

Valeria Caresano  
Amanda Di Ferdinando  
Anna Redaelli\*

# Valutazione e Bisogni Educativi Speciali

Quando è stata pubblicata la Direttiva Ministeriale sui BES del 27 dicembre 2012, relativa all'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali<sup>1</sup>, si è aperta la possibilità di tutelare i numerosi studenti privi di certificazione o diagnosi, ma con evidenti difficoltà di apprendimento legate ad una fragilità cognitiva, o ad un problema linguistico, oppure provenienti da condizioni sociali e culturali difficili o con valutazioni specialistiche con esiti diversi dal Disturbo Specifico dell'Apprendimento. La Direttiva, a tale proposito, ricorda che

*“ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”.*

Tali tipologie di BES vengono individuate sulla base di elementi oggettivi, come ad esempio una segnalazione degli operatori dei servizi sociali, ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche da parte del CdC: si tratta di svolgere un primo momento di lettura dei bisogni dello studente per valutare le sue necessità educative, al fine di progettare un percorso di studio personalizzato che preveda l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative. In tal caso, si avrà particolare cura nel monitorare l'efficacia degli interventi, affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario e opportunamente modificati qualora non si mostrassero efficaci.

Per i docenti, abituati a confrontarsi ogni giorno con la valutazione di ragazzi che rientrano nella macroarea degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, questa normativa ha rappresentato una conquista non indifferente, che ha sicuramente portato il CdC a tirare un bel sospiro di sollievo almeno fino all'esame di fine ciclo.

\* Docenti di scuola secondaria di primo grado

<sup>1</sup> Seguita dalla Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 (integrata dalla nota MIUR n. 1551 del 27 giugno 2013).

Ma procediamo con ordine.

## Il Piano didattico Personalizzato per alunni con DSA

A seguito della Legge 170 dell'ottobre 2010 si prevede, da parte del Consiglio di Classe, la stesura di un PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, nel quale siano indicate in prima istanza una descrizione del profilo dello studente, le eventuali certificazioni presenti, gli strumenti compensativi e dispensativi utilizzati in ogni materia in cui essi si rivelino necessari e, infine, i criteri di valutazione. Nel 2012 si estende all'area dei BES che interessa lo svantaggio socio economico, linguistico e culturale la possibilità di predisporre un piano personalizzato: l'attenzione è quindi dedicata ai bisogni educativi speciali nella loro totalità. Il PDP diviene uno strumento di inclusione scolastica che, se compilato in maniera esaustiva, garantisce il successo formativo dell'alunno con BES. Il documento è lo stesso per entrambi i casi, ma le strategie operative sono differenti. Nel primo caso, infatti, all'interno del documento, viene riportato il riferimento all'iter diagnostico seguito (diagnosi specialistica) e, in sintesi, le conclusioni relative agli strumenti compensativi e dispensativi, oltre che valutativi, da adottare in classe. Per gli studenti con DSA, infatti, la redazione del PDP è, in certo senso, agevolata dalla presenza della diagnosi, che spesso riporta già delle chiare indicazioni da seguire nella pratica scolastica. Propedeutiche alla stesura del piano e decisive per la disamina degli strumenti pedagogici necessari al successo dello studente sono, senza dubbio, le osservazioni svolte dai docenti nel contesto classe, che consentono l'individuazione degli effettivi bisogni formativi ed educativi dell'alunno. Alcuni esempi di strumenti compensativi o dispensativi possono essere l'utilizzo della calcolatrice o delle tavole numeriche per gli alunni con discalculia; la dispensa dall'utilizzo del corsivo per gli studenti con disgrafia; la dispensa dalla lettura ad alta voce in classe per gli studenti con dislessia. Nelle verifiche e in sede di valutazione sono indicate misure quali:

- predisporre verifiche scritte accessibili, brevi, strutturate, scalari;
- prevedere la sostituzione delle domande aperte con esercizi organizzati in *multiple choice*;
- programmare e concordare con l'alunno le verifiche e le interrogazioni;
- prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (o viceversa) ove necessario;
- far usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali;
- facilitare la decodifica della consegna e del testo;
- valutare tenendo conto maggiormente del contenuto che della forma (nelle prove scritte) e di eventuali difficoltà espositive (nelle prove orali);
- introdurre prove informatizzate;
- programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove;
- non valutare gli errori ortografici;

- uso del rigo colorato per l'individuazione delle note sul pentagramma;
- utilizzo di dizionari digitali (cd rom, risorse *online*...);
- utilizzo di ausili per il calcolo (tavola pitagorica, linee dei numeri...) ed eventualmente della calcolatrice con foglio di calcolo (possibilmente calcolatrice vocale).

Queste sono solo alcune delle misure indicate nelle certificazioni degli studenti con DSA, da applicarsi, ovviamente, a seconda della tipologia di disturbo dello studente e delle effettive esigenze dell'alunno.

## **Il Piano didattico Personalizzato per alunni con altri Bisogni Educativi Speciali**

Nel caso degli studenti con altri BES può essere o meno presente una certificazione. Rientrano in questa categoria gli alunni con:

- deficit dell'attenzione e dell'iperattività;
- funzionamento cognitivo limite (*borderline*);
- disprassie;
- svantaggio culturale, sociale;
- difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura italiana perché appartenenti a culture diverse.

Nei primi tre casi, è presente una certificazione, che spesso esplicita, come per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, quali accorgimenti adottare in classe; nei successivi due, invece, i documenti presenti sono segnalazioni dei servizi sociali integrate o meno dalle osservazioni del consiglio di classe. Per alcuni studenti, le scelte stabilite dal PDP si riveleranno pressoché definitive, in quanto gli strumenti adottati sono necessari anche a lungo termine; per altri, invece, lo svantaggio può rivelarsi solo temporaneo, ad esempio, quando è causato da un trauma familiare o, nel caso di figli adottati<sup>2</sup>, dal recente arrivo in territorio italiano. È importante mettere in evidenza che, sebbene esistano degli "scheletri" di PDP che è utile seguire per la compilazione, trattandosi di un piano *personalizzato* non è bene adottare la strategia del "copia-incolla" di ciò che è già disponibile in quanto è solo l'attenta osservazione del singolo studente in classe a stabilire quali siano i metodi più efficaci per garantire il suo personale benessere e successo scolastico. Alcuni alunni, infatti, pur avendo una diagnosi di DSA, hanno compensato le loro difficoltà durante il percorso di studi precedente, pertanto possono non essere necessari alcuni accorgimenti indicati dagli specialisti, che purtroppo, talvolta, seguono dei modelli precostituiti. Un analogo problema si pone per gli alunni con problematiche che la Legge 170 non tutela. Spesso i modelli di PDP adottati dalle scuole si pre-

<sup>2</sup> <[http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot7443\\_14\\_all1.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot7443_14_all1.pdf)>.

sentano come una lista di voci da “crocettare”: questo format non contempla spazi dedicati alla descrizione del concreto funzionamento scolastico dell’alunno. Servirsi, invece, di un modello descrittivo basato, da un lato, su un’attenta osservazione e, dall’altro, su una quanto più ampia possibile documentazione, risulta essere una scelta vincente ai fini di una valutazione accurata e plausibile di *quell’alunno con quel* determinato bisogno educativo, per definizione *speciale*, quindi non classificabile attraverso categorie precostituite.

### **Alcune considerazioni sui PDP**

Un’osservazione da fare sui PDP è che non tutti prevedono una sezione dedicata alle strategie inclusive da adottare in classe. Dato che questi documenti spesso vengono esaminati anche dagli specialisti, diviene importante inserire nel testo anche quelle voci che riportano le strategie per una didattica inclusiva usate dal consiglio di classe, o anche dal singolo docente, a seconda della materia insegnata: ciò favorirebbe maggiore serenità allo studente con BES, oltre che ai genitori, e consentirebbe allo specialista di interagire con i docenti per rinforzare l’adozione di queste pratiche in aula<sup>3</sup>.

Nella scuola secondaria di primo grado la stesura del Pdp avviene annualmente ed entro il primo trimestre<sup>4</sup>; in alcuni istituti, e si auspica che diventi prassi comune, sono previste verifiche intermedie e finali, che ai fini della valutazione conclusiva rendono facilmente documentabili i progressi dell’alunno, le criticità ancora presenti e gli obiettivi effettivamente raggiunti<sup>5</sup>. Nel secondo e nel terzo anno di scuola la compilazione del PDP entro il trimestre non costituisce un grande ostacolo, in quanto, a meno di un cambio di istituto effettuato dall’alunno, questi è già noto al consiglio di classe: si tratta, quindi, di rivedere quanto riportato l’anno precedente e di aggiornarlo con le indicazioni derivanti da eventuali nuove diagnosi o ulteriori osservazioni discusse nel consiglio di classe, si può anche decidere che il periodo di utilità del piano è terminato, in quanto lo studente ha superato il disagio prima. Il PDP, infatti, non è mai un documento statico ed è possibile modificarlo ogni qualvolta sia necessario. Le revisioni, gli accorgimenti, i monitoraggi in itinere significano, necessariamente, tempo aggiuntivo per il consiglio di classe, motivo per cui in una recente Nota Ministeriale si mette in evidenza che, talvolta, “la documentazione proposta [...] ha spesso appesantito l’attività scolastica tanto da essere intesa da molti docenti alla stregua di meri processi burocratici”<sup>6</sup>. Non si può correre un rischio simile, quando si parla di strumenti che tutelano la formazione degli studenti e il loro diritto all’apprendimento.

<sup>3</sup> A questo proposito, il modello adottato dalla regione Piemonte riporta una sezione dedicata alle strategie didattiche inclusive (rif. <<http://www.regione.piemonte.it/noproblem/pdp.htm>>).

<sup>4</sup> O entro tre mesi dalla data di ricezione della certificazione.

<sup>5</sup> D.L. 62 del 13 aprile 2017 comma 2 e comma 3.

<sup>6</sup> Nota ministeriale 17/05/2018, p. 3.

Non bisogna poi dimenticare che il piano deve necessariamente essere firmato dai genitori dello studente, che nei casi di certificazione, solitamente, hanno ben presente le difficoltà del figlio. In tutte quelle situazioni esenti da documentazione specialistica, la redazione di un piano nei primi mesi di scuola è un'operazione che richiede estrema attenzione e delicatezza: potrebbe facilmente compromettere, pur senza volerlo, il rapporto tra genitori e docenti. Talvolta, questi ultimi sono accusati di "etichettare" il ragazzo, senza conoscerlo, o di dargli delle "facilitazioni" che potrebbero ridurre la sua autostima, in quanto i compiti e le verifiche risulterebbero in qualche misura diverse da quelle dei compagni. Questo aspetto è ben sottolineato dalla già citata Nota Ministeriale, quando dichiara che si rischia "così di rafforzare la percezione dei genitori che tali atti e procedure possano assicurare un diverso livello di presa in carico di alcuni alunni"<sup>7</sup>.

### In classe

Non solo i genitori, a volte, sono restii all'accettazione delle misure compensative e dispensative, soprattutto nella fase di verifica-valutazione degli apprendimenti: il primo che prova disagio nell'utilizzarle è lo stesso studente, poiché si sente valutato in maniera *diversa* dagli altri.

In questo contesto, risulta indispensabile l'attuazione di due azioni all'interno del gruppo classe:

- favorire un ambiente inclusivo, che tenga conto dell'importanza di valutare i ragazzi dando il giusto peso alle loro difficoltà ed ostacoli nell'esecuzione di alcune richieste scolastiche (chi di noi chiederebbe a un alunno miope di togliersi gli occhiali solo perché il resto della classe non se ne avvale? )
- variare le modalità di verifica: non solo compiti scritti o interrogazioni, ma, ad esempio, dare maggior peso ai lavori cooperativi, ad altre esercitazioni in classe o attività a casa.

Le strategie che favoriscono un clima inclusivo in classe sono molteplici: può certamente essere utile la lettura condivisa di alcuni testi<sup>8</sup> che sollecitino la riflessione sull'opportunità di uscire dal proprio punto di vista per comprendere anche quello di un altro, oltre che per prendere coscienza della diversità di ogni alunno e delle sue difficoltà<sup>9</sup>; soprattutto, però, si tratta di abituare la classe, facendone una pratica di routine, a lavorare in modalità cooperativa, in modo che ogni studente riconosca sia le qualità che le difficoltà dei compagni

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Un esempio potrebbe essere il libro di Francesco Riva *Il pesce che scese dall'albero* <<https://aipd.it/la-favola-del-re-trentatre/>>.

<sup>9</sup> "Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali tra diseguali" scriveva don Lorenzo Milani in *Lettera ad una professoressa*.

e si preoccupi di valorizzare le prime e prendersi cura delle seconde, in un clima di interdipendenza positiva.

Per quanto concerne il valutare, una voce riportata in taluni Piani Didattici Personalizzati come strumento di valutazione differenziata recita: “valutare tenendo conto del processo”<sup>10</sup>, non solo, quindi, del prodotto finale. Questa, come altre indicazioni, quali “valutare per formare” o “rassicurare sulla conseguenza delle valutazioni”<sup>11</sup>, sono pratiche che, in realtà, i docenti dovrebbero adottare per ogni singolo studente, non solo per i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali.

In questo modo si può, non senza ostacoli, attuare quanto viene sottolineato con decisione nella sopracitata Nota Ministeriale, quando afferma che:

*sono stati introdotti nuovi assiomi di riferimento, nuove risorse professionali, economiche e strutturali affinché a ciascuno sia data la possibilità di ricorrere a documenti che attestino la problematicità del “caso”, fermo restando le garanzie riconosciute dalla Legge n. 104/1992<sup>12</sup> e dalla Legge n. 170/2010<sup>13</sup>. I docenti e i dirigenti che contribuiscono a realizzare una scuola di qualità, equa e inclusiva, vanno oltre le etichette e, senza la necessità di avere alcuna classificazione “con BES” o di redigere Piani Didattici Personalizzati, riconoscono e valorizzano le diverse normalità, per individuare, informando e coinvolgendo costantemente le famiglie, le strategie più adeguate a favorire l'apprendimento e l'educazione di ogni alunno loro affidato. In questa dimensione la soluzione al problema di un alunno non è formalizzarne l'esistenza, ma trovare le soluzioni adatte affinché l'ostacolo sia superato<sup>14</sup>.*

Il concetto di *diverse normalità* è sicuramente ben distante dal solo utilizzo dell'aggettivo *diverso*: la piena assunzione di questa consapevolezza da parte dei docenti, per primi, e poi di studenti e genitori produrrebbe una percezione meno drastica, meno impattante di eventuali azioni educative e valutative modellate sulla base delle necessità individuali ma, soprattutto, consentirebbe di “*personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento*” senza necessariamente “*parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni delle classi, quanto pensare alla classe come una realtà composta in cui mettere in atto molteplici modalità metodologiche di insegnamento-apprendimento, funzionali al successo formativo di tutti*”<sup>15</sup>.

<sup>10</sup> Si fa qui riferimento al modello adottato dalla regione Piemonte, riportato in <<http://www.regione.piemonte.it/noproblem/pdp.htm>>.

<sup>11</sup> Altre voci presenti nel modello di piano riportato nella nota 5.

<sup>12</sup> Sulla tutela degli studenti con disabilità.

<sup>13</sup> Sulla tutela degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

<sup>14</sup> Nota Ministeriale 17/05/2018, p. 5.

<sup>15</sup> Ibidem.

L'occhio di riguardo, quindi, deve sempre essere sul contesto classe in un'ottica sistemica, ma senza perdere di vista il singolo e viceversa.

### **La valutazione degli studenti con BES negli esami di fine ciclo**

Fino a questo momento si è parlato, indirettamente, della valutazione nel corso dei tre anni di scuola secondaria di primo grado, ma non di valutazione finale. Ipotizzando una classe in cui si siano adottate le strategie di cui si è trattato, viene spontaneo pensare che anche in fase di esami conclusivi si possano adottare le stesse modalità di valutazione, ed ecco che, come per magia, parte dell'impianto creato durante gli anni precedenti crolla sotto il peso dell'uniformità della valutazione.

Nel DM 741<sup>16</sup>, recante il regolamento per l'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, vengono esplicitate le indicazioni da seguire per la somministrazione delle prove e la seguente valutazione degli studenti con disabilità<sup>17</sup> o che possiedono una diagnosi di DSA<sup>18</sup>, per i quali viene esplicitamente indicata la necessità di seguire le indicazioni riportate nel PEI e nel PDP, e per gli studenti non italo-foni e esonerati dallo studio di una o più lingue straniere, ma non viene fatta alcuna menzione degli alunni con altri Bisogni Educativi Speciali. Sembra un paradosso e, in effetti, lo è: aver costruito un triennio in cui si è adottato un metodo di verifica che tenesse conto delle *diverse normalità*, per poi giungere alla prova finale mettendo tutti gli studenti in una condizione di paradossale uguaglianza rischia di annullare, o quantomeno sminuire, tutta l'impostazione precedente.

Non sono mancate le considerazioni relative al fatto che, in mancanza di un chiaro riferimento agli studenti con BES, si debbano tenere valide la Nota n. 3587 del 03/06/2014 e l'O.M. 37/2014, che recita:

*Per altre situazioni di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), formalmente individuati dal Consiglio di classe, devono essere fornite dal medesimo Organo utili e opportune indicazioni per consentire a tali alunni di sostenere adeguatamente l'esame di Stato. La Commissione d'esame – sulla base di quanto previsto dalla Direttiva 27.12.2012 recante strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali ed organizzazione scolastica per l'inclusione, dalla circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 e dalle successive note, di pari oggetto, del 27 giugno 2013 e del 22 novembre 2013 – esaminati gli elementi forniti dal Consiglio di classe, tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, relative ai candidati con Bisogni Educativi*

<sup>16</sup> Pubblicato il 03/10/2017 e seguito dal DM 742 e dalla Nota Ministeriale 1865 del 10/10/2017.

<sup>17</sup> In riferimento alla Legge 104/1992, che prevede la redazione di un Piano Educativo Individualizzato.

<sup>18</sup> In riferimento alla Legge 170/2010, che prevede la redazione di un Piano Didattico Personalizzato.

*Speciali (BES), per i quali sia stato redatto apposito Piano Didattico Personalizzato, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. A tal fine il Consiglio di classe trasmette alla Commissione d'esame il Piano Didattico Personalizzato. In ogni caso, per siffatte tipologie, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per alunni e studenti con DSA<sup>19</sup>.*

Con il Decreto 741 pare che si sia persa la possibilità di tutelare anche gli studenti che non rientrano nella categoria degli alunni con disabilità, con DSA o non italofoeni, ma che necessitano di strumenti dispensativi e compensativi.

In questo contesto, un utile strumento da tenere in considerazione per costruire sia le progettazioni che le verifiche e le valutazioni in itinere o alla fine del ciclo d'istruzione è l'ICF-CY (Classification of Functioning, Disability and Health), in quanto fornisce i criteri per osservare gli allievi e il loro "funzionamento" all'interno del contesto classe. L'ICF-CY può, quindi, portare un valore aggiunto significativo al superamento della predominanza del modello medico di classificazione della disabilità<sup>20</sup>.

## **Conclusioni**

Pur riconoscendo che la presa in carico di un alunno con BES, da parte del consiglio di classe, sia facilitata quando avviene un adeguato passaggio di informazioni tra i diversi enti che si occupano dell'allievo, tuttavia risulta evidente che il PDP non sia un semplice documento che esaurisce il suo compito trascrivendo le indicazioni degli specialisti, in modo che restino agli atti. Non si tratta semplicemente di adempiere ad un compito burocratico riportando meccanicamente una lista di accorgimenti didattici: il Piano Personalizzato è uno strumento indispensabile sia per l'alunno con BES che per i docenti, in quanto permette di promuovere la piena inclusione scolastica garantendo allo studente il raggiungimento degli obiettivi formativi in autonomia. La stesura del piano personalizzato costituisce un atto di grande responsabilità da parte dell'intero CdC che non dovrebbe, in nessun caso, essere delegata al docente coordinatore; è necessario condividere con i colleghi – prima della sua stesura – le osservazioni dei processi di apprendimento dell'alunno, motivarle e solo successivamente tradurle in pratiche didattiche quotidiane e abituali che garantiscano all'allievo con BES una piena e attiva partecipazione all'azione educativa in classe e gli permettano di sviluppare al meglio il suo potenziale di apprendimento. In quest'ottica, il PDP diventa lo strumento che permette di leggere ed interpreta-

<sup>19</sup> O.M.37/2014 art. 18 c. 4.

<sup>20</sup> Si veda il contributo in questo volume di Chiara Carabelli e Luigi Gilberti, *ICF e valutazione*.

re i bisogni formativi dell'alunno, soprattutto quando si tratta di un alunno privo di certificazione e/o diagnosi. Infatti, in questo caso, il CdC è chiamato a redigere un documento "non formalizzato", ai sensi delle Leggi 104 e 170, nel quale il ruolo del docente è svincolato da indicazioni cliniche, che, a volte, si dimostrano inefficaci, perché mancano di una componente essenziale, cioè le osservazioni sistemiche che solo i docenti, in classe, possono fare. Un alunno inserito all'interno di un determinato ambiente scolastico assume un preciso ruolo che modifica il contesto e dal quale viene, a sua volta, modificato. Un'attenta osservazione di queste dinamiche permette di agire una didattica che si inserisca, dal punto di vista dell'inclusione dell'alunno, in un sistema più complesso di variabili. Il momento della compilazione, quindi, implica non poche difficoltà per il CdC che deve sistematizzare tutte le osservazioni emerse, renderle coerenti con gli obiettivi formativi che si è posto in sede di progettazione didattica, ma è anche un'opportunità per far sì che le prassi scolastiche diventino strutturalmente inclusive sulla base di quanto emerso dal confronto in sede di consiglio di classe. Il PDP apre la strada al percorso educativo più adatto all'alunno con BES, lo accompagna lungo il corso degli anni fino ad arrivare all'esame di fine ciclo, momento in cui dovrebbe essere preso in considerazione non soltanto per personalizzare le prove d'esame, ma, soprattutto, per valutarle. La lettura del funzionamento globale dell'alunno in un'ottica bio-psico-sociale, resa possibile dall'ICF, permette di comprenderne meglio le esigenze formative di lungo termine e non solo finalizzate al raggiungimento degli obiettivi disciplinari, ma orientate allo sviluppo delle competenze chiave da certificare in uscita.

Per gli alunni con BES senza certificazione lo sviluppo delle competenze potrebbe risultare faticoso, perché i loro bisogni spesso ostacolano il raggiungimento di traguardi dello sviluppo nei tempi e nei modi stabiliti dalla normativa, motivo per cui in sede di valutazione risulta necessario tenere conto di una serie di fattori che determinano il funzionamento dell'alunno con BES influenzandone l'apprendimento e, di conseguenza, l'acquisizione di competenze necessarie alla vita futura dello studente.

Si comprende, quindi, come gli strumenti per valutare siano tanti, sia di tipo qualitativo che quantitativo, e debbano necessariamente essere integrati fra loro. La valutazione entra nel percorso di apprendimento dell'alunno con BES in molteplici momenti della didattica e si occupa di rilevare il processo di acquisizione delle competenze previste dal PDP, consentendo una costante ricalibrazione dell'azione didattica e non riducendosi al semplice momento conclusivo del processo.