

Valutare in ambito didattico. Dalla personalizzazione del curriculum alla progettazione universale

Evaluate in the didactic field. From the Personalization of the Curriculum to a Universal Design

*Rosa Sgambelluri**

Riassunto

Un'educazione di tipo inclusivo si propone di rispondere alle diversità dei bisogni di ogni allievo attraverso un'organizzazione didattica flessibile, capace di intercettare le differenze e le particolarità di ciascuno (Cottini, 2019). La progettazione di un curriculum inclusivo permette, sin da subito, ad ogni studente di sentirsi accettato ed il contesto classe diventa il luogo nel quale si sente più accolto. Il costrutto pedagogico dello Universal Design for Learning rappresenta un elemento fondante del curriculum inclusivo, in quanto permette di progettare a priori uno strumento utilizzabile da tutti, mediante un approccio adatto a chiunque. Attraverso l'UDL si assiste ad un capovolgimento di prospettiva che prevede la progettazione intenzionale e sistematica dei curricula didattici, rispondenti alle esigenze del singolo. Il presente contributo intende mettere in risalto come la valutazione rappresenti un pilastro importante su cui si fonda la scuola inclusiva: si tratta di un considerevole strumento metodologico orientato alla valorizzazione e al potenziamento dei saperi degli studenti. Il presupposto pedagogico è quello di verificare quanto si è premeditadamente progettato di insegnare e di perfezionare per ciascuno allievo, non solo per valutare il percorso di apprendimento e la presa di coscienza di strategie, stili personali, attitudini, competenze, tuttavia, per adattare il curriculum comune diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di ciascuno studente.

Parole chiave: valutazione, progettazione, feedback, curriculum inclusivo, Universal Design for Learning

Abstract

As L. Cottini pointed out in 2019, inclusivity-based education aims at tackling the most diverse problems of each and every pupil through some sort of flexible educational planning which is capable of considering anyone's peculiarities. Designing an inclusivity-based curriculum immediately enables each and every student to feel accepted in their individuality, and the class becomes the context in which he feels most welcome. The pedagogic construction of the Universal

* Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria. E-mail: rosa.sgambelluri@unirc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12408

Design for Learning (UDL) is a founding element of an inclusivity-based curriculum, inasmuch as it paves the way for the a-priori designing of a tool everybody can adopt by means of an approach anybody can benefit from. UDL flips the perspective by intentionally and systematically designing educational curricula to the needs of each and every individual. The present effort stresses the importance of assessment as the pillar of inclusive education – a powerful methodologic instrument oriented toward optimizing the students' various types of learning and knowledge. The pedagogic premise of this design is to verify how much has been planned for each pupil to learn and master, not only in order to assess their progress and awareness of the various strategies, individual styles, aptitudes and competencies, but also to adapt common curricula to anyone's most special and diverse needs.

Key words: assessment, designing, planning, feedback, inclusive curriculum, inclusivity, Universal Design for Learning.

Articolo sottomesso: 31/08/2021, accettato: 06/11/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1.Valutazione dell'apprendimento e valutazione per l'apprendimento

Come ricorda L. Galliani (2017) la valutazione rappresenta una componente ontologica e metodologica della scienza della didattica allo stesso modo della progettazione e della comunicazione. Essa è una "... disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento [...], intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti [...] con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale e, fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione..." (Galliani, 2009, p.35).

Secondo altri autori (Gagnè, 1965; Shepard, 2001) la valutazione rappresenta uno strumento per misurare i contenuti ed i concetti appresi dagli studenti: ci troviamo nell'ambito *dell'assessment of learning* (valutazione dell'apprendimento) che considera la presenza di una serie di obiettivi di apprendimento che l'allievo dovrebbe conoscere e quindi saper padroneggiare.

Se si supera la concezione tradizionale secondo la quale la valutazione è l'atto conclusivo di un percorso di apprendimento, volto ad accertare i risultati raggiunti, si arriva alla convinzione che la valutazione rappresenta un'attività continua che interessa tutte le fasi dell'apprendimento. A tal proposito, si parla invece di *assessment for learning* (valutazione per l'apprendimento) (Black et

al., 2003), secondo cui lo studente è al centro del processo di apprendimento e di valutazione.

Attraverso questo approccio vengono messe in discussione le categorie di oggettività, attendibilità e validità¹. Nello specifico, in merito a questa ultima categoria vengono introdotte nuove accezioni "...che enfatizzano il carattere sociale e negoziato dei criteri di valutazione e le caratteristiche flessibili degli strumenti da utilizzare [...]. La validità di una prova risiede nella sua capacità di rilevare quello che ci si è proposti di rilevare, cioè tutti i fatti considerati indice del raggiungimento di un certo obiettivo..." (Giannandrea, 2017, p. 312)².

Come ricorda L. Giannandrea (2017), altre riflessioni sul concetto di validità sono state proposte in ambito costruttivista da E.G. Guba e Y.S. Lincoln (1989), i quali mettono in risalto l'esigenza di considerare la validità anche in termini di autenticità ed *equità*. "... L'autenticità permette di interrogarsi sulla consapevolezza dei partecipanti riguardo al processo di valutazione – mentre – [...] l'equità si riferisce al rischio, sempre presente in ogni processo di valutazione, di provocare l'esclusione e l'emarginazione dei soggetti "deboli" o non – inclusi – in un contesto culturale e sociale..." (Giannandrea, 2017).

Nell'ottica di una scuola inclusiva è perciò importante che tutti gli studenti vengano ascoltati e coinvolti: in realtà, solo in questo modo, una prova può essere ritenuta valida.

Un ulteriore aspetto da considerare è il passaggio da una valutazione formativa, in cui il processo didattico viene gestito dall'insegnante a una valutazione formatrice, che vede al centro del processo di apprendimento lo studente consapevole.

Come ci ricorda G. Domenici la valutazione utilizzata in funzione formativa è capace di promuovere un "apprendimento insegnato" (Domenici, 2007; 2009; 2015), ovvero, per insegnare agli studenti non solo i contenuti disciplinari ma anche le strategie per gestire l'acquisizione di conoscenze e competenze.

Secondo B. Cowie e B. Bell (1999) la valutazione formativa rappresenta, invece, quell'insieme di attività messe in atto da insegnanti e studenti per individuare il livello di apprendimento di questi ultimi, allo scopo di migliorare l'apprendimento durante la fase apprenditiva stessa.

Nel corso del tempo, tantissimi altri autori hanno parlato di valutazione formativa arrivando a sottolineare la necessità di coniugare il sapere teorico al sapere pratico, in seguito alle questioni scientifiche sollevate da J. Dewey (1939)

¹ Queste tradizionali categorie vengono messe in discussione al fine di declinarle in modo più appropriato alle recenti impostazioni dei processi.

² A proposito di ciò si parla di validità di contenuto, validità di criterio e validità di costruito.

sull'agire valutativo³ (Comoglio, 2006; Domenici, 2007; 2009; 2015; Tessaro, 1997; Vertecchi, 2003;).

In questa prospettiva diventa rilevante il ruolo assunto dal feedback che diversamente dall'approccio tradizionale rappresenta "...un elemento essenziale del processo di scaffolding che il docente stesso mette in atto per promuovere l'apprendimento..." (Giannandrea, 2017, p.314).

2. Il ruolo del feedback nel processo di valutazione

Il feedback è alla base del processo della valutazione formativa, vale a dire dell'informazione che può essere data e/o acquisita dallo studente per migliorare la propria prestazione rispetto a un preciso obiettivo di apprendimento.

W. Harlen (2010) afferma, infatti, che ciò che contraddistingue l'aspetto formativo della valutazione riguarda proprio il concetto di feedback. Pertanto, mentre nella valutazione sommativa le informazioni vengono utilizzate per verificare il raggiungimento di predefiniti obiettivi di apprendimento da parte degli studenti, nella valutazione formativa le evidenze raccolte hanno un'immediata ricaduta sul feedback, sull'insegnamento e sull'apprendimento. La differenza tra le due forme di valutazione risiede, pertanto, nell'uso che si fa delle informazioni che vengono tratte dall'atto valutativo (Grion & Tino, 2018)

Secondo J.A. Hattie (1999) il feedback diventa formativo quando non si limita a rafforzare una performance ma consente all'allievo di capire come migliorare il proprio lavoro, portandolo a un livello di comprensione più profonda rispetto alla precedente.

Gli studi comparativi di J. A. Hattie (2008; 2011) evidenziano come la qualità dell'educazione dipende soprattutto dall'agire dei docenti e il feedback risulta al primo posto tra le attività che gli insegnanti possono mettere in atto per sostenere gli studenti nel processo di apprendimento.

Il feedback è altresì, utile per individuare carenze individuali e di gruppo e per trovare una soluzione; questo significa spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali, al fine di accrescere l'efficacia dell'attività didattica, migliorando anche la consapevolezza metacognitiva degli studenti e permettendo di focalizzare l'attenzione degli studenti sui miglioramenti raggiunti.

³ La questione posta da J. Dewey è connessa alla parola "value" che nella lingua inglese sta sia per il sostantivo valore sia per il verbo valutare. Partono da qui, infatti, le due sollecitazioni importanti della valutazione: ci sono azioni/entità chiamati valori e ci sono oggetti/azioni a cui viene attribuito un valore con riguardo alla loro utilità e necessità.

D. Boud e R. Soler (2015) ritengono, invece che il feedback rappresenta un processo che si sviluppa in un periodo di tempo limitatamente più lungo e termina quando lo studente dimostra di aver acquisito una conoscenza più profonda, tale da colmare la lacuna tra la prestazione e l'obiettivo stabilito.

Diversamente, per D. J. Nicol (2018) il feedback è un processo generativo interno, mediante il quale gli studenti costruiscono conoscenze relative alle attività che stanno svolgendo e arrivano a comprendere l'oggetto di studio attraverso atti valutativi propri. Inoltre, il feedback relativo alla performance permette di riorganizzare le competenze e costruire idee più forti (Nicol & Dick, 2006).

Altrettanto efficace è il feedback offerto dall'insegnante che rappresenta un processo che fornisce informazioni, tali da ampliare le potenzialità e attivare risorse sia da parte dello studente che da parte del docente. Per quanto riguarda invece, la ricezione del feedback, questo quando proviene dal gruppo dei pari è maggiormente fruibile agli studenti, in quanto è formulato con un linguaggio assolutamente più comprensibile e condiviso.

Nonostante, sia stato dimostrato che il feedback prodotto tra pari produca miglioramenti nell'apprendimento, si sa molto poco su come avvengono tali progressi, ossia, quali siano i processi che lo determinano.

Gli studi di V. Grion e C. Tino (2018) ci consentono di avanzare l'ipotesi che le attività di valutazione tra pari possono supportare l'apprendimento, sottolineando che non sempre il feedback fornito dal docente risulta efficace (Falchinov, 2005; Topping, 1998), quanto quello messo in atto attraverso il processo di peer review che si configura come un importante dispositivo didattico.

Nello specifico, dalle risposte fornite dagli studenti, si può supporre che all'interno di piccoli gruppi si siano avviati processi di feedback dialogico, e questo induce a credere che il piccolo gruppo possa rappresentare un ulteriore livello di attivazione di feedback fra pari, tale da riuscire a creare attività di peer review⁴ (Grion & Tino, 2018).

3. Valutazione autentica, individualizzazione e personalizzazione

La valutazione autentica consente di verificare ciò che uno studente "*sa fare con ciò che sa*" (Comoglio, 2002) attraverso una performance reale ed adeguata dell'apprendimento.

⁴ Si fa riferimento ad attività di peer review a livello macro fra i componenti dei gruppi e a livello micro, quindi, all'interno tra i componenti del piccolo gruppo.

Come indicato da Comoglio, la valutazione autentica per essere efficace deve essere continuativa e individualizzata e non deve rappresentare una rielaborazione. Questo vuol dire che la conoscenza va utilizzata in un contesto esclusivo nel quale l'allievo ha la possibilità di usare strumenti, creando, inventando e trovando soluzioni per tentativi e migliorando quei processi di verifica, revisione, ripetizione, prestazione (Comoglio, 2002).

Secondo G. Wiggins (1990) l'obiettivo della valutazione non è solo quello di verificare la performance degli studenti attraverso specifici protocolli ma è innanzitutto quello di educare e migliorare le loro prestazioni. Pertanto, la prospettiva che bisogna prendere in considerazione è quella dell'autenticità.

La valutazione è autentica perché si basa sull'operosità degli studenti, che riproducono quanto più possibile le attività che le circostanze reali richiedono.

La valutazione autentica si avvale di compiti reali che consentono agli allievi di usare ciò che hanno appreso, in situazioni diverse, nuove e più vicine alla realtà.

L'obiettivo della valutazione autentica è di educare e migliorare le prestazioni degli studenti e le tecniche di misurazione devono essere guidate da un feedback di qualità prodotto dall'allievo. Tuttavia, è fondamentale che il feedback avvenga in itinere e quindi durante la prestazione, e alla fine, vale a dire dopo la prestazione. "...Il feedback in itinere consente di identificare non solo il risultato ma anche il processo di valutazione e questo ci porta a considerare l'autovalutazione come un risultato intenzionale ed efficace di un processo educativo vitale, risultando così centrale a come ed a che cosa intendiamo accertare..." (Ellerani, 2006, p.52).

I due pilastri su cui si fondano le rubriche sono il compito autentico ed il feedback attraverso cui gli insegnanti mettono in atto la valutazione autentica, cercando di capire se gli studenti possono utilizzare ciò che hanno appreso in situazioni diverse. Questo comporta la capacità nello studente di sviluppare il pensiero critico e creativo e di saper esaminare e pianificare le informazioni.

Un compito autentico molto usato in ambito scolastico è la rubrica che rappresenta uno strumento didattico importante che mira a migliorare la "performance" degli studenti. Essa è, altresì, un supporto ed una guida per gli studenti, in quanto attraverso il suo utilizzo viene superata l'idea di una verifica delle conoscenze possedute e delle attività svolte.

Di conseguenza, attraverso la valutazione autentica basata sull'utilizzo delle rubriche e la progettazione intenzionale del curriculum, gli studenti possano giungere a livelli più alti di conoscenza, sviluppando in questo modo, una propria "forma mentis".

Come suggerisce P.G. Ellerani "... le rubriche potrebbero diventare uno strumento per migliorare gli apprendimenti e indirizzare le attività scolastiche

verso la comprensione profonda. Permettendo un feedback continuo, arricchiscono la professionalità docente e la motivazione degli allievi, fornendo un valido contributo alla comunicazione scuola-famiglia-contesto...” (Ellerani, 2006, p.54).

Due noti strumenti didattici basati sull'utilizzo delle rubriche valutative e sui compiti autentici sono l'individualizzazione e la personalizzazione (Baldacci, 2005) il cui principio cardine è caratterizzato da una concezione di formazione sensibile alle differenze della persona nella complessità delle sue dimensioni individuali e sociali (Baldacci, 2005).

Più nello specifico, l'individualizzazione ha lo scopo di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento mentre la personalizzazione assicura ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva e prevede percorsi differenziati per lo sviluppo personale di aree di eccellenza.

Quindi, l'individualizzazione garantisce a tutti il raggiungimento di traguardi formativi comuni attraverso il diritto alla diversità e ai prerequisiti di ciascuno, mentre la personalizzazione valorizza i talenti dei singoli senza prevedere obiettivi da raggiungere.

L'insegnante, nel caso di un percorso didattico individualizzato, analizza i bisogni degli alunni, valuta il livello raggiunto e progetta attività che consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo, mentre nel caso di un percorso didattico personalizzato struttura attività personalizzate affinché ciascuno studente raggiunga il massimo obiettivo, secondo le proprie caratteristiche.

Individualizzazione e Personalizzazione consentono, tuttavia di lavorare sulla quantità e sulla qualità dei contenuti, di agire sulla facilitazione e sull'arricchimento, di orientarsi verso la formazione delle competenze nei contesti di vita e di possedere un ampio repertorio di strategie didattiche.

Nel quadro della strategia dell'individualizzazione, la valutazione si presenta come un dispositivo che regola e corregge la proposta didattica e che deve necessariamente orientarsi a standard di riferimento e quindi a livelli di competenza o a criteri di giudizio. Nell'ambito della personalizzazione, la valutazione si configura quindi, come quell'azione mirata che rende lo studente consapevole delle sue attitudini, che gli permette di prefiggersi obiettivi personali.

Questo significa che il processo valutativo tende a sviluppare nell'alunno quella capacità di autovalutazione, di scelta di attività didattiche congeniali che meglio lo mettono nella condizione di sviluppare il suo talento (Baldacci, 2002; Margiotta, 1997; 2018), di conseguenza, di valutare gli effetti delle scelte che

può compiere nel contesto in cui si colloca e del rapporto tra queste ultime e le sue personali attitudini⁵.

Anche C.A. Tomlinson (2001; 2014) ha parlato di personalizzazione didattica considerandola una visione plurale e attenta all'eterogeneità di tutti gli alunni: la didattica di classe deve, pertanto, abbandonare sia l'approccio che offre a tutti gli alunni gli stessi contenuti con le stesse modalità, sia l'approccio della "*micro-differentiation or tailoring*" (Tomlinson, 2001, p.3) che crea una separazione tra gli studenti normodotati e gli studenti con bisogni speciali.

Il modello di progettazione che propone la Tomlinson si propone a priori di pensare al plurale. Si tratta, in effetti, di un modo di progettare proattivo, che si basa sulla conoscenza approfondita e accurata di tutti gli alunni, delle loro caratteristiche, dei livelli iniziali di competenza, degli stili di apprendimento, delle appartenenze socio-culturali, degli interessi, delle preferenze (Tomlinson, 2014).

La differenziazione didattica proposta dalla Tomlinson comprende sia il concetto di individualizzazione sia quello di personalizzazione, proponendoli come opportunità per tutti gli alunni, che possono in maniera flessibile, avere bisogno di modalità differenti di apprendimento in diversi momenti.

Allo stessa maniera, l'approccio dello Universal Design for Learning prevede a priori modalità al plurale per rispondere ai variegati bisogni degli alunni, concentrandosi maggiormente sulle preferenze, sulle modalità di apprendimento e sui bisogni in termini di percezione, rielaborazione, esposizione dei contenuti di apprendimento e coinvolgimento nella attività didattiche (Meyer et al., 2014).

4. Universal Design e Universal Design for Learning: progettare in modo universale

Il termine *Universal Design* viene coniato per la prima volta negli anni 80' dall'architetto progettista americano R. Mace, fondatore del *Center for Universal Design* presso l'Università della Carolina del Nord. Lo Universal Design propone il tema della progettazione senza barriere, secondo una prospettiva che si focalizza sull'ambiente e non sulla persona.

Questo approccio si integra con i principi della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti umani delle persone con disabilità (ONU, 2006), che fornisce indicazioni specifiche circa la progettazione e la messa in atto di servizi che devono essere organizzati secondo il principio di un progetto universale, ovvero

⁵ Per M. Baldacci l'identificazione del talento in un alunno rappresenta la premessa per una personalizzazione del suo processo formativo, ossia per una ridotta diversificazione delle attività che svolgerà e dei traguardi che perseguirà rispetto ai suoi compagni di classe. Esso, non è assolutamente una qualità innata.

secondo la logica della piena partecipazione di tutti, senza ricorrere ad adattamenti o interventi specializzati.

L'idea di fondo da cui parte lo Universal Design è che ciò che risulta progettato per le persone che presentano delle difficoltà sarà necessariamente adeguato anche per chi non ha particolari esigenze. Si tratta, dunque, di un vero e proprio paradigma didattico di progettazione inclusiva per chi voglia tenere conto delle esigenze di ciascuna persona.

R. Mace individua sette principi dello Universal Design che vengono meglio spiegati da A. Mangiatordi (2019) in questo modo:

- ✓ *equità, uso equo*: è sempre meglio ricorrere a soluzioni che offrono la stessa esperienza a tutti e non a forme discriminanti di accesso o a scorciatoie o semplificazioni;
- ✓ *flessibilità*: è fondamentale favorire sempre forme di personalizzazione, creando oggetti o contenuti il cui utilizzo è possibile secondo diverse modalità;
- ✓ *semplicità, uso semplice e intuitivo*: per sottrarsi da forme di complessità non necessaria è opportuno considerare che semplicità e intuitività scaturiscono dal richiamo di elementi che sono familiari a un utente sia perché sono stati appresi in precedenza sia perché si riferiscono a codici universalmente conosciuti;
- ✓ *percettibilità, il trasmettere le effettive informazioni sensoriali*: coinvolgere le diverse capacità sensoriali, incoraggiando la decodifica attraverso canali alternativi tra loro, quindi, massimizzare la comprensibilità dell'informazione essenziale per arrivare al cuore del messaggio trasmesso;
- ✓ *tolleranza all'errore, minimizzare i rischi o azioni non volute*: se l'errore non è gestito correttamente può generare ansia e frustrazione, per questo motivo si consiglia di evitare di indurre in errore, frenando in tempo situazioni dannose;
- ✓ *contenimento dello sforzo fisico, utilizzo con minima fatica*: bisogna evitare azioni ripetitive, mantenendo una posizione del corpo neutrale e distanze troppo elevate per evitare il frapporsi di barriere fisiche tra un contenuto ed i suoi fruitori;
- ✓ *misure e spazi sufficienti, rendere lo spazio idoneo per l'accesso e l'uso*: questo principio fa riferimento al contesto in cui un nostro prodotto si rende disponibile; un oggetto inserito in un contesto inospitale rende vani molti sforzi di progettazione (Mangiatordi, 2019).

Per R. Mace, l'idea di abbattere le barriere si basa principalmente sul riconoscimento dei problemi che solitamente si ripercuotono solo su una specifica categoria di persone e sulla possibilità di trovare una soluzione. Di conseguenza, egli distingue tre livelli di intervento che riguardano l'accessibilità:

- ✓ le tecnologie assistive (TA) (Besio, 2009; 2006; Pinnelli, 2014) che sono ausili tecnologici che permettono alla persona con disabilità di compiere tutte quelle azioni che nella normalità dei casi non le sarebbero permesse;
- ✓ l'abbattimento delle barriere, dove in questa situazione, la tecnologia può essere usata per ridurre l'impatto che le barriere hanno sulla qualità della vita delle persone con disabilità;
- ✓ la Progettazione Universale che offre, invece, metodologie che mettono al centro gli utenti e analizza i principi, gli sfondi teorici e le motivazioni storico-culturali che hanno permesso il suo sviluppo. Bisogna, quindi, andare oltre la semplice applicazione di soluzioni ormai note che permettono di raggiungere un livello accettabile di conformità a una norma.

Progettare in senso universale vuol dire prestare attenzione alle molteplicità di situazioni che, combinate tra loro, rendono inefficaci anche gli accorgimenti esplicitamente pensati per l'accessibilità (Mangiatordi, 2019).

La Progettazione Universale promuove, pertanto, una logica attraverso cui l'eterogeneità è vista come una risorsa che va utilizzata per immaginare pratiche didattiche universali (Dainese, 2019).

Alcuni studi internazionali (Heylighen & Bianchin, 2013; Langdon et al., 2014) propongono di guardare, quindi, la Progettazione Universale secondo l'ottica della progettazione giusta, ossia di una progettazione che risponda con equità alla necessità di tutti.

Il concetto di equità "... è inteso innanzitutto come garanzia di partecipazione e accesso all'apprendimento da parte di tutti gli alunni, che si declina operativamente in un'equa assegnazione delle risorse e in una [...] personalizzazione degli approcci educativo-didattici, delle strategie, dei materiali..." (Ianes & Cramerotti, 2016, p.8).

Trasformando i principi della progettazione architettonica dello Universal Design, lo Universal Design for Learning promuove un utilizzo equo e flessibile dei materiali e degli strumenti apprenditivi, assicurando un alto livello di accessibilità degli ambienti scolastici (Mayer et al., 2014). Di conseguenza, lo *Universal Design for Learning* rappresenta un approccio universale che poggia sui valori etici dell'equità (Ianes, 2015) il cui obiettivo cardine è quello di eliminare ogni possibile stigma sociale che mortifica i processi inclusivi.

Esso si basa innanzitutto sul principio che bisogna progettare anticipatamente ed in modo sistematico ed intenzionale i curricoli didattici per fronteggiare le differenze individuali. Tuttavia, non si parla di alunni con disabilità ma di curricoli disabili, "*disabile curricula*" (Aquario et al., 2017; CAST, 2008). Si tratta, nello specifico, di un approccio innovativo che il CAST (Center for Applied Special Technology) propone nei primi anni Novanta per iniziare a riflettere un insieme ben strutturato di principi e linee guida che fanno emergere

la consapevolezza che sono i curricula che devono essere considerati disabili e non gli studenti.

Il CAST definisce lo Universal Design for Learning un complesso di principi, linee guida e momenti di monitoraggio per la progettazione di curricula che offrono a tutti gli studenti pari opportunità per apprendere, ed assegna un modello per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali, valutazioni, validi per tutti.

Si assiste, in questo modo, ad un modello di progettazione di materiali, metodi e strategie di insegnamento il cui obiettivo cardine non è più quello di preparare interventi personalizzati lontani da uno standard didattico, ma di costruire a priori uno strumento fruibile per tutti, la cui ampia accessibilità dipende da un approccio flessibile che consente la partecipazione, il coinvolgimento e l'apprendimento partendo dalle capacità personali (Valenti, 2019).

Alla base del paradigma dello Universal Design for Learning ci sono gli studi della psicologia cognitiva, in modo particolare la teoria sulla zona di sviluppo prossimale di L. S. Vygotskij (1974) e gli studi neuro scientifici (Geake, 2016; Oliverio, 2012) che hanno confermato la caratteristica essenziale della diversità celebrale, della variabilità e dell'unicità dei processi di apprendimento in ogni persona. Questi studi hanno, altresì, evidenziato il ruolo di tre principali reti cerebrali interconnesse: a) le reti di riconoscimento, relative all'acquisizione di informazioni; b) le reti strategiche, preposte all'organizzazione e all'applicazione delle conoscenze; c) le reti affettive, attraverso cui lo studente attribuisce un significato personale alle informazioni elaborate (Murawski & Scott, 2021).

L'utilizzo in ambito didattico dello Universal Design for Learning (Black et al., 2015) mette, inoltre, in risalto come l'applicazione dei principi di questo approccio migliori l'apprendimento degli studenti con disabilità.

Lo Universal Design for Learning si basa su tre importanti principi:

- ✓ il *cosa dell'insegnamento* che si riferisce al concetto di accomodamento ragionevole espresso già dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

Questo principio impegna le istituzioni a predisporre ogni misura necessaria per andare incontro alle esigenze di ognuno. Più concretamente si può agire sulle caratteristiche fisiche dell'informazione, sulla previsione di alternative didattiche, sui concetti e sull'utilizzo di supporti che facilitino la comprensione (Cottini, 2019);

- ✓ il *come dell'apprendimento*, quindi, la possibilità di fornire diversi mezzi di azione e espressione. In questo modo viene dato agli studenti la possibilità di scegliere in che modo decidere e condividere ciò che hanno appreso e una volta raggiunto questo livello si predispose un curriculum flessibile e l'utilizzo di una valutazione autentica, mediante la quale svolgere compiti reali;

- ✓ il *perché dell'apprendimento* consente, invece, di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento allo scopo di dare agli studenti diversi stimoli di motivazione ad apprendere. Il coinvolgimento si ottiene connettendo l'apprendimento ai problemi della vita reale, facendo attenzione, tuttavia, alla sfera emotivo relazionale (Evans et al., 2010).

Lo Universal Design for Learning rappresenta, quindi, uno strumento operativo utile per un lavoro di progettazione curricolare efficace, necessario per qualunque docente che crede nei valori e nelle azioni del proprio ruolo, al di là del contesto scolastico in cui opera.

A livello internazionale gli studi di J. Katz (2015) evidenziano come l'applicazione dei principi di questo approccio migliori le interazioni tra gli studenti, creando un ambiente di apprendimento positivo.

Altre ricerche condotte sul piano nazionale (Aquario et al., 2017; Ghedin & Mazzocut, 2017; Savia, 2018) hanno, invece, analizzato l'applicazione dei tre principi UDL in ambito educativo. Nello specifico lo studio di G. Savia (2018) ha applicato i principi di questo approccio nella formazione degli insegnanti, riconoscendo la sua importanza nel miglioramento della pratica didattico-inclusiva di tutti i docenti.

Sebbene l'approccio dello Universal Design for Learning non sia ancora molto diffuso nella scuola, i risultati di altre indagini (Ghedin & Mazzocut, 2017; Montesano et al. 2019) evidenziano come alcuni insegnanti già da tempo mettono in atto pratiche inclusive di progettazione universale; tuttavia, sarebbe utile che la ricerca andasse avanti e dimostrasse empiricamente l'efficacia di questo approccio.

5. Valutazione e curricolo inclusivo in chiave di progettazione universale

Nella prospettiva inclusiva la realizzazione di procedure di valutazione rappresenta un fattore decisivo per il raggiungimento del successo formativo degli studenti con bisogni educativi speciali. Infatti, per questa tipologia di studenti, il processo valutativo precede, accompagna e segue i percorsi formativi mettendo in atto le azioni da intraprendere, regolando quelle avviate e promuovendo il bilancio critico su quelle portate a termine (Chiappetta Cajola, 2008; Domenici, 2005).

In ambito didattico la valutazione rappresenta uno strumento di conoscenza e di valorizzazione della persona che deve essere dettato da un interessamento autentico nei confronti di chi apprende, mantenendo sempre attivo e dinamico il rapporto tra a docente e discente. Si assiste, dunque, ad un modello di valutazione che non si dirige verso la standardizzazione omologante ma sostiene l'accettazione del sé.

Il processo valutativo degli apprendimenti degli allievi con disabilità si inserisce nel più ampio contesto della valutazione inclusiva⁶ e dell'autovalutazione del livello di inclusività della scuola (Booth & Ainscow, 2014) "...ponendosi in rapporto di circolarità virtuosa con la progettazione e la realizzazione di una didattica inclusiva e offrendo, in definitiva, uno stimolo vigoroso e continuo al miglioramento dei processi inclusivi..." (Chiappetta Cajola, 2016, p.104).

Un curriculum inclusivo implica un modo di pensare altrettanto inclusivo, quindi, anche il processo di valutazione deve necessariamente possedere caratteristiche proprie dell'inclusione. Questo significa che per poter valutare, è sicuramente importante considerare le diversità presenti nel contesto classe, proponendo pertanto alternative che permettano a ciascun alunno di esprimere in modo equo ciò che ha appreso.

Affinché il processo di valutazione sia formativo (Galliani, 2017) valido, attendibile, equo (Giannadrea, 2017), autentico (Wiggins, 1990), è fondamentale che la valutazione si svolga, considerando diversi punti di vista.

In merito a ciò M. Castoldi (2009) parla di tre distinti livelli di valutazione: *livello soggettivo*, *livello intersoggettivo*, *livello oggettivo*. Il primo livello riguarda i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento; il secondo livello richiama il sistema di attese, implicito o esplicito che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere in maniera adeguata al compito richiesto; il terzo livello è, invece, inerente le evidenze osservabili che attestano la prestazione dello studente e i suoi risultati, in rapporto sempre al compito che gli viene affidato (Castoldi, 2009).

Tuttavia, come ci ricorda Cottini "...sarebbe importante provare a rendere la valutazione [...] maggiormente inclusiva, creando le condizioni affinché la scuola [...] sia davvero per tutti e per ciascuno, partendo proprio da una progettazione inclusiva..." (Cottini, 2019, p. 46).

La valutazione per essere considerata inclusiva, deve esaminare non soltanto l'alunno, ma anche il contesto educativo in cui egli agisce, e per consentirle che le venga attribuita una valenza pedagogico-didattica è fondamentale iniziare a pensare a pratiche valutative adatte a tutti gli studenti (Cottini, 2019).

⁶ A livello europeo il progetto "*Assessment in Inclusive Settings*" promosso dall'European Agency for Development in Special Needs Education arriva ad elaborare nel 2008 con le Raccomandazioni di Cipro, un concetto unitario di valutazione inclusiva al fine di promuovere l'apprendimento e sostenere i processi di inclusione di tutti gli alunni. Questo vuol dire sia una cultura della personalizzazione, che una cultura dello sviluppo del potenziale umano a sostegno delle scuole che vogliono aprirsi a modalità valutative di tipo inclusivo.

Questo è tuttavia possibile se le modalità valutative vengono adattate e condivise con l'intero gruppo classe, secondo i bisogni degli allievi come ci indica d'altronde l'approccio pedagogico dello Universal Design for Learning.

È importante ricordare, che se l'obiettivo del processo inclusivo è che gli alunni svolgano attività comuni, allora è necessario lavorare per cambiare il curriculum comune, differenziandolo didatticamente, in modo che accolga il più possibile le esigenze di tutti.

Il curriculum diventa inclusivo nel momento in cui tiene conto delle differenze degli studenti, rappresentando in questo modo un percorso coerente di insegnamento-apprendimento che mira a porre sullo stesso piano i contenuti e i processi dell'apprendere.

L. Cottini afferma che "...adattare il curriculum didattico [...] non significa soltanto prevedere obiettivi e contenuti differenziati o strategie di intervento con maggiori supporti o particolari sussidi, ma anche stimolare modalità diversificate di presentazione, analisi ed elaborazione delle informazioni, oltre che di manifestazione delle prestazioni; sollecitare processi cognitivi e modelli di pensiero differenti; ricercare forme di coinvolgimento e di motivazione capaci di orientare positivamente tutti verso apprendimenti significativi..." (Cottini, 2017, p.84).

Lo Universal Design for Learning rappresenta un elemento fondante del curriculum inclusivo. Esso mette al centro delle sue strategie di design didattico la pluralità dei materiali e delle modalità di apprendimento. Esso non rappresenta solo una differenziazione in termini di difficoltà del compito, ma anche una differenziazione qualitativa, conseguita, altresì, con l'aggiunta di attività mentali umane che sono utili per tutti (Savia, 2016).

Con questo paradigma pedagogico si assiste ad un diverso modo di concepire la progettazione didattica, partendo dal concetto di persona ed evitando ogni forma di discriminazione nei processi di insegnamento-apprendimento⁷.

6. Prospettive future

La scuola ha un compito specifico quanto speciale che è quello di identificare e sostenere le competenze che tutti gli alunni possiedono per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di attribuire significato all'esperienza, di comprendere e risolvere problemi. Nello specifico, l'applicazione di determinati strumenti e di specifiche modalità didattiche ha permesso di superare il

⁷ Un concreto esempio dell'applicazione dello Universal Design for Learning è rappresentato dall'ormai noto cubo di Rubik, progettato anche per le persone con disabilità visiva (con le facce bianche e arricchito di caratteristiche tattili): questo significa che nell'ottica dello Universal Design for Learning quello che è indispensabile per qualcuno è comunque utile per tutti.

divario tra teoria e prassi con il preciso obiettivo di promuovere azioni sempre più inclusive.

Uno strumento didattico importante che rende inclusivo il curriculum è sicuramente la valutazione. Questo significa che anche durante un processo valutativo è fondamentale considerare le diversità presenti nel contesto classe, suggerendo quindi, delle soluzioni che permettono agli studenti di esprimere quanto hanno appreso in modo equo.

Secondo una logica puramente inclusiva diventa necessario attuare degli accorgimenti didattici affinché tutti gli alunni possano accedere in modo più confacente al processo di apprendimento.

Tuttavia, per far sì che la valutazione assuma un valore inclusivo è importante non solo trovare delle modalità adeguate per gli alunni con disabilità, ma anche iniziare a riflettere sulle pratiche adottate (Cottini, 2019).

Una di queste pratiche è rappresentata dallo Universal Design for Learning attraverso cui l'insegnante riesce a riflettere sull'operato quotidiano, orientando le azioni didattiche verso apprendimenti più efficaci. Si assiste in questo modo, ad una scuola non più improntata su programmi rigidi e standardizzati, ma ad una scuola che valorizza la persona, i percorsi e le potenzialità del singolo.

Di conseguenza, l'applicazione di questo approccio rappresenterebbe un'importante sfida didattica per meglio comprendere come intervenire attraverso una progettazione ed una valutazione inclusiva, consentendo a tutti gli allievi di partecipare agli stessi percorsi didattici.

L'approccio dello Universal Design for Learning realizza a pieno il concetto di progettazione universale e consente di superare una visione riduttiva del funzionamento umano che traduce l'intervento a favore delle persone con disabilità in una risposta specifica e diversificata a determinati bisogni.

In sostanza questo approccio cerca di uscire dalla logica del bisogno per promuovere verso una prospettiva flessibile e variegata di opzioni, creando per tutti gli studenti la piena partecipazione, senza adottare misure specifiche.

Lo Universal Design for Learning apre, quindi, la via ad un superamento delle categorie basate sul deficit e sul bisogno, dove gli adattamenti rendono le proposte didattiche il più possibile universali, ampliando in questo modo, le opportunità di apprendimento di tutti gli alunni.

Tuttavia è improbabile che si riesca, a priori, a prevedere le possibili necessità di tutti gli studenti ma è altrettanto vero che un approccio accessibile e plurale come lo Universal Design for Learning possa ridurre la necessità di ricorrere ad ulteriori accorgimenti didattici.

Sebbene siano state già sperimentate esperienze inclusive in ambito didattico ed il modello dell'UDL abbia riscosso già un primo successo in termini di proposte operative, la sua concreta applicazione non è sufficientemente diffusa.

Ad oggi, esso è ancora oggetto di ulteriori conferme scientifiche e di possibili declinazioni nelle prassi didattiche.

Per permettere al modello una maggiore diffusione in ambito scolastico sarebbe opportuno renderlo concretamente applicabile a situazioni e a contesti reali attraverso l'impiego di strategie e strumenti, con lo scopo di favorire una rete collaborativa con le famiglie ed i servizi territoriali.

L'obiettivo che quindi ci si auspica è di riflettere sulla progettazione e sulla valutazione in termini di inclusività prevedendo sviluppi ed effetti che possano rappresentare i precursori di una loro efficace realizzazione. Si potrebbero immaginare accordi di rete tra scuole e servizi territoriali con l'intento di attivare protocolli di ricerca basati su momenti di co-costruzione, co-progettazione e co-valutazione per la realizzazione di un curriculum inclusivo ispirato ai principi educativi dello Universal Design for Learning.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D., Pais I., Ghedin E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti Universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (2): 93-105.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura di alunno*. Roma: UTET.
- Besio S. (2009). Favorire la partecipazione e l'inclusione: Tecnologie Assistive e ICF. *Annali della Pubblica Istruzione*, (127): 39-63.
- Besio S. (2006). *Tecnologie Assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Black R.D., Weinberg L.A., Brodwin M.G. (2015), Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities, In Higher Education. *Exceptionality Education International*, (25): 1-16. DOI: 10.5206/eei.v25i2.7723.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. (2003). *Assessment of Learning: Putting It into Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Boud D., Soler R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133.
- CAST (2008) *Universal Design for Learning. Guidelines version 1.0*. Wakefield: MA.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. (2016). Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa, *Italian Journal of Educational Research*. Lecce: Pensa Multimedia, (16): 103-125.
- Chiappetta Cajola L. (2008), *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Comoglio M. (2006). Valutazione per l'apprendimento. Come utilizzare la valutazione per promuovere il successo formativo. *L'Educatore*, 10: 22-25.

- Comoglio M.(2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, (49):93-112.
- Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo. Imparare a progettare un didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini. L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma:Carocci,
- Cowie B., Bell B. (1999). *Assessment in education: Principles, policy and practice*. London: Routledge.
- Dewey J. (1939). *Teoria della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici G. (2015). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista Bimestrale Ministero Pubblica Istruzione*, 4-5: 57-69.
- Domenici, G. (2005), La valutazione come strumento di regolazione dei processi formativi. In: Chiappetta Cajola L., Domenici G., *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite, pp. 153-274.
- Dainese R. (2019). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani PG. (2006). Per una valutazione autentica. *Innovazione educativa*, pp. 50-56.
- Evans C., Williams J., King L., Metcalf D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29(4): 41-48. DOI: 10.1177/875687051002900409.
- Falchikov N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge-Falmer.
- Gagnè RM. (1965). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Galliani L. (2017). La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione e paradigmi. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Morcelliana.
- Galliani L. (2009). *Web Ontology della Valutazione Educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Geake J.G. (2016). *Il cervello a scuola: Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Ghedin E., Mazzocut S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (18): 145-162.
- Giannandrea L. (2017). La valutazione. Il paradigma ermeneutico: prospettive, tecniche. Strumenti. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Morcelliana.
- Grion V., Tino C. (2018). Verso una valutazione sostenibile all'università: percezioni di efficacia nei processi di dare e ricevere feedback tra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14: 38-55.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Harlen W. (2010). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In: Gardner J., a cura di, *Assessment and Learning*. London: Sage, 103-118.

- Hattie J. A. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie J. A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie J. A. (1999). Influences on student learning. *Inaugural lecture given on August, 2*.
- Heylighen A., Bianchin M. (2013). How does inclusive design relate to good design? Designing as a deliberative enterprise. *Design Studies* (34): 93-110. DOI: 10.1016/j.destud.2012.05.002.
- Ianes D., Cramerotti S. (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Katz J. (2015). Implementing the three-block model of Universal Design for Learning: Effects on Teacher's Self-Efficacy, Stress and Job Satisfaction in Inclusive Classroom K-12, *International Journal of Inclusive Education*, 19(1): 1-20. DOI: 10.1080/13603116.2014.881569.
- Langdon P.M., Lazar J., Heylighen A., Dong H. (2014). *Inclusive Designing. Joining Usability, Accessibility, and Inclusion*. Springer.
- Mangiatori A. (2019). *Costruire l'inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini Scientifica.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Montesano L., Carchidi R., Valenti A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa, *Studi pedagogici*, (25): 151-167.
- Murawskj W.W., Scott K.L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Nicol D.J. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In: Grion V., Serbati A., a cura di, *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa Multimedia, 47-59.
- Nicol D.J., Macfarlane -Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
- Oliverio A. (2012). *Prima lezione di neuroscienze*. Roma-Bari: Laterza.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Pinnelli S. (2014). Ambient assisted living, innovazione tecnologica e inclusione. *ME-DIA EDUCATION – Studi, ricerche, buone pratiche*, 5(1): 1-13. Trento: Erickson.

- Savia G. (2018). Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva, *Annali della facoltà di Scienze della formazione*, (17): 115-133. DOI: 10.4420/unict-asdf.17.2018.8.
- Savia G., (ed.) (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Savia G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Educare-SCUOLA*, 15(3): 52-56. DOI: 10.4440/201503/savia.
- Shepard L.A. (2001). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. In: Richardson V., a cura di, *Handbook of Research on Teaching (4th ed)*. American Educational Research Association. Washington: DC.
- Tessaro F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Tomlinson C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners 2nd Edition*. Pearson Higher Education & Professional Group.
- Tomlinson C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2 nd edition). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topping K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3): 249-276. DOI: 10.3102/00346543068003249.
- Valenti A. (2019). *I servizi d'Ateneo in un'Università inclusiva*. Trento: Erickson.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei con-testi*. Milano: FrancoAngeli.
- Vigotskij L.S., (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Wiggins G. (1990). The Case for Authentic Assessment. Practical Assessment. A cura di, *Research & Evaluation*, 2(2). DOI: 10.7275/ffb1-mm19.