

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Alessandra La Marca

Giovanni Moretti

Ira Vannini



La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana *Quaderni del Dottorato SIRD* intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I *Quaderni* intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Pietro Lucisano

Comitato scientifico | Editorial Board

Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Louvain*
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*
Valentina Grion • *Università degli Studi di Padova*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*
Pietro Lucisano • *Università di Roma Sapienza*
Massimo Margottini • *Università di Roma Tre*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Antonio Marzano • *Università degli Studi di Salerno*
Giovanni Moretti • *Università di Roma Tre*
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Ira Vannini • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato editoriale | Editorial management

Bianca Briceag • *Università degli Studi Roma Tre*
Andrea Ciani • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Valeria Di Martino • *Università degli Studi di Palermo*
Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*
Sergio Miranda • *Università degli Studi di Salerno*
Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*
Aurora Ricci • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Alessandra La Marca, Giovanni Moretti, Ira Vannini

ISBN volume 978-88-6760-918-5



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

INDICE

- 8 *Presentazione*
di **Alessandra La Marca, Giovanni Moretti, Ira Vannini**

Parte prima

- 12 Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti: la comunità che educa | *Partnership for training. Parents, teachers and leaders: the educating community*
• **Martina Albanese** • Università degli Studi di Palermo
- 29 Definire il pensiero critico in Uganda: uno studio di constructionist grounded theory | *Defining critical thinking in Uganda: a constructionist grounded theory study*
• **Mauro Giacomazzi** • Università degli Studi di Milano Bicocca
- 51 Didattica non lineare e utilizzo delle tecnologie in educazione fisica: risultati di uno studio pilota | *Non-linear didactic and technology-based intervention in physical education: a pilot study*
• **Domenico Monacis** • Università degli Studi di Foggia
- 71 Studio preliminare: dispersione scolastica e responsabilità educativa degli/delle insegnanti | *Preliminary study: early school leaving and educational responsibility of teachers*
• **Sonia Peloso** • Università degli Studi di Foggia
- 86 Corporeità e didattica: Embodied Cognition come opportunità per il docente di scuola primaria | *Body and learning: Embodied Cognition as an opportunity for the primary school teacher*
• **Iaria Tosi** • Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano
- 103 Un prototipo di edugame per favorire lo sviluppo della presa di prospettiva in età scolare. Studio sulla relazione tra perspective taking e inibizione motoria | *A prototype of edugame to favor the development of perspective taking in school age. Study on the relationship between perspective taking and motor inhibition*
• **Iaria Viola** • Università degli Studi di Salerno

Parte Seconda

- 117 Pratiche di apprendimento e formazione nei contesti di lavoro | *Learning practices in work contexts*
• **Claudia Banchetti** • Università degli Studi di Siena
- 131 Percezione e movimento nello sviluppo del pensiero matematico. Le convinzioni e le pratiche degli insegnanti in Italia e in Australia | *Perception and movement in the development of mathematical thinking. Teachers' beliefs and practices in Italy and Australia*
• **Alessandra Boscolo** • Università di Roma LUMSA, in partnership con ACU (Australia)
- 163 Neet-world: uno studio di caso nel territorio puglie | *Neet-world: a case study in the Apulia region*
• **Matteo Conte** • Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- 176 Dispersione scolastica e giustizia sociale. Uno studio di caso nel campo delle scuole popolari | *School drop-out and social justice. A case study in the field of popular schools*
• **Valeria Cotza** • Università di Milano-Bicocca
- 199 Contrastare la Povertà educativa: il ruolo della resilienza e dei territori educanti | *Fighting Educational Poverty: the role of resilience and educational territories*
• **Nicoletta Di Genova** • Sapienza Università di Roma
- 216 L'uso della dissonanza cognitiva nell'insegnamento della filosofia: analisi di un percorso didattico negli istituti tecnici e professionali | *The use of cognitive dissonance in philosophy teaching: analysis of a didactic course in technical and vocational institutes*
• **Michele Flammia** • Università degli Studi di Milano-Bicocca
- 228 Il peer tutoring come dispositivo educativo per consolidare le competenze di base e trasversali e per contrastare la dispersione universitaria | *Peer tutoring as an educational device to consolidate basic and transversal skills and to combat university dropout*
• **Alessia Gargano** • Università degli Studi Roma Tre
- 242 Per una valutazione formativa nella scuola secondaria di primo grado: l'impatto di prassi di formative assessment sulle abilità di comprensione del testo | *Towards the use of formative assessment practices in schools: a study of the impact of classroom practices on students' text comprehension achievements in a middle school*
• **Elisa Guasconi** • Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

- 268 Tra pratiche e percezioni sulla valutazione di sistema: confronto tra l'Italia e altri paesi europei | *Between practices and perceptions on system evaluation: comparison between Italy and other European countries*
• **Eleonora Mattarelli** • Sapienza Università di Roma
- 280 Valutare gli impatti dei programmi educativi: note metodologiche per un'analisi degli studi primari | *Evaluating educational programs impact: methodological notes for an analysis of primary studies*
• **Enrico Orizio** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 298 La biblioteca sociale come dispositivo formativo: una ricerca intervento all'interno delle Case Circondariali di Sollicciano e Gozzini | *The social library as a training device: an action research within the Sollicciano and Gozzini prisons*
• **Marta Pampaloni** • Università degli Studi di Siena
- 314 Educazione civica e competenze di cittadinanza: un'indagine su approcci e atteggiamenti negli insegnanti della scuola secondaria | *Civic education and citizenship competences: a survey on secondary school teachers' attitudes and approaches*
• **Elia Pasolini** • Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
- 331 Adattamento interculturale e validazione della versione russa degli strumenti di autovalutazione per la valutazione delle soft skills, aspettative future e positività degli studenti delle scuole superiori | *Cross-cultural adaptation and validation of the Russian version of self-evaluation instruments for the evaluation of soft skills, future expectations and positivity of high-school students*
• **Pavel Platygin** • Sapienza Università di Roma
- 344 Il dibattito regolamentato: pratica didattica per la scuola primaria e per l'Università | *Debate: a teaching practice for the primary school and the University*
• **Noemi Russo** • Università degli Studi del Molise
- 360 La didattica a distanza all'università durante la pandemia: la percezione degli studenti | *Distance learning in higher education during the pandemic: students' perception*
• **Mariagrazia Santonicola** • Università degli Studi di Salerno
- 378 I nuovi media per l'apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle implicazioni della lettura digitale | *The new media for learning. An exploratory investigation into the implications of digital reading*
• **Isabella Stasio** • Università degli studi di Salerno

II.8

Per una valutazione formativa nella scuola secondaria di primo grado: l'impatto di prassi di *formative assessment* sulle abilità di comprensione del testo

Towards the use of formative assessment practices in schools: a study of the impact of classroom practices on students' text comprehension achievements in a middle school.

Elisa Guasconi

Alma Mater Studiorum- Università di Bologna
Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
elisa.guasconi2@unibo.it

Il contributo presenta i riferimenti teorici e metodologici di un'ipotesi di sperimentazione legata all'utilizzo di pratiche di *formative assessment* in classe. L'efficacia dell'uso di tali prassi è supportata da evidenze richiamate da diversi autori e riprese da studi afferenti all'*Evidence-Based Education* sebbene sia necessario considerare con cautela le scelte metodologiche effettuate all'interno di tali ricerche. La condivisione di obiettivi di apprendimento e di criteri di valutazione con gli studenti, un accurato monitoraggio delle loro acquisizioni e la restituzione di un feedback formativo sembrano essere strategie efficaci per l'incremento degli apprendimenti anche se non vi è ancora un accordo, in letteratura, su un unico costrutto di *formative assessment*. A fronte di una mancanza di studi sperimentali in quest'ambito in Italia, il progetto intende controllare se l'utilizzo di tali prassi produca un incremento delle abilità di comprensione del testo degli alunni frequentanti le classi prime di una scuola secondaria di primo grado emiliana. Sono stati pertanto pianificati quattro disegni sperimentali paralleli a due gruppi all'interno dei quali gli alunni saranno estratti casualmente. Dopo una rilevazione iniziale delle abilità di comprensione del testo, saranno realizzate, con gli allievi appartenenti a ogni gruppo sperimentale, tredici attività *formative assessment* al termine delle quali la ricercatrice somministrerà nuovamente un test equivalente a quello già proposto. La misurazione di tali abilità vedrà l'utilizzo di strumenti strutturati di rilevazione delle suddette abilità i cui item sono desunti da prove INVALSI di Italiano di annualità precedenti destinate ad alunni di classe quinta di scuola primaria. I risultati potranno generare una riflessione consapevole sul bisogno di innovazione delle pratiche valutative implementate in classe e sulla loro sostenibilità.

Parole chiave: abilità di comprensione del testo; disegno sperimentale a due gruppi; pratiche di *formative assessment*; risultati di apprendimento; *successful teaching*.

The article presents the methodological traits and the theoretical background of an experimental research on the use of formative assessment practices in the classroom. Scientific evidence collected by different authors supports the effectiveness of these strategies for increasing learning; in addition to this, some studies, part of the evidence-based education approach, underline the same results, but the method's characteristics have to be considered during their reading. Sharing learning intentions and success criteria with students, gathering learning evidence, and providing formative feedback seem to improve student's achievements even if researchers have not reached an agreement on a unique formative assessment construct yet. Facing the significant need to collect results from experimental studies on this topic in Italy, the project aims to monitor the impact of formative assessment practices on school students' text comprehension abilities in a middle school located in Emilia-Romagna. For this purpose, an experimental research design has been planned: it sees the development of four parallel two-groups plans where students are randomly selected. After the initial measurement of the students' reading comprehension abilities, the researcher is going to develop thirteen formative assessment activities involving students who belonged to every treatment group for twenty-six hours. At the end of them, she is going to readminister a reading comprehension test that is equal to the previous one. Instruments are developed using items from national standardized learning tests of preceding years addressed to students of the last class of the primary school. Results could form the basis for an informed thought on the need to innovate classroom assessment practices and on their sustainability.

Keywords: experimental design; formative assessment practices; learning achievements; successful teaching; text comprehension abilities.

1. Introduzione

Il 14 luglio 2021 si è svolta la conferenza online per la presentazione dei risultati delle prove INVALSI relative all'anno scolastico 2020/2021: essi rivelano un calo delle acquisizioni degli allievi in italiano e matematica rispetto agli anni precedenti (in particolare al 2018) che si accentua maggiormente all'ottavo e al tredicesimo grado di scuola mostrando dati allarmanti; il 39% degli

studenti di scuola secondaria di primo grado non raggiunge il livello minimo¹ di sviluppo delle competenze linguistiche, mentre il 45% di loro non riesce ad acquisire le abilità logico-matematiche essenziali. Se questi numeri da una parte generano una forte preoccupazione che inderogabilmente riporta all'esigenza di garantire l'uguaglianza di opportunità formative a ciascuno studente, dall'altra sono in linea con la panoramica desunta dalle indagini precedenti in cui emergevano già le fragilità di un Paese in cui la collocazione geografica, lo status socio-economico e il genere degli studenti influenzano i risultati da loro conseguiti (INVALSI, 2019a; 2019b); nel 2021 sembrano, infatti, gli allievi più svantaggiati a essere particolarmente colpiti da una perdita formativa. A sostegno di ciò, i risultati delle rilevazioni OCSE PISA 2018, confermano una sostanziale stabilità della forbice tra i livelli di *literacy* raggiunti dagli studenti in Italia, con uno svantaggio per quelli appartenenti a un livello socioeconomico medio-basso (OCSE, 2019).

All'interno di questa situazione già delicata si inseriscono gli interrogativi sugli effetti della didattica a distanza, adottata durante l'anno scolastico 2020-2021; a tal proposito, i docenti dichiarano di “non aver raggiunto” o di “aver parzialmente raggiunto” attraverso la DAD il 18% degli alunni durante il periodo di *lockdown*. Sono questi i dati che si leggono all'interno della ricerca nazionale promossa dalla SIRD sulla DAD in Italia (Lucisano, 2020) che svela un quadro per cui sembra lecito domandarsi se, in base a ciò che è già stato affermato, a “subire” le ricadute della pandemia non siano stati proprio gli allievi con uno svantaggio economico e culturale legato al contesto di provenienza.

I rischi di insuccesso scolastico, di dispersione implicita ed esplicita (INVALSI, 2019c) che già si stagliavano sul fondo della lettura dei report delle indagini passate sugli apprendimenti degli studenti (OCSE, 2019; Mullis et al., 2020), assumono oggi contorni nitidi collocandosi al centro dell'attenzione pedagogica: allora è necessaria una riflessione congiunta di ricercatori, docenti, e decisori politici sulle modalità più efficaci per garantire qualità ed equità dell'offerta formativa.

Tra le numerose suggestioni provenienti dalla letteratura pedagogica, un prezioso contributo giunge dal filone di studi afferente all'*evidence-based education*² che fornisce indicazioni importanti per orientare la riflessione sull'in-

- 1 Il livello minimo corrisponde al conseguimento del livello 1 o 2 nelle prove di italiano e matematica in quanto la soglia di adeguatezza rispetto ai traguardi di sviluppo delle competenze è rappresentata dal livello 3. Per un approfondimento si veda INVALSI, 2021.
- 2 Oggi si usano anche espressioni quali “*evidence informed education*” e “*evidence aware education*” che invitano a parlare con cautela della possibilità di fondare l'azione educativa sulle

novazione delle prassi didattiche e sull'innalzamento dei risultati di apprendimento (Hattie & Vivanet, 2016). Al suo interno le pratiche di formative assessment assumono un importante valore: le ricerche dimostrano, infatti, come l'utilizzo di tali strategie abbia una ricaduta positiva sui risultati conseguiti dagli alunni (Hattie, 2009), sebbene vi sia ancora un ampio dibattito attorno alla definizione di un costrutto condiviso dai ricercatori, come sarà illustrato nei paragrafi successivi di questo contributo.

Alla luce di quest'ultima consapevolezza e dei bisogni sopra richiamati, il presente progetto di ricerca intende monitorare l'impatto dell'utilizzo in classe di pratiche di formative assessment sulle abilità di comprensione del testo degli studenti di scuola secondaria di primo grado.

2. Quadro teorico

2.1 *Formative assessment: le origini di un dibattito*

Il tema della valutazione formativa³ è ampiamente noto in letteratura: il dibattito intorno a esso, infatti, si è sviluppato a partire dagli anni Sessanta ed è ancora oggi oggetto dell'attenzione pedagogica. Se si volesse indicare la funzione di questa attività valutativa si potrebbero richiamare le parole di Benedetto Verrecchi che nel 1976 scriveva: “*la funzione della valutazione formativa è quella di creare una rete fittissima di informazioni, tale da determinare l'opportuna differenziazione degli interventi didattici a seconda delle necessità di ciascuno*” (p. 19). Esaminando questa affermazione emergono due aspetti centrali per la riflessione sulla tematica: la possibilità per il docente di raccogliere evidenze sugli apprendimenti di ogni studente e la funzione regolativa di questo monitoraggio rispetto al percorso di insegnamento-apprendimento. Il concetto di “differenziazione”, cuore della regolazione della didattica richiama l'importanza dell'individualizzazione degli interventi didattici promossa da Bloom

evidenze raccolte attraverso le ricerche; occorre infatti essere consapevoli dell'importanza di negoziare e interpretare i risultati e le suggestioni provenienti dalla letteratura con i protagonisti dei contesti educativi (Calvani, 2013).

- 3 In ambito anglofono si usa distinguere la valutazione che riguarda i contesti educativi e le loro caratteristiche da quella che si riferisce all'accertamento degli apprendimenti degli alunni: nel primo caso si parla di *educational evaluation*; nel secondo caso di *assessment*. Diversamente in Italia si adotta l'espressione “valutazione” per indicare entrambi i significati: per questo motivo, al fine di una maggiore specificazione del concetto nel contributo, che si occupa dell'area degli apprendimenti degli studenti, si è scelto di utilizzare il termine *assessment* accompagnato dall'aggettivo “*formative*” che ne richiama la specifica funzione.

nella descrizione del “Mastery Learning”. All’interno di tale programma assume un ruolo fondamentale, dopo l’attuazione di momenti di formative assessment in classe, la ri-progettazione delle attività didattiche (Bloom, 1971). Se quella bloomiana può collocarsi tra le prime voci nel dibattito sul tema, altre hanno in seguito contribuito ad arricchirlo con nuove esplorazioni (Black & Wiliam, 1998a; Black & Wiliam, 1998b; Assessment Reform Group, 2002; Stiggins & Chappius, 2006; Bennett, 2011) tanto che oggi in letteratura si delineano le tre espressioni che seguono, le quali seppur condividano alcuni principi fondanti, si distinguono per la prospettiva che adottano nella definizione dell’argomento (Scierrì & Batini, 2018).

- *Formative assessment*: indica la proposta di momenti di monitoraggio da parte del docente attraverso cui, insieme agli alunni possa raccogliere evidenze sugli apprendimenti al fine di assumere decisioni consapevoli sul percorso di insegnamento–apprendimento (Black & Wiliam, 2009). Questa teorizzazione rimarca, in particolar modo, la possibilità di un’azione da parte del docente che può intervenire tempestivamente con attività di recupero laddove sia necessario (Black & Wiliam, 2005).
- *Assessment for learning*: l’espressione introdotta per la prima volta dall’Assessment Reform Group nel 2002 richiama anch’essa la possibilità per il docente e lo studente di raccogliere evidenze sugli apprendimenti al fine di migliorarli, ma si discosta dalla precedente per il ruolo attivo che viene attribuito allo studente all’interno del processo (Assessment Reform Group, 2002; Stiggins, 2005; Stiggins & Chappius, 2006).
- *Assessment as learning*: denominazione utilizzata da Earl (2003) indica il valore formante dello stesso momento di monitoraggio per lo sviluppo di competenze valutative e metacognitive da parte dello studente.

Non entriamo nel merito del complesso dibattito in corso e ci limitiamo a chiarire quale prospettiva è stata adottata nel presente progetto di ricerca. Il concetto di formative assessment è qui concepito come possibilità per l’insegnante, che ha la responsabilità prioritaria di orientare il processo di apprendimento degli studenti, di disporre di informazioni attraverso cui strutturare azioni didattiche individualizzate per supportare lo studente nel raggiungimento degli obiettivi formativi. Esso è definito come un processo che, a partire dalla condivisione con gli alunni di obiettivi di apprendimento e criteri di valutazione, vede il docente raccogliere evidenze sugli apprendimenti di ciascuno studente al fine di attuare una regolazione consapevole del processo di insegnamento–apprendimento tesa al suo miglioramento; ciò avviene prioritariamente attraverso la proposta di opportunità formative adeguate a colmare l’eventuale distanza riscontrata tra i livelli di apprendimento degli studenti e i

criteri di successo stabiliti, ma anche attraverso la strutturazione di momenti in cui gli stessi allievi possano assumere la responsabilità del proprio e altrui percorso di apprendimento.

È forte in questa definizione la presenza di tre aspetti per i quali si rende necessaria una breve spiegazione poiché chiariscono la prospettiva da cui è emerso il costrutto adottato all'interno della ricerca.

- *Il docente come agente responsabile degli apprendimenti degli alunni*: l'importanza del coinvolgimento attivo dello studente nel processo di valutazione è nota; ciò nonostante, un'adozione deterministica della prospettiva per cui lui/lei debba assumere responsabilità nei confronti del proprio apprendimento (con il conseguente sviluppo di risorse metacognitive) porta con sé il rischio di un atteggiamento che possa spostare completamente sullo studente anche l'assolvimento del compito educativo più alto di raggiungimento dei traguardi formativi. Oggi, a fronte della situazione sopra descritta, è più che mai urgente, invece, che sia l'insegnante ad accogliere pienamente il suo compito formativo: se così non fosse, il divario tra i risultati conseguiti dagli studenti diventerebbe sempre più ampio evidenziando, ancor di più, l'influenza delle variabili rilevate in ingresso sul loro percorso scolastico.
- *La raccolta di evidenze sugli apprendimenti di ciascuno studente (attraverso processi valutativi accurati)*: la letteratura recentemente ha posto forte enfasi sulle interazioni tra docente e studenti (intesi sia come singoli sia come gruppo) (Black & Wiliam 2009; Wiliam, 2011) evidenziando come esse possano essere mezzi per elicitare la manifestazione degli apprendimenti da parte degli alunni. Si tratta di un modo "informale" (Ruiz-Primo & Furtak, 2004) per il docente di raccogliere informazioni a cui segue un'immediata restituzione di commenti formativi allo studente e una tempestiva modulazione delle attività da parte di entrambi. Questa proposta, seppur metta in luce importanti aspetti di sostenibilità su cui è necessaria un'attenta riflessione, potrebbe presentare alcuni rischi in quanto questi stessi momenti internazionali non sempre forniscono l'opportunità di monitorare gli apprendimenti in modo individuale, rigoroso e intenzionale. Occorre garantire accuratezza e validità all'operazione di misurazione degli apprendimenti per poi riuscire a restituire un feedback formativo corrispondente ai reali bisogni di ciascun alunno che quindi sia sostanzialmente utile al miglioramento, come ricordano gli studi italiani afferenti alla letteratura docimologica (Visalberghi, 1955; Calonghi, 1976; Gattullo, 1986; Lucisano, 1995; Domenici, 2003).
- *La ri-progettazione per una didattica individualizzata*: incrementare gli apprendimenti degli alunni per garantire a ciascuno di loro l'acquisizione di

competenze di base costituisce oggi una priorità. La proposta di correttivi o attività di potenziamento che rispondano alle reali esigenze degli studenti necessita della raccolta di informazioni riguardanti il loro processo di apprendimento ovvero di un momento di monitoraggio: è questo che consente infatti all'insegnante (ma soprattutto a un gruppo collegiale di docenti) di assumere decisioni consapevoli.

Non si vuole certamente in questa sede ridurre la complessità e la delicatezza di un dibattito sulla tematica che necessiterebbe di un ampio spazio per una profonda riflessione anche alla luce del contesto in cui si colloca; quella effettuata, pertanto, costituisce solo un'operazione "artificiosa" di delimitazione di confini che hanno guidato le scelte metodologiche della ricerca.

2.2 *Formative assessment in relazione a quale contenuto? Un focus specifico sulle abilità di comprensione del testo*

L'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti evidenzia come in Italia il 70% degli individui tra i 16 e i 64 anni si classifichi come "low performer" nelle abilità di comprensione e utilizzo dei testi, percentuale maggiore rispetto a quella mediamente registrata in altri Paesi (basti pensare che il 27.7% degli adulti italiani possiede competenze linguistiche di livello 1 o inferiore⁴, contro solo il 15.5% nella media dei paesi partecipanti (OCSE, 2013). Il dato spinge a riflettere sugli apprendimenti degli studenti che, giustappunto, a quindici anni manifestano livelli di acquisizione di abilità di comprensione dei testi più basse rispetto a quelle internazionali (OCSE, 2019). La rilevanza di tali competenze è piuttosto ovvia per chiunque si soffermi a riflettere sulla propria esperienza formativa: la capacità di comprendere correttamente un testo consente l'apprendimento e quindi l'acquisizione di risorse cognitive; se poi si amplia lo sguardo al contesto sociale, se ne può cogliere l'utilità anche per una piena e consapevole partecipazione alla vita comunitaria nonché la sua valenza per lo sviluppo di un piacere intrinseco legato all'attività di lettura. Sembra quindi giustificata la scelta di circoscrivere l'ambito a cui si riferiscono le pratiche di formative assessment, che deve necessariamente rapportarsi ad alcuni contenuti e aree disciplinari, alle abilità legate alla comprensione del testo.

Ma cosa significa "comprendere un testo"? Intuitivamente ognuno di noi

4 Per una descrizione dei livelli consultare il rapporto OCSE riguardante l'indagine PIAAC (OCSE, 2013).

potrebbe rispondere a questa domanda, tuttavia occorre entrare all'interno di questo campo di studi per comprenderne la complessità. In un contributo recente, alcuni studiosi hanno coniato il concetto di “*modello multicomponentziale*” per chiarire meglio la ricchezza di tale processo cognitivo (Cornoldi et al, 2017): esso coinvolge infatti abilità linguistiche legate alla decodifica del testo, ma anche cognitive di più alto livello che richiedono al soggetto di compiere inferenze e utilizzare le proprie conoscenze enciclopediche; altresì implica capacità metacognitive e coinvolge la memoria e l'attenzione.

La comprensione di un testo è da sempre oggetto di riflessione negli studi psicolinguistici che la definiscono come un processo bidirezionale che si innesca tra il lettore e il testo (Boscolo, 1986; Lastrucci, 1995; De Beni & Pazzaglia, 1995):

- *top-down* (dal lettore al testo) il soggetto utilizza le conoscenze già acquisite per comprendere i significati veicolati dal testo;
- *bottom-up* (dal testo al lettore) la decodifica delle parole e delle frasi consente al lettore di orientare la sua costruzione di significati.

In altre parole, si tratta di un processo interattivo di decodifica e integrazione delle informazioni presenti nel testo che coinvolge la memoria a breve e a lungo termine (in particolare la *working memory*). E' doveroso citare, in questa sede, il riferimento alla teorizzazione di Walter Kintsch che mette in risalto proprio tale operazione di integrazione e di conseguente creazione di una rappresentazione mentale del testo rappresentandola come il cuore di tale competenza (Kintsch, 1988). Lucia Lumbelli definisce ancor più nello specifico cosa si intende per “*rappresentazione mentale unitaria e coerente*” del testo esplicitando chiaramente che tale elaborazione può collocarsi a diversi livelli: si parla di *microstruttura* per riferirsi a un insieme sintetico di significati che sono desunti da un numero finito di frasi; si utilizza invece l'espressione *macrostruttura* per indicare un processo di sintesi la cui unità di misura non sono le singole proposizioni, ma i loro insiemi (Lumbelli, 2009).

L'autrice, inoltre, approfondisce la sua riflessione intorno a un aspetto che è di estremo interesse per questo progetto di ricerca: le inferenze (Lumbelli, 2007). Se esse possono considerarsi come un particolare tipo di processo di integrazione (Cardarello & Bertolini, 2020) Lumbelli sottolinea l'esistenza di complesse inferenze connettive che il soggetto compie inconsapevolmente al fine di colmare i legami impliciti che uniscono le informazioni presenti nel testo. Questa inconsapevolezza può generare una distorsione dei significati veicolati che, a sua volta, può produrre un'incomprensione del testo da parte del lettore: è per questo motivo, che diventa prioritario concentrare gli interventi didattici all'interno dei livelli di elaborazione della micro e macrostrut-

tura del testo quando il lettore inizia a integrare le informazioni veicolate dalle frasi e a costruire una rappresentazione coerente delle parti del testo. I ragazzi che provengono da contesti di svantaggio socioculturale sembrano essere coloro che fanno maggiormente le spese di questa “inconsapevole incomprendenza” perché interpretano il testo utilizzando conoscenze pregresse, anche non adeguate, per colmare legami impliciti (Lumbelli, 2009). Alla luce di ciò, proprio con l'intento di fornire a ciascuno studente gli strumenti necessari a comprendere correttamente un testo, la ricerca si focalizza maggiormente sulla capacità di compiere le inferenze connettive a livello di micro e macrostruttura.

3. Domanda e ipotesi della ricerca

3.1 *Sull'impatto di pratiche di formative assessment*

Le ricerche sulla valutazione formativa confluiscono in alcune riflessioni intorno alla sua efficacia per l'apprendimento degli alunni: se talune si concentrano maggiormente sul suo impatto rispetto alla componente motivazionale e volitiva, motore dello sviluppo di competenze (Ames, 1992; Shavelson et al, 2008), altre rilevano gli effetti di pratiche di formative assessment sulle abilità acquisite dagli studenti (Fuchs & Fuchs; 1986; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Guskey, 1985; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009; Scheerens, 2016; Andersson & Palm; 2017; Batini & Guerra, 2020). Con un articolo intitolato “*Inside the black box*” Black e Wiliam nel 1998 mostravano la significatività della ricaduta dell'utilizzo di pratiche di formative assessment in classe argomentando la loro tesi con lo studio dei risultati di ricerche sperimentali (Black & Wiliam, 1998a); a questo lavoro ne sono seguiti altri sulle modalità di integrazione di tali prassi all'interno delle progettazioni didattiche sviluppate nelle classi (Black et al, 2003). La portata di questi contributi non esaurisce però la questione che appare più articolata: non mancano infatti voci che criticano le scelte metodologiche effettuate all'interno dei vari studi presi in considerazione dai due autori, rimarcano l'assenza della definizione di un costrutto condiviso di formative assessment e richiamano il bisogno di raccogliere evidenze attraverso rigorose ricerche sperimentali (Bennett, 2011; Dunn, Mulvenon, 2009; Kingston, Nash, 2011). In effetti, oggi, non esiste ancora un accordo su un unico *framework* che possa guidare i ricercatori nello sviluppo dei loro studi sulla tematica, ancor più in Italia dove è evidente il bisogno di ricerca sulle pratiche valutative agite in classe.

Nel contesto nazionale da tempo la letteratura sottolinea il valore di una

valutazione a sostegno dell'apprendimento (Gattullo, 1968; Vertecchi, 1976; 2003; Calonghi, 1983; Domenici, 2003; Ciani et al., 2020; CRESPI, 2020) che consenta la decisione e la riprogettazione consapevole dei percorsi didattici per promuovere il successo formativo di ciascun alunno. Il quadro normativo scolastico dal 1977, in linea con quello europeo e internazionale, sostiene l'utilizzo della valutazione formativa nelle classi: le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) richiamano l'uso di tali pratiche, così come l'ultimo documento ministeriale che riguarda la valutazione scolastica (MIUR, 2020). Ciò nonostante, il passaggio dagli orientamenti centrali alle prassi agite all'interno delle classi non sembra essere diretto: tanti fattori intervengono a creare situazioni didattiche etichettate sotto l'espressione di valutazione formativa, ma che invece nascondono pratiche che con essa non hanno alcuna relazione. Tuttavia, prima di indagare le prassi valutative che i docenti italiani utilizzano nelle classi, occorre effettuare un passo indietro e porsi il seguente quesito: *“L'utilizzo di pratiche di formative assessment in classe ha un impatto sugli apprendimenti degli alunni in Italia?”*. Il bisogno di raccogliere evidenze di efficacia relative a un costrutto di *formative assessment* nel particolare contesto nazionale sembra essere una premessa dalla quale far scaturire altre ricerche più approfondite sulla tematica. Pochi studi cercano di rispondere a questo interrogativo (cfr. anche Batini e Guerra, 2020) ed è per questo motivo che diventa prioritario elaborare un piano sperimentale che possa fornire importanti spunti di riflessione, intento perseguito in questa indagine. Ai fini di circoscrivere la domanda di ricerca, che così posta rischia di essere eccessivamente generica (Coggi, Ricchiardi, 2005), nella sperimentazione si è scelto di prestare attenzione, come già accennato, alle abilità di comprensione del testo e al contesto di scuola secondaria di primo grado. Quest'ultima decisione si argomenta attraverso la consultazione dei dati nazionali sugli apprendimenti conseguiti dagli studenti che testimoniano come, proprio a partire da questo ordine e grado scolastico, le variabili legate al loro contesto di provenienza influenzino più di prima i risultati di apprendimento (INVALSI, 2019a). È proprio a questo livello di scolarità che si percepisce ancora l'esistenza di una funzione selettiva della valutazione che ostacola l'effettivo raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze essenziali da parte di ciascun allievo.

3.2 *La definizione dell'ipotesi della ricerca: costrutti e variabili*

Pur sapendo che le variabili contestuali e organizzative incidono sia sull'utilizzo di prassi di formative assessment sia sui loro effetti in termini di risultati di

apprendimento, le suggestioni provenienti dalla letteratura inducono a ipotizzare l'esistenza di una relazione causale tra l'implementazione di tali pratiche in classe e l'innalzamento dei risultati nelle abilità di comprensione del testo da parte degli studenti di scuola secondaria di primo grado. Non si può proseguire nella descrizione delle scelte metodologiche senza, però, aver chiarito i costrutti e le variabili contenute nella suddetta ipotesi.

L'esigenza di delineare con precisione gli elementi che si collocano all'interno del concetto di formative assessment è stata colta da alcuni autori (Popham, 2008; Bennett, 2011) e sviluppata all'interno del progetto "*Keeping Learning on Track*" in cui essa⁵ è stata scomposta in cinque strategie principali:

- chiarificazione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione con gli studenti;
- raccolta di evidenze attraverso la proposta di domande ben poste agli studenti;
- restituzione di un feedback formativo;
- attivazione degli studenti come responsabili del loro apprendimento;
- attivazione degli studenti come risorsa formativa l'uno per l'altro (William & Thompson, 2008).

Si può affermare che questo insieme di elementi costituisce un nucleo essenziale attorno a cui si è sviluppato un accordo tra i ricercatori del settore e che le divergenze si raccolgono invece attorno alla sua declinazione operativa. Nel presente progetto di ricerca tale costrutto è stato assunto come riferimento principale dal quale partire per elaborare alcune specificazioni necessarie a garantire una coerenza con la prospettiva adottata.

5 In tale programma per indicare la valutazione formativa è stata utilizzata l'espressione "*Assessment for learning*" che rimanda ad una prospettiva tale per cui lo studente assume un ruolo attivo e prioritario nel processo di apprendimento. Questa concettualizzazione non è pienamente coerente con la direzione esplicitata per questo progetto di ricerca, ma è citata per rimarcare la risonanza all'interno del dibattito internazionale sul tema.

<i>DOCENTE</i>	<i>DOMANDE CHIAVE</i>	<i>STUDENTE</i>
<i>Identificare e condividere obiettivi di apprendimento e criteri di valutazione con gli studenti.</i>	<i>Verso quale obiettivo sta andando l'alunno?'</i>	<i>Comprendere gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione.</i>
<i>Elaborare e utilizzare validi strumenti di monitoraggio dell'apprendimento di ogni studente. Strutturare opportunità di valutazione tra pari ed autovalutazione.</i>	<i>Dove si trova l'alunno ora?'</i>	<i>Svolgere con impegno i compiti/prove proposti dal docente. Valutare i compiti dei compagni e i propri compiti riferendosi ai criteri di valutazione condotti e fornendo loro un feedback formativo.</i>
<i>Restituire un feedback formativo individuale / collettivo (con strategie per migliorare gli apprendimenti). Pianificare di attività di recupero / potenziamento.</i>	<i>Come può raggiungere l'obiettivo?'</i>	<i>Comprendere il feedback restituito dal docente e riflettere sulla distanza tra il proprio (o quello del compagno) e quello restituito dal docente. Cogliere l'eventuale distanza dal successo formativo e utilizzare le strategie per il miglioramento.</i>

Figura 1: Costrutto di formative assessment (rielaborazione da William & Thompson, 2008)

La Figura 1 rappresenta gli elementi centrali della concettualizzazione: a partire da tre domande che enunciano la sua funzione trasformativa (Popham, 2008), le strategie si articolano intorno ai due agenti del contesto educativo, l'alunno/a e l'insegnante. L'utilizzo di prove di valutazione valide per monitorare gli apprendimenti, l'accento sull'importanza di raccogliere dati sul percorso di ogni studente e la restituzione di un feedback formativo seguito dalla proposta di correttivi e/o attività di potenziamento: questi sono gli elementi che costituiscono il focus specifico su cui si concentrerà la sperimentazione. L'alunno, d'altra parte, non detiene un ruolo passivo bensì è coinvolto in ogni fase del processo anche attraverso attività di valutazione tra pari e autovalutazione, nonostante la responsabilità dell'apprendimento sia da assegnare prioritariamente al docente che guida l'alunno/a anche in questi momenti in cui è richiesta una sua attivazione (per esempio attraverso azioni di *modeling*). Al fine di garantire maggiore specificità a ciascuna strategia presente all'interno di tale costrutto, è stato successivamente elaborato un sistema di indicatori comportamentali che descrivono le pratiche che ne derivano e che possono essere utilizzate in classe. Si riporta qui solo un esempio:

- C) *Identificazione e condivisione di obiettivi di apprendimento e criteri di valutazione con gli studenti*
 - *C1 La ricercatrice identifica le macro-abilità e gli obiettivi specifici di ap-*

prendimento oggetto di valutazione (costrutto abilità di comprensione del testo)

Se le strategie annesse al formative assessment sono state chiarite, è anche vero che non è possibile pensare a un'attività valutativa che non sia legata a un contenuto all'interno della pratica educativa: ecco allora emergere il bisogno di descrivere anche quali abilità sono state considerate all'interno della competenza di comprensione di un testo, la quale nasconde molteplici sfaccettature. In effetti, i documenti internazionali e nazionali esplicitano il significato di *reading literacy* definita all'interno della rilevazione OCSE PISA come: “*la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società*” (INVALSI, 2019b, p. 3). Essa sembra essere composta da quattro principali macro-abilità⁶ che vengono richiamate anche all'interno delle prove nazionali INVALSI e che sono a loro volta suddivise in ulteriori indicatori di competenza. Queste possono essere così riassunte:

- capacità di individuare specifiche informazioni localizzando il punto esatto in cui esse sono esplicitate all'interno dei testi e di verificarne la pertinenza rispetto alla richiesta;
- abilità di compiere inferenze ovvero di integrare le informazioni che il testo presenta individuando i legami tra esse, le relazioni di co-referenza, ma anche i significati non espressi;
- capacità di cogliere l'organizzazione complessiva del testo e di riassumerne il contenuto distinguendo le idee principali da quelle secondarie;
- abilità di valutare alcune proprietà del testo anche legate all'autore quali lo stile linguistico, le intenzioni, il punto di vista, il genere.

La convergenza dei costrutti legati alle prove standardizzate è ulteriormente sostenuta dalle riflessioni presenti in letteratura che delincono gli elementi essenziali del processo di comprensione del testo (Boscolo; 1986; Lastrucci, 1995; Cardarello & Bertolini, 2020).

Un progetto di ricerca che cerchi di esaurire la valutazione di ognuna delle suddette abilità non risponderebbe alle condizioni di fattibilità della sperimentazione: per questo è nata l'esigenza di selezionare solo alcuni aspetti della competenza di comprensione del testo. L'attenzione è ricaduta, coerentemente con la prospettiva adottata, sulla capacità di individuare informazioni all'interno

6 L'OCSE non utilizza il termine “ability” o “skills” per indicare gli aspetti che compongono la *reading literacy*, ma li definisce “processes” ovvero processi cognitivi.

del testo e di compiere inferenze ed è su queste componenti che si sono identificati gli indicatori più specifici che sono oggetto di rilevazione in questo progetto.

Abilità di comprensione del testo – progetto di ricerca	Abilità da QdR INVALSI Italiano (dimensione pragmatico-testuale)
Individuare informazioni esplicitamente date nel testo: <ul style="list-style-type: none"> - Individuare informazioni specifiche - Individuare la risposta pertinente alla richiesta scartando i distrattori. 	Localizzare e individuare informazioni (esplicite) all'interno del testo. <ul style="list-style-type: none"> - Individuare, scorrendo il testo con una lettura selettiva, il punto o i punti salienti in cui reperire l'informazione o le informazioni richieste, anche espresse in codici diversi. - Effettuare confronti e distinguere l'informazione che risponde in modo pertinente alla domanda da informazioni concorrenti presenti nel testo e/o richiamate nei distrattori.
Riconoscere le informazioni presentate in forme parafrastiche.	Riconoscere l'informazione richiesta anche quando essa è presentata (nella domanda o nella risposta corretta) in una forma parafrastica che, pur conservando l'equivalenza del significato, è lontana o comunque diversa dalla lettera del testo.
Comprendere il significato di una parola dal contesto in cui è inserita.	Ricavare il significato di parole o espressioni dal contesto.
Compiere inferenze connettive individuare il referente di anafore e catene anaforiche).	Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase). Identificare il riferimento testuale di una catafora, di un'anafora o di una catena anaforica o il tipo di connessione che lega fra loro frasi o parti del testo.
Compiere inferenze semantiche e connettive.	Ricostruire il significato di una parte del testo integrando più informazioni nel testo e formulando inferenze complesse. Ricostruire la sequenza, temporale e/o logica, di fatti o fenomeni di cui il testo tratta, anche quando l'intreccio o l'esposizione non la rispettano.

Figura 2: Il costrutto di comprensione del testo e il confronto con il QdR INVALSI

La Figura 2 mostra gli obiettivi di apprendimento che corrispondono a ciascuna abilità presa in considerazione. Il confronto con la declinazione della dimensione pragmatico-testuale della competenza descritta da INVALSI è stato effettuato in quanto la rilevazione degli stessi indicatori selezionati vedrà l'utilizzo di prove di apprendimento composte da item provenienti dalle indagini nazionali sugli apprendimenti degli alunni.

4. Metodo

4.1 Partecipanti e disegno della ricerca

La letteratura sul formative assessment induce a ipotizzare, con la dovuta cautela, l'impatto delle sue strategie sugli apprendimenti degli alunni; al fine di

controllare quindi l'effettiva esistenza del rapporto causale tra l'utilizzo di prassi di formative assessment legate ad alcune abilità di comprensione del testo e l'innalzamento dei risultati degli alunni della scuola secondaria di primo grado si è scelto di adottare un disegno sperimentale (Campbell & Stanley, 1963).

La popolazione di riferimento sarà costituita dagli alunni di ciascuna classe prima di un Istituto Comprensivo situato in Emilia-Romagna; all'interno di ognuna di esse saranno estratti in modo casuale dodici allievi per formare il gruppo sperimentale mentre i restanti compagni costituiranno quello di controllo. Occorre chiarire che la stessa procedura sarà svolta in ciascuna delle quattro classi prime del medesimo istituto determinando così la realizzazione di quattro piani sperimentali paralleli a due gruppi. Il ripetersi della sperimentazione è dovuto a ragioni legate alla fattibilità della stessa, in particolare alle condizioni organizzative della scuola che necessitava di collocare la proposta all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa e quindi in un progetto ben definito che non escludesse nessuna classe prima. Inoltre la variabile "classe di appartenenza" mina i presupposti logici necessari a giustificare la scelta di un disegno di Solomon a quattro gruppi; siccome è forte l'influenza che il contesto-classe esercita sugli apprendimenti degli alunni, non sarebbe possibile effettuare confronti tra i risultati della sperimentazione conseguiti in diverse classi associandoli alla sola incidenza della variabile indipendente (pratiche di *formative assessment*), come pure non sarebbe praticabile la proposta ravvicinata di due prove di apprendimento (nel caso si voglia controllare l'effetto testing).

La Figura 3 rappresenta le fasi del disegno sperimentale pianificato.

1. La rilevazione iniziale degli apprendimenti degli alunni di ciascuna classe: la somministrazione sarà condotta dalla ricercatrice che proporrà loro una prova di comprensione del testo.
2. L'intervento sperimentale: la realizzazione dei primi due piani sperimentali si collocherà nel primo quadrimestre, mentre quella dei restanti nel secondo, in accordo con i docenti e con la direzione dell'istituto. Ciascuna sperimentazione coinvolgerà gli studenti di una classe prima che verranno suddivisi in due gruppi in modo randomizzato: sperimentale e di controllo; la ricercatrice svolgerà tredici interventi di formative assessment della durata di 120 minuti ciascuno nel primo, mentre nel secondo verranno svolte attività didattiche orientate a promuovere lo sviluppo delle abilità legate al linguaggio orale. I suddetti momenti di formative assessment vedranno la ricercatrice impegnata nell'implementazione degli indicatori di pratiche desunti dal costrutto di riferimento che saranno applicati alle abilità di comprensione del testo sopra presentate.

3. La rilevazione finale degli apprendimenti: la ricercatrice somministrerà, al termine degli interventi, una prova che presenta item equivalenti a quelli contenuti nel test precedentemente proposto ovvero che misuri lo stesso oggetto e i cui quesiti possiedano simili caratteristiche metrologiche.

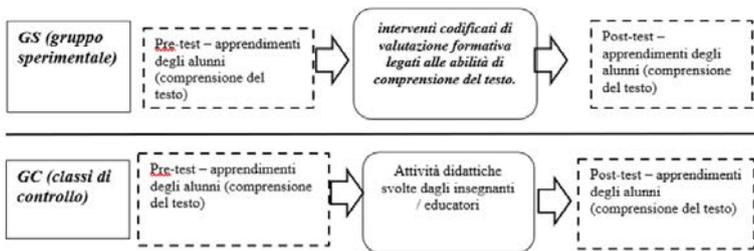


Figura 3: Disegno sperimentale a due gruppi

È doveroso chiarire che la sperimentazione seguirà una rigorosa codifica degli interventi valutativi legati alle abilità di comprensione del testo (e in particolare alla capacità di compiere inferenze). Nello specifico, per ogni attività proposta, è stata creata una progettazione contenente i riferimenti: all'obiettivo di apprendimento perseguito; ai criteri di successo formativo; alle attività (analiticamente descritte) che si realizzeranno; ai materiali necessari; a spazi e tempi.

Dato che la progettazione non può essere separata nei suoi due aspetti, quello didattico e quello valutativo, in quanto processi che si intersecano in un continuo gioco di rimandi, gli interventi, così codificati, saranno sottoposti allo sguardo critico di alcuni esperti accademici nell'ambito della didattica della comprensione del testo. La disamina delle progettazioni da parte loro consentirà la verifica della validità di contenuto di tali proposte. I testi utilizzati per effettuare i momenti di monitoraggio delle abilità di comprensione del testo durante la realizzazione degli interventi sono provenienti da prove di Italiano INVALSI o da testi precedentemente selezionati da ricercatori ed esperti (Cardarello & Lumbelli, 2019).

La ricercatrice, dopo aver condiviso lo scopo della ricerca con la direzione dell'istituzione scolastica, senza specificare l'esito atteso, ha concordato l'organizzazione di tale progetto con gli insegnanti e ha analizzato la documentazione progettuale della scuola, alla ricerca di riferimenti riguardanti la valutazione (PTOF, RAV e PDM) al fine di consentire un'accurata interpretazione dei dati che saranno raccolti. Il progetto di ricerca proseguirà con un'osservazione delle prassi didattiche agite all'interno delle classi dai docenti

di Italiano che sarà effettuata attraverso l'utilizzo di diari e strumenti strutturati. In seguito, si rispetteranno le fasi della sperimentazione già descritte che termineranno con la rilevazione finale delle abilità di comprensione del testo degli studenti. Le analisi dei dati raccolti saranno eseguite attraverso l'utilizzo del software statistico SPSS e saranno finalizzate a rifiutare l'ipotesi nulla che non postula la presenza di significative differenze tra i risultati conseguiti dai gruppi sperimentali e da quelli di controllo (tra le principali: calcolo punteggi T, misure di tendenza centrale e variabilità, independent-t-test e test ANOVA). È doveroso segnalare in anticipo che la lettura dei dati sarà svolta riflettendo anche sui limiti delle scelte di metodo effettuate, aspetto a cui si accennerà nelle conclusioni di questo contributo.

4.2 *Strumenti*

Gli strumenti elaborati e utilizzati all'interno della ricerca rispondono all'esigenza di rilevare le abilità di comprensione del testo degli studenti, obiettivo perseguito nel progetto attraverso l'utilizzo di test costituiti da item provenienti da prove di italiano INVALSI destinate agli alunni di classe quinta di scuola primaria riferite ad annualità precedenti. La costruzione dei due strumenti di rilevazione, pre e post test, ha visto una preliminare raccolta di informazioni sulle caratteristiche metrologiche e sulle abilità misurate (processi) da ogni quesito presente nelle prove; sono stati poi appaiati quelli che potevano essere considerati equivalenti per oggetto di misurazione e per livello di difficoltà. La decisione di utilizzare quesiti che provengono da prove standardizzate è stata guidata dalla consapevolezza rispetto alla complessità e ricchezza dell'ambito di studi che riguarda la comprensione dei testi: mettere a punto due prove equivalenti "ex novo" avrebbe richiesto, infatti, un lavoro interdisciplinare in cui i ricercatori di area pedagogica sarebbero stati chiamati a collaborare con esperti in campo linguistico e psicologico (studi sulla comprensione del testo) al fine di creare strumenti di verifica validi e attendibili. Inoltre, la chiusura delle scuole in periodo di emergenza pandemica e la proposta della DAD hanno spinto la ricercatrice a considerare appropriato l'utilizzo, nelle classi prime di una scuola secondaria di primo grado, di prove destinate ad alunni della classe quinta di scuola primaria.

5. Alcune riflessioni dalla realizzazione della fase esplorativa

5.1 Introduzione alla fase esplorativa del progetto di ricerca

Il progetto di ricerca ha visto lo svolgimento di una preliminare fase esplorativa che presentava una duplice finalità:

- formare la ricercatrice all’uso delle pratiche di formative assessment in classe;
- raccogliere le opinioni di studenti di una classe prima di scuola secondaria di primo grado sulle tecniche utilizzate (Wiliam & Leahy, 2012) e sull’utilità delle attività proposte per il miglioramento delle abilità di comprensione del testo.

Per perseguire tali fini, la ricercatrice ha proposto alcune specifiche attività di formative assessment in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado situata in Emilia-Romagna composta da 23 alunni, diversa da quella in cui saranno realizzati i piani sperimentali. Dopo aver chiarito alla direzione scolastica le finalità della ricerca (in particolare della fase esplorativa) ed essere entrata all’interno del contesto classe, la ricercatrice ha proposto venti attività della durata di circa venti-trenta minuti con cadenza bisettimanale nel primo quadrimestre e settimanale nel secondo dell’anno scolastico 2020-2021.

La pianificazione degli interventi, in questa fase, ha risposto all’esigenza di integrazione rispetto alla progettazione didattica svolta dalla docente di italiano a cui è stato proposto un colloquio prima dell’inizio delle attività; da questo confronto è emerso il bisogno, da parte dell’insegnante, di lavorare, nello specifico su alcuni generi letterari quali le favole, le fiabe e il romanzo fantasy. Con questa premessa, sono state proposte agli alunni attività in cui, dopo aver condiviso con loro gli obiettivi di apprendimento, il monitoraggio veniva condotto attraverso la somministrazione di prove strutturate e semi-strutturate di abilità di comprensione del testo composte da uno o due quesiti; in seguito, erano restituiti agli alunni feedback formativi individuali (scritti) o collettivi (orali). Alcune tra le tecniche utilizzate dalla ricercatrice in questa fase si riferiscono alla letteratura sul *fast formative assessment* nata per rispondere alla delicata questione della sostenibilità della valutazione formativa (Wylie & Lyon, 2015) che costituisce ancora oggi un nodo problematico attorno al quale gli studiosi stanno raccogliendo importanti suggestioni. Una tecnica suggerita da Dylan Wiliam (Wiliam, 2011) è quella denominata “A,B,C,D cards” che consiste nella proposta agli studenti di uno o più quesiti a risposta multipla e nella scelta da parte loro, al segnale del docente, della lettera che rappresenta l’alternativa corretta tra quelle riportate sui quattro cartoncini che ognuno di

loro ha a disposizione. A fronte del fatto che la letteratura presenta questa tecnica come modalità per raccogliere evidenze sugli apprendimenti degli alunni non fornendo esplicite indicazioni sulle fasi successive del processo valutativo, la ricercatrice al suo utilizzo ha fatto seguire una restituzione collettiva orale che valorizzava l'impegno degli studenti e in cui effettuava, insieme a loro, l'analisi di alcuni errori (opportunosamente anonimizzati) che svelavano processi significativi evidenziandone l'importanza per l'apprendimento.

Preme sottolineare che non si tratta di una vera e propria simulazione degli interventi codificati per la sperimentazione: ognuno di essi, infatti, ha una durata di 120 minuti, tempo difficilmente conciliabile con le esigenze manifestate dall'istituto accogliente lo svolgimento della fase esplorativa della ricerca.

Quest'ultima si è conclusa con la somministrazione di un questionario agli studenti che raccoglieva le loro opinioni e percezioni in merito ai seguenti aspetti:

- l'utilità della valutazione formativa e dell'analisi degli errori per il miglioramento delle abilità di comprensione del testo.
- l'utilità delle tecniche utilizzate: proposta di grafici per la restituzione di feedback formativi collettivi orali, estrazione casuale degli alunni durante la discussione (con possibilità di chiedere la modifica della domanda), uso di immagini e cartelloni per mostrare gli obiettivi di apprendimento, utilizzo della tecnica "A,B,C,D" cards di *fast formative assessment*.
- lo stile comunicativo-relazionale della ricercatrice: capacità di ascolto, di spiegazione e di stimolazione dell'interesse.

Le ultime due parti sono state misurate attraverso la proposta di scale a quattro livelli e di scale numeriche. La prima sezione, invece, richiedeva allo studente di rispondere a tre stimoli elaborando una risposta di 5-8 righe; ecco un esempio di quesito a risposta aperta: "*Pensi che le attività proposte da Elisa ti abbiano dato alcuni consigli tecniche che userai per comprendere meglio i testi? Spiega la tua risposta*". Per la codifica di queste ultime la ricercatrice ha identificato dapprima un sistema di categorie e poi di sottocategorie a partire dallo scopo del questionario e dalle conoscenze desunte dalla letteratura sulla valutazione formativa (le risposte alla terza domanda hanno visto, diversamente, un'analisi del contenuto induttiva a causa delle caratteristiche e delle finalità dello stesso quesito) mentre per le risposte chiuse si sono eseguite analisi descrittive (i dati e le informazioni provenienti da alunni con certificazione di disabilità e con bisogni educativi speciali sono stati oggetto di una riflessione dedicata di cui non si tratterà in questo contributo).

5.2 I risultati della fase esplorativa

Gli alunni che hanno risposto al questionario sono complessivamente 21 (tra cui uno ha seguito la somministrazione da remoto); la ricercatrice ha letto insieme agli studenti le istruzioni e le domande e si è assicurata della loro comprensione.

Analisi quantitativa: complessivamente tutte le tecniche utilizzate sono state apprezzate dagli studenti (media totale area 3,34); il range, infatti, comprende valori medi che vanno da un minimo di 2,72 a un massimo di 3,67: quello più basso, 2,72, si riferisce all'item che riguarda l'uso della tecnica di estrazione casuale degli alunni (spesso anche effettuata dagli stessi studenti) durante l'analisi collettiva degli errori. La media più alta registrata (M 3,67) è relativa all'utilità del mediatore iconico (cartellone "puzzle della comprensione del testo") per la condivisione delle abilità di comprensione del testo oggetto degli interventi di *formative assessment*. L'item che ha visto meno variabilità nelle risposte (Ds 0,68) è relativo alla percezione di utilità della tecnica "A,B,C,D cards" (M 3,44).

Gli studenti hanno apprezzato la modalità di comunicazione della ricercatrice (M 3,43); infatti in quest'area si può riscontrare un range di valori medi che va da 3,17 a 3,89. La media più alta si registra nelle risposte alla domanda "Elisa ha spiegato gli argomenti / le attività in modo chiaro?" in cui il 72% di studenti ha assegnato il valore quattro.

Analisi qualitativa. Complessivamente più del 76% degli studenti sostiene di aver imparato dai propri errori e/o da quelli dei compagni ed è stata colta complessivamente dagli studenti l'idea che essi possano essere una risorsa per l'apprendimento. Alcuni di loro hanno citato l'importanza di tale prassi per un miglioramento nel percorso di apprendimento in generale e per lo sviluppo delle abilità di comprensione del testo; la rilevanza della comprensione degli errori individuali/altrui e della consapevolezza in merito alle ragioni che li hanno prodotti si è rivelata una categoria ricorrente all'interno delle risposte degli studenti.

G: "si perché una volta quando stavamo ragionando su un testo, dovevamo scegliere 1 cartellino che erano A- B-C-D e io ho scelto la lettera A ma ho sbagliato ma ho imparato a cercare meglio le risposte nel testo".

Più dell'80% degli studenti ritiene che le attività di formative assessment proposte gli/le abbiano fornito strategie utili per il miglioramento. Due studenti pensano invece di non aver ricevuto nessun suggerimento utile: uno di essi motiva la sua risposta adducendo al fatto che lui/lei percepisce di aver già raggiunto gli obiettivi di apprendimento; l'altro invece argomenta la sua posizione sostenendo di conoscere già le strategie fornite.

Sei alunni mostrano di aver apprezzato, in modo particolare, alcune attività che descrivono nelle loro risposte:

- la costruzione del “puzzle per la comprensione del testo”, utilizzato per la condivisione degli obiettivi di apprendimento;
- la somministrazione di prove di valutazione formativa (test di profitto e prove semi-strutturate);
- la proposta di attività che sfruttano diverse metodologie e mediatori;
- l’analisi collettiva degli errori (con anche la pianificazione di un confronto tra pari durante la riflessione).

6. Per non concludere: riflessioni sui limiti e le potenzialità del progetto

Le analisi della fase esplorativa testimoniano l’apprezzamento complessivo, da parte degli alunni, delle tecniche che vedono l’utilizzo di più mediatori per la condivisione degli obiettivi di apprendimento anche se, essi affermano, avrebbero voluto essere maggiormente partecipi nella fase di costruzione del materiale. Gli studenti hanno apprezzato la proposta di prove di valutazione formativa e hanno compreso l’importanza dell’analisi degli errori per il miglioramento negli apprendimenti; ciò nonostante, alcuni di loro hanno sottolineato l’inutilità delle strategie fornite per motivi legati ad abilità/conoscenze pregresse; questo richiama all’importanza di svolgere momenti di monitoraggio iniziale (valutazione con funzione diagnostica) delle abilità di comprensione del testo per poter proporre interventi che possano fornire agli alunni apprendimenti significativi. Un’altra riflessione riguarda la possibilità di utilizzare i consigli ricevuti sulle strategie cognitive in modo tempestivo: Susan M. Brookhart rimarca più volte il carattere immediato che devono assumere i feedback per essere efficaci (Brookhart, 2017): nelle attività proposte in questa fase esplorativa la ricercatrice non ha fornito agli studenti la possibilità di utilizzare le informazioni ricevute (se non quelle legate al compito) per mancanza di un tempo adeguato. Infine, l’estrazione casuale degli alunni, seppur proposta in una cornice serena e ludica, nonché coerente con le suggestioni provenienti da altre sperimentazioni (Black et al., 2003), porta con sé vantaggi e svantaggi: i primi sono legati all’incremento della soglia di attenzione, partecipazione e coinvolgimento degli studenti; i secondi riguardano i possibili rischi di un disagio percepito dagli studenti se il clima della classe non è pienamente collaborativo. Tali interpretazioni hanno orientato la codifica degli interventi che saranno realizzati all’interno dei quattro piani sperimentali.

Altre suggestioni provengono dalle caratteristiche metodologiche della ricerca: l’alto rischio di mortalità sperimentale all’interno dei gruppi considerati,

l'unicità e la peculiarità del contesto scolastico entro cui si colloca il progetto e il possibile intervento di variabili che possono inficiare la validità interna della sperimentazione sono certamente fattori che invitano a utilizzare con cautela il termine "sperimentazione". Uno degli aspetti maggiormente critici della ricerca riguarda la condizione della variabile indipendente: se la modalità che essa assume con gli studenti dei gruppi sperimentali è quella di una serie di interventi di formative assessment ben codificati, quella esperita dagli alunni dei gruppi di controllo non è costituita da attività didattiche-valutative "tradizionali" svolte alla presenza di un ricercatore esterno. L'organizzazione scolastica prevede infatti che, contemporaneamente allo svolgimento delle attività oggetto del progetto di ricerca, i restanti compagni partecipino a momenti di potenziamento delle abilità linguistiche alla presenza di esperti e personale scolastico (già conosciuto dagli alunni). Con l'intento di controllare le variabili che potrebbero minacciare la validità interna ed esterna della ricerca la ricercatrice metterà in atto alcune azioni quali: un'attenta analisi della documentazione scolastica che permetta di comprendere a fondo le caratteristiche del contesto (territorio, caratteristiche dell'utenza e del personale scolastico, finalità educative, valori educativi e identità istituzionale); documentazione degli interventi di formative assessment implementati attraverso un dettagliato diario di bordo che riguarda ciascuna sperimentazione; documentazione delle attività didattiche esperite dagli studenti che fanno parte del gruppo di controllo attraverso interviste ai docenti e analisi delle loro progettazioni didattiche. Il materiale prodotto renderà possibile una lettura consapevole dei risultati della sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structures and Students Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Andersson C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning*. URL: www.assessmentreform.group.org/, consultato il 22/07/2021).
- Batini F., & Guerra M. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78-93.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 18(1), 5-25.

- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., Wiliam, D. (2005). Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. The King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project. In Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, *Formative assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 5(1), 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-48.
- Bloom, S. B. (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (Eds.), *Mastery Learning. Theory and Practice*, 47-63. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Gli aspetti cognitivi*. Torino: Utet Libreria.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Calonghi, L. (1983). *Valutare: risultati docimologici e indicazioni per la scheda*. Novara: Istituto geografico De Agostini.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 99-101.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cardarello, R., & Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria. Ragionare per capire*. Firenze: GiuntiEdu.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B. (2017) *Kit scuola secondaria di I grado*. Firenze: GiuntiEdu.
- CRESPI (2020). *Oltre l'emergenza: il CRESPI per una valutazione educativa*. URL: <https://centri.unibo.it/crespi/it/oltreemergenza>.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET Libreria.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: GLF. Laterza.
- Dunn, K. E., Mulvenon S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation. A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Gattullo, M. (1968). *Didattica e docimologia*. Roma: Armando.
- Guskey, T. R., Gates, S. (1985). A Synthesis of Research on Group-Based Mastery Learning Programs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 69th Chicago, March 31st – April 4th.
- Hattie, J., & Vivanet, G. (2016). *Sulle evidenze in educazione: le fonti per un apprendimento visibile*. In J. Hattie, *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace*, 1-11. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). “*Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*”. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- INVALSI (2021). Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-2021. I risultati in breve delle prove INVALSI 2021.
URL: https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf
- INVALSI (2021, luglio, 14). Presentazione dei Risultati delle Prove INVALSI 2021.
URL: <https://www.invalsiopen.it/presentazione-risultati-prove-invalsi-2021/> (consultato il 22/07/21).
- INVALSI (2019a). *Rapporto prove INVALSI 2019*. URL: https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf (consultato il 22/07/21).
- INVALSI (2019b). *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*. URL: <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>, (consultato il 22/07/21).
- INVALSIopen (2019c). La dispersione scolastica implicita. *L'editoriale di Roberto Ricci*, 1-8. URL: https://www.invalsiopen.it/wpcontent/uploads/2019/10/Editoriale1_la-dispersionescolasticaimplicita.pdf (consultato il 22/07/21).
- INVALSI (2018). Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano.
URL: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (consultato il 22/07/21).
- Kingston, N., & Nash B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational measurement: issues and practice*, 30(4), 28-37.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Lastrucci, E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In M. Corda Costa (Ed.), *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza* (pp. 13-64). Roma: Anicia.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *LLL*, 17(36), 3-25.
- Lucisano, P. (1995). Valutazione e misurazione In Corda Costa, M. & Visalberghi, A. (Eds), *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti* (pp. 23-31). Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (2007). Complex Connecting Inference and a Possible Type of Implicature. *Lingue e Linguaggio*, 1, 85-100.

- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione del testo come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma: Editori Laterza & Figli Spa. Edizione del Kindle.
- MIUR (04 Dicembre 2020). *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. URL: <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf> (consultato il 22/07/21).
- MIUR (4 Settembre 2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. URL: http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf. (consultato il 22/07/21).
- Mullis, I.V.S, Martin, O.M., Foy, P., Kelly, D.L., Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*, IEA.
- OCSE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b5fd1b8fen.pdf?expires=162808-4782&cid=id&accname=guest&checksum=D22AA2AC2FCA7420285D13BD2714A3A7> (consultato il 22/07/21).
- OCSE (2016). *Skills matter: further results from the survey of adult skills*. URL: https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf (consultato il 22/07/21).
- OCSE (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. URL: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)—full%20v12—eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)—full%20v12—eBook%20(04%2011%202013).pdf) (consultato il 22/07/21).
- OCSE (2013). *Country notes Italy*. URL: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)—full%20v12—eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)—full%20v12—eBook%20(04%2011%202013).pdf) (consultato il 22/07/21).
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak E. M. (2004) *Informal Formative Assessment of Students Understanding of Scientific Inquiry*. Center for the Study of Evaluation (CSE).
- Scierri, I.D.M., & Batini, F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario. *LLL*, 31(14), 110-123.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., & Ruiz-Primo, M. A. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21, 295-314.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed, *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-15.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni Comunità.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.

- William, D., & Thompson, M. (2008). Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms. In E. C. Wylie (Eds.), *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*. NJ, Princeton: Educational Testing Service (ETS).
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington In: Solution Tree Press.
- William, D., & Leahy S. (2012). From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment. In J. Gardner (Eds.), *Assessment and Learning*. SAGE Publications, 49-72.
- Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 140-160.