

La valutazione inclusiva degli apprendimenti *per e con* gli studenti e le studentesse all'Università

Inclusive learning assessment *for and with* university students

Mirca Montanari*

Riassunto

La presente riflessione teorica intende offrire alcune considerazioni e sollecitazioni riguardo il valore della valutazione degli apprendimenti, ritenuta un indicatore per l'inclusione delle diversità nei contesti formativi, nonché fattore rilevante per la trasformazione dell'*higher education*. Il bisogno di innovare i sistemi dell'istruzione e della formazione continua, aspetti imprescindibili della contemporaneità liquida nella quale siamo immersi, è orientato a facilitare la partecipazione degli studenti e delle studentesse sviluppando motivazione, risorse e competenze. In ambito universitario, lo sguardo inclusivo multiprospettico si apre all'adozione e all'affinamento di strumenti, come la valutazione, in grado di trasformare le problematiche legate all'inclusione in opportunità formative per tutti, nessuno escluso. Tale prospettiva, se adeguatamente accolta, si riflette negli atteggiamenti dei docenti e nelle loro scelte didattiche che comprendono l'utilizzo del feedback come strategia per personalizzare, individualizzare e differenziare i percorsi d'apprendimento rivolti a rinforzare e coinvolgere tutti gli studenti e le studentesse, anche quelli maggiormente vulnerabili.

Parole chiave: valutazione; apprendimento; inclusione; Università; bisogni educativi speciali.

Abstract

The present theoretical reflection intends to offer some considerations and suggestions regarding the value of assessment of learning as an indicator for the inclusion of diversity in educational contexts, as well as a relevant factor for the transformation of higher education. The need to innovate the systems of education and lifelong learning, indispensable aspects of the liquid contemporaneity in which we are immersed, is geared towards facilitating the participation of male and female students by developing motivation, resources and skills. In the university context, the multi-perspective inclusive outlook opens up to the adoption and refinement of tools, such as assessment, capable of transforming inclusion issues into educational opportunities for everyone, no one excluded. This perspective, if properly embraced, is reflected in teachers'

* Ricercatrice, Università degli Studi della Tuscia. E-mail: m.montanari@unitus.it.

attitudes and in their teaching choices that include the use of feedback as a strategy to personalise, individualise and differentiate learning paths aimed at strengthening and involving all students, including the most vulnerable ones.

Key words: assessment; learning; inclusion; University; special educational needs.

Articolo sottomesso: 24/01/2023, accettato: 15/06/2023

Pubblicato online: 21/07/2023

1. Università e processi inclusivi

L'orizzonte inclusivo reclama con determinazione la costruzione di contesti sensibili alle differenze e alle diversità (Fornasa and Medeghini, 2006). In tal senso ogni persona dovrebbe vedere rispettata la propria soggettività e dovrebbe poter godere di pari opportunità, senza discriminazione alcuna, alla luce della realtà presente e futura considerata in termini di sostenibilità, di equità, di partecipazione, di emancipazione e di miglioramento della qualità di vita (Giaconi, 2015). Tutta la società attuale, ad alto tasso di complessità (Ceruti and Bellusci, 2020), è chiamata ad adottare orientamenti e strategie finalizzati a promuovere la valorizzazione di ogni differenza in nome dell'inclusione quale

«questione appartenente ai diritti umani, nonché la strada privilegiata per combattere ogni forma di discriminazione e esclusione [...]. Non discriminazione significa, infatti, uguali diritti, *non uguale trattamento o uguale risposta*, poiché si possono trattare con approcci *differenti* le diversità, pur garantendo gli stessi diritti, nel modo maggiormente opportuno e mirato a ciascuno, nei contesti regolari. L'inclusione si prefigura come una modalità esistenziale, un imperativo etico, un diritto di base che *nessuno deve guadagnarsi*; di conseguenza, non è necessario dimostrare il valore pedagogico della vita in comunità [...]. La nozione di inclusione è un *imperativo morale* che non dipende dai risultati e dalle prove empiriche delle ricerche scientifiche; l'inclusione è un modo di vivere onestamente, eticamente e con equità» (Caldin, 2019, pp. 259-260).

L'equità, in campo educativo (Ianes and Demo, 2023), dovrebbe diventare uno strumento operativo in grado di garantire opportunità e azioni formative inclusive, evitando di offrire a tutti le stesse *chance* ma dando a ciascuno le possibilità che gli sono proprie, affinché “nessuno resti indietro”, secondo l'illuminante e democratico insegnamento di Don Milani (La Scuola di Barbiana,

1967). L'attenzione privilegiata ai principi dell'equità, della giustizia educativa (OECD, 2018) e delle pari opportunità, nel quadro della *full inclusion* (Miur, 2012, 2013), contribuisce a fornire risorse, strumenti e ausili che facilitano il raggiungimento di concreti obiettivi formativi in termini di conoscenze, di competenze e di abilità da parte di ogni studente e di ogni studentessa. L'attuale contesto scolastico e universitario, abitato da allievi e da allieve con "bisogni educativi speciali" (da qui in avanti "BES") in forte espansione, chiede e invita necessariamente le istituzioni ad acquisire una prospettiva inclusiva aperta e pluralistica in grado di leggere le necessità e le emergenze presenti nei contesti formativi, seguendo logiche di elevata flessibilità e di costante evoluzione dinamica. Nel tendere a sviluppare il benessere degli studenti e delle studentesse, sia quelli con bisogni speciali sia tutti gli altri, tramite la creazione di ambienti d'apprendimento accessibili e facilitanti, l'Università è orientata a garantire a ognuno di loro la piena realizzazione del diritto allo studio, nonostante la presenza di vulnerabilità, di difficoltà, di disagi e di svantaggi (Canevaro, 2015).

Al fine di conseguire tale obiettivo, l'istituzione universitaria è interessata a produrre riflessioni critiche e approfondimenti rispetto all'adozione di modelli di progettazione di qualità e all'efficacia delle strategie didattiche utilizzate per ridurre le barriere e gli ostacoli all'apprendimento, alla partecipazione alla vita comunitaria *tout court* (OMS, 2004; UNESCO, 2008; Booth and Ainscow, 2014; Mura, 2014; CAST, 2018). Il vivace dibattito, svoltosi nell'ultimo decennio, sul tema dell'auspicabile e necessario cambiamento di rotta da parte della comunità accademica, ha ispirato una positiva implementazione delle politiche di potenziamento e di innovazione delle prassi inclusive. In tale prospettiva, le Università italiane hanno istituito servizi, spazi di ascolto e di sostegno per gli studenti con "BES", prendendosi cura delle loro difficoltà di apprendimento e delle loro complesse e differenti problematiche (Arcangeli and Sannipoli, 2020) adottando strategie di intervento personalizzate, individualizzate (Baldacci, 2006) e differenziate (d'Alonzo, 2019) corredate da strumenti compensativi e misure dispensative. Nonostante ciò, recenti ricerche italiane, condotte nell'ambito della Pedagogia speciale (Bellacicco, 2018; Pace and Pavone, 2018; Pavone, 2019; Antonietti et. al. 2020; Bocci *et al.*, 2020), sostengono che la presenza di studenti e studentesse con "BES" rappresenta ancora una significativa sfida e/o opportunità per il sistema accademico italiano, sicuramente degna di essere raccolta in previsione dell'adozione di un rinnovato modo di pensare e della promozione di un'innovativa formazione.

2. Valutare per includere all'Università

Nella cultura scolastica e universitaria la valutazione (Dewey, 1939) rappresenta un processo di ricerca complesso a supporto dell'apprendimento (Wiggins, 1998; Corsini, 2018), della qualità della didattica (Galliani, 2015) e dell'evoluzione dei contesti formativo-sociali (Timmis *et al.*, 2016).

«[...] molti sono i richiami ad una riforma dei processi valutativi, diretti ad evidenziare la necessità di trovare maggiore allineamento e integrazione fra processi valutativi e odierni sviluppi pedagogici, culturali e tecnologici che coinvolgono e determinano l'insegnamento e l'apprendimento [...]. In tale direzione, negli ultimi anni, si rileva un chiaro spostamento d'interesse della ricerca docimologica, dal ristretto focus centrato sulla necessità di assicurare validità e attendibilità ai processi valutativi alla più ampia attenzione al rapporto fra valutazione e apprendimento» (Tonelli, 2018, p. 7).

Oggi più che mai, risulta determinante adottare una rinnovata logica regolativa e formativa, requisito irrinunciabile per il successo formativo di tutti e di ciascun studente e studentessa (Costituzione, art. 3) a vantaggio della creazione di un contesto di apprendimento inclusivo, quale elemento fondante per un'istruzione di qualità. Tale prospettiva è supportata in modo incisivo dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU, 2015), la quale sottolinea l'urgenza di adottare opportune misure per prevenire ogni forma di esclusione, di disparità, di pregiudizio, di svantaggio e di disuguaglianza nell'accesso, nella partecipazione ai processi formativi, nonché nei risultati di apprendimento (Pinnelli, 2020). La scelta e l'adozione di efficaci forme di valutazione formativa (*for learning*) e sommativa finale (*of learning*), può orientativamente facilitare la trasformazione di un'Università finalizzata a promuovere lo sviluppo del capitale culturale e intellettuale, verso un'Università che forma competenze e prepara cittadini responsabili per affrontare il mondo globalizzato, iperdigitalizzato e mediale (Boccia Artieri, 2012; van Dijk *et al.*, 2019; Floridi, 2020). Collocandosi all'interno della complessità delle istituzioni educativo-formative, sovvertite, modificate e persino stravolte dagli eventi pandemici e post-pandemici (Girelli, 2020; UNESCO, 2020; Guerini *et al.*, 2021), la valutazione è strettamente correlata all'attuale cambiamento nello sviluppo economico, digitale, umano, sociale e educativo (Morin, 2015). Tale modificazione strutturale contribuisce all'affermazione di un agire valutativo che muta aspetto (Trincherò, 2014), diventando qualitativamente strategico e non più tecnico-descrittivo-quantificativo-metodologico. In ambito didattico, la valutazione viene, così, ad assumere significato e valore pregnante nel momento in cui interviene a sostegno delle attività di apprendimento di tutti gli studenti e le studentesse, nessuno escluso (Gaspari, 2011), in quanto stimola e coinvolge attivamente tutti

gli insegnanti, sia nelle classi sia nelle aule universitarie, a valutare nel momento stesso in cui si attivano prassi formative e a formare mentre si svolgono processi valutativi (Trincherò, 2018). In tale ottica, riveste particolare valore il costruito della valutazione formativa che raccoglie, interpreta e utilizza le informazioni e le risultanze tratte dal lavoro degli studenti e delle studentesse, per dare la possibilità ai docenti di assumere decisioni in merito al miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento (Black and Wiliam, 2009). Nell'influenzarne la qualità, il *formative assessment*

«può contribuire alla qualità stessa dei processi valutativi garantendo correttezza procedurale, riflessività, una forte attenzione a raccogliere informazioni sugli apprendimenti degli studenti, una visione dell'errore come risorsa preziosa per il miglioramento della didattica e delle acquisizioni degli studenti» (Ciani and Rosa, 2020, p. 47).

La strategia valutativa di natura formativa si avvale della regolazione, della modulazione e dell'adattamento ricorsivo e continuo delle pratiche didattiche d'insegnamento che, tenendo conto delle peculiari difficoltà e dei personali traguardi raggiunti dagli allievi e dalle allieve, consentono agli insegnanti di progettare, attuare e monitorare un'opportuna valutazione *per* l'apprendimento in chiave trasformativa, partecipativa, dialogica, flessibile e riflessiva (Mortari, 2003), ovvero inclusiva.

«La valutazione risulta formativa non tanto e non solo [...] perché è compiuta in vista di un riorientamento e un miglioramento del servizio, ma in quanto educa e trasforma i soggetti che vi si impegnano fornendo loro strumenti per l'assunzione di consapevolezza, autodeterminazione, senso di responsabilità, capacità professionali» (Bondioli, 2004, p. 21).

3. Il feedback come strategia formativa inclusiva

La riflessione scientifica intorno alla fertile e dinamica relazione dialettica tra insegnamento, apprendimento, progettazione e valutazione (Galliani *et al.*, 2011; Grion and Serbati, 2017; Torre, 2022) è prevalentemente orientata a facilitare l'affermazione di una cultura inclusiva, in grado di riconoscere e di valorizzare le differenze e le diversità nei contesti formativi, nello specifico in quelli universitari (Savarese and D'Elia, 2018). Accogliere, interpretare e valutare l'unicità e la peculiarità degli studenti e delle studentesse, quale imprescindibile punto di partenza per una didattica attiva e cooperativa, consente all'Università di offrire concrete risposte finalizzate alla partecipazione, all'appartenenza e all'accessibilità di tutti, in prospettiva inclusiva. Il superamento del sistema basato su una cultura della valutazione che concepisce la diversità come

difficoltà e/o problema, tende a lasciare spazio a processi valutativi e autovalutativi inclusivi che valorizzano, in modo peculiare, l'eterogeneità degli studenti e delle studentesse come vettore di qualità dell'insegnamento-apprendimento. L'idea di valutazione come esperienza attiva di apprendimento comprende tutte quelle prassi che impegnano gli studenti e le studentesse in compiti di valutazione, auto-valutazione e valutazione tra pari (Ross, 2006), offrendo indicazioni fondamentali ai docenti (Semeraro and Aquario, 2011) per poter adattare e rimodellare, in modo funzionale, le attività didattiche ai bisogni educativi degli allievi e delle allieve, secondo il criterio della *normale specialità* (Ianes, 2022) per rendere sempre più "speciale" la "normalità" delle attività formative. In tale frangente, il feedback formativo e formante (Heitink, 2016) assume una funzione proattiva all'apprendimento (Lipnevich and Smith, 2009), permettendo all'informazione di tornare indietro verso lo studente, qualificando la sua esperienza (Henderson *et al.*, 2019) e aiutandolo a diventare maggiormente consapevole degli effetti delle sue azioni e dei suoi stati cognitivo-emotivi (Lucan-geli, 2019). Il feedback quale processo critico di apprendimento, culturalmente influenzato dall'idea di scuola su cui si modella (Black and Wiliam, 1998), si pone al di là della logica della restituzione *tout court* rispetto alle performance degli allievi mediante il suo uso strategico e intenzionale da parte dei docenti, secondo una prospettiva reticolare e pluridimensionale (Brooks *et al.*, 2021). In ottica inclusiva, il feedback propone indicazioni migliorative personalizzate, individualizzate e differenziate (d'Alonzo, 2017) verso ogni studente sollecitandone la riflessione e l'autoriflessione sul come imparare, in modo adeguato, a gestire le proprie capacità e risorse, anche se limitate dal deficit, come nel caso di persone con disabilità. Distinguendosi dalle lodi e dai rinforzi sociali positivi, la strategia del feedback "maieutico" può contribuire a focalizzare l'attenzione di tutti gli studenti e le studentesse, anche di quelli più vulnerabili, sulla motivazione all'apprendimento anziché sulla prestazione (Batini and Bartolucci, 2017). Di seguito vengono indicate alcune modalità didattiche di feedback formativo, ispirato ai principi della coerenza, della frequenza e della tempestività (Nicol *et al.*, 2014), la cui efficacia è orientata al consolidamento di una progettualità esplicita e condivisa che tiene conto, con convinzione, delle strategie didattiche della personalizzazione e della differenziazione:

- presentazione in aula di attività e di consegne già svolte;
- realizzazione di prove, in itinere e finali, durante le lezioni secondo una metodologia laboratoriale;
- offerta di opzioni nella ripresentazione dei contenuti didattici al fine di prevenire e/o correggere eventuali errori durante le prove d'esame;
- proposta di domande-stimolo esemplificative, di natura metacognitiva, per accompagnare l'autovalutazione e l'auto-regolazione dell'apprendimento nell'ottica dell'autonomia e dell'autodeterminazione: «come posso riflettere

sulla mia modalità d'apprendimento? Cosa penso di aver imparato? In che cosa sono stato capace e perchè? Quali fasi dello studio devo migliorare? Di quali conoscenze ulteriori ho bisogno?»;

- superamento del feedback correttivo a favore di una valutazione dialogica con il docente e/o in *peer tutoring*;
- offerta di feedback istantanei, costanti, ricchi e articolati da parte dei docenti e del gruppo per orientare e sostenere la motivazione e il miglioramento dei livelli di apprendimento;
- adozione di varie tipologie di prove: scelta multipla, saggio, risposta breve;
- produzione e consegna di elaborati singoli e/o di gruppo;
- promozione di interventi dialogici;
- valutazione informale (discussioni in aula) e formale (test brevi e frequenti);
- proposta di esempi di domande e di risposte relative alle prove d'esame.

Consolidare la condivisione delle scelte progettuali e gestionali dell'offerta formativa (Vannini, 2019), tenendo vivo un costante processo di ricerca e costruendo reali appartenenze significa anche ripensare le pratiche valutative nel contesto universitario, supportando *in fieri* il percorso degli studenti evitando di relegare alla valutazione l'esclusiva funzione sommativa (*assessment of learning*). L'interazione diretta del soggetto tramite la possibilità di verifica e di confronto implica, quindi, un maggiore e immediato coinvolgimento associato a una valutazione da parte di chi apprende, che alimenta, a sua volta, un'attitudine alla partecipazione attiva in termini di feedback (Hattie and Yates, 2013). Si assiste, in tal modo, alla transizione di modalità valutative centrate sulla motivazione e sull'attivazione di competenze metacognitive, regolate dal feedback (*assessment for learning*) (Sambell, 2016) a modelli focalizzati sul ruolo attivo degli studenti e delle studentesse in nome di un processo distribuito e partecipato (*peer assessment*) (Henderson *et al.*, 2019) in grado di produrre vantaggi per tutti, in ordine al potenziamento dell'interesse motivazionale, dei risultati e delle competenze metacognitive.

4. Conclusioni

A seguito delle riflessioni proposte, si evince come non è possibile considerare la valutazione inclusiva solamente come un metodo confinato agli studenti con disabilità e/o con "BES". Prendendo nettamente le distanze dall'ipotesi di una lettura impressionistica e approssimativa delle prestazioni degli studenti e delle studentesse, la valutazione trasparente, regolativa e condivisa (Coggi and Pizzorno, 2018) rappresenta una pratica pedagogica sostenibile per tutti in grado di attivare nuove conoscenze, consapevolezze e intenzionalità rispetto al

fare didattico, anche nella prospettiva della riduzione della dispersione scolastica e universitaria (Batini *et al.*, 2019; Miur, 2022). In tale prospettiva, la funzione di un feedback partecipato (Hattie and Timperley, 2007) svolge un ruolo determinante, nei processi d'insegnamento-apprendimento, specialmente se inserito all'interno di un'innovativa progettazione didattica universitaria (Turri, 2019) nell'ottica del *lifelong learning* nell'*higher education* (Knapper and Cropley, 2000).

In sintesi conclusiva, cogliere la sfida dell'inclusione universitaria (Pavone, 2014) significa accogliere e comprendere la complessità e la ricchezza dell'eterogeneità dei bisogni speciali, garantendo e incrementando la qualità dei processi formativi. Tale qualità passa sostanzialmente tramite l'appartenenza concreta e reale al contesto universitario di tutti gli studenti, sia quelli con bisogni speciali sia tutti gli altri, chiamati a contribuire cooperativamente alla co-costruzione dell'apprendimento individuale e sociale. Ripensare la valutazione secondo una prospettiva pluralista (Stame, 2016) e democratica, contribuisce all'innovazione didattica che deve inevitabilmente confrontarsi con la "pedagogia pandemica" (Williamson *et al.*, 2020) e il corollario dei suoi esiti, non ancora del tutto noti.

References

- Antonietti M., Comodi S., Giliberti E., Gariboldi A. and Guaraldi G. (2020). L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 350-371.
- Arcangeli L., Sannipoli M. (2020). Lasciar parlare l'altro da sé. La narrazione autobiografica del Sé degli studenti con disabilità dell'Università di Perugia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2): 138-151.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Batini F., Bartolucci M. (2017). La valutazione per favorire la motivazione. In A.M. Notti (a cura di). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 119-135). Lecce: PensaMultimedia.
- Batini F., Bartolucci M. and De Carlo M.E. (2019). I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through Integrated Interventions. *Athens Journal of Education*, 6(3): 209-221.
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1): 7-73.
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31.
- Bocci F., Chiappetta Cajola L. and Zucca S. (2020). Gli studenti con disabilità e con

- DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2): 126-146.
- Boccia Artieri G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2004). Valutare. In Bondioli A., Ferrari F., a cura di, *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-58). Bergamo: Edizioni Junior.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (a cura di F. Dovigo). Roma: Carocci.
- Brooks C., Burton R. and Hattie J. (2021). Feedback for learning. In Allen. K., Reupert, A., Oades L. (eds.). *Building Better Schools with Evidence-based Policy* (pp. 65-70). New York: Routledge.
- Caldin R. (2019). Inclusione. In d'Alonzo L., a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Scholé.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Ciani A. and Rosa A. (2020). Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del formative assessment: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1: 44-62.
- Coggi C., Pizzorno M.C. (2018). La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile. In: Notti A.M., a cura di, *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa* (pp. 37-58). Lecce: PensaMultimedia.
- Corsini C. (2018). Sull'utilità e il danno di "misurazione" e "valutazione" in educazione. In: Corsini C., a cura di, *Rileggere Visalberghi* (pp. 13-28). Roma: Nuova Cultura.
- Costituzione della Repubblica italiana (1948). <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., a cura di (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson.
- Dewey J. (1939). *Teoria della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia (tr. it.)
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Cortina.
- Fornasa W., Medeghini R. (2006). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani L., Bonazza V. and Rizzo U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: la Scuola.
- Gaspari P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma: Anicia.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1): 203-220.
- Grion V., Serbati A. (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerini I., Montanari M., Ruzzante G. and Travaglini A. (2021). Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione. *Form@re*, 21(3): 180-190.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112. Doi: 10.3102/003465430298487.
- Hattie J., Yates G.C.R. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London-New York: Routledge.
- Heitink M.C., Van der Kleij F.M., Veldkamp B.P., Schildkamp K., Kippers W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. In: *Educational Research Review*, 17: 50-62.
- Henderson M., Ryan T. and Phillips M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8): 1237-1252.
- Henderson M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Phillips M., Molloy E. and Mahoney P. (2019). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 23(9): 229-243.
- Ianes D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. (2023). *Speciale normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento: Erickson.
- Knapper C., Cropley A.J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Psychology Press.
- La Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Lipnevich A.A., Smith J.K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology*, 15: 319-333.
- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Miur (2012). D.M. 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Miur (2013). C.M. n. 8 del 6 marzo 2013. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Miur (2022). *Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica. Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole*.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mura A. (2014). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicol D., Thomson A. and Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1): 102-122.
- OECD (2018). *The framework for policy action on inclusive growth*. <https://www.oecd.org/economy/opportunities-for-all-9789264301665-en.htm>.
- OMS (2004). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Pace S., Pavone M. (2018). *Universal inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). Inclusione di studenti con disabilità e DSA nell'università: una sfida possibile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(4): 321-322.
- Pavone M. (2019). Presentazione. In Valenti A. (2019). *I servizi d'Ateneo in un'Università inclusiva* (pp. 9-11). Trento: Erickson.
- Pinnelli S. (2020). Contesti educanti nell'emergenza Covid-19, *Liber-O*, 153-161.
- Ross J.A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. In: *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11 (10): 1-13.
- Sambell K. (2016). Assessment and feedback in higher education: considerable room for improvement? *Student Engagement in Higher Education*, 1(1), <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/2819>.
- Savarese G., D'Elia D. (2018). I BES all'Università? Un'esperienza di inclusione di studenti universitari con "Bisogni Formativi Speciali". *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(2): 172-180.
- Semeraro R., Aquario D. (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'Università di Padova. *ECPS Journal*, 3: 25-51.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Timmis S., Broadfoot P., Sutherland R. and Oldfield A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: opportunities, challenges and risks. *British Journal of Educational Technology*, 42(3): 454-476.
- Tonelli D., Grion V. and Serbati A. (2018). L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3): 6-23.
- Torre E. (2022). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re*, 14(4): 34-49.
- Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un

- uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3): 40-55.
- Turri M. (2019). La didattica universitaria tra sfide e cambiamento. In Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F., a cura di, *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani* (pp. 155-162). Bari: Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_eng.
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf.
- van Dijck J., Poell T. and De Waal M. (2019). *Platform society. Valori pubblici e società connessa*. Milano: Guerini Scientifica.
- Vannini I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In Nigris E., Zecca L. and Balconi B., a cura di, *Dalla progettazione alla valutazione didattica* (pp. 249-276). Milano: Pearson.
- Wiggins G. (1998) *Educative Assessment*. San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Williamson B., Eynon R. and Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2): 107-114.