



La valutazione tra individualizzazione e personalizzazione. Una prospettiva didattica

Il contributo si propone di precisare come si configurano la valutazione degli apprendimenti degli allievi all'interno della strategia didattica dell'individualizzazione e di quella della personalizzazione.

PREMESSA

L'individualizzazione e la personalizzazione sono entrambe strategie di intervento didattico che intendono tradurre in pratica il principio pedagogico della centralità del soggetto, con la sua storia di apprendimento, le sue caratteristiche specifiche, i suoi bisogni e i suoi desideri e la sua tensione verso il successo formativo. Il presupposto di entrambe le strategie è un'idea di formazione sensibile *"alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale)"*¹. In questa prospettiva, ogni azione formativa va pensata tenendo conto delle peculiarità del soggetto da formare e va orientata alla valorizzazione di tutte le sue potenzialità.

Anche nel dibattito attuale sulla valutazione degli apprendimenti² si può notare il progressivo affermarsi delle ragioni del soggetto in apprendimento e della sua centralità: la valutazione intende infatti proporsi come risorsa per lo sviluppo personale del soggetto in apprendimento, considerato non più come oggetto o mero destinatario, ma come soggetto ed importante interlocutore dell'azione valutativa stessa.

Il presente contributo si propone di precisare brevemente i principali aspetti distintivi delle due strategie di intervento e di esplicitare come si configurano, all'interno delle due strategie, l'azione valutativa. L'ipotesi di lavoro è che ci siano azioni valutative maggiormente consone alla strategia dell'individualizzazione e azioni valutative più orientate invece alla strategia della personalizzazione e

che, in un percorso scolastico, sia importante articularle entrambe, perché complementari. Si cercherà infine di sviluppare queste tematiche tenendo conto del quadro disegnato dalla Legge n. 53/2003 che della centralità del soggetto – e, in particolare, della strategia della personalizzazione – fa uno degli assi portanti di tutta la riforma.

1. INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

L'autore che meglio ha precisato i termini delle questioni relative a individualizzazione e personalizzazione è, a nostro avviso, il già citato Massimo Baldacci³. Seguendo questo autore e limitandoci a considerare il livello didattico del discorso, possiamo affermare che l'individualizzazione si riferisce a *"quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento"*⁴. Questa strategia prevede dunque l'attivazione di percorsi di insegnamento differenziati (nella selezione dei contenuti, nel ricorso a determinati metodi, nell'uso di specifici strumenti, nella distribuzione temporale, ...) per il raggiungimento di mete comuni.

La personalizzazione si riferisce invece a *"quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive"*⁵. Questa strategia prevede dunque l'attivazione di percorsi elettivi differenziati, per il raggiungimento di mete personali e



lo sviluppo di proprie personali aree di eccellenza; nella personalizzazione non si ha dunque solo diversificazione dei percorsi di insegnamento – cosa che si ha anche nell'individualizzazione – ma diversificazione dei traguardi di apprendimento, verso lo sviluppo di propri talenti personali. Le due istanze non vanno certo messe in contrapposizione ma combinate tra loro; infatti, *"tutti i soggetti, o almeno la grande maggioranza di loro, possono raggiungere gli obiettivi fondamentali di un*

*curricolo e sviluppare una propria forma di talento se vengono messi in condizioni di apprendimento adeguate, ossia se la scuola è a misura dell'alunno"*⁶. In particolare, si può dire che si ha individualizzazione quando si lavora sul nucleo dei saperi essenziali, irrinunciabili; si ha personalizzazione quando si lavora sulle mete personali degli allievi. Pur ricorrendo a qualche semplificazione, proponiamo qui di seguito uno schema sintetico delle principali caratteristiche dei due approcci.

	Individualizzazione	Personalizzazione
Riferimenti principali	Parkhurst, Washburne, Freinet, Dottrens, Bloom, ...	Claparède, Doll, Hawkins, Gardner, ...
Finalità	mira a far sì che certi traguardi (le competenze fondamentali del curricolo) siano raggiunti da tutti	favorisce il fatto che ognuno sviluppi propri personali talenti
Istanza di fondo	democratica ed egualitaria	personalistica
Obiettivi	comuni per tutti	diversi per ciascuno
Analisi della situazione	analisi dei bisogni e ricerca dei pre-requisiti di partenza	ricerca delle potenzialità e delle aree di eccellenza personale (oltre l'analisi dei bisogni...)
Luogo principale dell'apprendimento	il lavoro con il singolo, con specifici raggruppamenti e/o con il gruppo-classe	l'organizzazione scolastica e l'extra-scuola
Insegnante-tipo	il precettore	il tutor
In riferimento all'alunno	attenzione prevalente alle disuguaglianze di tipo quantitativo	attenzione prevalente alle differenze di tipo qualitativo (diversità del genere di intelligenza piuttosto che della quantità)
Concezione di insegnamento	adattamento agli schemi mentali e alle caratteristiche dell'alunno	costruzione di un contesto che faccia emergere i talenti personali dell'alunno
Dispositivi curricolari	itinerari alternativi che conducono alla medesima meta	pluralità dei percorsi formativi (itinerari alternativi miranti a formare persone con profili differenti) e possibilità di scelta del percorso da parte dell'alunno
Dispositivi didattici	Unità didattica Mastery learning Interventi di recupero Diversificazione dei materiali, delle modalità di insegnamento, dei tempi consentiti, dei tipi di feedback...	Unità di apprendimento all'interno di un piano di studi personalizzato Opzionalità, percorsi elettivi... (flessibilità organizzativa) Tutoraggio e orientamento Sistema di crediti didattici/formativi
Valutazione	Valutazione come docimologia, basata sulla conformità della prestazione allo standard predefinito e, in genere, sulla comparazione interindividuale	Valutazione attraverso il portfolio e il libretto formativo, basata sulla descrizione delle mete raggiunte, di ciò che il soggetto riesce a fare meglio (comparazione intraindividuale, in riferimento alle altre sue capacità)

Tavola 1

2. VALUTAZIONE E STRATEGIE DELL'INDIVIDUALIZZAZIONE

Come si configura una valutazione rivolta ai fini dell'individualizzazione? La valutazione, nel quadro delle strategie di individualizzazione, si configura principalmente come *"dispositivo di regolazione e di correzione della proposta didattica"*⁷, che consente di adattare l'insegnamento alle capacità, possibilità e caratteristiche dei destinatari.

L'attività di osservazione sistematica a partire da liste di controllo e di verifica-valutazione degli apprendimenti attesi da ciascun alunno assume infatti una particolare rilevanza nella progettazione efficace di percorsi formativi che sappiano adeguarsi alle caratteristiche, ai bisogni e alle risorse di ciascuno, attraverso il ricorso a strategie didattiche e materiali diversificati.



Inoltre, se l'individualizzazione prevede l'attivazione di percorsi che, pur potendosi configurare anche in modo e secondo tempi sensibilmente differenti, convergono verso il raggiungimento di mete comuni, la valutazione nel quadro di questa strategia dovrà per forza di cose orientarsi a degli "standard" di rendimento, cioè a dei livelli di competenza ritenuti socialmente desiderabili, o a dei criteri di giudizio propri di uno specifico campo di attività culturale o a delle soglie di maestria (dal livello principiante a quello esperto), che possono essere e vanno previste ed accuratamente descritte. Si tratta infatti di valutare in che misura gli allievi soddisfano uno standard e conseguentemente in che misura la loro prestazione è prossima o lontana agli obiettivi definiti previamente, in modo dettagliato e preciso.

Nel linguaggio della riforma scolastica disegnata dalla legge n. 53/2003 e dai successivi decreti delegati, a questo livello, la verifica-valutazione dovrà accertare il possesso da parte degli alunni di determinate "conoscenze" e "abilità", ma anche il livello di competenza da essi raggiunto in relazione alle competenze curriculari ritenute essenziali. Questo significa verificare quanto le conoscenze e le abilità previste come obiettivi specifici di apprendimento si siano trasformate, attraverso le attività di insegnamento-apprendimento, in reali competenze dei soggetti e vadano a caratterizzare il loro modo di essere e di rapportarsi a determinate situazioni e compiti significativi e sfidanti.

A livello metodologico, l'impiego di test e di prove strutturate (prove a stimolo chiuso e a risposta chiusa, che presentano una serie di quesiti del tipo: vero/falso, completamenti, corrispondenze, scelte multiple a una o due soluzioni esatte, riordinamento logico, riordinamento cronologico...) o semistrutturate (prove a stimolo chiuso e a risposta aperta, che

includono: domande strutturate, riassunti, saggi brevi, specifiche esercitazioni, colloquio strutturato, riflessione parlata...) si presta bene a rilevare dati significativi sull'acquisizione e il possesso di specifiche conoscenze e abilità.

Qui di seguito, proponiamo una matrice per l'analisi delle prove strutturate o semistrutturate, in ordine alla verifica-valutazione del raggiungimento degli obiettivi cognitivi predefiniti ai vari livelli in cui questi sono classificati nella classica tassonomia di Bloom⁹: **conoscenza** (possesso di dati, fatti, metodologia), **comprensione** (traduzione di significati, interpretazione di rapporti, implicazioni...), **applicazione** (astrazione di regole e generalizzazione di conoscenze), **analisi** (ricerca degli elementi, dei rapporti, dei principi organizzatori), **sintesi** (ricomposizione di una conoscenza complessa, elaborazione di un piano), **valutazione** (giudizi su qualche contenuto in termini di criteri interni ed esterni). I numeri all'interno della tabella indicano il peso di ciascuna prova per ogni livello (il peso maggiore è espresso con 1; i numeri successivi, 2, 3 e 4 indicano pesi via via decrescenti).

L'utilizzo di prove basate su prestazioni e compiti il più possibile autentici e significativi (articolo di giornale, costruzione di prodotti tangibili¹⁰, rapporto di ricerca, progetti, soluzione di problemi...) e il ricorso a rubriche di valutazione (un insieme di linee guida per assegnare dei punteggi correlati al lavoro degli studenti)¹¹ si prestano bene a verificare e a valutare il livello di *prestazione* degli allievi rispetto a conoscenze, abilità e competenze. I compiti significativi o le prestazioni "autentiche" sono compiti contestualizzati in situazioni reali, che rispecchiano le questioni e i problemi affrontati dagli adulti, caratterizzati da una serie di elementi quali: "obiettivi chiari, ruoli, situazione contestuale, prodotto di prestazione e standard di succes-

	Vero/falso	Scelta multipla	Completa-mento	Corrispon-denza	Riordina-mento logico	Riordina-mento cro-nologico	Saggio breve
Conoscenza	4	3	1		2	2	
Comprensione	2	1	2				4
Applicazione		2			3	3	4
Analisi		2		1			2
Sintesi				1	1		2
Valutazione		3					1

Tavola 2

so¹². Le rubriche precisano i criteri attraverso i quali le competenze o le prestazioni dovrebbero essere valutate e descrivono la gamma di qualità della prestazione o della competenza attesa, il *continuum* dei livelli di competenza, che possono tradursi in una scala di punteggi numerica o qualitativa. Particolare importanza assume la consapevolezza metacognitiva da parte del soggetto stesso dei traguardi raggiunti, delle modalità messe in atto per raggiungerli, dei progressi realizzati, delle risorse attivate per affrontare compiti significativi, in particolare di ciò che sa e può fare con quello che sa (valore d'uso delle conoscenze). Tale consapevolezza può essere favorita soprattutto se la rubrica dei criteri viene presentata – o, meglio, co-costruita con gli allievi – prima della prestazione, potendo così guidare la prestazione stessa e la sua valutazione. Anche un uso intelligente delle prove cosiddette oggettive, che consenta processi di autocorrezione, va in questo senso.

3. VALUTAZIONE E STRATEGIE DELLA PERSONALIZZAZIONE

Nel quadro delle strategie della personalizzazione, la valutazione si

configura innanzitutto come azione mirata a rendere il soggetto in formazione consapevole dei suoi punti di forza, delle sue attitudini e delle sue preferenze¹³ per consentirgli di coltivarle adeguatamente ponendosi obiettivi personali. L'azione valutativa tende quindi principalmente a formare nell'alunno capacità di autovalutazione, di individuazione della *sua* eccellenza, di scelta effettiva delle attività e dei percorsi che ritiene a sé più congeniali e che meglio possono metterlo in grado di sviluppare i suoi talenti, ma anche valutazione delle implicazioni delle scelte che può operare nel contesto in cui si colloca e del rapporto tra queste e le proprie inclinazioni.

Se la personalizzazione consiste nell'attivazione di percorsi diversificati che orientino allo sviluppo di apprendimenti differenti, la valutazione dovrà configurarsi innanzitutto come riconoscimento dei punti di forza e delle preferenze dell'alunno, sia da parte dell'alunno stesso, sia da parte dell'insegnante, sia da parte di altri soggetti che interagiscono nei vari ambienti di vita dell'alunno: "l'identificazione della forma di talento propria di un alunno è la premessa per una personalizzazione del suo processo formativo, ossia per una parziale diversificazione delle attività che



svolgerà e delle mete che perseguirà rispetto agli altri studenti"¹⁴.

Questa valutazione non può essere affidata a test standardizzati ma dovrebbe essere svolta attraverso un'osservazione accurata e protratta nel tempo che, come osserva Howard Gardner, si svolga: *"mentre l'individuo è impegnato in attività scolastiche regolari"* e porti a definire *"quali linee sono già avviate in un individuo, quali linee presentano un potenziale di sviluppo pronunciato, quali sono presenti a livelli più modesti o comportano ostacoli effettivi"*¹⁵. Come giustamente osserva M. Baldacci, il talento non è però una potenzialità innata che si tratta solo di scoprire, ma *"il risultato complesso di una molteplicità di fattori che incorporano la plausibile esistenza di inclinazioni ereditarie entro un processo di interazione epigenetica con gli ambienti esperiti dal soggetto nel corso del proprio sviluppo"*¹⁶; per questo è bene che la valutazione del profilo delle abilità o delle intelligenze prevalenti del soggetto rimanga un *"bilancio provvisorio che si colloca in un itinerario aperto a sviluppi differenti"*¹⁷.

Ciò che più conta non è comunque la valutazione che può esprimere l'insegnante, ma la valutazione che può autonomamente formulare lo studente stesso, attraverso l'esplorazione continua dei propri modi di entrare in relazione con le persone e le situazioni, l'attribuzione di significato alle esperienze che vive (magari utilizzando lo strumento del diario riflessivo), ma anche attraverso le scelte concrete che ha modo di operare: *"È solo sperimentando l'atto dello scegliere, con i rischi e le responsabilità che ne derivano, che l'alunno, particolarmente se viene opportunamente supportato, può sviluppare questo genere di autocoscienza e di comprensione"*¹⁸.

Nel dibattito pedagogico e didattico di questi ultimi anni¹⁹ e nel progetto di riforma disegnato dalla legge n. 53/2003, la valutazione assume a ragione una valenza orientativa e formante²⁰. Strumento principale per questo tipo di valutazione diventa il *portfolio*²¹, inteso come tracciatura

dei vari percorsi di apprendimento e raccolta dei lavori significativi del soggetto, operata quest'ultima prevalentemente dal soggetto stesso, su cui attivare un'adeguata riflessività. Selezionando i lavori migliori, decidendo e riappropriandosi della propria responsabilità valutativa, lo studente *"compie un percorso di autoconoscenza e autovalutazione e costruisce e comunica, motivandola, l'immagine di sé"*²².

In realtà, il *portfolio* può essere orientato più nel senso della strategia dell'individualizzazione, attraverso l'uso delle rubriche e di criteri di valutazione predefiniti per valutare le prove di prestazione autentica, oppure più nel senso della personalizzazione, soprattutto quando consente di incontrare quegli apprendimenti che il soggetto rivendica come importanti e significativi per sé (non solo *in sé*) e apre la possibilità di una conversazione educativa tra l'insegnante e l'alunno (o più alunni) sui lavori prodotti, così da favorire *"la graduale appropriazione ed interiorizzazione del ragionamento critico sul proprio e altrui lavoro"*²³ e da consentire lo sviluppo di maggiore autoconsapevolezza rispetto alle proprie inclinazioni e l'integrazione di tutto questo nel proprio personale progetto di vita. La valutazione si configura allora come costruzione dialogica e assume un carattere prevalentemente ermeneutico: *"i prodotti della valutazione non sono considerati come descrizioni del 'come le cose sono realmente' [...], ma invece come costruzioni significative per gli attori che le elaborano"*²⁴.

4. CONCLUSIONI

Le forme di valutazione orientate alla strategia dell'individualizzazione e quelle orientate alla strategia della personalizzazione non sono tra loro incompatibili o alternative, anzi è necessario che siano articolate assieme e tra loro organicamente integrate. Infatti, *"aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabil-*



mente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali²⁵ e l'azione valutativa, che è intimamente legata all'azione didattica e inerisce trasversalmente a tutto il processo di insegnamento-apprendimento, può favorire il raggiungimento di entrambi gli obiettivi. L'importante è che la valutazione sappia valutare anche se stessa e rendersi conto della funzione che svolge, della strategia a cui di volta in volta si lega.

Nell'ottica dell'individualizzazione, la valutazione non può che essere rapportata ad uno standard predefinito, sia questo costituito dai livelli di acquisizione di determinate conoscenze e abilità o dai livelli di padronanza di determinate competenze, definiti nelle rubriche. L'individualizzazione infatti è un'azione di insegnamento intenzionale verso risultati

voluti. Ne va di una fondamentale istanza democratica: mettere tutti nelle condizioni di sviluppare quelle conoscenze, abilità e competenze che si ritengono indispensabili per vivere e agire nel mondo di oggi. È per questo motivo che, a tale livello, la valutazione accentuerà, anche se non in modo esclusivo, il suo carattere quantitativo.

Nell'ottica della personalizzazione, la valutazione è volta a comprendere ciò che accade, anche indipendentemente da ciò che era stato stabilito, ed è aperta alla sorpresa. L'apprendimento infatti è un evento complesso e non lineare, "nelle sue diverse espressioni non è mai interamente noto e spesso anche nelle sue manifestazioni più rilevanti non è esplicito e oggetto di consapevolezza piena"²⁶. La valutazione si configura allora come "valutazione riconoscente"²⁷, che assiste, aiuta, cura l'apprendimento

¹ M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino 2002, Utet, p. 132.

² Cfr. P. PLESSI, *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia 2004, La Scuola.

³ Cfr., oltre all'opera già citata, anche M. BALDACCI, *Individualizzazione*, in G. CERINI – M. SPINOSI., *Voci della scuola Duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Napoli 2003, Tecnodid, pp. 208-213.

⁴ M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno*, op. cit., pp. 132-133.

⁵ Ibid., p. 133.

⁶ Ibid., p. 82.

⁷ Ibid., p. 145; M. BALDACCI, *Individualizzazione*, op. cit., p. 210.

⁸ Cfr. G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari 2003³, Editori Laterza, pp. 57-78 e 129-156.

⁹ A riguardo, cfr.: *ibid.*, p. 53. La matrice è tratta da una presentazione realizzata dal dott. M. Gentile, in un suo intervento al corso per *Training manager* della Sisf di Venezia, nel maggio 2005.

¹⁰ Cfr. G. TACCONI, *Prodotti*, in *Religione e Scuola 1* (settembre-ottobre) 2005, pp. 53-58.

¹¹ Cfr. G. WIGGINS– J. McTIGHE,

Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa, edizione italiana a cura di Mario Comoglio, Roma 2004, LAS.

¹² M. COMOGLIO, *Prefazione all'edizione italiana*, in G. WIGGINS – J. McTIGHE, *Fare progettazione...*, op. cit., p. 11.

¹³ M. Baldacci, sulla scorta di Claparède, invita giustamente a distinguere la questione più cognitiva delle capacità e delle attitudini, da quella più affettiva delle preferenze. Cfr. M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno*, op. cit., pp. 158-159.

¹⁴ Ibid., p. 163.

¹⁵ H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano 1987, Feltrinelli.

¹⁶ M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno*, op. cit., p. 164.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Ibid., p. 168.

¹⁹ Cfr. P. PLESSI, *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia 2004, La Scuola.

²⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 234-275.

²¹ Cfr. M. COMOGLIO, *Portfolio degli studenti*, in G. CERINI – M. SPINOSI., *Voci della scuola Duemilaquattro*, op. cit., pp. 297-304.

²² P. PLESSI, *Teorie della valutazione e mo-*

delli operativi, op. cit., p. 264.

²³ M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno*, op. cit., p. 172.

²⁴ A. FONTANA – G. VARCHETTA, *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Milano 2005, Guerini e associati, p. 68.

²⁵ M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno*, op. cit., p. 211.

²⁶ A. FONTANA – G. VARCHETTA, *La valutazione riconoscente...*, op. cit., p. 103.

²⁷ Ibid., pp. 103 sq.

²⁸ Sul tema della riflessività, rimando a L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma 2003, Carocci.

²⁹ A. FONTANA – G. VARCHETTA, *La valutazione riconoscente...*, op. cit., p. 104.

³⁰ G. Domenici sottolinea che il giudizio valutativo deve appunto essere "proattivo", cioè "... di stimolo e di incoraggiamento verso lo sviluppo di quei comportamenti che accrescono il grado di autostima e di autonomia affettiva e cognitiva del soggetto". Cfr. G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari 2003³, Editori Laterza, p. 179.



della persona, l'emergere dei suoi potenziali inespressi e la definizione dei suoi personali obiettivi, e si manifesta in attività di riflessione individuale e collettiva sulle esperienze, sui contenuti e sui processi dell'apprendere²⁸. Tale riflessione permette di "elaborare, problematizzare, trasformare i nostri schemi di significato fino ad arrivare ai nostri modi di agire"²⁹. A questo livello, la valutazione accentuerà dunque il suo carattere qualitativo e prediligerà approcci autobiografici e narrativi.

In ciascuna delle due prospettive, è importante che la valutazione sia intesa come valutazione *per* l'apprendimento e non solamente *dell'*apprendimento, che assuma un carattere proattivo (fornisca cioè al soggetto informazioni non solo sui risultati ma anche sulle successive mosse da compiere per migliorare le sue prestazioni e crescere personalmente³⁰) e che dia spazio e voce anche alla valutazione

che il soggetto fa di se stesso e alla sua progettualità esistenziale.

Si può ipotizzare che, per garantire il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali, sia necessario prestare attenzione, far emergere e valorizzare tutto ciò che uno studente già sa e sa fare e aiutarlo a riconoscere e sviluppare i propri talenti e a porsi obiettivi di sviluppo personale. La personalizzazione dei percorsi e una valutazione orientata in questo senso contribuiscono infatti a creare quel livello di motivazione e di impegno che è necessario per il raggiungimento anche di quelle mete che sono ritenute socialmente indispensabili.

GIUSEPPE TACCONI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Bibliografia

M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino 2002, Utet.
ID., *Individualizzazione*, in G. CERINI – M. SPINOSI, *Voci della scuola Duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Napoli 2003, pp. 208-213, Tecnodid.
G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia 2004, La Scuola.
M. COMOGLIO, *Portfolio degli studenti*, in G. CERINI – M. SPINOSI, *Voci della scuo-*

la Duemilaquattro, cit., pp. 297-304.

G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003³.

A. FONTANA – G. VARCHETTA, *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e associati, Milano 2005.

H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano 1987, Feltrinelli.

L. GUASTI, *Valutazione e innovazione*, Novara 1996, De Agostini.

L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma 2003,

Carocci.

M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Milano 2004, La Nuova Italia.

P. PLESSI, *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia 2004, La Scuola.

B. M. VARISCO, *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano 2000, Guerini e Associati.

ID., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004.

G. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, edizione italiana a cura di M. Comoglio, Roma 2004, LAS.