



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: ottobre 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The new assessment in primary schools: the perception of support teachers**

### **La nuova valutazione nella scuola primaria: la percezione dei docenti di sostegno**

*di*<sup>1</sup>

Michele Baldassarre

[michele.baldassarre@uniba.it](mailto:michele.baldassarre@uniba.it)

Rosanna Di Vagno

[rosanna.divagno@uniba.it](mailto:rosanna.divagno@uniba.it)

Maria Sacco

[maria.sacco@uniba.it](mailto:maria.sacco@uniba.it)

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

#### **Abstract:**

The year 2020 was a time of profound changes for elementary school support teachers, first with the d. intern. n. 182 and then with the O.M. n. 172, the latter introduced the descriptive assessment for each school discipline in place of the grade in tenths, in the periodic and final assessments of pupils' learning (Baldassarre & Forliano, 2022). Assessment is a central event in the teaching-learning process and possesses a powerful formative action to fill the gaps between pupils' acquired and the expected learning (Grion & Restiglian, 2019). It is a process of gathering information useful for conscious educational decision-making (Savia, 2016), in a formative function (Nigris & Agrusti,

---

<sup>1</sup> Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera stesura dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi: 1. *Introduzione* e 4. *Conclusioni*; a Rosanna Di Vagno la scrittura del paragrafo: 3. *L'indagine esplorativa: un'analisi descrittiva dei dati*; a Maria Sacco la scrittura del paragrafo: 2. *Dai voti ai giudizi descrittivi nel nuovo PEI: possibili intrecci*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15417

2021). This paper aims to detect the perceptions of support teachers related to the (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021a) inclusive evaluative culture in primary school, observing the changes that the pupil makes and evaluating not only what the pupil knows and can do but rather how he or she manages to do it (Ianes, et al, 2019).

**Keywords:** support teachers; assessment; primary school; descriptive assessment; formative assessment.

**Abstract:**

Il 2020 è stato un anno di profondi cambiamenti per i docenti di sostegno della scuola primaria, prima con il d. interm. n. 182 e poi con l'O. M. n. 172, quest'ultima ha introdotto il giudizio descrittivo per ciascuna disciplina scolastica in sostituzione del voto in decimi, nelle valutazioni periodiche e finali degli apprendimenti degli alunni (Baldassarre & Forliano, 2022). La valutazione rappresenta un momento centrale nel processo di insegnamento – apprendimento e possiede una potente azione formativa per colmare i gap tra gli apprendimenti acquisiti dagli alunni e quelli attesi (Grion, Restiglian, 2019). È un processo di raccolta delle informazioni utili alla presa di decisioni didattiche consapevoli (Savia, 2016), in funzione formativa (Nigris & Agrusti, 2021). Il presente contributo mira a rilevare la percezione dei docenti di sostegno relativa alla cultura valutativa (Ianes, et al, 2021a) inclusiva nella scuola primaria, osservando i cambiamenti che l'alunno compie e valutando non soltanto ciò che l'alunno sa e sa fare ma come riesce a farlo (Ianes, et al, 2019).

**Parole chiave:** docenti di sostegno; valutazione; scuola primaria; giudizio descrittivo; valutazione formativa.

## 1. Introduzione

L'atto di valutazione rappresenta una delle fasi fondamentali nel processo di progettazione formativa, in quanto non solo consente di valutare i risultati dell'apprendimento al termine del percorso, ma valuta anche l'efficacia dell'azione stessa (Castoldi, 2016). La valutazione costituisce una funzione fondamentale della professionalità dell'insegnante, così come rappresenta un compito istituzionale importantissimo della scuola (Nigris & Balconi, 2019). Il docente di sostegno, oltre a possedere elevate competenze professionali generali e specifiche per migliorare i processi di apprendimento e insegnamento, deve anche sviluppare e potenziare abilità di valutazione specifiche per monitorare i progressi degli studenti con disabilità. Queste attitudini potrebbero non emergere chiaramente nel profilo professionale dell'insegnante di sostegno in favore di altre competenze. La mancanza di quest'ultime in ambito valutativo, soprattutto in relazione agli studenti con disabilità, evidenzia una carenza nella cultura della valutazione all'interno del sistema scolastico italiano. Ciò è notevole considerando che la scuola italiana ha tradizionalmente dimostrato una forte sensibilità e attenzione per i processi di integrazione e inclusione, ma al contempo una certa resistenza nell'affrontare la sfida della valutazione degli apprendimenti disciplinari in contesti che coinvolgono studenti con disabilità (Cinotti & Farina, 2023). La gestione dell'azione valutativa deve essere eseguita con grande attenzione, poiché può agevolare o inibire il processo di inclusione. Pertanto, attuare una valutazione inclusiva è essenziale per gli insegnanti di oggi. Le dinamiche associate alla valutazione rappresentano, altresì, un elemento cruciale per garantire il successo formativo di tutti gli studenti (Baldassarre & Forliano, 2022).

La valutazione degli studenti con disabilità richiede l'utilizzo di procedure e strumenti differenziati, in quanto è strettamente legata agli obiettivi definiti nel Piano Educativo Individualizzato (d'ora in poi PEI), come stabilito dal decreto legislativo n. 66 del 13 aprile 2017. In questa prospettiva, lo strumento di personalizzazione, come descritto nelle Linee Guida allegate all' O.M. 172/2020, svolge un ruolo essenziale al fine di elaborare una strategia didattica mirata a valorizzare le inclinazioni individuali, comprese le potenziali eccellenze. In questa prospettiva, ciascun individuo si impegna a raggiungere il proprio obiettivo personale, basato sulle proprie caratteristiche. Il ruolo del docente in questo contesto consiste nell'identificare le abilità e le aree di eccellenza di ciascuno e nel progettare attività personalizzate che consentano a ciascun individuo di massimizzare il proprio potenziale, in base alle proprie peculiarità.

Il presente contributo si propone, dunque, di arricchire la discussione sul tema della nuova valutazione nella scuola primaria, concentrandosi sul punto di vista e la percezione dei docenti di sostegno. Attraverso la somministrazione di un questionario, si è cercato di rilevare come i docenti di sostegno nella scuola primaria percepiscono le nuove pratiche valutative, considerate da alcuni una sfida e da altri un'opportunità.

## **2. Dai voti ai giudizi descrittivi nel nuovo PEI: intrecci possibili**

Il tema della valutazione nella scuola è stato costantemente al centro dell'attenzione e ha suscitato preoccupazioni sia tra gli studenti che tra i docenti. Questo interesse può essere attribuito a diversi motivi: le sfide che gli insegnanti affrontano nel valutare in modo imparziale e trasparente, le diverse prospettive e interpretazioni della scuola legate alla valutazione, o anche la complessità di dover assegnare valutazioni a elementi e dimensioni che spesso sono difficili da misurare. In ogni caso, la valutazione, ovvero il processo di attribuire valore attraverso giudizi qualitativi o misure quantitative a specifici aspetti dell'apprendimento e dei comportamenti degli studenti, rappresenta una sfida significativa per la comunità docente (Benvenuto, 2007). La valutazione è una funzione controversa e onerosa della didattica, ma svolge un ruolo fondamentale in termini formativi. È parte integrante delle strategie didattiche e della professionalità docente, e rappresenta uno strumento insostituibile nel processo decisionale. Il docente, sulla base della valutazione, verifica gli apprendimenti, monitora l'efficacia della propria azione didattica e rivede il proprio percorso didattico in maniera consapevole (Nigris & Agrusti, 2021, p. 5). Essa è un processo complesso che abbraccia una vasta gamma di aspetti, talvolta ponendoli anche in contrapposizione. Questi aspetti includono le diverse funzioni della valutazione, come la valutazione sommativa, formativa, orientativa, regolativa, narrativa, e così via. La valutazione può focalizzarsi su una varietà di aspetti, come apprendimenti, comportamenti e competenze degli studenti. Le diverse fasi della valutazione, che possono essere iniziali, in itinere o finali, contribuiscono a delineare il quadro complessivo del processo di valutazione. Quando tutti questi aspetti interagiscono in modo coerente e armonico, si sviluppa quella che possiamo definire "la cultura" della valutazione (Petracca, 2013). La valutazione è quindi vista come un tema ampio e intricato nell'ambito dell'agire formativo e didattico, strettamente connesso ai concetti di istruzione e al ruolo svolto all'interno della società, oltre a essere influenzato dalle condizioni storico-sociali che nel corso del tempo hanno modellato l'attività di formazione (Vertecchi, 2003). Per affrontare la complessità sistemica del contesto scolastico contemporaneo, è essenziale che gli insegnanti sviluppino un'ampia gamma di competenze valutative. Queste competenze sono fondamentali per definire il profilo di un professionista dell'educazione che sia in grado di innovare le proprie

metodologie didattiche e di valutarne costantemente l'efficacia, con l'obiettivo di migliorare continuamente la sua pratica professionale (Nigris, 2018). In un ambiente complesso ed eterogeneo come quello di una scuola, è inevitabile e persino auspicabile che ci siano varie opinioni e posizioni diverse. Tuttavia, per evitare che questa diversità si trasformi in una fonte di disorientamento, è imprescindibile che tutti condividano un linguaggio comune, ossia che abbiano una comprensione comune del significato delle diverse pratiche (Pintus *et al*, 2022). In siffatto contesto, il 4 dicembre 2020 il Ministero dell'istruzione emana l'ordinanza 172, che abbandona il voto numerico nella valutazione periodica e finale in favore di un giudizio descrittivo. L'ordinanza nasce in risposta ad una necessità da tempo avvertita nella scuola primaria: quella di trovare modi efficaci per valutare adeguatamente i complessi processi di apprendimento di ciascun bambino, una sfida che i voti in decimi non sono stati in grado di soddisfare nel passato e che continuano a non affrontare adeguatamente (Gentili, 2021). Il cambiamento richiede l'associazione, nelle schede di valutazione periodica e finale, tra i livelli di competenza (in via di acquisizione, base, intermedio, avanzato) relativi a ciascun obiettivo di apprendimento e le informazioni raccolte durante il periodo sui processi e le attività svolte. Questa associazione avviene in base a quattro dimensioni: la conoscenza della situazione (nota/non nota), risorse (personali o fornite dall'insegnante), l'autonomia nell'apprendimento e la continuità nei progressi compiuti (Corsini, Felici & Gueli, 2023). Tale passaggio non è privo di complessità e pone sfide di carattere docimologico non irrilevanti. L'ordinanza si inserisce in un contesto di coerenza e continuità con l'impianto normativo precedente, delineato dal decreto legislativo n. 62 del 2017. Essa apporta integrazioni e modifiche esclusivamente riguardanti l'utilizzo dei giudizi descrittivi al posto dei voti in decimi, mantenendo invariato tutto il resto, in relazione sia agli obiettivi dell'atto valutativo sia alla certificazione delle competenze: “La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni [...] ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze” (art.1 comma 1 D. lgs n. 62). In tale contesto, la formulazione degli obiettivi di apprendimento riveste un'importanza cruciale, poiché la chiarezza e l'efficacia dei giudizi descrittivi, oltre alla loro idoneità come base per la progettazione di itinerari di miglioramento e recupero, sono strettamente legate alla qualità di questa formulazione (Trincherò, 2021). La realizzazione dei traguardi formativi e dei risultati di apprendimento, come chiaramente enunciato nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, rappresenta un obiettivo di massima rilevanza per l'istruzione. In questo contesto, la prospettiva della valutazione formativa emerge come un potente strumento per guidare e agevolare i processi di apprendimento (Benvenuto, 2021). Per gli studenti che presentano fragilità o maggiore vulnerabilità, l'atteggiamento valutativo adottato dal docente può avere un impatto determinante sull'inclusione o l'esclusione nel percorso di apprendimento (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021a). Il Decreto Interministeriale 182/2020, che fornisce chiarimenti in merito ai decreti legislativi precedenti 66/2017 e 96/2019, sottolinea l'importanza della dimensione culturale e formativa nel processo di pianificazione scolastica. Questa pianificazione dovrebbe essere basata su una visione bio-psicosociale (come definita dall'OMS nel 2001 e aggiornata nel 2017) e dovrebbe mirare a una piena inclusione. In particolare, il decreto enfatizza la necessità di sviluppare un Profilo di Funzionamento, da cui derivare il PEI, utilizzando come riferimento la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'OMS (WHO, 2001-

2007). Per garantire che la valutazione non costituisca un ostacolo nel contesto dell'apprendimento, è essenziale che si evolva verso una vera valutazione formativa. Questa dovrebbe svolgere un ruolo cruciale nel supportare l'apprendimento, incoraggiando il potenziale individuale e promuovendo un miglioramento costante attraverso un approccio formativo e di sostegno. L'obiettivo non è quello di eliminare la valutazione delle competenze disciplinari, nemmeno nelle situazioni più complesse, ma piuttosto di trasformarla da un elemento "ostacolante" in "facilitante" nei percorsi didattici progettati per essere inclusivi, tenendo a mente tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità (Cinotti & Farina, 2023). All'interno dell'OM. n.172/2020, si fa riferimento alla valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata, affermando che tale valutazione dovrebbe essere espressa mediante giudizi descrittivi in linea con il PEI. Inoltre, nel nuovo modello di PEI, per la scuola primaria, si richiede di identificare gli interventi di personalizzazione per ciascuna disciplina o area disciplinare, in relazione alla progettazione didattica della classe e ai criteri di valutazione. In questa sezione, gli insegnanti della scuola primaria sono chiamati a specificare se gli studenti con disabilità seguono la progettazione didattica della classe, utilizzando gli stessi criteri di valutazione, oppure se vengono definite personalizzazioni in base agli obiettivi di apprendimento e ai criteri di valutazione. Pertanto, è attraverso l'integrazione di queste due affermazioni che emerge non solo la correlazione tra i due decreti, ma anche l'importanza pedagogica e culturale affinché la progettazione e la valutazione descrittiva possano diventare un motore di cambiamento nella pratica didattica, orientandola sempre di più verso un approccio inclusivo (Cinotti & Farina, 2023). Nel nuovo modello di PEI ministeriale, l'esplicitazione degli obiettivi in tutte le materie assume un'importanza pedagogica significativa. Questa enfasi rappresenta un passo importante poiché richiede a tutti gli insegnanti di contribuire alla corresponsabilità educativa, individuando obiettivi, strategie e strumenti adeguati anche per gli studenti con disabilità. Inoltre, stimola la riflessione su obiettivi di apprendimento disciplinari anche nei casi di disabilità complessa, confermando il principio fondamentale dell'educabilità di ciascun individuo (Caldin, 2013).

## **2.1 I docenti di sostegno: agenti di cambiamento per l'inclusione**

L'inclusione, quindi, rappresenta un tratto distintivo di un sistema scolastico che mira a garantire a tutti, inclusi gli studenti con disabilità, non solo l'accesso all'istruzione, ma soprattutto l'acquisizione di competenze di alto livello. Questo sistema scolastico si impegna a responsabilizzarsi affinché ogni studente possa raggiungere traguardi formativi significativi (Cinotti & Farina, 2023).

I docenti di sostegno sono riconosciuti come agenti di cambiamento, in grado di gestire dinamiche relazionali complesse e di intervenire sui contesti al fine di migliorare l'esperienza educativa e didattica di ciascun alunno. Il fatto che si debba ricorrere in larga misura ad insegnanti non specializzati è spesso considerato come una soluzione obbligata dovuta alle carenze strutturali del nostro sistema scolastico (Ferrero, 2023). La legislazione sull'inclusione scolastica è stata soggetta a modifiche aggiuntive in risposta a un precedente decreto ministeriale, il d. interm. 182/2020, e ai documenti ad esso allegati, come i modelli di PEI e le Linee Guida. Il d. interm. 182/2020 era stato inizialmente annullato da una sentenza del TAR del Lazio, numero 9795 del 19 luglio 2021, pubblicata il 14 settembre 2021. Successivamente, è stato ripristinato dal Consiglio di Stato con una sentenza datata 26 aprile 2022. Tuttavia, anche dopo il ripristino, c'era la necessità di apportare ulteriori correzioni ed integrazioni per affrontare le questioni critiche emerse dalla sentenza del TAR. Tra le questioni più controverse, ricordiamo la possibilità per gli studenti con disabilità di frequentare

con un "orario ridotto" e l'ammissibilità di esoneri dall'insegnamento di alcune materie. Per affrontare queste problematiche, è stato emesso il d. interm. n. 153 del 1° agosto 2023, intitolato "Disposizioni correttive al decreto interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182, riguardante l'adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle relative linee guida, nonché le modalità di assegnazione delle misure di supporto agli studenti con disabilità, in conformità all'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66". Facendo riferimento all'O.M n. 172/2020 che sottolinea l'importanza della valutazione nel processo di insegnamento e apprendimento, la valutazione è vista come uno strumento formativo che aiuta a regolare l'insegnamento e a sostenere l'apprendimento degli studenti. Questo processo coinvolge sia gli insegnanti che gli alunni e si concentra su vari obiettivi della valutazione, come *assessment of learning*, *assessment for learning* e *assessment as learning* (Trincherò, 2018). Inoltre, il testo collega la valutazione al PEI come elemento centrale della progettazione scolastica, mirando a creare un ambiente di apprendimento che favorisca lo sviluppo delle capacità e soddisfi le esigenze educative degli studenti con disabilità, promuovendo la partecipazione sociale. Tuttavia, il collegamento tra questi due atti potrebbe sembrare ancora nebuloso e poco chiaro a molti insegnanti della scuola primaria, probabilmente a causa della mancanza di coordinamento esplicito tra i riferimenti legislativi e di un'interpretazione troppo procedurale (Cinotti & Farina, 2023). In prospettiva, considerando le osservazioni e le esigenze formative, il sistema può essere rielaborato con una maggiore enfasi sugli strumenti, orientandosi verso una formazione in grado di assistere i docenti nella loro valutazione critica e consapevole delle diverse opzioni didattiche disponibili (Pintus *et al.*, 2023).

### 3. L'indagine esplorativa: un'analisi descrittiva dei dati

L'indagine ha la finalità di esplorare le culture valutative dei docenti di scuola primaria e la modalità con cui hanno accolto il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi in seguito alle ultime modifiche normative. Allo scopo di indagare questi aspetti è stata implementata una ricerca esplorativa condotta su un campione di docenti curricolari e di sostegno che hanno partecipato all'indagine su base volontaria. La rilevazione è avvenuta con un questionario semi-strutturato somministrato a docenti di scuola primaria di Bari e provincia nel periodo maggio-giugno 2023. Lo strumento di indagine è stato costruito con l'applicazione Moduli di Google e condiviso attraverso un link. Il questionario ha previsto 44 domande chiuse e 9 domande aperte finalizzate a comprendere le criticità e i punti di forza di questa nuova modalità valutativa.

Sebbene il campione sia costituito complessivamente da 131 docenti (curricolari e sostegno), nel presente contributo sono stati presi in considerazione i dati relativi ai 42 docenti di sostegno. La domanda di ricerca è finalizzata a comprendere i significati che i docenti attribuiscono al nuovo processo valutativo con annessa esplorazione delle pratiche.

Gli obiettivi specifici dell'indagine sono:

- stimolare la riflessione dei docenti di sostegno in merito alla valutazione in itinere e finale;
- conoscere il parere dei docenti di sostegno sulla nuova modalità valutativa e sulla sua efficacia in ambito inclusivo;
- individuare strumenti per la registrazione delle manifestazioni di apprendimento;
- indagare l'esistenza di processi di coprogettazione e di co-valutazione all'interno del team di docenti;
- conoscere eventuali criticità e/o punti di forza riscontrati con questa nuova modalità

valutativa.

I dati che seguono si riferiscono esclusivamente agli elementi correlati alle questioni trattate in questa contribuzione e sono stati analizzati utilizzando tecniche di statistica descrittiva in Microsoft Excel. In particolare, sono state create rappresentazioni grafiche per illustrare le distribuzioni di frequenza delle risposte ottenute, le quali sono state successivamente convertite in frequenze relative ed assolute in percentuale.

La prima sezione, di carattere introduttivo, ha rilevato i caratteri principali dei partecipanti come: genere, età, titolo di studio, anni di insegnamento, tipologia contrattuale.

Il campione è composto dal 97,6% da donne con un'età media di 39 anni che varia da un minimo di 25 anni a un massimo di 55 anni.

Complessivamente, si può affermare che la maggior parte dei docenti di sostegno di scuola primaria coinvolti nell'indagine possiede un diploma di istruzione terziaria, infatti la figura che segue (*figura 1*), mostra che la maggior parte del campione, pari al 47,6%, dichiara di possedere una laurea magistrale (corso di 5 anni), il 26,2% ha una laurea della durata di quattro anni (vecchio ordinamento), il 7,1% ha una laurea di primo livello (corso di 3 anni) e solo il 19,1% è in possesso di diploma di scuola secondaria di secondo grado.

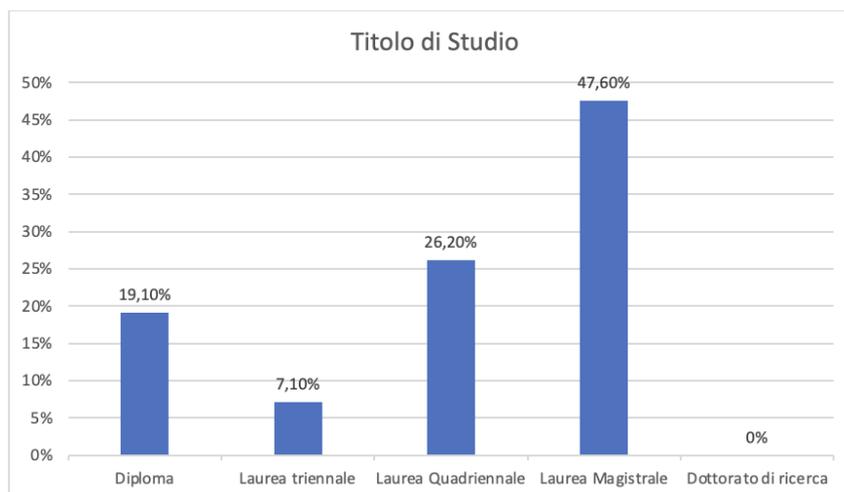


Figura 1- Titolo di studio

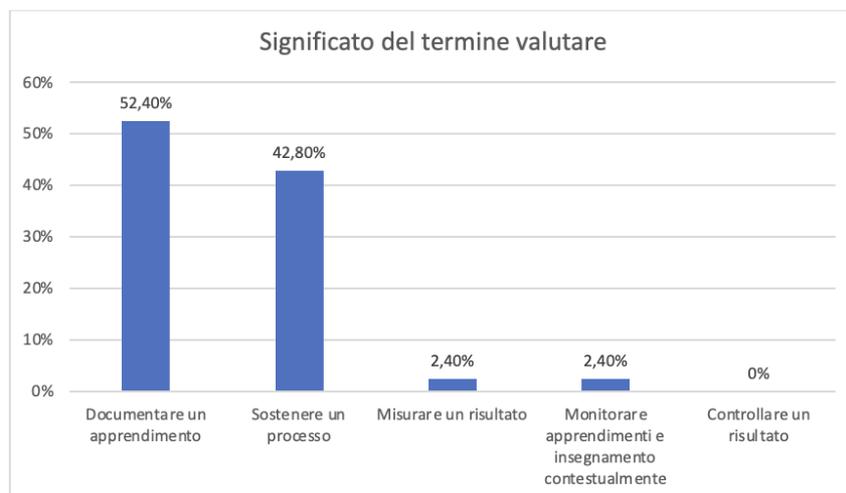
Altro dato interessante è quello relativo al titolo di specializzazione per le attività di sostegno poiché solo il 50% dei rispondenti ha dichiarato di esserne in possesso, il 23,8% sta frequentando il corso TFA e la restante parte, pari al 26,2%, non possiede alcuna specializzazione. Quest'ultimo dato dimostra la carenza strutturale di docenti specializzati e la possibile discontinuità educativa con gli alunni BES (Ferrero, 2023). Continuando ad analizzare il campione, la maggioranza degli intervistati, pari all'83,3%, ha dichiarato di avere un contratto a tempo indeterminato con un'anzianità media di servizio pari a 6 anni che varia da un minimo di 1 anno a un massimo di 23 anni.

#### a. Punti di vista dei docenti di sostegno sulla valutazione

La seconda sezione del questionario ha indagato le posizioni dei docenti di sostegno rispetto al tema della valutazione. Nella sezione sono presenti domande chiuse dicotomiche, domande chiuse con

scala Likert a 4 punti per evitare risposte intermedie, e domande aperte a cui è seguita un'analisi qualitativa dopo essere state esaminate e organizzate in temi.

Così come si evince dalla figura che segue (*figura 2*) alla domanda relativa al significato del termine valutare, il 52,4% del campione ha risposto che valutare corrisponde a documentare gli apprendimenti, mentre il 42,8% degli intervistati ha dichiarato che valutare equivale a sostenere un processo, il 2,4% lo definisce come una misurazione di un risultato, solo il 2,4% degli intervistati precisa che valutare significa monitorare gli apprendimenti degli alunni e contestualmente dell'insegnamento.



*Figura 2 – Significato del termine valutare*

In una successiva domanda si è cercato di comprendere le modalità di valutazioni ritenute più efficaci tra un ventaglio di possibilità. Nella figura che segue (*figura 3*) si evince che la maggioranza del campione, pari al 73,9%, ritiene più efficace la nuova modalità valutativa, quindi quella dell'attribuzione di un livello con annesso giudizio descrittivo, mentre il 9,5% degli insegnanti ritiene più efficace utilizzare solo il giudizio sintetico (es. ottimo), il 4,7% continua a considerare il voto numerico come la modalità più proficua. Nella domanda aperta di spiegazione della scelta, la maggior parte dei docenti ritiene che il giudizio descrittivo è più completo, chiaro e trasparente ed è più comprensibile dai bambini e dalle famiglie, così come emerge da alcune risposte:

- è fondamentale accompagnare al livello raggiunto un giudizio descrittivo che evidenzia punti di forza e aree di miglioramento;
- è importante che oltre al livello ci sia il giudizio, articolato in maniera chiara e semplice, affinché l'alunno/a sia consapevole dei propri progressi e allo stesso tempo degli aspetti su cui deve maggiormente lavorare;
- il livello tiene conto di una serie di indicatori, mentre il giudizio descrittivo permette di evidenziare ciò che l'alunno/a sa fare e ciò che può ancora imparare a fare.

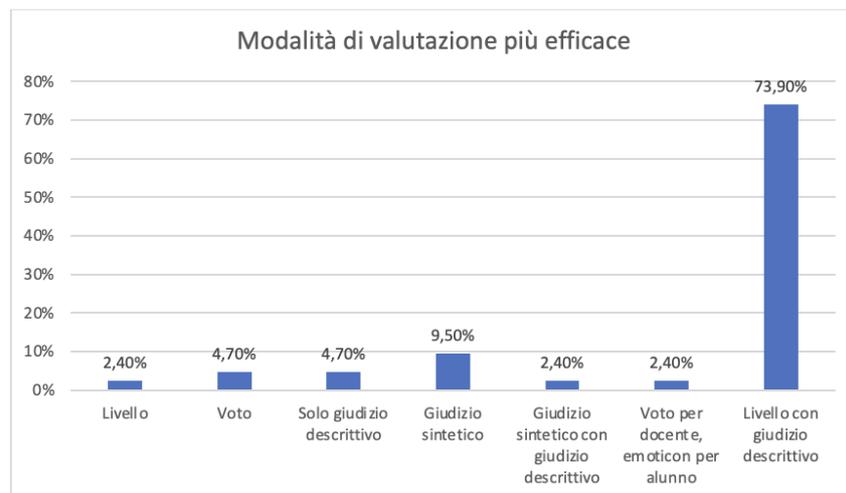


Figura – 3 Modalità di valutazione più efficace

Un'altra domanda<sup>2</sup> ha indagato la posizione dei docenti in merito al voto numerico considerato come la modalità di comunicazione più immediata per il raggiungimento di un obiettivo, ma la maggioranza dei rispondenti, pari al 69,1%, non ha confermato tale credenza dimostrando di fatto che la valutazione è intesa come strumento di valorizzazione e non come etichettamento. L'attuale valutazione viene considerata come una pratica integrante delle strategie didattiche e strumento insostituibile di costruzione delle decisioni (Nigris & Balconi, 2023).

La successiva domanda aperta mirava a motivare la scelta effettuata in precedenza. Di seguito sono riportate le risposte più interessanti:

- il voto numerico non può restituire la complessità del processo valutativo;
- il numero non è il modo più giusto per comunicare il raggiungimento degli obiettivi;
- il voto numerico risulta poco funzionale e demotivante;
- il voto numerico non consente al docente di valorizzare le potenzialità e migliorare le criticità.

Successivamente è stato richiesto ai docenti se la nuova valutazione e il nuovo PEI fossero da considerarsi solo adempimenti burocratici poiché le scritture burocratiche diventano esercizi descrittivi che impediscono all'insegnante di accrescere e migliorare la propria professionalità (Perla, 2013). La maggioranza degli intervistati (vedi Figura 4), nella misura del 59,5%, li ritiene necessari e funzionali all'espletamento della propria professione, mentre il 14,3% li considera solo adempimenti inutili e irrilevanti. In aggiunta al ruolo cruciale del docente specializzato nel processo di inclusione, è essenziale che anche i docenti curricolari si occupino del PEI, garantendo una stretta integrazione con le attività svolte dai compagni di classe (Pavone, 2014). Questo principio si applica anche alla nuova modalità di valutazione, in quanto se la valutazione è effettuata da un unico individuo, aumenta il rischio di "inciampi valutativi" (Corsini, 2023). Pertanto, è fondamentale adottare una prospettiva di triangolazione dei punti di vista al fine di ridurre eventuali distorsioni nella valutazione dovute alla soggettività del docente (Serragiotto, 2020).

<sup>2</sup> Domanda a risposta dicotomica.

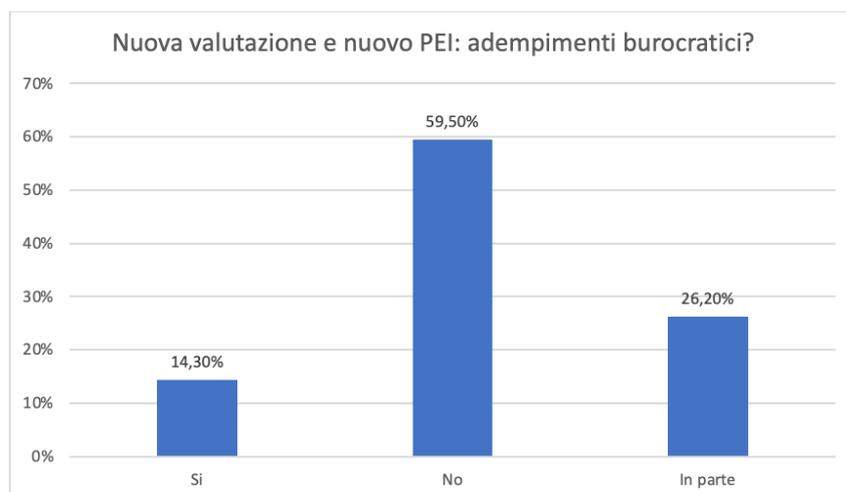


Figura 4 - Nuova valutazione e nuovo PEI: adempimenti burocratici?

### b. Co-progettazione e co-valutazione: valori professionali dei docenti

La terza sezione del questionario è stata realizzata con la finalità di individuare i possibili intrecci tra progettazione e valutazione in ottica inclusiva.

La valutazione degli apprendimenti deve avvenire in stretta sintonia tra docenti curricolari e docente di sostegno, la necessità di uno scambio continuo tra insegnanti è condizione essenziale del benessere dell'alunno oltre che della personalizzazione e valorizzazione delle proprie caratteristiche (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2022), poiché la cooperazione è un valore professionale (Perrenoud, 2002). L'utilizzo di una serie di strumenti di valutazione permette una maggiore trasparenza e la possibilità di feedback più completi da parte dei docenti rispetto alle performance degli alunni (Serragiotto, 2020).

Nella figura che segue (figura 5) sono indicati i dati relativi alla frequenza con cui si ricorre al confronto con i colleghi in fase di valutazione<sup>3</sup>. Il 64,3% sostiene di ritenere sempre proficuo il confronto con i colleghi in merito alla valutazione, seguito da un 28,5% che reputa abbastanza utile rapportarsi con i colleghi prima e/o dopo l'atto valutativo. Solo il 2,4% considera inutile comparare le proprie modalità valutative con quelle altrui.

<sup>3</sup> Domanda a risposta chiusa su scala Likert a 4 punti (mai, qualche volta, abbastanza, sempre).

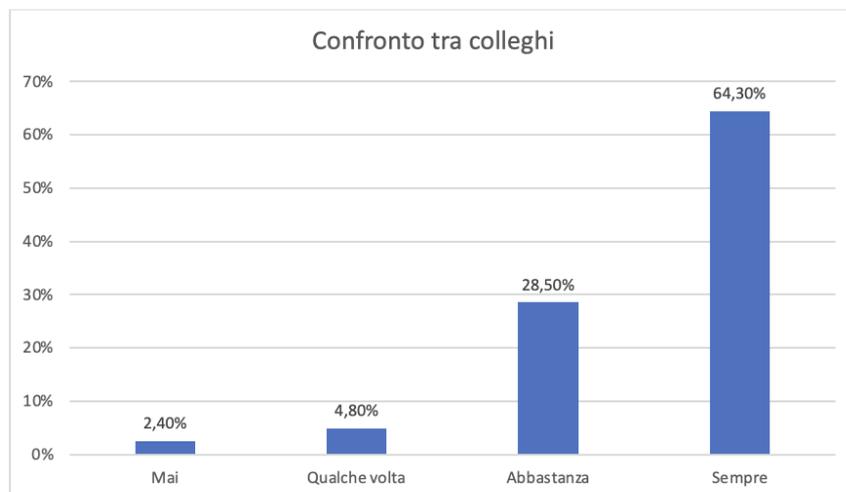


Figura 5 – Confronto tra colleghi in fase valutativa

Per una valutazione formativa efficace occorre una buona formulazione degli obiettivi (Trincherò, 2021) a cui segue l'individuazione di quelli più rappresentativi e significativi da inserire nella scheda di valutazione periodica e finale (Gentili, 2021) per ciascuna disciplina (inclusa l'Educazione Civica). Ai docenti di sostegno è stato chiesto di specificare la modalità con cui sono stati individuati gli obiettivi da inserire nella scheda di valutazione. La maggioranza dei rispondenti, pari a 57,1%, ha dichiarato che gli obiettivi sono stati scelti in condivisione con i docenti curricolari tenendo conto degli obiettivi inseriti nel PEI, mentre l'11,9% ha dichiarato di averli scelti in condivisione con i docenti di classe tenendo conto degli obiettivi della classe e non di quelli indicati nel PEI, la figura (figura 6) che segue mostra le varie tipologie di scelta.

Il PEI è il cuore vitale della progettazione scolastica (Pavone, 2014, p.189) poiché organizza il percorso che rende significativa la permanenza dell'alunno disabile nel contesto classe. L'esplicitazione degli obiettivi di tutte le discipline, nel nuovo modello PEI, assume una valenza pedagogica rilevante poiché obbliga tutti i docenti del consiglio di classe ad individuare specifici obiettivi, coinvolgenti strategie e strumenti adatti per quell'alunno con bisogni educativi speciali (Cinotti & Farina, 2023). Nella scheda di valutazione periodica e finale saranno inseriti solo gli obiettivi del PEI su cui si è effettivamente lavorato. Un altro dato interessante è quel 21,4% dei rispondenti che ha dichiarato di aver scelto gli obiettivi in autonomia tenendo conto degli obiettivi inseriti nel PEI, tale dato va in controtendenza con quanto disposto dal nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021a). Il PEI può diventare uno strumento fondamentale di inclusione se punta su l'attiva partecipazione sociale nei contesti di apprendimento, in particolare nelle sezioni cinque (interventi da realizzare rispetto a obiettivi nelle quattro dimensioni, dalle autonomie alle relazioni, dai linguaggi alle competenze cognitive), sette (interventi sul contesto rimuovendo barriere e introducendo possibili facilitatori universali) e otto (interventi sul percorso curricolare introducendo possibili adattamenti didattici) l'obiettivo principale è quello di co-progettare un percorso parallelo e intrecciato con i docenti curricolari e non delegare il tutto al docente di sostegno (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2022). In particolare, nella sezione otto, i docenti indicano se l'alunno, a loro affidato, segue la progettazione didattica di classe e se vengono applicati gli stessi criteri valutativi degli altri alunni della classe o sono definite alcune personalizzazioni (Cinotti & Farina, 2023). Quel 21,4% di rispondenti dimostra che, un docente su cinque, lavorando in totale

autonomia, priva di fatto la piena inclusione dell'alunno con disabilità e tutti i compagni di classe dalle esperienze di apprendimento inclusivo e di arricchimento reciproco. Una visione collegiale e condivisa può fare individuare strategie di intervento efficaci e innovative, la disponibilità al confronto e il saper sperimentare nuove soluzioni sono aspetti imprescindibili (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021b) in una scuola che vuole realmente essere considerata inclusiva.

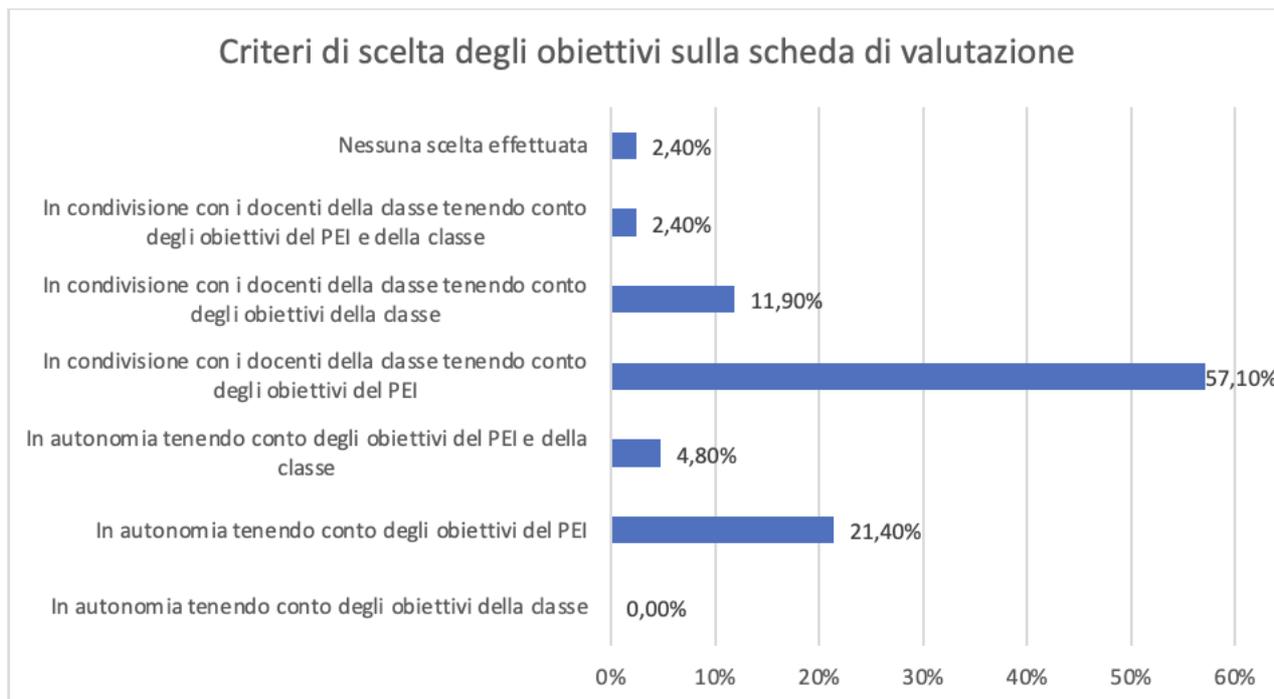


Figura 6- Criteri di scelta degli obiettivi sulla scheda di valutazione.

Una progettazione co-costruita con i colleghi del consiglio di classe, ampia, flessibile, plurale consente di realizzare attività diversificate, aperte e maggiormente adeguate a ciascun alunno in grado di poter cogliere quelle evidenze richieste dall'O.M. 172/2020 (Cinotti e Farina, 2023). Le tipologie di prove di verifica devono essere varie e diversificate poiché permettono una vasta raccolta di informazioni o manifestazioni di apprendimento, utili per l'elaborazione del giudizio descrittivo (Gentili, 2021). Co-costruendo una molteplicità e varietà di prove, in coerenza con il concetto dello *Universal Design for Learning* e co-progettando un processo valutativo calibrato alle specifiche caratteristiche dell'alunno con bisogni educativi speciali si costituiscono gli elementi essenziali della valutazione inclusiva (Aquario, 2023).

Ai docenti di sostegno è stato chiesto se durante la scelta degli obiettivi da inserire nella scheda di valutazione fossero state costruite possibili prove di verifica (figura 7) il 73,8% dei rispondenti ha dichiarato di costruirle durante il processo di insegnamento-apprendimento e solo il 19% dei docenti afferma di costruirle in concomitanza alla scelta degli obiettivi.

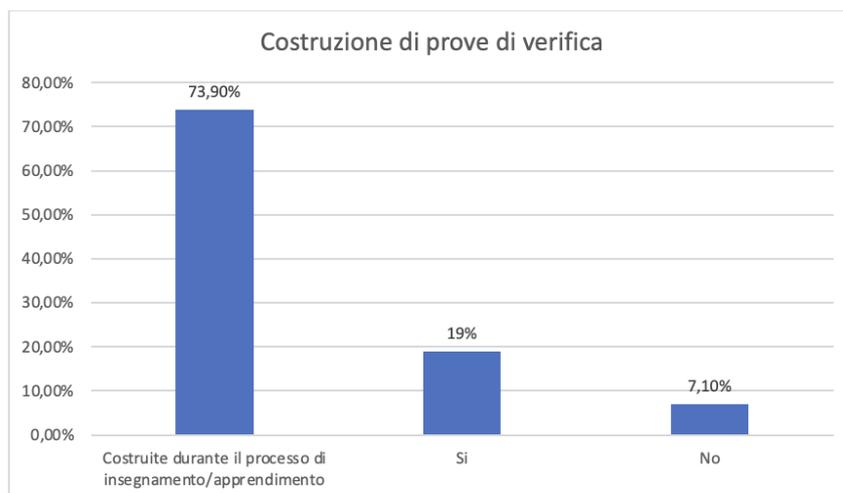


Figura 7 - Costruzione di prove di verifica in concomitanza alla scelta degli obiettivi

La rubrica valutativa è uno strumento in grado di descrivere una competenza, di operationalizzarla nelle sue dimensioni, di individuarne i criteri di valutazione della prestazione nell'ambito di compiti autentici (Baldassarre & Forliano, 2022). Le rubriche sono indispensabili nella certificazione delle competenze ma non sono necessarie nella rilevazione di evidenze (Gentili, 2021). È stato chiesto ai docenti se dopo la scelta degli obiettivi di apprendimento avessero costruito rubriche valutative (figura 8) e anche qui la maggioranza dei rispondenti, pari a 59,6%, ha dichiarato di costruirle durante il processo di insegnamento-apprendimento, solo il 9,5% ha dichiarato di costruirle subito dopo la scelta degli obiettivi mentre il 7,1% ha dichiarato di costruirle solo a fine quadrimestre.

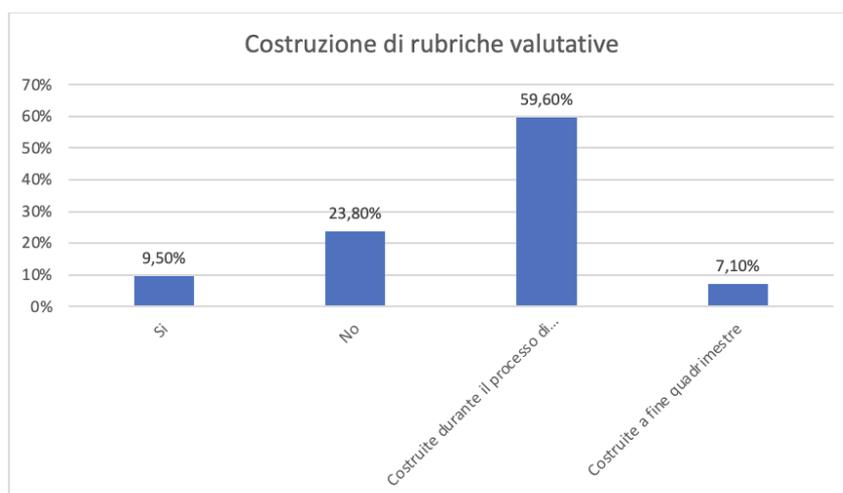


Figura 8 – Costruzione di rubriche valutative dopo la scelta degli obiettivi

### c. Valutazione *in itinere*, periodica e finale

In questa sezione si è voluto indagare le esperienze valutative legate al proprio *expertise* professionale. In tale contesto occorre fare una distinzione tra valutazione formativa e valutazione sommativa, quella formativa, definita anche *in itinere*, avviene durante lo svolgimento e la realizzazione di un intervento didattico e ha una funzione regolativa, migliorativa e di monitoraggio

(Galliani, 2015) rende l'alunno conscio del suo percorso e lo aiuta a riflettere sui suoi processi di apprendimento (Serragiotto, 2020). La valutazione sommativa agisce con una logica di controllo (Baldassarre & Forliano, 2022) ha una funzione documentativa e certificativa (Galliani, 2015) diventando il momento dell'interpretazione dei dati ricavati dalle varie verifiche, tali dati sono resi leggibili e comparabili poiché riportati ad una scala di valori numerici attraverso la misurazione (Serragiotto, 2020).

Ai docenti è stato chiesto come hanno agito durante la valutazione periodica e/o finale per coordinare l'OM. 172/2020 sulla valutazione nella scuola primaria con gli obiettivi del PEI secondo il nuovo modello ministeriale (d. interm. 182/2020). Il campione si è suddiviso in tre parti quasi equivalenti (vedi Figura 9), la maggioranza dei partecipanti, pari al 35,7%, ha dichiarato che ha valutato il livello di tutti gli obiettivi disciplinari presenti nel PEI, il 33,3% degli intervistati ha dichiarato di aver valutato gli stessi obiettivi disciplinari previsti per la classe, personalizzando i giudizi descrittivi, e infine il 31% dei partecipanti ha sostenuto di aver valutato il livello di acquisizione degli obiettivi disciplinari più significativi tra quelli riportati nel PEI.

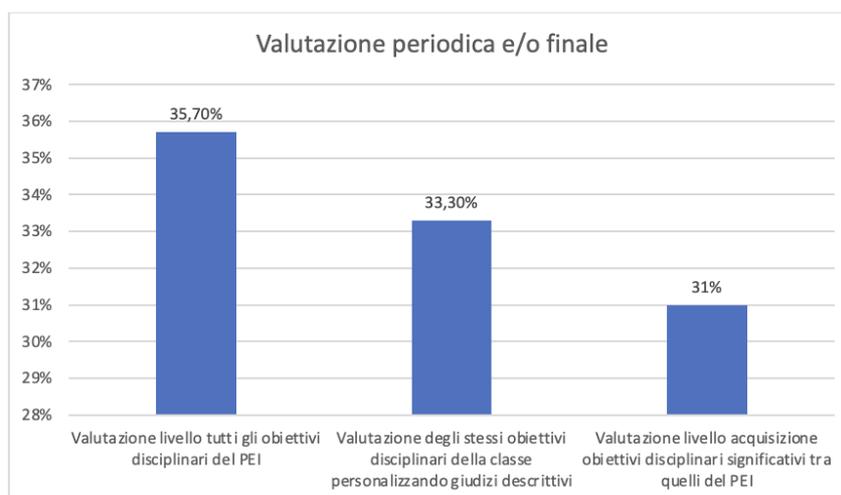


Figura 9– Valutazione periodica e/o finale

Il registro elettronico è stato introdotto nella scuola per esigenze di dematerializzazione, di trasparenza, di comunicazione e di archiviazione dei dati ma spesso risulta poco funzionale alle pratiche valutative poiché ne ostacola una corretta fruizione. Dalla figura 10 si evince che solo il 47,6% dei docenti di sostegno (vedi Figura 10) ha accesso diretto al registro elettronico, ma la maggioranza di essi, pari al 52,4%, è costretto a chiedere ai colleghi di classe o ai coordinatori l'inserimento delle proprie valutazioni. Questo rappresenta una grande criticità nello svolgimento della propria professione, dall'analisi delle domande aperte si dichiara che il registro è segnalato come strumento poco funzionale per la raccolta quotidiana di osservazioni e documentazioni effettuate dai docenti (Nigris & Balconi, 2023) poiché mostra una struttura rigida e collegata ad una logica numerica.

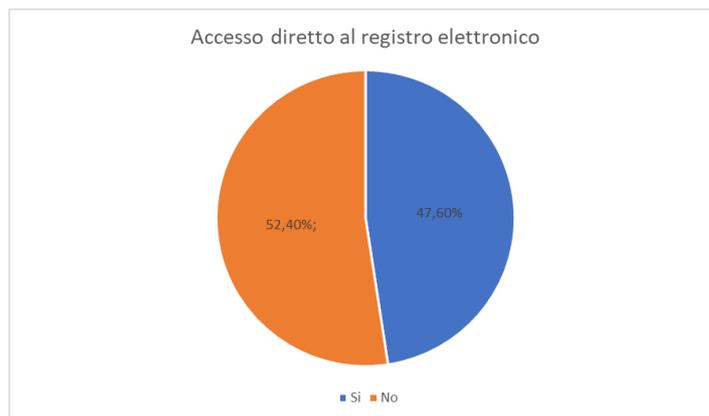


Figura 10 - Accesso diretto al registro elettronico

Le osservazioni quotidiane, le interazioni verbali, i colloqui individuali, le prove di verifica, le *performance* pratiche, le autovalutazioni, i compiti autentici e di realtà sono evidenze dalle quali è possibile monitorare e comprendere l'evoluzione dei processi apprenditivi (Gentili, 2021). Tali evidenze devono essere necessariamente registrate quotidianamente su uno strumento, sia per comprendere meglio il livello cognitivo e affettivo di ciascun alunno, sia per condividere con i colleghi eventuali informazioni e/o disarmonie cognitive, o per una riflessione critica personale del docente.

Nella domanda che segue è stato chiesto ai docenti se fossero abituati a registrare periodicamente le evidenze osservate, dalla figura 11 si evince che il 42,9% del campione annota spesso le evidenze, seguito da un 26,9% che le annota qualche volta, mentre il 7,1% dei rispondenti dichiara di non prenderne mai nota.

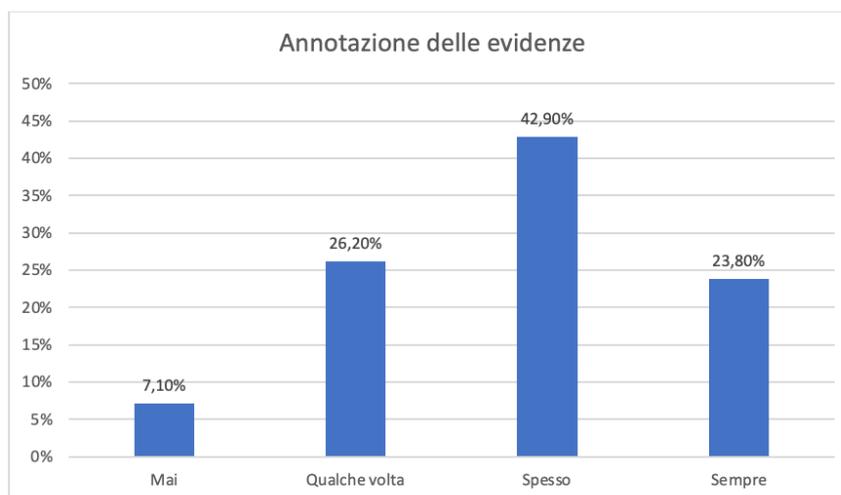


Figura 11 – Annotazione delle evidenze

Nella risposta che segue, i docenti spiegano dove registrano le evidenze osservate, la figura 12 mostra che la maggioranza dei docenti annotano le manifestazioni di apprendimento osservate su una agenda personale, tale dato è seguito dal 19,1% in cui dichiarano di utilizzare più strumenti per la registrazione di evidenze come *check list*, registro elettronico, griglie di rilevazione, ecc. Interessante è il 9,6% dei docenti che dichiara di fidarsi solo della propria memoria.

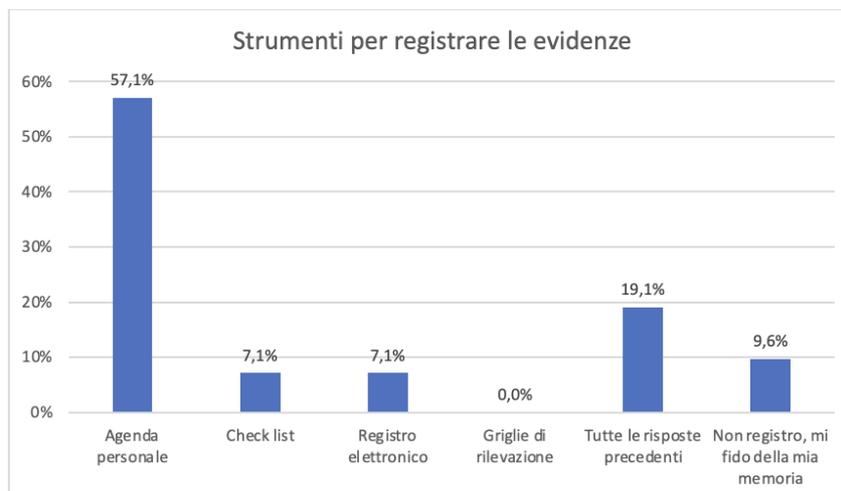


Figura 12 – Strumenti per annotare le evidenze

Un ulteriore dato interessante riguarda la tipologia di scheda di valutazione, tra quelle indicate nelle Linee Guida e adottata dalla propria istituzione scolastica. Dal grafico (figura 13), emerge che solo il 31% dei docenti utilizza il modello A3, quello con giudizio descrittivo articolato per ogni disciplina, mentre il 54,7% dichiara di aver adottato la tipologia A1, dove non è richiesta l’elaborazione articolata di un giudizio descrittivo per ciascuna disciplina, ma si utilizza una rappresentazione tabellare.

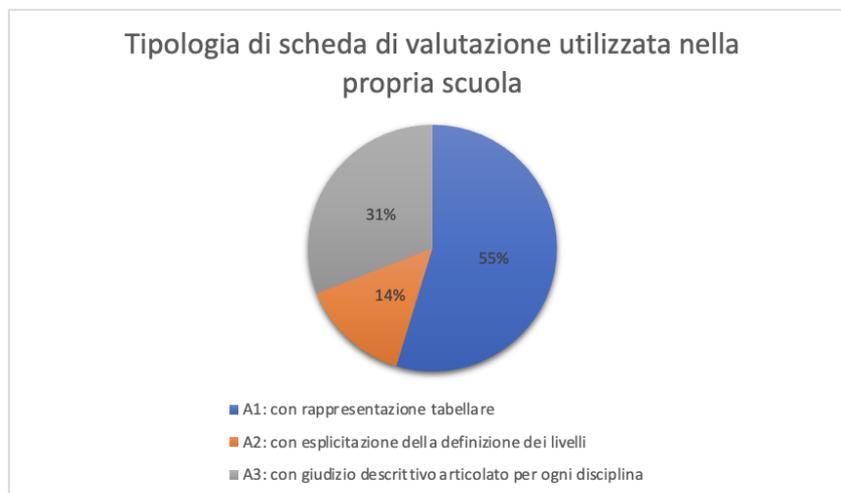


Figura 13 – Tipologia di scheda di valutazione utilizzata nella propria scuola

#### d. Valutazione e inclusione: quale formazione?

Nell’ultima sezione, quella più riflessiva, è stato richiesto ai docenti di sostegno se la nuova modalità valutativa (l’attribuzione di un livello con annesso giudizio descrittivo) sia considerata più inclusiva<sup>4</sup>, intendendola in prospettiva formativa, formante (Hadji, 1992) o formatrice (Trincherò, 2006). Occorre precisare che la valutazione formativa (*assessment for learning*) è finalizzata a fornire feedback correttivi durante il processo di insegnamento – apprendimento (Bloom, 1969), raccogliere

<sup>4</sup> Domanda a risposta chiusa su scala Likert a 4 punti (per niente, poco, abbastanza, molto).

evidenze e adattare l'insegnamento in base ai bisogni specifici degli alunni, e promuovendo processi autovalutativi (Hattie, 2009). La valutazione formatrice punta a far assimilare agli alunni i criteri valutativi che i docenti applicano alle loro *performance* e a sviluppare capacità di gestione autonoma degli errori e padronanza degli strumenti di anticipazione e pianificazione dell'azione (Trincherò, 2018, p. 41). La valutazione formante, definita come *assessment as learning*, considera le azioni valutative come momenti di vero apprendimento in cui l'alunno ha un ruolo attivo ed è in grado di rilevare autonomamente nel processo conoscitivo le proprie acquisizioni, di formulare feedback per correggere il proprio percorso apprenditivo operando adattamenti e aggiustamenti (De Angelis & Santonicola, 2021).

Come si evince dalla figura (figura 14) la maggior parte dei docenti intervistati, pari al 52,4% ha risposto che la nuova valutazione è molto inclusiva, seguita dal 26,1% che ha risposto abbastanza, le seguenti risposte testimoniano quanto affermato in precedenza:

- rendono l'alunno vero protagonista del suo apprendimento;
- la descrizione serve a cogliere le individualità di tutti;
- in questo modo tutti vengono valorizzati e al tempo stesso ricevono indicazioni sulle aree nelle quali è necessario migliorare.

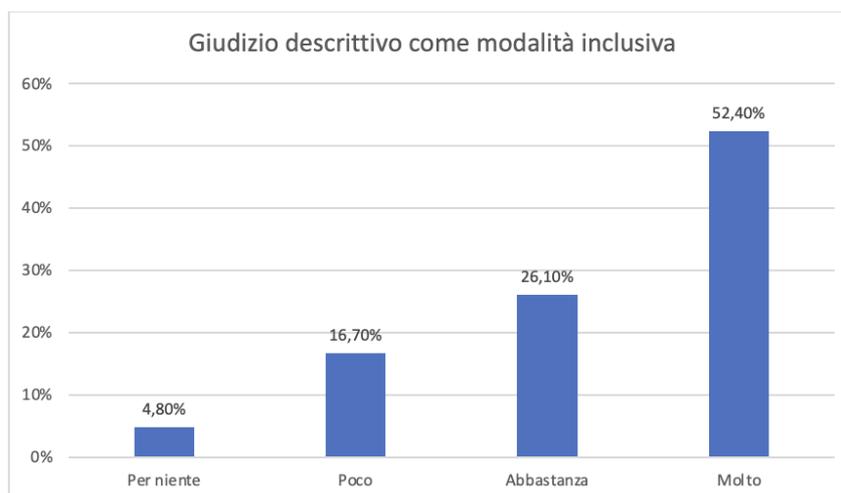
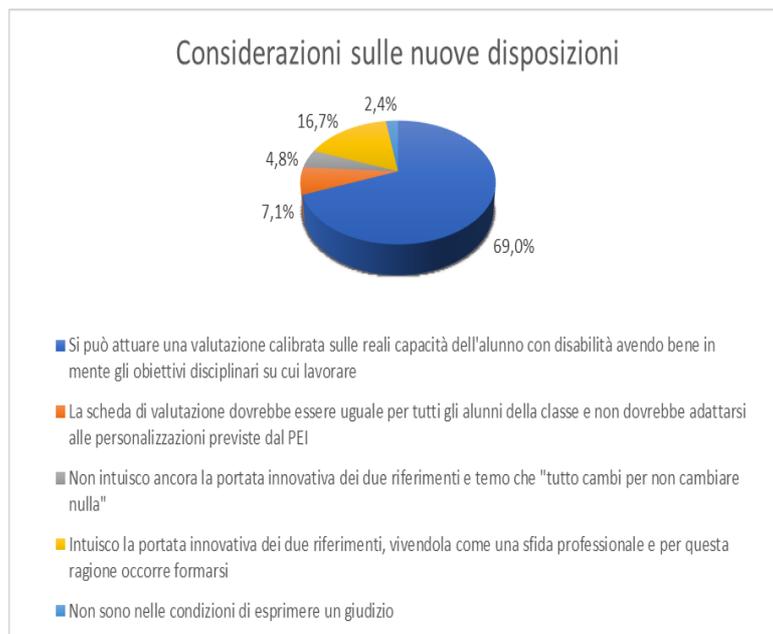


Figura 14 – Giudizio descrittivo come modalità inclusiva

Infine, è stato richiesto di selezionare quale posizione tra le opzioni disponibili fosse maggiormente rappresentativa del proprio pensiero sulle nuove disposizioni (nuova valutazione e nuovo PEI su base ICF). Interessante notare come il 69% dei rispondenti ritenga di poter attuare una valutazione calibrata sulle reali capacità dell'alunno con disabilità avendo bene in mente gli obiettivi disciplinari su cui lavorare. Altro dato da non sottovalutare è il 16,7% dei docenti, che intuisce la portata innovativa dei due riferimenti normativi, vivendoli come una sfida professionale che necessita però di un'adeguata formazione.



*Figura 15 – Considerazioni sulle nuove disposizioni*

#### 4. Conclusioni

Dall'analisi dei dati, emerge che la maggior parte dei docenti di sostegno coinvolti nello studio si dimostra favorevole e incline alla nuova valutazione descrittiva. Tale aspetto è motivato dal fatto che il voto numerico non sembra restituire la complessità del processo valutativo mentre il giudizio descrittivo consente di rilevare ed evidenziare potenzialità e criticità del percorso di apprendimento. Tuttavia, nella scelta della tipologia della scheda di valutazione, i docenti intervistati dichiarano di prediligere la tipologia A1, che utilizza una rappresentazione tabellare.

Sulla base delle informazioni rilevate, la valutazione descrittiva, periodica e finale, rende maggiormente visibile il percorso dell'alunno in base agli obiettivi inseriti nel PEI. Nell'elaborazione dei giudizi per gli alunni con disabilità si attuerà la massima flessibilità nella descrizione dei processi degli apprendimenti in base a quanto progettato nel PEI.

Dai dati emersi, il confronto tra colleghi nella fase pre e post valutativa si rivela proficuo ed efficace nella maggioranza dei casi. Lavorare in *team* consente di stabilire a priori gli obiettivi da raggiungere. Attraverso un confronto degli strumenti per valutare si mira ad una maggiore trasparenza e all'elaborazione di feedback più completi da parte dei docenti rispetto alle performance degli alunni (Serragiotto, 2020). I partecipanti al questionario, hanno inoltre, dichiarato di ricorrere all'utilizzo delle rubriche valutative nella maggioranza dei casi e di costruirle durante il processo di apprendimento/insegnamento. Tale modalità consente di individuare e comprenderne la competenza sottostante alle prestazioni degli alunni, attraverso la creazione di profili di competenza progressivi, orientando così sia l'insegnamento che la successiva valutazione (Castoldi, 2012). Con riferimento ai dati ottenuti, la nuova valutazione e il PEI vengono ritenuti funzionali e necessari all'espletamento della propria professione, piuttosto che oneri burocratici superflui e inopportuni.

Il registro non risulta essere uno strumento efficace per raccogliere quotidianamente le osservazioni e la documentazione redatta dai docenti e ciò rappresenta un elemento di criticità. Le manifestazioni di apprendimento vengono annotate perlopiù su agenda personale. In base all'interpretazione dei dati,

la nuova valutazione consentirebbe di effettuare però una valutazione accurata considerando le abilità reali degli studenti, mantenendo chiari gli obiettivi disciplinari su cui si sta focalizzando.

In aggiunta, l'idea di un modello educativo come quello delineato nell' O.M 172/2020, privo di un sostegno pedagogico nella cultura della valutazione, potrebbe rischiare di confermare gli stessi orientamenti culturali legati alla competizione e alle normative basate sulla valutazione numerica, implicitamente sostenuti in passato. Questi orientamenti persistono nonostante le modifiche formali richieste dall'ordinanza, soprattutto quando la valutazione viene considerata non come una strategia didattica, ma come un compito burocratico da adempiere o come un meccanismo riproduttivo e di controllo (Corsini, 2023).

### **Riferimenti bibliografici:**

Aquario, D. (2023). “La Valutazione è giusta se...” Uno studio di caso con docenti di scuola primaria. In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 30, 144-155.

Baldassarre, M., & Forliano, F. (a cura di), (2022). *Imparare a valutare nella scuola primaria. Strumenti, teorie, pratiche*. Milano: Franco Angeli.

Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In Nigris, E. & Agrusti, G. (a cura di) *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-18). Torino: Pearson Academy.

Benvenuto, G. (2007). La valutazione scolastica. In Benvenuto, G. (a cura di) *Verifica e valutazione nei processi formativi. Materiali per la formazione dei docenti di area scientifica* (pp. 13-56). Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Bloom, B.S., (1969). Same theoretical issues relating to educational evaluation. In R.W. Tyler (Ed), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68<sup>th</sup> yearbook of the national Society for the Study of education, Part II* (pp.26-50). Chicago: University of Chicago press.

Caldin, R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, (2), 65-77.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cinotti, A., & Farina E., (2023). Valutazione descrittiva per gli alunni con disabilità e nuovo PEI: una sfida nella formazione degli insegnanti di sostegno. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 15, n.25/2023, pp. 399-412.

Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.

Corsini, C., Felici, V. & Gueli, C. (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di ricerca-formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno, 2021). *LLL*, 19(42), 53-70.

De Angelis, M., Santonicola, M., (2021). Formative Assessment in Online Learning Environments: effective practice in first cycle of education. In *Italian Journal of Educational Research*, S.I., pp.10-21.

Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182, *Adozione del modello di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di*

*sostegno agli alunni con disabilità ai sensi dell'art. 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Decreto legislativo 07 agosto 2019, n. 96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».*

Decreto Ministeriale 1° agosto 2023, n. 153, *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66»*

Ferrero, V. (2023). Inclusion: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol.15, n.25/2023. pp 252-272.

Galliani, L. (a cura di), (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: La Scuola.

Gentili, G. (2021). *Pianeta Nuova Valutazione. Valutare per apprendere: dai voti ai giudizi descrittivi*. Milano: Rizzoli Education

Grion, V., & Restiglian, E., (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

Hadji, C.(1992). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola

Hattie, J., (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (a cura di), (2022). *PEI in pratica all'infanzia. Materiali operativi e proposte di attività*. Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021a). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (a cura di), (2021b). *Costruire il nuovo PEI alla primaria. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*. Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano didattico individualizzato*. Trento: Erickson.

MIUR, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Testo degli annali della pubblica istruzione, numero speciale.

MIUR, (2020). *Linee Guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?. In Asquini, G. (a cura di) *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27-41). Milano: Franco Angeli

- Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano - Torino: Pearson Italia.
- Nigris, E., & Balconi, B. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson
- Nigris, E., & Balconi, B. (2023). Valutazione formativa e documentazione didattica: idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria. In *Pedagogia oggi*, 21 (1), pp. 96-107.
- Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perla, L. (a cura di), (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Savia, G. (a cura di), (2016). *Universal Design for learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Petracca, C. (2013). Cultura e prospettive della valutazione. In Ellerani, P. e Zanchin, M.R. *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 37-58). Trento: Erickson.
- Pintus, E., Scipione, L., Bertolini, C., & Vezzani, A. (2022). La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento. In Lamarca, A. e Marzano, A. (a cura di) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 734-746). Pensa MultiMedia.
- Serragiotto, G. (2020). Aspetti e particolarità nella valutazione. In *Lingua e Nuova Didattica*, pp 12-19. Assessment as learning for cognitive activation. Issues for effective use of learning technologies in the classroom. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Trincherò, R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In Nigris, E. & Agrusti, G. (a cura di) *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 19-30). Torino: Pearson Academy
- Trincherò, R., (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. In *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (3), 40-55.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento Erickson.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- WHO-World Health Organization, (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health*; tr. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute, Trento: Erickson.