

Training in activities design
and assessment based on teachers' daily experience

Laura Landi

PhD fellow in Reggio Childhood Studies | Department of Education and Humanities | University of Modena and Reggio Emilia (Italy) | laura.landi@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Landi, L. (2022). Training in activities design and assessment based on teachers' daily experience. *Pedagogia oggi*, 20(1), 147-153.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-19>

ABSTRACT

Decree 172 (12/4/2020) has accelerated innovations in assessment and didactics in primary schools. The shift away from grade evaluation toward descriptive assessment, formative feedback and self-evaluation implies an active, competence-based teaching method, which is clear in its observation tools. To walk this path effectively, teachers and trainers need to tackle complex processes. Different visions of children and learning, assessment and evaluation, connections between learning objectives, planned activities and evidence gathering are all ingredients in this complex picture. This article presents a case-study, which analyses and reflects on this complexity to structure research-training modules for teachers. It focuses on the design and assessment of activities. The goal is to define the difficulties, limitations and opportunities the decree provides to design meaningful training modules for schools.

L'ordinanza 172 (4/12/2020) ha imposto un'accelerazione ai processi di innovazione didattica, già in atto nella scuola primaria. Solo una didattica attiva, basata sulle competenze, con strumenti osservativi puntuali e prove di verifica valide ed attendibili può sostenere il passaggio a giudizio descrittivo, feedback, autovalutazione. Accompagnare i docenti in questo percorso impone di entrare in processi complessi dove si intrecciano visioni diverse su bambini ed apprendimento, aspetti formativi e certificativi della valutazione, connessioni tra obiettivi di apprendimento, attività progettate e raccolta di evidenze. Si presenta uno studio di caso, finalizzato a strutturare percorsi di ricerca-formazione (r-f) che incidano sulle pratiche dei docenti. Lo studio si concentra su progettazione didattica per sostenere l'approccio critereale alla valutazione. Lo scopo è mettere a fuoco difficoltà, limiti e potenzialità insite nel cambiamento, per progettare percorsi di costruzione di senso e formazione per le scuole.

Keywords: Decree 172, Didactic innovation, Case-study, Reflexivity, Documentation

Parole chiave: Ordinanza 172, Innovazione Didattica, Studio Di Caso, Riflessività, Documentazione

Received: March 14, 2022

Accepted: May 4, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Laura Landi, laura.landi@unimore.it

Introduzione

La legge 41/2020 stabilisce che:

dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, [...] è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione.

Data la genericità delle indicazioni, le scuole hanno potuto cominciare a ragionare sul cambiamento solo dopo il 4 dicembre 2020, giorno di pubblicazione dell'ordinanza 172 e annesse Linee Guida (rispettivamente OM172 e LG). In estrema sintesi OM172 si concentra su una valutazione per l'apprendimento, collegandola strettamente sia al dettato delle Indicazioni Nazionali per il curricolo (IINN)¹ e al curricolo di istituto. Si supera il voto numerico, sintesi ordinale dell'apprendimento, per passare ad un giudizio descrittivo, che faccia riferimento esplicito agli obiettivi di apprendimento, definendone il livello di acquisizione sulla base di 4 dimensioni che ne caratterizzano l'acquisizione: autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità. Si sancisce lo spostamento da un approccio normativo che tende a misurare il singolo rispetto al gruppo ad un approccio criteriale che individua il raggiungimento di un obiettivo in base a criteri prestabiliti (Ebel, Frisbie, 1965), le dimensioni appunto, per formulare un giudizio descrittivo orientato al miglioramento.

Il cambiamento introdotto è anche un modo per sostenere un cambiamento nella didattica. La valutazione, infatti, è un momento chiave, perché sostiene la costruzione di strategie didattiche, e orienta l'apprendimento (Grion, Restigian, 2021). Il riferimento esplicito alla valenza formativa della valutazione, poi, interroga la didattica, nel senso che sposta l'attenzione dalla misurazione dei risultati al processo di apprendimento e “punta proprio alla riorganizzazione dell'azione didattica per garantire il successo formativo in termini di apprendimenti autentici e significativi” (Benvenuto, in Nigris, Agrusti, 2021, p. 8). Inoltre, per poter valutare il raggiungimento degli obiettivi sulla base delle 4 dimensioni, l'insegnante dovrà aver proposto attività e percorsi che sostengano l'acquisizione di competenze in questo senso e la raccolta di evidenze (Nigris, Agrusti, 2021).

Presentiamo qui brevemente gli altri aspetti dell'applicazione della OM172 che implicano specifici accorgimenti didattici e quindi cambiamenti al lavoro dei docenti, confermando che si ripensi la valutazione per ripensare la didattica. Tra le pratiche che sviluppano processi ricorsivi di dialogo circolare tra la valutazione e la pratica didattica richiesti da OM172 ricordiamo:

- esplicitare gli obiettivi in modo che siano osservabili, e contengano una azione come processo cognitivo e un contenuto disciplinare (Nigris, Agrusti, 2021; Calvani, Trincherò, 2019; Agrusti, 2021);
- raccogliere evidenze con varie tipologie di prove ed attività, che devono variare a seconda degli obiettivi e delle situazioni di apprendimento, in modo da garantire una fotografia sistematica dei processi cognitivi (Amenta, 2008);
- osservare in maniera pianificata, intenzionale e con chiari focus osservativi, per innescare processi riflessivi attorno alla pratica educativa (Braga, Tosi, 1998);
- stimolare l'autovalutazione di bambine e bambini (Nigris, Agrusti, 2021);
- costruire una documentazione pedagogica, come base di riflessione ed approfondimento (Dahlberg, Moss, Pence, 2007; Rinaldi, Giudici, Krechevsky, 2011);
- fornire feedback ben strutturati (Hattie, Timperley, 2007; Nigris, Agrusti, 2021);
- valutare la manifestazione di un apprendimento anche sulla base delle due dimensioni legate al compito, cioè la situazione e l'utilizzo delle risorse (Trincherò, 2012).

1 “La prospettiva della *valutazione per l'apprendimento* è presente nel testo delle Indicazioni Nazionali, ove si afferma che la valutazione come processo regolativo, non giunge alla fine di un percorso, ‘precede, accompagna, segue’ ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi” (LG, 2020, p. 1).

1. Obiettivi e metodologia dello studio di caso

Alla pubblicazione della OM172 molti istituti hanno deciso di riorganizzare sistematicamente gli obiettivi del curricolo verticale. In seguito, i docenti si sono interrogati sugli adeguamenti necessari alla propria didattica per affrontare la valutazione con un approccio criteriale che consenta di individuare il livello di raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Formazioni e dialogo all'interno del collegio docenti sono state un passaggio necessario. Tuttavia, secondo molti insegnanti, i webinar della commissione hanno fatto sembrare semplice il cambiamento, ma nel momento di applicare in classe quanto ascoltato sono emersi molti dubbi².

È in questo quadro che si è costruito un gruppo di progettazione formato da due insegnanti di classe quinta primaria di una scuola a tempo pieno e una ricercatrice. Le insegnanti hanno chiesto di essere accompagnate nella propria attività didattica per poterla ripensare sulla base delle richieste dalla OM172.

Insieme, secondo un quadro metodologico coerente con la r-f (Asquini, 2018) sono state costruite le seguenti domande di ricerca:

1. Quali cambiamenti nella didattica sono necessari per raccogliere le evidenze necessarie ad una valutazione che porti ad un giudizio descrittivo imperniato su 4 dimensioni?
2. Come acquisire la OM172 nella quotidianità, senza appesantire oltremisura il lavoro delle docenti, ma evitando adempimenti puramente formali?

Il percorso di r-f si è svolto nel plesso attraverso incontri settimanali di progettazione ed analisi di percorsi didattici in italiano e storia, e momenti di osservazione e co-conduzione nelle classi, prevedendo la costruzione con le insegnanti di strumenti osservativi, prove di verifica, strumenti per la valutazione, e feedback individualizzati.

Affiancare le insegnanti in questo percorso ha offerto lo spunto per uno studio di caso strumentale. La metodologia è funzionale ad ottenere una comprensione in profondità dei processi attraverso i quali le insegnanti applicano la OM172 (Creswell, 2013). L'ipotesi è che questo processo di progressiva crescita nelle consapevolezza delle docenti, primo passo di un percorso trasformativo delle pratiche, insito nell'implementazione della OM172, non emerga da solo, ma necessiti di essere facilitato da una riflessione comune tra insegnanti e ricercatori.

Lo studio di caso in r-f può tenere insieme trasformazioni nella pratica con costruzione di nuove consapevolezza teoriche. Coniugare questa duplice intenzionalità descrittiva e trasformativa impone allo studioso un rigore che passa dalla continua vigilanza critica più che dall'applicazione di piani stringenti prestabiliti in anticipo. Come evidenziato da Bortolotto rispetto allo studio di caso in ricerca-azione il focus sui processi richiede al ricercatore "un atteggiamento di scoperta piuttosto che di conferma/verifica delle proprie ipotesi" (Bortolotto, 2020, p. 187).

La ricercatrice ha accompagnato il percorso formativo e trasformativo delle pratiche, coadiuvando le docenti nella strutturazione di percorsi didattici. In questo modo è diventata parte integrante della realtà osservata, raccogliendo dati attraverso osservazioni dei cambiamenti nelle insegnanti; diario di bordo dell'esperienza; interviste con le docenti coinvolte. Questi dati hanno consentito di descrivere lo studio di caso e individuarne i temi chiave e gli aspetti trasversali. Per assicurare l'analisi in profondità è stato necessario un disegno di ricerca adattabile, che ha tenuto conto delle esigenze esplorative delle docenti e raccolto anche dati imprevisti. Il rigore è stato garantito dall'analisi qualitativa dei dati a partire dalle domande di ricerca e attorno a temi emergenti. Nei fatti l'azione di r-f e lo studio di caso sono stati profondamente intrecciati, ma per favorire l'analisi sono stati articolati in due paragrafi distinti.

2. La ricerca-formazione

Il percorso si è articolato in 12 incontri (30 ore complessive), tra 8 novembre 2021 e 11 gennaio 2022. Le insegnanti, favorevoli alla OM172 per la possibilità di individualizzare i percorsi e valorizzare le compe-

2 Commenti raccolti durante un interclasse

tenze, erano, però, preoccupate di non essere preparate e dall'aumento della mole di lavoro. La r-f si è concentrata su tre cicli ricorsivi che hanno previsto l'analisi e riprogettazione di attività svolte/da svolgersi, per ricollegarle agli obiettivi di apprendimento e rimodularle per tener conto delle dimensioni di apprendimento in chiave di approccio criteriale alla valutazione (Ebel, Frisbie, 1965).

La prima attività, già proposta dalle insegnanti alle classi, è stata analizzata con la ricercatrice in fase di valutazione. Dopo aver individuato attraverso una discussione in classe le domande guida da utilizzare per ricercare le caratteristiche di una divinità, gli allievi a coppie avevano cercato le informazioni rilevanti da varie fonti, le avevano selezionate, poi singolarmente avevano elaborato con esse un testo. Le docenti avevano strutturato il percorso senza riflettere sugli obiettivi, che sono stati individuati ex-post, insieme alla ricercatrice, a partire da quelli formulati da una sottocommissione e approvati dal collegio docenti come obiettivi di apprendimento del documento di valutazione per Italiano/terza-quinta (4 in tutto).

- Scrivere e rielaborare testi di diverso genere;
- Conoscere e rispettare le fondamentali convenzioni ortografiche. Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali.

È seguito il confronto con le IINN per rintracciare possibili obiettivi di apprendimento coerenti con le attività proposte.

Ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza [...]

Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale [...]

(p. 42).

Da questa prima ricognizione le docenti hanno compreso di non poter valutare le attività senza distinguere tra obiettivi diversi e che gli obiettivi individuati non potevano essere affrontati e valutati con un'unica serie di attività. Il dialogo con la ricercatrice è stato funzionale a trovare modalità per distinguere tra obiettivi diversi in fase di valutazione e costruire strumenti di progettazione che sostengano la strutturazione di percorsi di apprendimento a partire dalla scomposizione di obiettivi di apprendimento in obiettivi specifici, tenendo presente le dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti. Tali strumenti non vengono presentati per questioni di spazio.

Un secondo percorso in storia è partito dall'esigenza di strutturare attività in situazioni non note rispetto all'obiettivo: "esporre le conoscenze e i concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina". La classe ha costruito le domande guida per una ricerca su olimpiadi e teatro. Le domande sono diventate le risorse per la raccolta di informazioni, su uno dei due temi, svolta a coppie, per poi, individualmente scrivere il proprio testo. Quindi le docenti hanno chiesto di formulare 3 possibili domande di verifica sul proprio argomento: due su conoscenze e una che stimolasse il ragionamento. Questa richiesta si è configurata come situazione non nota in quanto "nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire" (LG, p. 4). Le domande sono state analizzate in una discussione collettiva finalizzata a scegliere le più adatte per una verifica poi somministrata.

Il percorso ha consentito di raccogliere evidenze sotto forma di produzioni individuali e collettive, verifiche e stralci di discussione. Componendole le insegnanti hanno potuto cominciare a stabilire i livelli considerando risorse, continuità, autonomia e situazione non nota. Nella produzione di feedback individuali sulla verifica di storia a domande aperte le insegnanti, che non erano abituate a stilare dei feedback, hanno distinto il contenuto dalla correttezza formale, riuscendo a fornire informazioni puntuali e le tappe successive del percorso di apprendimento.

Un ultimo passaggio è stata la costruzione di una progettazione in italiano per saper individuare e riconoscere aggettivi e pronomi. Si è partiti dall'obiettivo di apprendimento: "Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali". Da qui la riflessione sull'opportunità di partire non dallo studio delle categorie di aggettivi e pronomi, ma dal riconoscimento del loro ruolo e funzione nei testi. Gli allievi a coppie hanno provato ad individuare gli aggettivi in un testo, poi si sono confrontati in una discussione di classe per individuare le strategie per riconoscerli. Il passo successivo è stato arrivare a classificazioni spontanee degli aggettivi e quindi, con una riflessione collettiva, individuare le categorie presenti nella grammatica. Dopo aver svolto lo stesso percorso anche con i pronomi è stato presentato un testo chiedendo di riconoscere aggettivi e pronomi e classificarli. Le insegnanti erano restie ad offrire una

tabella con il nome delle categorie di aggettivi e pronomi come risorsa. Dal loro punto di vista questo avrebbe troppo uniformato i risultati della prova. Questo ha consentito di analizzare il ruolo delle risorse nella valutazione delle competenze (Trincherò, 2012).

3. Lo studio di caso

A partire dai cambiamenti nell'affrontare la progettazione delle attività, dalle nuove domande esplicitate dalle docenti durante il percorso, dall'annotazione delle loro parole registrate nel diario di bordo, emergono alcuni temi. In primis le difficoltà nel gestire progettazione e valutazione a partire dagli obiettivi di apprendimento. Come emerge dalla r-f le insegnanti non erano abituate a formalizzare per iscritto un percorso di apprendimento coerente con il raggiungimento di un obiettivo, né a ritornare sugli obiettivi prima di proporre un'attività. Questo le portava a: lavorare su obiettivi di apprendimento diversi da quelli che avrebbero dovuto valutare in base al documento di valutazione; valutare insieme obiettivi multipli che entravano in gioco nella stessa attività; valutare l'obiettivo sulla singola verifica/attività e non con evidenze raccolte in un percorso; progettare senza tenere conto dei traguardi disciplinari. Tali difficoltà sono già state riscontrate in letteratura (Nigris, Agrusti, 2021; Calvani, Trincherò, 2019; Agrusti, 2021).

Le consapevolezza sviluppate hanno portato le docenti a volere una revisione degli obiettivi di apprendimento di istituto per renderli più coerenti con le IINN, più aderenti ai percorsi specifici delle classi, più osservabili.

Dopo il primo percorso di italiano, le docenti hanno attivamente ricercato gli obiettivi di apprendimento a partire dai quali costruire i percorsi formativi, individuando chiaramente anche gli obiettivi specifici necessari. "Individuando bene l'obiettivo è molto più semplice capire cosa e come valutare, se ben formulati sono quasi indicatori che ti guidano nel capire chi dimostra gli apprendimenti"³. Che esplicitare obiettivi osservabili, legati a processi cognitivi, sia passaggio fondamentale per visualizzare il percorso di cambiamento su cui condurre i propri alunni, e definire degli indicatori chiari per orientare la valutazione, è una nuova consapevolezza, non presente all'inizio del percorso. Lo sforzo di declinare gli obiettivi di apprendimento nelle varie attività è risultato funzionale a visualizzare i percorsi di apprendimento diversi dei vari allievi. "Lavorando così sto mettendo molto più a fuoco le potenzialità dei miei alunni, i punti da cui poter partire", riferisce E. (17/12/2021)

Si conferma la difficoltà per i docenti di formulare feedback puntuali. Dopo la riflessione sulla loro formulazione e la presa di coscienza dell'impatto positivo sull'apprendimento degli allievi, le docenti coinvolte hanno dichiarato nelle interviste di averli usati nella restituzione di attività e verifiche successive al percorso, osservando un aumento di coinvolgimento ed attivazione degli alunni. I punti critici che emergono dallo studio di caso sono il tempo necessario a formulare i feedback e l'impossibilità di tenerne traccia sul registro come evidenze per la valutazione.

L'analisi dei dati qualitativi fa emergere lo sviluppo di consapevolezza simili anche per l'uso delle risorse, la costruzione di situazioni non note e la formulazione degli obiettivi centrati sulle competenze. Questo conferma che innescare nelle docenti processi riflessivi attraverso, ad esempio, percorsi di r-f, sia indispensabile al percorso trasformativo delle pratiche, implicito nella OM172.

4. Lezioni da apprendere per futuri percorsi formativi

Tra i diversi modi in cui si può intendere e configurare il mestiere dell'insegnante, quello che sembra ispirare questa riforma è quello del professionista riflessivo. Qui possiamo solo fare riferimento alla galassia di studi che presenta l'insegnante come professionista in grado di riflettere sia in azione che sull'azione (Schön, 1993; Altet *et alii*, 2006); nonché all'analisi delle parti implicite dell'azione docente quali habitus (Perrenoud, in Altet *et alii*, 2006) e formato pedagogico (Pentucci, 2018). Queste sono le azioni interiorizzate, che il soggetto o svolge senza più pensarci, o che condizionano implicitamente le scelte consapevoli.

3 S. il 23/11/2021

Per poterle modificare ci sono, secondo Perrenoud, due strade: portare in superficie le pratiche implicite in modo che l'insegnante ne diventi consapevole e possa agire per trasformarle; oppure intervenire sul contesto, modificando le condizioni della pratica (Altet *et alii*, 2006).

L'OM172 sembra voler agire proprio in questo senso, perché cambia la valutazione da una pratica di sintesi, espressa dal voto numerico disciplinare, ad una analisi dei processi imperniata sull'attribuzione di profili di apprendimento (Agrusti, 2021; Nigris, Agrusti, 2021).

Le modalità formative iniziali sull'OM172 sono state profondamente trasmissive. La formazione svolta all'interno delle scuole è stata largamente basata su comunità di pratica per costruire obiettivi e nuovi documenti di valutazione. Si può quindi vedere una discrepanza, in molte realtà scolastiche, tra le speranze trasformative delle pratiche insite nella riforma e le modalità formative.

Applicare una modifica così forte del contesto a fini trasformativi, in tempi così stringenti e senza un percorso di formazione professionale precedente, è un procedimento contraddittorio. Le richieste trasformative richiederebbero, infatti, processi riflessivi e condivisi per produrre cambiamenti duraturi, mentre le modalità di implementazione si sposano con un profilo professionale che applica procedure decise da altri (Villegas-Reimers, 2003).

La revisione del curriculum di istituto, la costruzione di nuovi documenti di valutazione, la strutturazione di strumenti osservativi e prove che tenessero conto delle 2 dimensioni legate al compito, la riflessione sui giudizi descrittivi (Agrusti, 2021), avrebbero potuto essere spunti forti per strutturare percorsi di r-f con gli insegnanti (Asquini, 2018), ma i tempi ristretti e la mancanza di risorse hanno limitato molto il numero di istituti che hanno adottato questa modalità. Molti hanno scelto percorsi brevi, spesso improntati a quelli che Kennedy definisce "deficit model", cioè mirati a colmare carenze dei docenti (2005). Se categorizziamo i modelli di formazione professionale rispetto alla loro capacità di ispirare pratiche trasformative ed autonomia dei docenti, il training frontale si posiziona ad un estremo come modalità puramente trasmissiva, e la comunità di pratica viene individuata come intermedia perché può portare sia alla trasmissione di contenuti che alla trasformazione delle pratiche, a seconda del modo in cui viene concretamente applicata (*ibidem*).

La difficoltà emersa dalle insegnanti, dopo un anno dalla OM172, è un sintomo chiaro di queste incongruenze di fondo. Parallelamente l'emersione di nuove consapevolezze così forti, nelle insegnanti che hanno partecipato allo studio di caso è indice della capacità trasformativa di percorsi riflessivi che mettano insieme insegnanti e ricercatori.

Conclusioni

Questo studio di caso consente di trarre alcune considerazioni preliminari sull'implementazione dell'OM172. Prima di tutto per fare emergere le potenzialità trasformative della didattica insite nell'impianto, è necessario costruire percorsi formativi e riflessivi nelle scuole che coinvolgano gruppi di docenti, affiancati da figure di formatori o ricercatori per costruire delle comunità di indagine.

Negli anni segnati dall'emergenza sanitaria da Covid-19, l'introduzione dei cambiamenti profondi che abbiamo visto, sia nella valutazione che nella didattica, con tempi così stretti, ha prodotto fatiche crescenti per i docenti. L'implementazione efficace richiederebbe tempo per riflettere, confrontarsi e approfondire, un aumento della mole di lavoro e maggiori risorse quali ore di compresenza o figure che offrano orientamento pedagogico nelle scuole.

A tutto dobbiamo aggiungere la difficoltà di riuscire a visualizzare tutti i dati raccolti per alunno ed obiettivo, in modo da poter arrivare ad un giudizio descrittivo che tenga conto anche di autonomia e continuità, senza strumenti informatici adeguati. Infatti, non esiste ancora "uno spazio adeguato e praticabile all'interno del registro elettronico o di altri strumenti comunicativi" (LG, p. 10) per la documentazione. Come abbiamo visto, le insegnanti si muovono ancora con una pletera di strumenti propri, che richiedono molto tempo per essere costruiti e consultati. Senza tener conto di questi aspetti si correrà il rischio che il cambiamento si manifesti solo sulla carta e non produca modifiche sistematiche nell'azione didattica.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021: 5-20.
- Altet M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Amenta G. (2008). *L'osservazione dei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bortolotto M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 183-196.
- Braga P., Tosi P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 84-162). Milano: Bruno Mondadori.
- Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Creswell J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage
- Dahlberg G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Ebel R.L., Frisbie D.A. (1965/1991). *Essential of Educational Measurement*. New Dehli: Prentice Hall of India.
- Grión V., Restiglian E. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *La Nuova Secondaria Ricerca*, 7, XXXVIII: 82-100.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kennedy A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2): 235-250.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- MIUR (2020). Ordinanza 172 e Linee Guida. In <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/-ordinanza.html> (ultima consultazione: 17/09/2021)
- Nigris E., Agrusti G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi C., Giudici C., Krechevsky M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Italia: Reggio Children.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.