

# 10. La valutazione come apprendimento o formante. Una prospettiva-guida per il Garante del Progetto di vita

di *Andrea Ciani*

## 1. Garantire la riprogettazione: una prerogativa della valutazione

Questo contributo delinea alcune riflessioni sulla figura professionale del Garante del Progetto di vita (d'ora in poi solo Garante), ideato dalla Fondazione Dopo di Noi di Bologna. La prospettiva di analisi offerta da questo capitolo è prettamente metodologica. La finalità non è dunque approfondire gli aspetti più inerenti ai processi inclusivi che tale figura intende promuovere, quanto quella di mettere in luce la prospettiva metodologica che può supportarli o dirigerli. La panoramica oggetto di questo focus è quella valutativa, strettamente collegata a quella progettuale. La scelta di optare per una riflessione di questo tipo nasce dalle inevitabili suggestioni derivanti dal nome di questa professione e dalla centralità delle azioni, prevalentemente valutative, che il Garante deve mettere in atto.

Si potrebbe partire proprio dalla parola “Garante”. *Garantire*, secondo il vocabolario Treccani, significa “assicurare, rendere sicuro”. Che cosa deve rendere sicura l'azione del Garante? Dalla riflessione sulla denominazione della figura professionale e dall'analisi delle sue competenze peculiari, sembrerebbe essere proprio la prospettiva metodologica del Progetto di vita (d'ora in avanti PDV). In assenza di questa prospettiva metodologica, il PDV sarebbe esposto a innumerevoli difficoltà progettuali e attuative. L'azione del Garante per promuovere il PDV si svolge su 3 ambiti d'intervento: il primo relativo alla persona, il secondo relativo ai sistemi maggiormente prossimi all'ambiente di vita del principale destinatario del Progetto (la famiglia, il contesto lavorativo/sociale, gli amici, i parenti) e il terzo relativo alle professionalità che concorrono ad arricchire collaborazioni od opportunità.

Nello specifico, i tre piani d'azione sembrerebbero indirizzati prettamente in un'ottica valutativa.

Differentemente da quanto esplicitato più volte dagli ideatori, la funzione del Garante, a un'attenta analisi metodologica, non apparirebbe solo di monitoraggio del PDV, ma si configurerebbe come un impegno molto più raffinato e complesso di tipo valutativo che coinvolge tutti gli attori in un quadro teorico di tipo *sistemico*.

Il Garante ha compiti di monitoraggio, ma compresi in un quadro valutativo più ampio. Infatti egli non si sofferma al semplice “controllo”, a seguito di misurazioni effettuate, ma le interpreta, creando un percorso dialogico indirizzato a sollecitare decisioni mirate a ri-progettare o a rivedere l'implementazione del PDV.

Le azioni valutative, sempre contraddistinte da una prima fase di raccolta dati e di misurazioni, potrebbero essere così raggruppate:

- con la persona per avviare o rimodulare in itinere il Progetto di vita, attraverso l'ascolto e l'interpretazione delle istanze autodeterminate e verifica costante del benessere psico-fisico e della qualità della sua vita;
- con i sistemi attorno alla persona, in particolare con i familiari, per promuovere una piena comprensione e condivisione del Progetto e la sua sostenibilità per tutti, in termini di tenuta emotiva economica e organizzativa;
- con i professionisti pubblici e privati, per raccogliere ulteriori dati e valutazioni utili al PDV e per attivare reti di collaborazione, supporti, servizi;
- con tutti gli attori del PDV, per arrivare a scelte il più possibile condivise e supportate.

## 2. Le azioni valutative del Garante

Le azioni valutative del Garante vedono coinvolti attori differenti. L'aspetto più complesso di tali azioni è quello di combinare sempre le istanze della persona con le considerazioni di vario tipo, talvolta anche contrastanti, che possono emergere dalla famiglia e più in generale dai *caregivers* o dai suoi responsabili educativi. La complessità è quella di incoraggiare l'individuazione di percorsi di vita abitativi, sociali e lavorativi che rispecchino *in primis* il sogno di futuro della persona e l'immagine della sua adultità. In secondo luogo, tali percorsi devono considerare anche il “sentire” e le narrazioni, ad esempio, dei familiari: dovranno essere loro, infatti, i primi a supportarli. È molto probabile che le immagini di futuro del protagonista del PDV e i suoi sistemi, compresi i professionisti che collaborano, non siano allineati. In questo frangente è importante che il Garante non smarrisca una prospettiva, di tipo valutativo, che consenta a tutti di maturare riflessioni accorte, di inserirsi in

una prospettiva di autovalutazione continua delle proprie convinzioni e paure e di focalizzare sempre il primario interesse del soggetto. Allo stesso tempo, il Garante deve coltivare la medesima prospettiva con la persona: egli deve interpretare i bisogni, capirli profondamente e analizzarli in un'ottica di realtà, di analisi di vincoli ed ostacoli. Se vi sono le condizioni e le abilità, il Garante deve accompagnare il soggetto in un cammino di riflessione continua sui desideri legati al suo Progetto di vita e sugli ostacoli, vincoli, incomprensioni, dati di realtà che incontra. La finalità è dunque quella di renderlo sempre più protagonista e consapevole del suo PDV, ma anche della sua possibile riprogettazione. Lo stesso percorso deve essere fatto, parallelamente, da tutti gli altri attori coinvolti affinché riconoscano quel protagonismo, ma allo stesso tempo non annullino opinioni critiche, visioni e prospettive differenti. Quale cornice metodologica, in termini valutativi, potrebbe avere un lavoro così complesso e delicato?

### **3. La valutazione come apprendimento o formante**

Una prospettiva teorico-metodologica di pratica valutativa costante, come quella che effettua il Garante, potrebbe essere rappresentata dalla *valutazione come apprendimento* o anche *valutazione formante* (Guasti, 2013).

La letteratura in ambito valutativo fornisce interessanti suggestioni sul fronte della valutazione scolastica, con linee guida espandibili in altri contesti educativi e per altre professioni che attuano procedure di valutazione. Attualmente, il dibattito valutativo in ambito educativo-didattico è concentrato sulla necessità di rivedere gli approcci alla valutazione e alle sue funzioni. Earl (2003) auspica un rinnovamento delle convinzioni dei docenti sul paradigma valutativo: la valutazione dell'apprendimento (intesa solo ed esclusivamente come momento sommativo) dovrebbe abbandonare il suo ruolo dominante, preminente e pervasivo per lasciare tempo e spazio a procedure di *valutazione per l'apprendimento* e *valutazione come apprendimento*, declinazioni ormai diffuse di valutazione formativa o *formative assessment* che valorizzano da un lato informazioni descrittive sulle prestazioni e sull'errore e, dall'altro, strategie metacognitive e volitive. Più precisamente, la *valutazione dell'apprendimento* si presenta come momento valutativo che effettua un bilancio finale sull'effettivo apprendimento dello studente, concluso solitamente con un giudizio o un voto. Tale approccio alla valutazione è evidente, non lascia grandi spazi e possibilità per imparare veramente e riutilizzare tali apprendimenti: il giudizio o il voto sono di fatto l'unica informazione a disposizione. Le procedure orientate a una *valutazione per l'apprendimento* spostano l'enfasi dalla

necessità di dare un giudizio sugli apprendimenti al bisogno di avere una descrizione degli stessi. In questa prospettiva, che corrisponde alla visione più comune di *formative assessment* (Bloom, Hastings & Madaus, 1971; Vertecchi, 1976; Black & Wiliam, 1998; Weeden, Winter & Broadfoot, 2002; Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005; Stiggings, 2005; Heritage, 2010; Torrance, 2012), l'insegnante raccoglie dati sulle acquisizioni degli allievi, lungo il percorso didattico, per migliorare la propria didattica e per restituire un feedback che sostenga e promuova l'apprendimento. L'errore non è uno stigma, ma un dato, un'informazione utile per riprogettare. I punti di riferimento per il docente sono gli obiettivi di apprendimento esplicitati e condivisi con gli studenti. Il confronto tra le performance attese e gli apprendimenti misurati aiuta a comprendere il divario da colmare e le possibili strategie di miglioramento da implementare. Nella declinazione di *valutazione come apprendimento*, lo studente diventa protagonista di questo processo. L'autovalutazione è la procedura fondamentale di questa fase, guidata e sostenuta dall'insegnante: lo studente riflette sulla propria performance e sul suo impegno; è chiamato a monitorare la piena applicazione del feedback ricevuto e trovare, anch'egli, modalità per affrontare le difficoltà incontrate. La *valutazione come apprendimento* si prefigura come un approccio da costruire nel tempo, una ulteriore evoluzione della valutazione per l'apprendimento, dove lo studente diventa pienamente consapevole e responsabile della sua possibilità di fare ulteriori progressi. I tre approcci valutativi (*valutazione dell'apprendimento*, *valutazione per l'apprendimento* e *valutazione come apprendimento*) non sono in antitesi o in contrasto, definiscono e concepiscono diversamente il ruolo dello studente. Un processo valutativo completo, e realmente indirizzato a far apprendere comprende in modo armonizzato tutte e tre le visioni, dove la *valutazione come apprendimento* risulta essere quella più sofisticata, evoluta e complessa. Dann (2002) promuove il concetto di valutazione come apprendimento, affermando che la valutazione non è solo un complemento all'insegnamento e all'apprendimento, ma offre un processo attraverso il quale il coinvolgimento degli alunni nella valutazione può essere parte dell'apprendimento. Una parte sostanziale dell'argomentazione di Dann riguarda la possibilità di imparare attraverso lo sviluppo dell'impegno e della risposta degli allievi nell'autovalutazione, con particolare attenzione all'esplorazione di processi quali autoregolamentazione, autoefficacia, metacognizione e feedback. Batini e Scierri (2018), riprendendo la prospettiva di Earl (2003), sostengono che

la valutazione *come apprendimento* si concentra dunque principalmente sul ruolo dello studente, visto come connettore critico tra la valutazione e il proprio apprendimento: agendo come pensatori critici, gli studenti danno un senso alle informazioni, mettendo

in relazione le conoscenze pregresse e usandole per costruire nuovi apprendimenti. In questo senso la valutazione diventa un processo che favorisce la metacognizione, in quanto gli studenti utilizzano il feedback valutativo ricevuto per monitorare ciò che stanno imparando, utilizzandolo per apportare regolazioni, adattamenti e modificazioni in ciò che comprendono.

Secondo Trincherò (2017), il tipo di valutazione che può favorire al meglio l'attivazione cognitiva è proprio la valutazione come apprendimento o anche "valutazione formante" perché accompagna il discente in tutte le fasi del percorso di apprendimento, rinforzando le istanze alla base della valutazione formativa. Inoltre,

la valutazione formante può quindi essere una guida per l'allievo nelle fasi chiave del processo di apprendimento autoregolato: attivare le risorse necessarie per costruire significati e per risolvere problemi, scegliendo quelle più opportune per la situazione che si sta affrontando (interpretazione) ed utilizzandole nel modo corretto (azione); monitorare le proprie interpretazioni ed azioni e rivederle se e quando necessario (autoregolazione), anche allo scopo di far crescere il proprio bagaglio di risorse e andare "oltre l'acquisito" (Trincherò, 2017, pp. 80-81).

L'altra denominazione in cui nel contesto italiano è recepita la valutazione come apprendimento è la *valutazione formante*. Questo termine sottolinea in modo ancora più marcato come la valutazione, in questo senso, costituisca un'azione formativa volta a generare nuovi apprendimenti. Nel caso specifico, potrebbe essere una prospettiva mirata a formare strategie metacognitive complesse orientate all'autonomia e al pensiero critico.

Nel lavoro del Garante, le diverse occasioni di incontro e di supervisione con la persona, i vari attori-sistemi e i professionisti possono diventare occasioni di riflessione analitica per generare nuove acquisizioni e riprogettare.

La prospettiva di *valutazione dell'apprendimento* parrebbe riduttiva e non adatta ad approcciarsi ad un Progetto di vita che, come si è detto, si caratterizza per momenti continui di riflessione, decisione e riprogettazione. Ci possono essere diversi step "sommativi" inerenti a percorsi o attività intrapresi ma i momenti di bilancio non sarebbero mai *finali*, bensì sempre proiettati a riconsiderare la possibilità di riprogettare.

Per questo, a primo acchito, potrebbe essere la *valutazione per l'apprendimento* l'orientamento teorico-metodologico eletto. In effetti, la centratura sull'analisi continua e formativa degli apprendimenti e degli errori suggerirebbe questo. Non sosterebbe totalmente forme di riflessività profonde e analitiche e una dialettica avanzata e critica, perché in un orientamento di questo tipo sarebbe comunque il Garante ad essere fondamentale.

La prospettiva della *valutazione come apprendimento* considererebbe tutti gli attori coinvolti nel Progetto di vita elementi attivi e critici, che mirerebbero ad essere sempre più autonomi nella loro dimensione di dialogo e confronto. Tale prospettiva potrebbe aiutare ciascun attore a diventare il connettore critico tra suoi vissuti, azioni e convinzioni in evoluzione e il feedback del Garante. In modo quindi più evoluto della valutazione per l'apprendimento, il Garante potrebbe diventare sempre più facilitatore di processi il più possibile autonomi di riflessione e autovalutazione, ma aderenti alle priorità del PDV.

Se il Garante potesse interagire con i genitori o il genitore ancora in vita della persona, potrebbe accompagnarli, per esempio, in un cammino sempre più consapevole (per questo non meno doloroso) circa le possibili progettualità future del loro figlio in relazione alle loro aspettative e raccogliere un mandato familiare il più possibile chiaro e indirizzato al suo benessere. Per tutti gli altri attori o sistemi, l'occasione di apprendimento offerta dalle diverse strategie messe in atto, come si vedrà, per valutare l'andamento del PDV potrebbe essere riconducibile all'aumento della conoscenza in merito alle aspirazioni e alle abilità dell'individuo e alla modifica progressiva delle proprie convinzioni per poter promuovere la sua massima qualità della vita. La finalità anche utopica, ma necessaria in questa prospettiva teorica, è che nel tempo l'elaborazione critica e l'autovalutazione sulle proprie convinzioni conduca alla piena autonomia e consapevolezza di tutti a promuovere il PDV nella traiettoria più vicina all'autodeterminazione e all'indipendenza effettiva della persona. La finalità ultima sarebbe quella, soprattutto in assenza di genitori, di rendere i sistemi più prossimi e i professionisti una sorta di altri *Garanti del Progetto di vita*, in grado di supportare senza prevaricare, decodificare e ascoltare, riflettere per discutere insieme con un'intermediazione sempre più limitata. Il lavoro del Garante potrebbe così produrre un patrimonio di conoscenze e consapevolezza che dovrebbe essere condiviso affinché il PDV non sia uno strumento progettuale astratto, ma una mappa valoriale orientativa per tutti, e soprattutto un *modus operandi*. All'interno di questa prospettiva, diventa perciò fondamentale la postura del Garante.

#### **4. La postura “formante” del Garante**

La postura professionale del Garante, in un'ottica di *valutazione come apprendimento o formante*, potrebbe essere una combinazione strategica di abilità e atteggiamenti che accompagnano tutti in un lungo processo di possibile cambiamento di convinzioni verso un'assunzione di responsabilità di condivisione, supporto e custodia del PDV (*Tab. 1*).

Il tentativo di questo paragrafo è proprio quello di individuare aspetti della competenza valutativa del Garante nella prospettiva della *valutazione come apprendimento*, cogliendone in partire gli atteggiamenti e le abilità (e le conoscenze non esplicite strettamente collegate).

Egli, dal punto di vista relazionale, può essere aperto all'ascolto, al dialogo e al confronto, ma non in un'ottica libera da obiettivi. Potrebbe essere empatico ed accogliere i vissuti e le istanze di tutti, ma potrebbe essere anche assertivo nel ricondurre l'attenzione e l'impegno nel primario interesse del protagonista del PDV. Allo stesso tempo, potrebbe avere precise attitudini che sostengono il suo operato come l'attenzione a non scivolare sull'impressionismo, ancorando invece riflessioni e decisioni alla raccolta di evidenze.

Inoltre, proprio come in una prospettiva avanzata di *valutazione come apprendimento*, egli può concentrare, come già accennato, sul feedback le sue strategie per innescare dinamiche che generino nuovi apprendimenti con i diversi attori con cui lavora. Il feedback, orientato a non giudicare, ma a restituire aspetti informativi e strategie di miglioramento, dovrebbe essere ricordato, registrato e monitorato dal Garante. Nel suo lavoro complesso, che esige un'attenzione importante ai processi che intende promuovere, si può confrontare in un'ottica di supervisione continua e verifica con altri colleghi (infatti ogni contratto di supporto familiare prevede due Garanti). Egli, consapevole della prospettiva di valutazione come apprendimento o formante, deve lavorare sempre di più affinché sia compreso e supportato il vero significato del Progetto di vita della persona. Però, allo stesso modo, soprattutto in assenza dei genitori, potrebbe modulare la sua presenza e assertività per ribadire, difendere e rifocalizzare le priorità del PDV, laddove si smarrisca la prospettiva.

*Tab. 1 – Atteggiamenti e abilità del Garante del Progetto di vita in una prospettiva di valutazione come apprendimento.*

<i>Atteggiamenti</i>	<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aperto al confronto e alla collegialità in un'ottica sistemica</li> <li>• Disposto all' ascolto empatico dei vissuti</li> <li>• È convinto che il confronto e conflitto come risorsa per trovare nuovi significati</li> <li>• Attento a monitorare la fiducia e la collaborazione accordata</li> <li>• Svincolato da dinamiche invischianti che minano la sua autonomia e la sua autorevolezza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chiarisce in modo preciso e ridonante la natura del suo ruolo e delle sue specifiche competenze, cosa può fare e cosa no</li> <li>• Sostiene il pensiero critico e riflessivo</li> <li>• Esprime un ragionamento o una riflessione su evidenze precise</li> <li>• Raccoglie dati in modo strutturato</li> <li>• Facilita connessioni e di reti</li> <li>• Utilizza il feedback in modo preciso e mirato</li> </ul>

- Orientato a non esprimere giudizi sugli errori, ma ad analizzarli
- Concentrato sulle risorse positive di ciascuno
- Orientato all'autonomia decisionale di tutti
- Predisposto e incline all'autovalutazione
- Suscita riflessioni e l'autovalutazione attraverso stimoli e provocazioni
- Crea momenti di verifica e supervisione del proprio lavoro
- Aiuta a porre obiettivi e li ricorda a tutti
- Cerca di prevedere proattivamente eventi critici.
- Gestisce gli eventi critici come possibilità di revisione del senso e del significato delle scelte
- Rifocalizza, quando serve, le priorità del PDV

## 5. Strategie valutative per sostenere il PDV

In secondo luogo, oltre alla postura è fondamentale l'applicazione di specifiche strategie che implementino il processo di *valutazione come apprendimento o formante*. Il set di strategie potrebbe essere differente proprio in base all'azione che deve svolgere, ma soprattutto in base alle caratteristiche dei destinatari. L'elemento che potrebbe accomunare le strategie individuate, sia per il soggetto protagonista del PDV sia gli altri sistemi e professionisti, sarebbe la tensione continua ad analizzare e riflettere criticamente per valutare principalmente sé stessi e promuovere consapevolezza e autoregolazione nel processo di costruzione e supporto del PDV.

Per la persona principalmente coinvolta le strategie (Tab. 2) mirano *in primis* a capire profondamente i propri bisogni, sogni e desideri di futuro. Successivamente, le strategie supportano la capacità di autovalutarsi e di attivarsi adeguatamente nel confronto critico con gli altri. Ovviamente, parametrando il tutto in base al profilo di abilità e risorse del soggetto.

Tale prospettiva, proiettata in questa direzione, intende promuovere tali abilità complesse affinché possano diventare una base importante per vivere la propria vita in modo responsabile e autodeterminato.

Tab. 2 – Strategie di valutazione come apprendimento indirizzate alla persona.

### Strategie di VCA del Garante per la persona

- Aiutare a individuare obiettivi realistici nei diversi ambiti di vita
- Sostenere un percorso di auto-monitoraggio degli obiettivi individuati.
- Accompagnare ad individuare strategie metacognitive e volitive per portare a termine un'attività, iniziativa o percorso.

- Favorire l'espressione di opinioni o pareri critici, stimolando l'argomentazione.
  - Spronare al confronto e alla discussione, senza nascondere problemi o rimandare conflitti.
  - Strutturare diversi momenti individuali di autovalutazione della persona per riflettere sull'andamento delle scelte e dei percorsi attivati all'interno del Progetto di vita.
  - Strutturare momenti di valutazione tra pari in contesti dove è prevista l'interazione o il lavoro con altri.
  - Stimolare la riflessione e la comprensione di pareri o opinioni differenti sul PDV emerse dai diversi sistemi di vita.
- 

Dal punto di vista delle strategie per i sistemi più prossimi al soggetto e per i professionisti (*Tab. 3*), esse possono essere indirizzate alla piena comprensione del PDV e all'eventuale superamento di misconcezioni o credenze erranee, ma anche all'accoglimento di criticità segnalate e manifestate. Ancora più specificatamente, l'obiettivo più alto sarebbe quello di riuscire a creare una dialettica, laddove fosse possibile e tutelante per la persona, che veda coinvolto il soggetto interessato, in un clima di confronto sincero e reale, ma sempre caratterizzato da fiducia, sostegno e supporto.

*Tab. 3 – Strategie di valutazione come apprendimento indirizzate ai sistemi e ai professionisti a sostegno del PDV.*

---

*Strategia di VCA del Garante per i sistemi attorno alla persona e i professionisti*

---

- Promuovere la comprensione dei bisogni e dei desideri profondi della persona
  - Accompagnare al riconoscimento di paure, convinzioni errate o vincolanti che limitano le potenzialità del futuro del soggetto
  - Supportare il riconoscimento di visioni di futuro realistiche e non infantilizzanti
  - Favorire l'espressione di opinioni o pareri critici su aspetti del PDV in modo costruttivo
  - Promuovere la capacità di riconoscere il bisogno di aiuto per comprendere appieno i desideri e le scelte dell'individuo
  - Strutturare diversi momenti individuali di autovalutazione per riflettere sulla qualità del supporto offerto al PDV
  - Supportare la capacità di accettare, accogliere e interpretare maggiormente riflessioni e il pensiero critico e divergente della persona
  - Stimolare la riflessione e la comprensione di pareri o opinioni differenti sul PDV emerse dai diversi sistemi di vita
  - Sostenere il riconoscimento delle narrazioni familiari nei desideri e nelle visioni di futuro del protagonista del PDV
  - Promuovere la riflessione e l'automonitoraggio del linguaggio utilizzato e dei feedback dati
  - Riflettere e autovalutare sulla qualità della collaborazione e della comunicazione a supporto del PDV
-

La creazione di una cultura valutativa sistemica che “garantisca” diritti, possibilità e unità d’intenti, attraverso il PDV, è la tensione ideale che caratterizza il lavoro del Garante.

La prospettiva guida della valutazione come *apprendimento o formante* sembra fornire traiettorie teorico-pratiche a questa tensione ideale per renderla concreta e realizzabile, attraverso un percorso critico-riflessivo di consapevolezza.

## Bibliografia

- Scierrri, I. & Batini, F. (2018), “La valutazione per favorire l’apprendimento: il caso di un corso di studi universitario. Assessment to promote learning: the case of a university course”, in *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 2279-9001, 14, pp. 110-123.
- Beeby, C.E. (1977), “The Meaning of Evaluation”, in *Current Issues in Education*, 4.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998), “Inside the black box: raising standards through classroom assessment”, in *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 139-148.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G. (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (2002), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano: FrancoAngeli.
- Dann, R. (2002), *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*, London: Routledge/Falmer.
- Earl, L.M. (2003), *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guasti, L. (2013), *Competenze e valutazione metodologica*, Trento: Erickson.
- Heritage, M. (2010), *Formative Assessment: Making it happen in the classroom*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005), “Classroom assessment minute by minute, day by day”, in *Educational Leadership*, 63(3), pp. 18-24.
- Masoni, V. (2002), *La pratica della valutazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Scierrri, I. & Batini, F. (2018), “La valutazione per favorire l’apprendimento: il caso di un corso di studi Universitario”, in *Lifelong Lifewide Learning*, 14, 31, pp. 110-123.
- Stiggins, R.J. (2005), “From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools”, in *Phi Delta Kappan*, 87(4), pp. 324-328.
- Torrance, H. (2012), “Formative assessment at the crossroads: conformative, deformativa and transformative assessment”, in *Oxford Review of Education*, 38(3), pp. 323-342.
- Trincherò, R. (2017), *Attivare cognitivamente con la valutazione formante*, in Notti, A.M. (2017) (a cura di), *La funzione educativa della valutazione*, Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia, pp. 73-90.
- Vertecchi, B. (1976), *Valutazione Formativa*, Torino: Loescher.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002), *Assessment. What’s in it for schools*, London: Routledge.