

Un percorso di Ricerca-Formazione con follow-up sulla valutazione e certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo

A Research-based Teacher Professional Development pathway with follow-up on the assessment and certification of competences in primary and lower secondary education

Davide Capperucci¹

Università di Firenze

Sintesi

L'attenzione crescente delle politiche per l'istruzione verso la maturazione delle competenze degli alunni e il miglioramento delle scuole intese come organizzazioni che apprendono pone nuovi interrogativi anche sul fronte della valutazione, facendo emergere l'esigenza di nuovi approcci, metodi e strumenti di accertamento e monitoraggio. Il presente contributo, a partire dalla prospettiva teorico-metodologica della valutazione autentica, presenta un percorso di Ricerca-Formazione con follow-up, a cui hanno partecipato ricercatori dell'Università di Firenze e un gruppo di scuole toscane del primo ciclo, finalizzato alla costruzione di modelli condivisi di valutazione e certificazione delle competenze degli alunni. Il percorso in questione si compone di due studi, uno studio principale e un follow-up, realizzati a distanza di tempo l'uno dall'altro allo scopo di verificare la validità e affidabilità delle rubriche valutative elaborate dal gruppo di progetto e favorire lo sviluppo professionale di ricercatori e insegnanti su questo tema.

Parole Chiave: Valutazione; Rubriche; Competenze; Revisione tra pari.

Abstract

The growing attention of education policies to the development of students' competences and to the improvement of schools conceived as learning organizations also raises new questions in the field of assessment, highlighting the need for new approaches, methods, and tools for evaluation and monitoring. Drawing on the theoretical and methodological perspective of authentic assessment, this paper presents a Research-based Teacher Professional Development pathway with follow-up involving researchers from the University of Florence and a group of primary and lower secondary schools in Tuscany, aimed at developing shared models for the assessment and certification of student competences. The pathway consists of two studies – a main study and a follow-up study – conducted at different times in order to examine the validity and reliability of the assessment rubrics developed by the project team and to foster the professional development of both researchers and teachers in this area.

Keywords: Assessment; Rubrics; Competences; Peer review.

¹ davide.capperucci@unifi.it

1. Il contributo della valutazione autentica alla valutazione delle competenze

Il percorso di ricerca-formazione con follow-up proposto nel presente contributo ha come quadro di riferimento teorico gli studi sulla valutazione autentica sviluppatasi presso l'Università di Harvard negli anni Settanta del secolo scorso (Arter & Bond, 1996; Gardner, 1992; McClelland, 1973; Wiggins, 1993; 1998), e affermatasi successivamente anche nel nostro paese come approccio per la valutazione delle competenze in ambito scolastico. Come sostengono Winograd e Perkins (1996), il compito della valutazione non è quello di misurare l'apprendimento, ma quello di fornire informazioni sui processi che generano apprendimento e su come le conoscenze e abilità acquisite e le risorse interne del soggetto vengono "orchestrate", per generare comportamenti efficaci, competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola. Questa funzione formativa e costruttiva della valutazione va intesa come un processo continuo che accompagna tutte le fasi dell'iter formativo che vede, oltre al lavoro dell'insegnante, anche la partecipazione diretta dell'alunno in percorsi di autovalutazione, co-valutazione e valutazione tra pari, mediante il ricorso a procedure quantitative e qualitative legate alla rilevazione dei livelli di conoscenza e competenza raggiunti (Benvenuto, 2003; Vannini, 2012). Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun soggetto attiva in situazioni di apprendimento, siano esse formali o non formali. In tal senso essa può promuovere un nuovo modo di fare e di pensare la valutazione scolastica, in quanto: 1. punta a superare i limiti delle cosiddette prove oggettive, limitando l'incidenza della casualità della risposta e fornendo informazioni importanti non solo sui prodotti ma anche sul processo di valutazione; 2. fa riferimento a forme dirette di verifica della performance rispetto a compiti significativi, in quanto non si presuppone nessun carattere predittivo o proiettivo, ma si valuta l'azione prodotta diret-

tamente sul campo per quello che è; 3. considera l'apprendimento soprattutto in termini di competenze acquisite, viste quali prodotti conoscitivi contestualizzati e trasferibili in molteplici situazioni d'uso, nella misura in cui l'agire competente ha a che fare con problemi reali, "autentici", definiti a livello spazio-temporale e legati non tanto al ricordo di frammenti di informazione, quanto a compiti complessi connessi con il mondo reale (Earl, 2012).

La dimensione autentica della valutazione chiama in causa sia le modalità che gli strumenti valutativi da impiegare a scuola, che devono avere senso non solo all'interno dell'aula scolastica e per l'insegnante che li ha predisposti, bensì proporre compiti significativi in grado di attivare connessioni, collegamenti tra concetti e costrutti, supportare il pensiero deduttivo e induttivo, formare al pensiero critico-argomentativo, sostenere la capacità di riflettere, formulare ipotesi, problematizzare e proporre soluzioni, andando oltre la semplice acquisizione e memorizzazione di informazioni, nozioni, contenuti (Tessaro, 2014).

2. L'attualità della valutazione autentica tra processi di innovazione e ripensamenti

Il D.M. 742/2017 sulla certificazione delle competenze, il D.Lgs. 62/2017 e l'O.M. 172/2020 sull'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria sono stati provvedimenti importanti per diffondere le teorie e le prassi della valutazione autentica anche all'interno del sistema scolastico italiano (Agrusti, 2021; Nigris & Agrusti, 2021), nel tentativo di accompagnare il passaggio da una *valutazione normativa*, basata sul confronto dei risultati delle alunne e degli alunni, ad una *valutazione autentica* che prevede la descrizione degli apprendimenti raggiunti mediante appositi livelli di padronanza (Corsini, 2020).

La sperimentazione prima e l'attuazione poi della valutazione autentica, pur essendo stata una misura fortemente innovativa sul piano ordinamentale, ha comportato anche alcune

difficoltà, almeno in parte imputabili alla scarsa conoscenza e familiarità delle scuole e degli insegnanti con gli strumenti di cui la valutazione autentica si serve, ovvero le rubriche e i compiti autentici (Stevens & Levi, 2005; Trincherò, 2017). Entrambi questi strumenti hanno notevoli qualità, ma presentano anche delle criticità. Essi possono essere efficaci per personalizzare la valutazione in funzione del miglioramento e dell'autoregolazione dell'apprendimento (Scierri, 2025), evidenziando ciò che l'alunno "sa fare con ciò che sa" e come può progredire verso acquisizioni sempre più complesse (Castoldi, 2016; Comoglio, 2002); sono in grado di far emergere comportamenti evidenti, visibili, rilevabili attraverso l'osservazione o la realizzazione di compiti in situazione (Hattie & Zierer, 2018); consentono agli alunni di concorrere alla propria valutazione e di partecipare all'individuazione di criteri e descrittori, sviluppando consapevolezza sullo stato di avanzamento dell'apprendimento e sui risultati da perseguire (Grion & Restiglian, 2019; Nicol *et al.*, 2014). Essi, tuttavia, presentano anche alcuni elementi critici. Le rubriche, ad esempio, al pari di altri strumenti qualitativo-descrittivi e criteriali, possono presentare dei problemi nel momento in cui: la formulazione dei giudizi avviene senza aver condiviso a priori i criteri su cui deve basarsi la descrizione della competenza da valutare (Girelli, 2022); l'interpretazione dei livelli della rubrica rimanda ad una scala ordinale in cui i voti sono sostituiti da altre etichette, dando vita così ad una sorta di "voto muto" (Scierri, 2023); l'espressione delle differenze quali-quantitative tra i livelli e i descrittori della rubrica è condotta attraverso l'uso di avverbi modali e aggettivi qualificativi che non descrivono, non informano, e che al contrario aprono la valutazione ad una deriva soggettivistica (Losito, 2011); le descrizioni dei livelli di padronanza sono prive di un reale ancoraggio a dimensioni osservabili, basate su evidenze, e riconducibili a "diverse modalità di manifestazione di un singolo obiettivo di apprendimento" (Agrusti, 2021); ed infine, i giudizi descrittivi non risultano essere in grado di rappresentare un'effettiva progressione/maturazione delle competenze nel passaggio da un livello all'altro (soprattutto per i livelli intermedi della rubrica). Tutto questo, in molti casi, può essere contrastato attivando processi di triangolazione dei risultati e del punto di vista dei docenti, me-

dante interventi di revisione tra pari (peer review) come quelli condotti nel percorso di Ricerca-Formazione del modello VA.R.C.CO (Capperucci, 2018), descritto in questo contributo.

Per quanto riguarda i compiti autentici, essi sono esposti ai principali effetti distorsivi di qualsivoglia processo valutativo e/o osservativo (effetto alone, stereotipia, contagio, contraccollo, distribuzione forzata, successione/contrasto, Pigmalione, equazione personale, ecc.) (Corsini, 2023). Possono essere viziati da una mancata corrispondenza tra le dimensioni della competenza descritta nella rubrica e quanto previsto dal compito autentico (Trincherò, 2021); da una strutturazione generica del compito che non prevede task adeguati ad evidenziare i differenti modi di manifestarsi della competenza da valutare; dalla predisposizione di compiti sfidanti, ma sovrabbondanti rispetto alla/e competenza/e da accertare (Batini *et al.*, 2020); da un uso poco diffuso di questa tipologia di compiti ai fini didattici e impiegati solo come strumenti valutativi con funzione sommativo-certificativa; nonché da tempi lunghi di progettazione e realizzazione del compito.

3. Il percorso di Ricerca-Formazione con follow-up del modello VA.R.C.CO.: metodologia e strumenti

Il percorso di Ricerca-Formazione (R-F) legato al modello VA.R.C.CO. si è sviluppato in due momenti distinti, ma tra loro strettamente correlati, uno studio principale (R-F/1), condotto negli aa.ss. 2015-17 (Capperucci, 2017; 2018) e uno studio follow-up (R-F/2) realizzato negli aa.ss. 2023-25.

La finalità dello studio principale (R-F/1) è stata quella di supportare gli insegnanti del primo ciclo nella valutazione e certificazione delle competenze mediante la costruzione di rubriche valutative. La domanda che ha dato avvio al percorso di ricerca è stata la seguente: "Come la ricerca didattica e le scuole possono costruire assieme un modello metodologico per la valutazione e certificazione delle competenze in modo da

creare un raccordo coerente tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze (delle discipline delle Indicazioni Nazionali; MIUR, 2012) e gli indicatori del documento di certificazione del Profilo dello studente?”.

Lo studio follow-up (R-F/2) ha inteso ampliare la sperimentazione del modello ad un campione più ampio di scuole e raccogliere ulteriori evidenze in merito all'affidabilità degli strumenti valutativi e certificativi elaborati grazie allo studio principale. In questo frangente l'affidabilità degli strumenti è stata associata non tanto alla capacità di questi ultimi di fornire risultati stabili, coerenti e ripetibili nel tempo, come si è soliti intendere nella ricerca empirica, quanto alla capacità di incrementare i livelli di condivisione tra docenti dei giudizi descrittivi delle rubriche mediante il ricorso a processi di *peer review*.

Lo studio principale ha previsto due fasi. Una prima fase di progettazione e attuazione della ricerca (da marzo 2015 a dicembre 2016) ed una seconda fase di verifica del grado di condivisione delle rubriche valutative (da ottobre 2016 a febbraio 2017). Sono state individuate 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, coinvolte nella sperimentazione ministeriale del nuovo documento di certificazione. Le fasi del percorso di Ricerca-Formazione sono state le seguenti:

1. costituzione del gruppo di ricerca allargato (Gr.All-1): 75 docenti-referenti per la certificazione delle competenze che hanno lavorato all'impostazione della ricerca e all'elaborazione del modello metodologico VA.R.C.CO. assieme a 3 ricercatori dell'Università di Firenze e un referente dell'USR;
2. presentazione della R-F e del modello metodologico elaborato all'interno dei singoli istituti della rete;
3. revisione da parte del gruppo di ricerca allargato del modello a seguito delle indicazioni fornite dai colleghi docenti degli istituti del campione;
4. costituzione di 115 gruppi di lavoro, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, per un totale di 1.506 docenti coinvolti, che hanno progettato 164 rubriche valutative, una per ciascuno dei traguardi della

scuola del primo ciclo riportati nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012);

5. costituzione di 3 gruppi di revisione per verificare la condivisione dei giudizi descrittivi delle rubriche prodotte, attraverso processi di triangolazione dei risultati. Il processo di revisione ha previsto due livelli: un primo livello che ha visto la costituzione di 2 gruppi di controllo, formati da 52 docenti, di cui 25 individuati tra i docenti-referenti e 27 tra i docenti partecipanti alla sperimentazione, in entrambi i casi mediante estrazione casuale; un secondo livello, che ha coinciso con la costituzione di un terzo gruppo di controllo, a cui è stato assegnato il compito di revisionare ulteriormente i prodotti monitorati dai 2 gruppi di controllo;
6. disseminazione delle rubriche progettate e revisionate all'interno degli istituti della rete;
7. monitoraggio del percorso di Ricerca-Formazione attraverso 5 focus groups e la somministrazione di un questionario semi-strutturato.

Lo studio follow-up, realizzato da novembre 2023 a gennaio 2025, ha visto la partecipazione di 18 istituti comprensivi, rappresentativi delle dieci province toscane, che non erano stati selezionati per lo studio principale, e che sono stati coinvolti nelle seguenti fasi:

1. costituzione del gruppo di ricerca allargato (Gr.All-2), composto da 54 docenti-referenti per la certificazione delle competenze, 36 docenti-tutor che avevano partecipato allo studio principale, 3 ricercatori dell'Università di Firenze e un referente dell'USR Toscana allo scopo di definire assieme il disegno della ricerca follow-up;
2. presentazione dello studio principale ai docenti-referenti delle scuole dello studio follow-up, analisi delle rubriche realizzate e delle modalità di condivisione dei giudizi descrittivi di queste ultime previste nel percorso R-F/1;
3. costituzione di 15 gruppi di peer-review, composti cadauno da 2 docenti-tutor dello studio R-F/1 e 4 docenti-referenti delle scuole del R-F/2. I ricercatori universitari e il referen-

te USR si sono alternati in momenti diversi in ciascuno dei gruppi di lavoro;

4. condivisione all'interno delle scuole R-F/2 delle rubriche revisionate;
5. monitoraggio del percorso R-F/2 attraverso un focus group a cui hanno partecipato un rappresentante di ciascun gruppo di peer-review, i 3 ricercatori universitari e il referente dell'USR.

4. Risultati

Le 164 rubriche valutative progettate grazie allo studio principale, che hanno rappresentato il prodotto più significativo del R-F/1, sono state il punto di partenza anche per lo studio follow-up del R-F/2. Quest'ultimo ha permesso la diffusione delle rubriche elaborate dai gruppi di lavoro anche in istituti che non avevano partecipato allo studio principale, oltre ad aver contribuito ad una loro ulteriore revisione secondo una prospettiva longitudinale e ricorsiva.

Se nello studio principale lo scopo del processo di revisione delle rubriche era stato quello di attivare processi di triangolazione tra pari (Bonaccorsi, 2012), per rilevare in che misura i descrittori di padronanza di ciascuna di esse erano stati capaci di discriminare comportamenti quali-

tativamente diversi in base a criteri come la complessità, l'accuratezza, l'ampiezza e la trasferibilità delle azioni previste, l'obiettivo nel R-F/2 non è stato solo quello di rilevare il grado di condivisione di detti descrittori tra i docenti, che pur appartenendo a scuole diverse, avevano preso parte alla stessa esperienza di Ricerca-Formazione (valore intraclasse), bensì quello di verificarne la pertinenza e l'applicabilità anche in altri contesti scolastici (valore interclasse).

Nella prima colonna della Tab. 1 sono riportate le (principali) tipologie di revisioni apportate alle rubriche al termine del R-F/1, con indicazione del numero di quelle modificate (sul totale $N=164$). Gli interventi correttivi realizzati dai gruppi I e II sono quantitativamente simili, mentre questi diminuiscono sensibilmente nel secondo livello di revisione, operato dal III gruppo, a dimostrazione di una maggiore triangolazione dei punti di vista dei docenti-revisori sulla qualità delle rubriche prodotte. In tal senso i valori intraclasse sembrano essere confermati. Un'ulteriore conferma del grado di condivisione delle rubriche costruite nel R-F/1 sembra essere attestata anche dall'andamento delle misure correttive legate al follow-up del R-F/2, che risultano essere in linea con gli interventi di revisione eseguiti dal III gruppo. Gli interventi di modifica o integrazione apportati a conclusione del R-F/2, infatti non risultano essere significativi sul totale delle rubriche previste da modello VA.R.C.CO.

Azioni/criteri	R-F/1			R-F/2
	I livello		II livello	Gruppo follow-up
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione	
Articolazione dei "traguardi molecolari" in ulteriori componenti o sotto-competenze	45	38	7	3
Revisione del grado di complessità dei descrittori di padronanza (soprattutto rispetto alla verticalità del curriculum)	33	37	11	5
Eliminazione di aggettivi e avverbi modali per limitare la soggettività della valutazione	52	56	25	6
Ulteriore esplicitazione del comportamento atteso rispetto al livello di certificazione per rendere il descrittore di padronanza misurabile e/o rilevabile	44	49	12	4

Tab. 1 - Processo di triangolazione, tipologie di interventi e livelli di revisione delle rubriche del modello VA.R.C.CO in R-F/1 e R-F/2.

Azioni/criteri	R-F/1			R-F/2
	I livello		II livello	Gruppo follow-up
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione	
Parziale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	68	55	12	8
Totale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	14	11	4	0

Tab. 2 - Processo di triangolazione e tipologie di interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO. in R-F/1 e R-F/2.

Nella Tab. 2 sono indicati i dati riferiti agli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO. a conclusione del R-F/1 e R-F/2, sia per le rubriche che sono state modificate solo parzialmente sia per quelle che hanno subito sostanziali cambiamenti fino ad una totale riscrittura.

I valori del R-F/2 indicano un andamento positivo anche per il valore interclasse, a dimostrazione del grado di applicabilità e trasferibilità delle rubriche elaborate grazie al R-F/1 per la valutazione e certificazione di competenze con alunni del primo ciclo d'istruzione.

La composizione e selezione del campione di entrambi gli studi, di natura non probabilistica, ma su adesione delle scuole, non permette di operare una generalizzazione dei risultati raggiunti, neanche a conclusione del R-F/2, e quindi di ipotizzare una validità esterna e statistica dei percorsi di Ricerca-Formazione ricostruiti nel presente contributo, tuttavia essi risultano essere ugualmente significativi per gli effetti positivi che hanno prodotto direttamente sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti in materia di valutazione e certificazione delle competenze e indirettamente sulla loro capacità di collaborare tra pari e partecipare alla costruzione di competenze di ricerca.

5. Conclusioni

La Legge 150/2024 e l'O.M. del 10 gennaio 2025, con cui è stato previsto un nuovo sistema di valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria affidato a giudizi

sintetici, hanno fatto registrare un passo indietro rispetto all'applicazione di modelli di valutazione autentica basati su giudizi descrittivi. Stanti i cambiamenti introdotti dai suddetti provvedimenti normativi, che in materia di valutazione delle competenze sembrano prestare poca attenzione ai principali studi sul tema condotti sia a livello nazionale che internazionale, si possono comunque intravedere degli elementi di continuità e di coerenza con le disposizioni previgenti, laddove si precisa che le scuole, nell'esercizio della loro autonomia didattica, sono lasciate libere di specificare ulteriormente i sei giudizi sintetici previsti dalle nuove norme mediante la descrizione degli apprendimenti e delle competenze oggetto di valutazione. Pur non volendo essere ottimisti a tutti i costi, questo potrebbe essere interpretato per un verso come il tentativo di non disperdere l'expertise maturata dagli insegnanti nel corso degli ultimi anni in merito all'uso delle rubriche e della valutazione autentica e per un altro come un modo per valorizzare le esperienze di ricerca che le scuole, in collaborazione con le università e altri centri di ricerca, hanno realizzato per rendere la valutazione sempre più formativa, equa e inclusiva (Agrusti & Dodman, 2021).

Il percorso di Ricerca-Formazione legato al modello VA.R.C.CO., e il relativo follow-up, si inseriscono nel solco di questi itinerari di ricerca, condotti con le scuole e con gli insegnanti, per rendere la valutazione e la certificazione delle competenze strumenti sempre più in grado di promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento e dell'insegnamento nella prospettiva del miglioramento continuo (Capperucci *et al.*, 2021; Nigris *et al.*, 2020).

Bibliografia

- Agrusti, G.** (2021). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *Ricercazione*, 13(1), 25-38. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13101> [Accessed 10.02.26].
- Agrusti, G., & Dodman, M.** (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *Ricercazione*, 13(2), 75-84. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13202> [Accessed 10.02.26].
- Arter, J. A., & Bond, L.** (1996). Why is assessment changing. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (pp. 1-4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Batini, F., Corsini, C., Fini, A., Grion, V., Marzano, A., & Trincherò R.** (2020). Il giudizio descrittivo: oltre la logica del "Benino, Bene, Benissimo". *Scuola7*, 189. Retrieved from <https://www.scuola7.it/2020/189/il-giudizio-descrittivo-oltre-la-logica-del-benino-bene-benissimo/> [Accessed 10.02.26].
- Benvenuto, G.** (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D.** (2017). Certificare competenze attraverso le rubriche di valutazione: Un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo d'istruzione. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (cur.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 611-632). Lecce: PensaMultimedia.
- Capperucci, D.** (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: Triangolazione per migliorare la validità e l'affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 140-155. Retrieved from <https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.112> [Accessed 10.02.26].
- Capperucci, D., Salvadori, I., & Schenetti, M.** (2021). Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria: analisi di due esperienze. *Ricercazione*, 13(2), 95-102. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13204> [Accessed 10.02.26].
- Castoldi, M.** (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M.** (2002). La "valutazione autentica". *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Corsini, C.** (2020). Valutazione: controllo o sviluppo?. In M. Di Segni, V. Elmetti, & A. L. Proietti Ergün (cur.), *Atti del Seminario Internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltrelapennarossa"* (pp. 20-26). Retrieved from <https://italia.lend.it/index.php/categorie.html?task=download.send&id=2&catid=3&m=0> [Accessed 02.03.26].
- Corsini, C.** (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Earl, L. M.** (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Girelli, C.** (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- Grion, V., & Restiglian, E.** (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 195-222. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3277> [Accessed 10.02.26].
- Hattie, J., & Zierer, K.** (2018). *10 Mindframes for visible learning*. New York, NY: Routledge.
- Losito, B.** (2011). Valutare è necessario. Valutare è possibile? *Scuola democratica*, 3, 118-124.
- McClelland, D. C.** (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved from https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf [Accessed 02.03.26].
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C.** (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518> [Accessed 10.02.26].

- Nigris, E., & Agrusti, G.** (a cura di). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA12210> [Accessed 10.02.26].
- Scierri, I. D. M.** (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1, 519-540.
- Scierri, I. D. M.** (2024). *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J.** (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Tessaro, F.** (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, 12(3), 77-88.
- Trinchero, R.** (2021). *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Vannini, I.** (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins, G.** (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G.** (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Winograd, P., & Perkins, F. D.** (1996). Authentic assessment in the classroom: Principles and practices. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (pp. 1-11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.