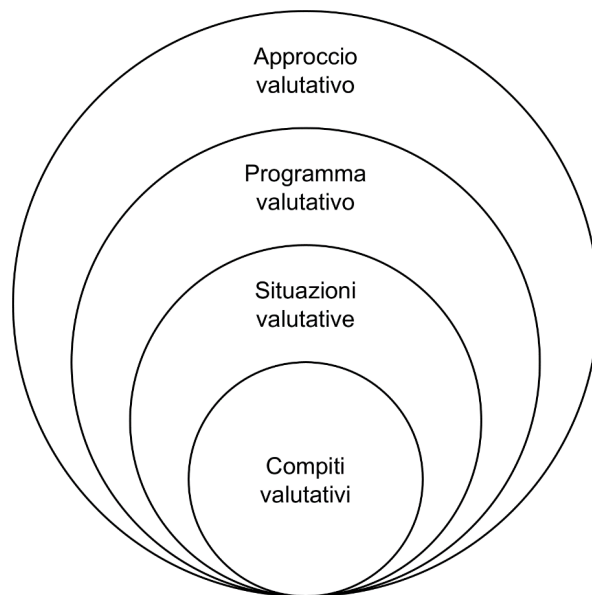


Figura 1.

3.1 Approccio valutativo

L'approccio valutativo viene definito come l'insieme di pensieri, credenze, idee - più o meno articolate - che un insegnante ha riguardo alla valutazione (Coll et al., 2000). Pertanto, esso rappresenta la visione che l'insegnante ha di che cosa sia la valutazione, di che cosa valutare, di come farlo, a quale scopo e con quali conseguenze.

Ciò significa che l'approccio valutativo è condizionato dalla concezione che l'insegnante ha della valutazione, definita in base alla funzione ad essa attribuita, pedagogica o sociale, intese in modo complementare.

La valutazione si colloca in un continuum tra due culture di valutazione a seconda dell'approccio adottato: la "cultura del test" e la "cultura della valutazione" (Black & Wiliam, 2009; Coll et al., 2000; Corsini, 2018). Se l'insegnante opta per l'approccio della "cultura del test", percepisce l'intelligenza dello studente come stabile e fissa, e l'apprendimento come una serie di abilità che cambia solo quantitativamente e in modo cumulativo. Pertanto, il processo di insegnamento-apprendimento e di valutazione (sommativa), risultano disgiunti in quanto la funzione della valutazione è esclusivamente sociale, in quanto si rileva un utilizzo diffuso di prove standardizzate e individuali, che valorizzano lo studente veloce ed efficiente nel fornire la risposta corretta (Dochy et al., 2002).

Al contrario, se l'insegnante opta per la "cultura della valutazione", la prospettiva cambia. L'intelligenza viene vista come pluralità di intelligenze e l'apprendimento come modificabile nel tempo, poiché si esercita un'influenza educativa e formativa nel processo di insegnamento-apprendimento dello studente, coinvolgendolo attivamente nel processo valutativo attraverso strumenti che privilegiano la comprensione, l'analisi, il ragionamento e l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità e la trasferibilità delle competenze (Coll et al., 2000; Vannini, 2011; Vinci, 2021). In altre parole, grazie all'aiuto adeguato e alla collaborazione dei diversi attori educativi, il processo di insegnamento-apprendimento si trasforma in una costruzione congiunta di conoscenze, abilità e competenze. Data l'importanza del processo, questa prospettiva è maggiormente orientata a una funzione pedagogica o regolativa, adattando e modificando il percorso formativo sulla base delle necessità dell'apprendimento dello studente (Dochy et al., 2002).

In tal modo, si intende sottolineare che l'approccio valutativo adottato dall'insegnante determina una propensione alla cultura della valutazione che tiene conto di entrambe le funzioni valutative analizzate, più concreta e contingente rispetto alla "cultura del test".

Tuttavia, emergono alcune criticità sull'effettiva presenza di una consapevolezza e una riflessione approfondite riguardo alla valutazione nell'ambito educativo (Cizek et al., 2018; Pastore, 2017). È fondamentale considerare che l'efficacia della valutazione non si limita alla mera raccolta di dati sul rendimento degli studenti, ma deve integrare una comprensione profonda delle diverse dimensioni dell'apprendimento e delle metodologie di insegnamento (Boulay et al., 2018). In questo contesto, si pone l'importante questione della coerenza e dell'allineamento tra i criteri di valutazione adottati e gli obiettivi di apprendimento prefissati, al fine di garantire un processo educativo e una pratica didattica significativa e orientata alla crescita degli studenti. Tuttavia, va notato che spesso esiste una enorme distanza tra la teoria e la pratica nella valutazione dell'apprendimento, con molte istituzioni che potrebbero non implementare pienamente le raccomandazioni teoriche avanzate dalla ricerca accademica perché gli insegnanti non hanno avuto modo di fare una riflessione profonda sul proprio approccio valutativo che è il primo passo per allineare tutto il processo educativo. Ciò può generare disallineamenti significativi tra ciò che viene valutato e ciò che effettivamente si intende misurare nell'apprendimento degli studenti, compromettendo così l'efficacia del processo educativo nel suo complesso (Cizek et al., 2018). Pertanto, è essenziale promuovere una cultura di valutazione più critica e riflessiva nell'ambito educativo e formativo, in cui i professionisti dell'insegnamento si impegnino attivamente nel riconsiderare e migliorare le pratiche valutative al fine di favorire un apprendimento autentico e significativo.

In definitiva, in base all'approccio valutativo scelto per la pianificazione della valutazione, sarà determinando un particolare programma valutativo.

3.2 Programma valutativo

La pianificazione della valutazione nelle sue diverse situazioni viene denominata "programma valutativo" (Torrance e Pryor, 1995).

Coll et al. (2000) definiscono il programma valutativo come

"l'insieme delle situazioni o attività valutative dispiegate dall'insegnante e dai suoi studenti durante lo svolgimento di un processo – o di una serie di processi – di insegnamento e apprendimento che può avere una durata più o meno estesa e corrispondere a sequenze o unità didattiche di diverso livello di complessità" (Coll et al., 2000, p. 124).

Tali programmi valutativi sono da intendere come attività o situazioni in cui lo studente condivide le conoscenze, le abilità e le competenze sviluppate durante il processo di insegnamento-apprendimento. Pertanto, all'interno del programma di valutazione è necessaria la descrizione di tali situazioni valutative, sebbene sia importante, in via preliminare considerare alcuni aspetti.

Primo, per meglio contestualizzare le pratiche valutative, bisogna tenere in considerazione il grado/livello, i crediti formativi e il tema oggetto della valutazione, nonché il numero di insegnanti e studenti coinvolti.

Secondo, è necessario definire su quali tipi di situazioni valutative i docenti elaboreranno il programma valutativo e quali strumenti di valutazione verranno utilizzati.

Terzo, il numero, la frequenza e la sequenza delle situazioni valutative all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Questo aspetto si concentra sulle caratteristiche delle situazioni di apprendimento all'interno del programma valutativo, che, se puntuali o processuali darebbero continuità alla pratica didattica.

Inoltre, è importante sottolineare che il momento e il modo in cui vengono utilizzati i diversi strumenti valutativi determinano le informazioni che possono essere raccolte e la relativa interpretazione da parte dell'insegnante.

La prima informazione da raccogliere riguarda le relazioni e le interconnessioni tra le successive situazioni valutative proposte che implicano due livelli di approccio. Il primo è il livello intra-sequenziale e si fonda sull'analisi della coerenza logica tra pianificazione e sviluppo dei diversi pattern valutativi stabili all'interno del medesimo programma. Il secondo è il livello inter-sequenziale e si riferisce all'instaurarsi di connessioni tra le differenti situazioni valutative. Le relazioni tra queste aiuteranno a comprendere l'integrazione nel quadro dei processi di insegnamento-apprendimento e al miglioramento delle pratiche didattiche. Una delle criticità riguarda il fatto che la pianificazione delle pratiche valutative viene fatta quando già si è conclusa pianificazione didattica, inserendo situazioni di valutazione in senso stretto oppure non prendendo in considerazione altre situazioni valutative, come situazioni preparatorie o di approfondimento. In tal senso, il collegamento tra situazioni valutative all'interno del programma non si

realizza consapevolmente da parte dei docenti, dunque il programma valutativo non è più collegato alla progettazione didattica (Cizek, 2018; Coll, 2000). Per risolvere questa mancanza di collegamento è necessario offrire durante la formazione docente, spunti di riflessione per azioni e attività volte a rafforzare le tecniche valutative in tutti gli ordini e gradi di scuola per far sì che i docenti si rendano conto dell'importanza che esiste tra il programma valutativo e la pianificazione del processo educativo, aumentando in questo modo la competenza valutativa dei docenti (Darling-Hammond et al., 2019; Pastore, 2017).

La seconda informazione da raccogliere riguarda le decisioni associate alla certificazione, ovvero i criteri di valutazione che emergono dall'insieme delle situazioni valutative del programma. Tali criteri devono rispondere sia alla valutazione per l'apprendimento sia alle decisioni finali di certificazione e promozione dello studente, a seconda del momento. Tuttavia, tali criteri rispondono maggiormente alla funzione certificativa e sociale della valutazione a discapito dell'aspetto formativo e regolativo (Grange e Patera, 2002; Martínez-Maireles et al., 2022). È fondamentale capire se l'insegnante utilizzi prioritariamente una valutazione sommativa e finale rispetto a quella iniziale e formativa *in itinere* (Brown e Remesal, 2017; Martínez-Maireles et al., 2022; Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021). Inoltre, è necessario esaminare quali elementi di queste ultime due tipologie di valutazione vengano utilizzati maggiormente durante l'intero processo educativo, poiché sussiste il dubbio che non venga effettuata una valutazione continua e completa. Infatti, in misura molto limitata, i programmi educativi utilizzano gli aspetti della valutazione per comprendere le esigenze degli studenti e rispondervi, o impiegano compiti che favoriscano l'apprendimento.

Pertanto, la valutazione scolastica richiede una ponderata progettazione da parte del docente. L'ideale è pianificare per tempo le attività valutative, al fine di verificare progressi e criticità e apportare i necessari correttivi al percorso formativo (Viganò, 2017). Tuttavia, talvolta la pianificazione avviene solo *ex post* (Coll et al., 2012; Martínez et al., 2022). Spetta al *team* docente valutare l'aderenza delle attività da proporre al gruppo classe, diversificandole in base alle specificità degli studenti (Batini, 2021; Hargreaves et al., 2002).

Durante la progettazione valutativa, l'insegnante deve prendere in considerazione tre aspetti: considerare quali informazioni e quando raccoglierle per regolare efficacemente l'insegnamento; valorizzare l'autoregolazione formativa promuovendo così la motivazione intrinseca e l'autonomia negli studenti (Viganò, 2017); e calibrarne la progressiva acquisizione, monitorando i bisogni individuali e guidando la crescita di ciascun allievo tramite un *feedback* costante (Shepard, 2000).

Solo attraverso un attento bilanciamento delle dimensioni valutative, che tenga conto delle specificità del gruppo classe e offra diversi strumenti di verifica, può realizzarsi l'inclusività auspicata nella pratica scolastica (Batini, 2021). La valutazione in senso inclusivo non riguarda solo gli studenti con BES, bensì tutti gli alunni della classe, per i quali è utile programmare con cura le attività di valutazione, al fine di svolgere

compiutamente il compito pedagogico di supporto e sviluppo di ciascuno studente.

Tali riflessioni sollevano una serie di interrogativi sul sistema valutativo attuale. In primo luogo, si evidenzia la mancanza di un equilibrio appropriato tra valutazione sommativa e formativa, con un'eccessiva enfasi sulla valutazione finale a discapito di una valutazione continua e formativa che supporti l'apprendimento degli studenti nel lungo termine. Questo squilibrio può influenzare negativamente la qualità complessiva dell'istruzione fornita, limitando le opportunità di sviluppo degli studenti e concentrando troppo l'attenzione sulle prestazioni finali piuttosto che sul processo di apprendimento.

In secondo luogo, si sottolinea la necessità di una valutazione più integrata e orientata all'apprendimento lungo tutto il processo educativo. L'uso limitato degli strumenti di valutazione per comprendere e rispondere alle esigenze degli studenti può significare una mancanza di consapevolezza o di capacità nello sfruttare appieno il potenziale della valutazione come strumento per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Una formazione docente focalizzata a promuovere pratiche valutative formative collegate al processo di insegnamento-apprendimento, potrebbe essere un primo passo verso la soluzione di questi due aspetti (Martínez-Maireles et al., 2022)

Di gran importanza è il ruolo chiave del docente che si manifesta soprattutto nei livelli più specifici del processo di pianificazione. A livello del programma valutativo, il docente è responsabile della progettazione delle strategie e delle modalità valutative da utilizzare nel contesto didattico. Qui, il docente ha il compito di definire gli obiettivi di apprendimento, stabilire i criteri di valutazione e pianificare le attività che consentiranno di raccogliere dati significativi sull'apprendimento degli studenti.

Tuttavia, è fondamentale interrogarsi sul ruolo effettivo dei docenti all'interno di queste pratiche. Se da un lato i docenti sono responsabili della progettazione e dell'applicazione delle strategie valutative, dall'altro possono essere soggetti a vincoli esterni, come le politiche scolastiche e le aspettative della società, che limitano la loro autonomia decisionale e il loro margine di manovra (Van den Boom-Muilengurg et al., 2021).

Come evidenziato, il programma valutativo va pianificato a priori individuando il punto di convergenza tra scelte pedagogiche e variabili sociali sfruttando tutti gli elementi a disposizione. Pertanto, esso si concentra sulle situazioni valutative e sulle attività valutative, considerando fattori quali grado/livello, tipologia di situazione valutativa (osservazione, esercizi etc.), numero e contenuti delle attività. La valutazione va dunque oltre la mera verifica dei contenuti appresi, raggiungendo il valore pedagogico di regolazione del processo di apprendimento degli studenti (Benvenuto, 2021; Castoldi, 2021).

3.3 Situazioni valutative

L'obiettivo delle situazioni valutative è quello di mettere gli studenti in condizione di usare le competenze sviluppate durante il processo di insegnamento-apprendimento. Quindi, al fine di fornire una compren-

sione globale e una coerenza del processo insegnamento-apprendimento-valutazione, le situazioni valutative non comprendono solo i compiti e gli strumenti utilizzati ma un insieme di attività precedenti e successive all'azione valutativa (Coll et al., 2000).

Pertanto, la situazione valutativa si compone dei seguenti segmenti/attività (Coll et al., 2012; Coll et al., 2000):

- Segmenti/attività preparatorie: mirano a preparare esplicitamente gli studenti all'attività valutativa. Tali attività permettono di condividere significati sui contenuti oggetto di valutazione tra insegnanti e studenti. Gli alunni possono inoltre conoscere le caratteristiche della prova per adattare le proprie strategie di studio (Vertecchi, 2003). Da una prospettiva inclusiva, questi segmenti potrebbero essere utili per ripassare e consolidare i contenuti trattati e oggetto di valutazione, porre dubbi, fornire informazioni sui compiti valutativi, tenendo conto delle singole peculiarità degli studenti. La criticità risiede nel fatto che tali tipologie di situazioni non vengono considerate come attività valutative con il dovuto peso che meritano. Al contrario, si verificano semplicemente senza una pianificazione preventiva, ad esempio tramite una domanda posta al docente oppure mediante la ripetizione di esercizi già svolti in aula. Senza una pianificazione adeguata, l'attività valutativa perde il suo valore formativo e inclusivo (Mauri e Rochera, 2010).
- Segmenti/attività di valutazione in senso stretto: consistono nello svolgimento delle attività valutative da parte degli studenti per dare conto del grado di raggiungimento degli obiettivi definiti e scelti dall'insegnante. Vanno considerate le condizioni di svolgimento (numero e tipologia di compiti, individuale o di gruppo, grado di aiuto), nonché la formulazione delle domande e delle consegne (formulazione, presenza di indicazioni per migliorare la risoluzione della domanda, tipo di contenuto valutato).
- Segmenti/attività di correzione, qualificazione: mirano a esprimere un giudizio di valore sulla partecipazione degli studenti all'attività e/o sui risultati conseguiti, ovvero sul grado di significati condivisi rispetto ai contenuti scolastici (valutazione qualitativa o quantitativa) attraverso l'utilizzo di criteri di correzione che coincidono generalmente con gli obiettivi di apprendimento. I risultati di apprendimento potrebbero migliorare consentendo agli studenti di partecipare alla definizione e applicazione dei criteri di correzione nei compiti valutativi (Paniagua e Istance, 2018). La conoscenza di tali criteri da parte degli studenti li porta ad adottare un approccio strategico finalizzando il proprio apprendimento al conseguimento degli obiettivi prefissati aumentando così i risultati di apprendimento e la competenza valutativa. Tuttavia, l'approccio tradizionale, in cui i criteri di valutazione sono imposti unilateralmente dal docente e che non promuovono l'autoregolazione dell'apprendimento, ancora ora limita l'autonomia degli studenti e non tiene conto della loro prospettiva e del loro coinvolgimento nel processo di valutazione (Dignath-van Ewijk, 2016; Corsini, 2018). Per-

tanto sarebbe necessario includere nella formazione degli insegnanti strategie valutative, come presentate in precedenza, per sviluppare la competenza di autoresponsabilizzazione e di autoregolazione negli studenti (Marzano, 2023; Theobald, 2021).

- Segmenti/attività di comunicazione o restituzione: sono i momenti o le attività in cui viene restituita agli studenti la correzione della situazione valutativa e i relativi risultati. Questo momento di restituzione è correlato al tipo di *feedback* fornito agli studenti che deve essere mirato a garantire una continuità tra il processo di insegnamento-apprendimento e la valutazione. Tale approccio mira a responsabilizzare gli studenti nel loro percorso educativo e a sviluppare la loro autonomia, al fine di favorire un apprendimento più profondo e duraturo (Bonetto et al., 2017; Grion et al., 2021; Vinci, 2021). Tuttavia, esistono elementi critici rispetto a questi segmenti, di cui se ne sottolineano due:
 - a) l'attenzione posta, ancora oggi, su dati quantitativi piuttosto che sui dati qualitativi riferiti al lavoro degli studenti. Questa propensione orientata al giudizio può rivelarsi punitiva o sollecitare confronto poco produttivo con gli altri studenti, anziché consentire di identificare elementi di miglioramento e di favorire un apprendimento più significativo (Bertolini & Cardarello, 2021);
 - b) il docente riveste un ruolo centrale nel fornire il *feedback*, non offrendo la possibilità di utilizzare il *peer-feedback* che può essere un valido strumento per favorire una maggiore comprensione dell'attività e promuovere una cultura di collaborazione tra pari (Grion et al., 2021; Marzano, 2023).
 Tuttavia, è importante notare che nell'uso del *peer-feedback* il docente deve garantire che tale processo avvenga in modo equo e costruttivo, per evitare potenziali situazioni di competizione o confronto dannoso tra gli studenti alla mancanza di formazione (Li & Grion, 2019).
- Segmenti/attività di sfruttamento dei risultati: hanno l'obiettivo di utilizzare le valutazioni, i risultati e le conoscenze condivise tra docente e studente sulle necessità emerse nel processo valutativo, per offrire una nuova opportunità di insegnamento-apprendimento. Si tratta di un segmento che Coll et al. (2012) evidenziano essere spesso assente.

Il processo di valutazione in ambito educativo non si limita alla mera descrizione delle prestazioni degli studenti nelle varie situazioni di apprendimento, ma si estende a una comprensione approfondita di diversi aspetti teorici che influenzano e guidano il processo. Tali aspetti, teoricamente fondamentali, comprendono diverse dimensioni che vanno analizzate criticamente, anche in relazione al ruolo del docente.

Innanzitutto, è essenziale considerare il tipo di situazione valutativa utilizzata, inclusa la descrizione degli strumenti adottati. Questo aspetto è cruciale poiché influisce direttamente sulla percezione degli studenti riguardo alla valutazione e sulla loro capacità di comprendere e affrontare le attività proposte.

Inoltre, la collocazione delle situazioni valutative all'interno della progettazione del percorso educativo e del programma valutativo del docente riveste un ruolo fondamentale. Questa collocazione determina la natura processuale o puntuale delle attività proposte, nonché la loro relazione temporale con il processo di insegnamento-apprendimento e il coinvolgimento degli alunni (Bonetto et al., 2017; Brown e Remesal, 2017; Coll et al., 2012; Grion et al., 2021; Vinci, 2021).

Il ruolo del docente, in questo contesto, non può essere sottovalutato. Sebbene la definizione delle situazioni valutative possa coinvolgere anche altri attori, come gli studenti e gli organi di coordinamento della scuola, è fondamentale che il docente partecipi attivamente a questo processo, garantendo un'adeguata costruzione delle attività di valutazione che rispettino gli obiettivi educativi prefissati.

Tuttavia, va evidenziato che, nonostante l'importanza teorica attribuita alla valutazione, le modifiche effettive alla pianificazione delle attività di insegnamento-apprendimento sono spesso limitate. Come indicato da Calonghi (1990) e Pellerey (1999), le decisioni pedagogiche derivate dai risultati della valutazione tendono a essere marginali, se non del tutto trascurate nella pratica quotidiana.

Similmente, le ripercussioni delle valutazioni sulle decisioni di certificazione delle situazioni valutative e sulla valutazione finale degli studenti possono essere influenti solo in circostanze specifiche. Nella maggior parte dei casi, le situazioni valutative non generano modifiche significative nel processo educativo o nell'attribuzione dei voti finali agli studenti. In tal senso, la formazione dei docenti dovrebbe dare un peso maggiore alla valutazione come processo tenuto conto che le decisioni prese modificano i risultati del processo educativo (Cizek et al., 2018; Darling-Hammond et al., 2019; Pastore, 2017).

In definitiva, nella pianificazione del programma valutativo è importante stabilire quali informazioni si intendono raccogliere, in quali momenti e in relazione a quali tipologie di combinazione delle situazioni valutative, tenendo conto che queste ultime potrebbero essere di tre tipi.

- i. La prima combinazione è rappresentata dalle situazioni valutative in cui si osserva il momento del processo di apprendimento che risulta più difficile per gli studenti, al fine di poter intervenire in modo più adeguato da parte dell'insegnante.
- ii. La seconda combinazione comprende le situazioni valutative in cui è possibile osservare le difficoltà di organizzazione del compito a livello individuale o di gruppo, favorendo la regolazione dell'aiuto per imparare ad imparare, così i momenti di pianificazione e organizzazione del lavoro risultano più idonei (Hargreaves et al., 2002).
- iii. Infine, la terza combinazione riguarda situazioni volte a valutare determinati contenuti concettuali, procedurali e attitudinali, oppure centrate su aree specifiche. In entrambi i casi, è possibile raccogliere informazioni e prendere decisioni di intervento e regolazione.

Nelle situazioni di valutazione, il docente guida direttamente l'applicazione delle strategie valutative de-

finite nel programma valutativo. Purtroppo le situazioni possono essere influenzate da bias impliciti e pregiudizi, che possono compromettere l'equità e l'oggettività del processo valutativo. Questo solleva interrogativi sul ruolo dei docenti nel garantire una valutazione equa e inclusiva per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali. Dunque, il docente è responsabile di garantire che le situazioni di valutazione siano valide, affidabili ed equamente applicate a tutti gli studenti (Vertecchi, 2003) e, inoltre, di offrire situazioni valutative diversificate e variegate per promuovere che la valutazione sia anche inclusiva (Black & Williams, 2009; Coll et al., 2012).

3.4 Compiti valutativi

I compiti valutativi, il livello "micro dell'approccio valutativo presentato in questo articolo, possono essere definiti come le diverse domande, elementi o problemi che gli studenti risolvono in una specifica situazione di valutazione. Queste attività di valutazione possono essere identificate in base ai diversi prodotti richiesti agli studenti in una situazione di valutazione.

Occorre sottolineare che l'analisi della valutazione dell'apprendimento non può limitarsi solo alle caratteristiche delle attività di una prova scritta in quanto si tralascerebbe il valore pedagogico esercitato al servizio della regolazione dei processi di apprendimento degli studenti. È compito del docente progettare attività valutative che siano aderenti agli obiettivi formativi perseguiti e in grado di fornire un *feedback* utile alla regolazione dei processi d'apprendimento (Bonetto et al., 2017; Coll & Onrubia, 2002; Grion et al., 2021; Vinci, 2021). A tal fine, particolare attenzione va posta alla contestualizzazione e alla diversificazione delle attività, al fine di valorizzare i diversi stili di apprendimento e le peculiarità di ciascuno studente, favorendo così una valutazione più inclusiva.

L'insegnante deve inoltre ponderare l'offerta di eventuali supporti e aiuti, al fine di garantire pari opportunità di successo formativo. Un ruolo centrale spetta quindi al docente nella progettazione di attività valutative inclusive e personalizzate, capaci di monitorare i progressi di ciascuno studente. Solo attraverso un'attenta analisi delle caratteristiche delle attività valutative, l'insegnante potrà svolgere compiutamente il proprio compito di guida dei processi d'apprendimento di tutti gli studenti (Batini, 2021; Shepard, 2000; Wiggins, 1993).

Infine, a livello dei compiti valutativi, il docente interpreta i risultati della valutazione e utilizza queste informazioni per guidare l'insegnamento e l'apprendimento. Questo può implicare la fornitura di *feedback* agli studenti sulle loro prestazioni, l'identificazione di aree di forza e di miglioramento e l'adattamento delle strategie didattiche per soddisfare le esigenze individuali degli studenti (Grion et al., 2021). Tuttavia, i docenti devono confrontarsi con la sfida di interpretare i risultati delle valutazioni in modo critico e costruttivo. Questo è particolarmente problematico considerando la complessità delle dinamiche educative e la molteplicità dei fattori che influenzano le prestazioni degli studenti. In aggiunta, la disponibilità di strumenti e risorse adeguate all'analisi

delle valutazioni potrebbe essere limitata, compromettendo la capacità dei docenti di ottenere una comprensione approfondita delle esigenze degli studenti e delle loro aree di sviluppo. Questa carenza può derivare da vincoli di budget o risorse, dalla mancanza di formazione specifica, dalla mancanza di supporto istituzionale o dalla pressione per conformarsi a standard di valutazione esterni che potrebbero non essere sempre adatti al contesto specifico della classe e aggravare ulteriormente questa situazione (Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021). I docenti potrebbero trovarsi a dover adattare i propri metodi di valutazione e insegnamento a criteri predefiniti, che potrebbero non sempre rispecchiare appieno le esigenze e le peculiarità del contesto specifico della classe. Questo rischio di standardizzazione e omogeneizzazione potrebbe compromettere la flessibilità e la personalizzazione dell'insegnamento, limitando così le opportunità di apprendimento degli studenti (Boulay et al., 2018; Paniagua e Istance, 2018).

In definitiva, a seconda dell'approccio valutativo dei docenti, sarà progettato un programma valutativo che includerà determinati tipi di situazioni valutative con le relative attività, intendendo la valutazione non come azione puntuale bensì come processo che accompagna ed è connesso al percorso di insegnamento-apprendimento.

4. Conclusione

Come evidenziato nell'articolo, è essenziale configurare e analizzare adeguatamente le pratiche valutative, poiché sussiste la necessità di una riflessione profonda a partire dall'approccio valutativo generale, che funge da ombrello per le scelte dei docenti. Operando a livello di programma valutativo, situazioni valutative e relative attività, si è inteso ampliare la visione delle situazioni valutative, che non si limitano all'azione in sé ma coinvolgono anche le fasi precedenti e successive nel processo.

Le ricadute nei contesti educativi di questo approccio si manifestano in una maggiore coerenza tra insegnamento e valutazione, favorendo un ambiente di apprendimento più motivante e supportivo per tutti gli studenti. Inoltre, una valutazione più integrata e riflessiva potrebbe stimolare pratiche didattiche innovative e personalizzate, contribuendo a una formazione più completa e significativa degli studenti.

L'analisi dei diversi livelli del processo valutativo ha evidenziato la necessità di una riflessione approfondita da parte dei docenti sulla propria concezione di valutazione e sul suo reale impatto sulla pratica didattica. Distinguere i diversi livelli di configurazione e analisi delle pratiche valutative contribuisce altresì all'adeguamento della formazione docente, incidendo in modo profondo e sostenibile sul cambiamento. Tuttavia, è importante considerare criticamente le sfide e le limitazioni che i docenti affrontano. Solo mediante un approccio critico e riflessivo alla pratica valutativa, gli insegnanti possono contribuire in modo significativo a garantire un'esperienza educativa equa, inclusiva e di alta qualità per tutti gli studenti. Tale riflessione risulta fondamentale per garantire coerenza tra valutazione e obiettivi formativi. Inoltre, è emersa la necessità di promuovere un approccio valu-

tativo maggiormente incentrato sull'apprendimento e sulla regolazione dell'insegnamento.

In tale ottica, le attività valutative dovrebbero essere progettate in modo inclusivo e personalizzato, valorizzando le specificità di ciascun studente e contestualizzando i compiti alla realtà della classe. Affinché gli insegnanti possano svolgere pienamente il proprio ruolo nella progettazione e implementazione di una valutazione realmente integrata all'insegnamento, è indispensabile un'adeguata formazione volta allo sviluppo delle competenze valutative. Particolare attenzione dovrebbe essere posta alla progettazione e alla contestualizzazione di attività valide ed equilibrate, all'uso di strumenti diversificati e all'interpretazione critica dei risultati al fine di modificare la pratica didattica sulla base dei bisogni di apprendimento emersi. Una formazione efficace e riflessioni condivise tra colleghi possono sostenere i docenti nell'affrontare questa sfida, al fine di migliorare significativamente i processi di insegnamento-apprendimento. Inoltre, coinvolgere gli studenti attraverso strategie quali l'autovalutazione e la covalutazione potrebbe favorire una didattica maggiormente incentrata sull'apprendimento e sull'autoregolazione, rafforzandone l'autoresponsabilizzazione. Questo cambio di prospettiva, con una valutazione realmente integrata al processo educativo e non limitata a un approccio meramente sommativo, richiede flessibilità nell'adattare le scelte didattiche alle esigenze degli allievi.

Affrontare queste sfide richiede un sostegno istituzionale significativo e un'attenzione particolare alla personalizzazione e contestualizzazione delle pratiche valutative nell'ambito educativo. È essenziale riconsiderare e riformulare il paradigma valutativo nell'ambito dell'istruzione, affinché sia più equilibrato, integrato e orientato all'apprendimento degli studenti nel lungo termine.

In sintesi, la valutazione scolastica dovrebbe essere ripensata come processo riflessivo e adattivo, al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento di ciascuno studente.

In fine, un sistema valutativo equo e orientato alla crescita di ciascuno, attraverso una riflessione critica sulla propria concezione del costruito "valutazione" da parte dei docenti, potrebbe migliorare significativamente la qualità complessiva dell'istruzione scolastica e rispondere pienamente alla missione inclusiva della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Aljoudi, A. (2019). Assessment for Learning: Conceptualisation and Implementation among High School Teachers in Saudi Arabia. *American Journal of Educational Research*, 7(10), 713–724. <https://doi.org/10.12691/education-7-10-7>
- Batini, F. (2021). I compiti autentici. In E. Nigris & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 89–100). Pearson.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7–19). Pearson.
- Bertolini, C., & Cardarello, R. (2021). Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. In E. Nigris & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 69–77). Pearson.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bonetto, V. A., Paoloni, P. V., & Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con alumnos universitarios. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144>
- Boulay, B., Goodson, B., Olsen, R., McCormick, R., Darrow, C., Frye, M., Gan, K., Harvill, E., & Sarna, M. (2018). *The Investing in Innovation Fund: Summary of 67 Evaluations* (Evaluation Report NCEE 20184013). NCEE. <https://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCEE20184013>
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Calonghi, L. (1990). *Valutazione*. La Scuola.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori Università.
- Christoforidou, M., & Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051>
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Cizek, G. J., Kosh, A. E., & Toutkoushian, E. K. (2018). Gathering and Evaluating Validity Evidence: The Generalized Assessment Alignment Tool. *Journal of Educational Measurement*, 55(4), 477–512. <https://doi.org/10.1111/jedme.12189>
- Coll, C., Barberà, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 23(90), 111–132. <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49–59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50–54.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (with Gruppo MT). (2021). *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 10-15 anni*. Erickson.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, L. Agostinetto, & M. Fiorucci (Eds.), *Diritti cittadinanza inclusione* (pp. 85–94). Pensa MultiMedia.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Dignath, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83–105. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247>
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación (R. A. Paz, Trans.). *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 20051. <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Grange, T., & Patera, S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 2, 47–61. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12430>
- Grión, 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 AND SOCIETY*, 2, 205–220. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69–95. <https://doi.org/10.3102/00028312039001069>
- Li, L., & Grión, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1–17. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413>
- Martínez-Maireles, D., Capperucci, D., & Naranjo Llanos, M. (2023). Contextual Contrast of Assessment Practices in Catalonia and Tuscany. *CADMO*, 2, 33–54. <https://doi.org/10.3280/CAD2022-002003>
- Marzano, A. (2023). Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria: I risultati di una esperienza didattica. *PEDAGOGIA OGGI*, 21(1), 081–088. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-09>
- Mauri Majós, T., & Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. In C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pastore, S. (2017a). What teachers need for a sound assessment. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 38-51 Pages. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-21256>
- Pastore, S. (2017b). What teachers need for a sound assessment. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 38-51 Pages. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-21256>
- Pellerey, M. (1999). *Progettazione didattica: Metodi di programmazione educativa scolastica* (2nd ed.). Società editrice internazionale.
- Scierrri, I. D. M., & Batini, F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: Il caso di un corso di studi universitario. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 110–123. <https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.109>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Torrance, H., & Pryor, J. (1995). Investigating Teacher Assessment in Infant Classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/0969595950020305>
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 113–125. https://doi.org/10.7346/-fei-XV-02-17_11
- Van den Akker, J. (2018). *Developing curriculum frameworks: A comparative analysis*. NCCA.
- Van Den Boom-Muilenburg, S. N., De Vries, S., Van Veen, K., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2024). Understanding sustainable professional learning communities by considering school leaders' interpretations and educational beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 27(4), 934–961. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1937705>
- Vannini, I. (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa: Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In D. Capperucci (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40–62). FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti: Metodi per la ricerca empirica*. FrancoAngeli.
- Vertecchi, B. (2008). *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli.
- Viganò, R. M. (2017). Qualità e professione docente: La valutazione come risorsa. *Edetania*, 52, 269–285. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/331>
- Vinci, V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: Una sperimentazione presso l'Università e Mediterraneo di Reggio C. *Education Sciences and Society*, 2, 250–264. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12477>
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing* (1st ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>