

Pubblicato il: luglio 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**“I’ll tell you about my learning process”. The self-evaluative, reflective,
metacognitive and formative value of cognitive autobiography
“Ti racconto il mio processo di apprendimento”. La valenza auto-valutativa,
riflessiva, metacognitiva e formativa dell’autobiografia cognitiva**

di

Rosaria Capobianco

rosaria.capobianco@unina.it

Università di Napoli Federico II

Abstract

Through the self-evaluation process, the student makes a judgment on his or her learning, analyzing the differences between the expected objectives and the results obtained. However, it is the teacher who must educate the student in self-assessment through self-analysis tools, such as *cognitive autobiography*, a self-assessment tool that through writing offers the student the possibility to activate a process by which to reconstruct consciously their own formative experiences trying to give them a meaning. The essay presents some types of *cognitive autobiography* developed by the teachers of three schools including the Alto Casertano area during the laboratory hours of a training course on skills assessment.

Keywords: *cognitive autobiography*, narrative pedagogy, self-evaluation, teachers, formative assessment

Keywords: *cognitive autobiography*, narrative pedagogy, self-evaluation, teachers, formative assessment

Abstract

Attraverso il processo auto-valutativo lo studente formula un giudizio sul proprio apprendimento, analizzando le differenze tra gli obiettivi attesi e i risultati ottenuti. È, però, il docente che deve educare lo studente all'autovalutazione attraverso degli strumenti di auto-analisi, come l'*autobiografia cognitiva*, uno strumento auto-valutativo che, attraverso la scrittura, offre allo studente la possibilità di attivare un processo mediante il quale ricostruire consapevolmente le proprie esperienze formative cercando di attribuire ad esse un senso. Il saggio presenta alcune tipologie di *autobiografia cognitiva* elaborate dai docenti di tre istituti comprensivi dell'Alto casertano, durante le ore di laboratorio di un corso di formazione sulla valutazione delle competenze.

Parole chiave: *autobiografia cognitiva*, pedagogia narrativa, auto-valutazione, docenti, valutazione formativa.

1. Introduzione

Oggi, l'apprendimento, nella scuola della *società delle competenze* (Capobianco, 2017), diventa *significativo* quando lo studente attiva un *processo metacognitivo* che gli permette di regolare e di analizzare il suo percorso individuale, al fine di favorire lo sviluppo di tutte quelle competenze necessarie per realizzare il suo pieno sviluppo. È importante, quindi che ogni studente adotti, in merito al suo processo di apprendimento, un atteggiamento riflessivo che lo porti ad avere una piena consapevolezza delle sue potenzialità, delle sue risorse e delle sue difficoltà.

È chiaro ed evidente che la riflessività e la metacognizione necessitano di tempi lunghi, ma è importante avviare il percorso di autovalutazione fin dai primi anni di scuola, solo in questo modo il processo valutativo potrà superare definitivamente la logica degli anni passati, una logica del *summative assessment* che, preoccupata di rispettare i canoni della validità e dell'affidabilità, era concentrata solo ad analizzare gli aspetti più tecnici, riguardanti le prove, i risultati e i processi (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001).

Negli ultimi anni, la ricerca educativa ha indagato una serie di nuove dimensioni nel campo della valutazione, focalizzando l'attenzione sui diversi rapporti e sui contesti differenti, dando vita così a vari filoni di ricerca: la valutazione *per* l'apprendimento¹ (*Assessment for Learning* o AfL) (Black & Wiliam, 1998; 2009; Black et al., 2002; Heritage, 2007; Sambell et al., 2013); la valutazione *come* apprendimento (*Assessment as Learning* o AaL) (Dann, 2014), la valutazione *orientata all'apprendimento* (*Learning-Oriented Assessment* o LOA) (Carless, 2015), la valutazione

¹ "Una valutazione per l'apprendimento è qualsiasi valutazione che ha, nella sua progettazione e pratica, come prima priorità lo scopo di promuovere l'apprendimento degli studenti. È diversa dalla valutazione progettata principalmente per lo scopo di rendicontazione (accountability), o di classifica degli studenti o di certificazione della competenza. Un'attività di valutazione può aiutare l'apprendimento se fornisce informazioni che gli insegnanti e i loro studenti possono utilizzare come feedback per valutare se stessi e i propri compagni e modificare le attività di insegnamento e di apprendimento, attività nelle quali sono impegnati. Tale valutazione diventa "valutazione formativa" quando le informazioni sono effettivamente utilizzate per migliorare il lavoro di insegnamento e per ciò stesso soddisfare le esigenze di apprendimento" (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004, p. 10).

sostenibile (*Sustainable Assessment* o SA) (Boud, 2000) e, ancora, il ruolo e l'impatto della valutazione sul soggetto e sulla società (Ibarra-Sáiz et al., 2020).

Quello che accomuna tutti questi approcci è il ruolo responsabile e partecipativo degli studenti ai quali vengono fornite delle opportunità per poter attivare tutte quelle strategie critiche, riflessive e metacognitive utili per poter pienamente e consapevolmente svolgere il processo di autovalutazione. Uno studente che è in grado di autovalutarsi in modo preciso ed efficace e, di conseguenza, di rivedere i propri processi per rimediare agli errori commessi, è uno studente che ha raggiunto la sua indipendenza nell'apprendimento (Clark, 2012).

Lo studente che sa autoregolarsi, partecipa dinamicamente ai processi di autoapprendimento, da vari punti di vista da quello motivazionale a quello metacognitivo a quello emozionale (Buccolo, 2020), riuscendo a direzionare i propri sforzi per poter acquisire autonomamente maggiori conoscenze e abilità, servendosi di strategie *ad hoc* finalizzate al raggiungimento di possibili obiettivi di miglioramento.

L'*autovalutazione* dello studente è uno degli elementi fondamentali del *formative assessment* (Van der Kleij et al., 2015; Bennett, 2011; Black & Wiliam, 1998), che è di supporto all'apprendimento e che si muove lungo una direzione che viaggia dal presente al futuro, perché non solo individua gli attuali livelli di apprendimento dello studente, ma permette al docente di prevedere quelle che saranno i futuri esiti (Schratz et al., 2003).

Randy Elliot Bennett (2011), che ha analizzato i cinque elementi fondamentali del *formative assessment*, ha inserito tra questi anche il *self-assessment*, infatti, ai fini di una valutazione formativa, non è importante solo:

1. chiarire bene agli studenti gli obiettivi di apprendimento e gli esiti attesi;
2. far svolgere delle prove e dei compiti che permettano di esplicitare l'avvenuto apprendimento;
3. dare un *feedback* significativo ed efficace in merito al lavoro svolto;
4. predisporre delle attività di valutazioni tra pari (*peer-assessment*);

ma anche

5. predisporre delle forme di autovalutazione (*self-assessment*), al fine di rendere gli studenti responsabili del proprio processo formativo (Bennett, 2011).

Pertanto accanto alla *cultura della valutazione* (Santelli et al., 2000), deve consolidarsi la *cultura dell'auto-valutazione* che si crea per mezzo della continuità di un *modus operandi* che dovrebbe cominciare dalla scuola dell'infanzia, infatti fin dalla più tenera età i bambini dovrebbero imparare ad auto-valutarsi. Agli studenti di ogni ordine e grado dovrebbe sembrare normale confrontarsi col docente in merito ai propri risultati. Del resto se si vuole che tutti gli studenti diventino responsabili del proprio processo di apprendimento e consapevoli dei progressi compiuti, è necessario attivare varie strategie auto-valutative. Questo è importante soprattutto se si vuole che gli studenti comprendano quello che è necessario fare per migliorarsi e per riuscire ad individuare le difficoltà e gli errori attraverso un'analisi dei processi attivati.

Marlyse Pillonel e Jean Rouiller affermano, infatti, che l'autovalutazione si sviluppa attraverso l'apprendimento guidato da parte del docente che concede allo studente quella *sufficiente* libertà in modo che quest'ultimo possa assumere uno sguardo critico su se stesso:

apprendre à s'auto-évaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de

décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser² (Pillonel & Rouiller 2001, p.3).

L'apprendimento dell'autovalutazione è il mezzo essenziale che consente allo studente di andare oltre un semplice *know-how* inconsapevole, puramente operativo, per poter arrivare invece a un *know-how* pienamente consapevole, grazie al quale lo studente può intervenire e gestire, in prima persona, il proprio processo di apprendimento (Cardinet, 1988). Per questo è necessario che il docente predisponga e sappia gestire tutta una serie di strumenti che permettano allo studente di autovalutarsi, non per "ingraziarsi il docente", ma per la sua volontà di comprendere meglio come ha appreso e come potrebbe migliorare il processo di apprendimento.

Autobiografie cognitive, diari di bordo, questionari, padlet, blog, racconti orali o scritti delle esperienze scolastiche sono tutti strumenti in grado di attivare un processo di autovalutazione che, oltre a sviluppare nel discente l'attitudine metacognitiva e la riflessione sui propri processi cognitivi, gli permette, attraverso la narrazione del processo e del prodotto dell'apprendimento, di autovalutarsi, innescando, attraverso il processo narrativo, una riflessione metacognitiva sul proprio stile di apprendimento.

Questo saggio analizzerà, in particolare *l'autobiografia cognitiva*, uno strumento auto-valutativo che attraverso la scrittura offre allo studente la possibilità di attivare un processo mediante il quale ricostruire consapevolmente le proprie esperienze didattiche, in forma narrativa, cercando di attribuire ad esse un senso (Capobianco, 2006).

Del resto l'autobiografia, "genere chiave della cultura occidentale" (Cambi, 2002, p.5), da molti decenni, a partire dagli anni Novanta, è al centro dell'interesse della ricerca in ambito pedagogico, anche se già a partire dagli anni Settanta, cominciano ad affermarsi ricerche sulle storie di vita (Pineau e Dominicè, in area francofona; Massa e Demetrio, in ambito italiano).

L'autobiografia si è affermata come metodo d'indagine, con delle proprie caratteristiche, nell'ambito delle scienze umane, grazie al pensiero narrativo (Bruner, 1988) che gli studiosi hanno studiato e sperimentato come un modello interpretativo delle azioni umane, comprendendo come il narrare di sé generi una propria visione del mondo che permette non solo la creazione di significati condivisi, ma attiva anche la strutturazione dell'identità personale (Lejeune, 1986; Battistini, 1990; Ricoeur, 1993; Smorti, 1994; 1997; Bellini, 2000; Cambi, 2002).

È attraverso la narrazione delle diverse esperienze vissute che il soggetto comprende il cambiamento che si attiva all'interno del corso della propria storia di formazione e il ruolo del docente/formatore, secondo tale prospettiva, è quello di sostenere e incoraggiare lo studente/narratore per aiutarlo nella scoperta della dimensione educativa e trasformativa del proprio percorso esistenziale (Demetrio, 1998). Pertanto l'autobiografia in chiave formativa (Pineau & Le Grand, 1993; Demetrio, 1995; Cambi, 2002) nelle fasi di trasformazione e di cambiamento, diventa un fondamentale collante tra i diversi ruoli vissuti, quindi risulta indispensabile compiere una ridefinizione della propria immagine attraverso il raccontarsi.

² Traduzione propria: "Imparare ad autovalutarsi significa accettare di guardarsi indietro per avere uno sguardo critico su se stessi, sulla base di criteri di giudizio negoziati e appropriati, che portino a decisioni pertinenti ed efficienti sulla base di un quadro di riferimento interiorizzato. Questa attitudine riflessiva permette di prendere coscienza della propria azione; lucidità essenziale per ogni apprendimento significativo che solo lo studente, come soggetto, può raggiungere".

2. L'autovalutazione e l'autobiografia cognitiva

L'*autobiografia cognitiva* è uno strumento di autoanalisi che si costruisce sulla consapevolezza di come le conoscenze, le abilità e le competenze divengano dei saperi veramente autentici, grazie a quanto il soggetto è in grado di rielaborare e di interpretare.

Nell'*autobiografia cognitiva* lo studente racconta il senso attribuito al proprio lavoro, spiega le intenzioni che lo hanno accompagnato nello svolgimento delle attività didattiche e manifesta, in forma scritta, le emozioni provate. In breve, lo studente scrive non solo tutti gli aspetti che sono stati per lui più interessanti, spiegandone il motivo, ma elenca, analizzandole, anche le difficoltà incontrate e in che modo le abbia superate, mettendo in evidenza gli errori commessi con più frequenza e i possibili miglioramenti, esprime una valutazione non solo del risultato/prodotto finale, ma anche dell'intero processo di realizzazione. L'autobiografia cognitiva, attraverso il meccanismo della *retrospezione* (Demetrio, 1998; Leone, 2001), vale a dire quel procedimento cognitivo che attiva una sorta di educazione della mente, un tipo di *flashback* (se si vuole usare un termine legato alla narratologia), impone allo studente, che scrive la sua autobiografia cognitiva, di scegliere, di ordinare e di elencare il materiale autobiografico richiamato alla mente. In realtà la retrospezione attiva un pensiero evolutivo, proteso in avanti e non sul passato, perché raccontare la propria biografia in chiave educativa, significa prendere consapevolezza del proprio potere auto-formativo, attraverso il confronto, anche in ambito scolastico, delle varie esperienze educative istituzionali con i processi di autoformazione, vissuti in altri contesti.

L'autobiografia cognitiva tra i banchi di scuola stimola i processi narrativi del singolo studente: in particolare il racconto del "come" si ha appreso è importante anche per il docente, del resto a quest'ultimo non interessano tanto i processi narratologici, che prendono in considerazione l'analisi delle strutture testuali dei racconti esaminati, ma bensì i processi di significazione. Al docente che raccoglie l'autobiografia cognitiva dei propri studenti interessa soprattutto comprendere le modalità di sviluppo dei loro percorsi di significazione e le loro relative esperienze di interazione.

Per questo l'*autobiografia cognitiva* si colloca tra gli strumenti che attivano e sviluppano il processo auto-valutativo, un processo spesso sottovalutato proprio a causa del prefisso *auto*, infatti il termine "auto-valutazione" inevitabilmente sposta l'attenzione sul soggetto che deve esprimere un giudizio, un'opinione, una considerazione su un'esperienza vissuta o su un'attività svolta,

il prefisso auto- nel termine "auto-valutazione" rimanda al ruolo centrale che può e deve svolgere chi impara. In questa ottica occorre sgombrare subito il campo da un possibile equivoco: l'autovalutazione non implica necessariamente auto-referenzialità, cioè chiusura entro dei parametri di giudizio personali e avulsi dalla realtà (Mariani, 2013).

Proprio per questo molti docenti ritengono l'autovalutazione fortemente limitata dall'auto-referenzialità, in quanto spesso risulta chiusa e soffocata dai giudizi personali, talvolta staccati dalla realtà. Il rischio dell'auto-referenzialità è sicuramente presente, in quanto l'autovalutazione implica un giudizio soggettivo, ossia una percezione di competenza, quindi, proprio, per evitare questo, una delle sfide più impegnative della *scuola delle competenze* è il riuscire ad assicurare, anche alle modalità di autovalutazione, i livelli di qualità comuni a tutte le operazioni valutative: *validità, affidabilità, trasparenza e condivisione*. Questa è certamente una sfida ambiziosa, ma allo stesso tempo fattibile. La difficoltà di adottare anche per l'autovalutazione i livelli di qualità sopra indicati crea una certa diffidenza, seguita dall'incertezza di riuscire ad adottare con rigore scientifico le pratiche auto-valutative, generando, quindi, la loro scarsa diffusione.

Spesso i docenti sollevano grossi dubbi sulla possibilità che i loro studenti, soprattutto i più giovani, possano avere un quadro credibile, valido e attendibile dei risultati raggiunti e dei processi attivati. Oltre a questi dubbi, una gran parte dei docenti manifesta delle forti perplessità proprio sull'*utilità*

del processo auto-valutativo, ritenendo poco produttivo l'investire del tempo e del lavoro in attività che non sono in grado di assicurare le "certezze" della valutazione tradizionale e delle certificazioni, ossia non garantiscono delle valutazioni *valide, affidabili, trasparenti e condivise*.

Bisogna superare questi pregiudizi nei confronti della *validità* dell'autovalutazione per riuscire a cogliere le tante facce di questo processo che riesce ad includere tutta una serie di dimensioni (metacognitiva, riflessiva, ecc.) che rappresentano una vera ricchezza in chiave formativa.

L'autobiografia cognitiva, infatti implica un'operazione propriamente *metacognitiva*, in quanto il soggetto cerca di operare un *distanziamento* dal proprio io, attraverso l'oggettivazione dell'esperienza vissuta, riuscendo a guardare il proprio vissuto come altro da sé.

Secondo la prospettiva socio-costruttivista, centrata sull'alunno e sul suo processo di apprendimento, invece che sulla disciplina e sul processo di insegnamento, l'attività metacognitiva non è assolutamente una funzione facoltativa o secondaria, ma essa rappresenta una parte sostanziale e necessaria per la costruzione delle conoscenze e per lo sviluppo delle competenze del soggetto, infatti l'autovalutazione è proprio una delle attività metacognitive all'interno di un approccio globale.

Appare chiaro che *autovalutarsi* non significa soltanto darsi un giudizio alla fine di un'attività didattica o di un corso di studi, ma, al contrario si riferisce anche a tutti quei processi che si devono attivare *prima* dell'esecuzione del compito. L'autovalutazione comincia *ab origine*, fin dalla fase di pianificazione di una qualsiasi attività, si attiva l'autovalutazione già quando bisogna fissare gli obiettivi, scegliere le metodologie e gli strumenti. Poi l'autovalutazione *continua* nel monitoraggio, cioè nella valutazione che lo studente compie analizzando come sta procedendo durante una qualsiasi attività o compito, aggiungendo dei correttivi che di volta in volta si rendono necessari. Infine il momento auto-valutativo arriva dopo il compito, alla conclusione dell'attività, quando bisogna decidere come proseguire e come programmare i passaggi successivi, sia in vista di un possibile recupero, che in una prospettiva di sviluppo.

Oltre alla dimensione metacognitiva, risulta fondamentale anche la *dimensione riflessiva* dell'autobiografia cognitiva che si riferisce alla riflessione dello studente sulla sua esperienza di apprendimento e al possibile significato che le attribuisce, vale a dire il senso che il compito operativo ha avuto per lui, la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare.

3. I docenti progettano il momento auto-valutativo

La necessità di fornire ai docenti le basi teoriche e operative per la costruzione di una valutazione che possa essere valida, affidabile, trasparente e condivisa è stato l'obiettivo principale del corso di formazione online: *La valutazione delle competenze: compiti di realtà e rubriche valutative*, svoltosi tra aprile e maggio 2021 e organizzato dalla rete di scopo "IN RETE" di cui fanno parte l'Istituto Comprensivo *Alto Casertano* di Roccamonfina (scuola capofila), l'Istituto Comprensivo *Mignano Monte Lungo-Marzano* di Mignano Monte Lungo e l'Istituto Comprensivo *Vincenzo Laurenza* di Teano. Tutti e tre gli istituti comprensivi fanno parte dell'Ambito Territoriale CE09, comprendente le scuole e gli istituti dell'Alto Casertano. Il corso è stato finanziato con i fondi relativi al Piano Formazione Docenti per l'a.s. 2019-2020, assegnati dall'Ambito CE09, ed è stato tenuto dalla sottoscritta, in qualità di esperta. La partecipazione "a distanza", in quanto il corso si è svolto completamente *online* attraverso la piattaforma *GotoMeeting*, è stata numerosa, ben 163

docenti hanno partecipato al corso, così suddivisi: 41 docenti della Scuola dell'Infanzia, 83 docenti della Scuola Primaria e 39 docenti della Scuola Secondaria di primo grado.

Il corso *La valutazione delle competenze: compiti di realtà e rubriche valutative* ha inteso favorire nei docenti la capacità di orientarsi rispetto al *progettare* e al *valutare* le competenze, proponendo delle linee guida utili alla costruzione di un curriculum che consideri i bisogni formativi degli alunni. Oltre agli approfondimenti teorici e metodologici, sono stati proposti efficaci modelli di lavoro e percorsi didattici utili per consentire ai docenti di realizzare degli apprendimenti significativi, cooperativi e flessibili, potenziando tutte quelle le competenze-chiave previste dalla più recente normativa internazionale (European Council, 2018). Durante gli incontri si è cercato di far comprendere l'importanza del progettare per competenze, prima ancora di valutare le competenze, per questo sono stati affrontati molti aspetti legati alla progettazione: la didattica inclusiva, la didattica per competenze, la costruzione delle UdA (Unità d'Apprendimento) e la *progettazione a ritroso*; anche se il *focus* del corso *La valutazione delle competenze: compiti di realtà e rubriche valutative* era il momento valutativo e le potenzialità formative e interpretative degli strumenti di valutazione. Infatti uno specifico approfondimento è stato dedicato alla progettazione dei compiti autentici e delle rubriche valutative, quest'ultime sono state analizzate in tutte le possibili strutturazioni utili a valutare le competenze nel loro sviluppo diacronico e sincronico (analitica/olistica; induttiva/deduttiva/mista; macro-rubrica/micro-rubrica), ma il corso ha soprattutto analizzato, esaminato e scandagliato, in tutte le sue dimensioni, il momento auto-valutativo.

Il corso della durata complessiva di 30 ore ha previsto delle ore di lezione frontale e di laboratorio, tutte svolte con modalità telematica a distanza, mediante il modello didattico sincrono, articolato nelle seguenti fasi:

1. webinar live con interazione tra l'esperta e i docenti corsisti;
2. proposta di lavoro, a cura dell'esperta, sulle diverse tematiche trattate nel webinar con riferimento ai contesti reali;
3. realizzazione e invio tramite la piattaforma *Weschool*, a cura del singolo docente o dei gruppi di docenti, dei prodotti didattici redatti, anche sulla base dell'esperienza personale realizzata;
4. feedback dell'esperta sui lavori prodotti.

Le attività formative sono state realizzate con l'utilizzo dell'applicazione *GoToMeeting* (per la videoconferenza) e della piattaforma *Weschool*, un ambiente e-learning per caricare i materiali di studio da parte dell'esperta e i prodotti didattici individuali e collettivi progettati dai docenti-corsisti (project work: programmazioni di UdA, con relativi compiti autentici e rubriche valutative; strutturazione del momento auto-valutativo: diario di bordo, autobiografia cognitiva, griglia di osservazione, strumenti auto-valutativi, ecc.).

In merito al momento auto-valutativo l'esperta ha proposto ai docenti corsisti di ipotizzare la strutturazione di *autobiografie cognitive* da far compilare agli alunni di ciascun ordine e grado, del resto lo stesso Ministero dell'Istruzione, ha sottolineato in diversi documenti ministeriali la validità di questo strumento.

Le *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (M.I.U.R., 2017) annoverano tra gli strumenti idonei a valutare le competenze, oltre ai compiti di realtà e alle osservazioni sistematiche, proprio le *autobiografie cognitive*. Nel 2015, l'allora Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (oggi Ministero dell'Istruzione) attraverso le *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (M.I.U.R., 2015) allegate alla C.M. n. 3 del 13.02.2015 iniziò a sottolineare l'importanza per lo studente di auto-valutare i propri processi cognitivi e, di conseguenza, invitò i docenti, al fine di valutare in maniera equa il processo di apprendimento degli studenti, ad indagare tutti quegli aspetti che caratterizzano i processi di conoscenza personali messi in atto per rilevare:

il senso o il significato attribuito dall'alunno al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l'attività, le emozioni o gli stati affettivi provati. Questo mondo interiore può essere esplicitato dall'alunno mediante la narrazione del percorso cognitivo compiuto. Si tratta di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli aspetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato (M.I.U.R, 2015, p. 8).

Le successive *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* del 2017, nel prendere in considerazione le innovazioni introdotte dal D.lvo n. 62 del 13 aprile 2017 e dai decreti ministeriali attuativi (D.M. 741 e D.M. 742 del 10 ottobre 2017) sottolineano maggiormente l'importanza dell'*autobiografia cognitiva* come espressione di una valutazione che incarna al suo interno anche la dimensione metacognitiva:

al termine del processo l'alunno avrà costruito dentro di sé una biografia cognitiva che non sempre l'insegnante riesce a cogliere e che si esplicita meglio se è lo stesso alunno a raccontarla. La narrazione di un percorso di apprendimento da parte dell'alunno costituisce un'occasione straordinaria per insegnare agli studenti in modo individualizzato a riflettere sui loro lavori e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica. La valutazione in questo modo assume anche una funzione metacognitiva (M.I.U.R, 2017, p. 7).

Durante le ore di laboratorio del corso *La valutazione delle competenze*, è stata più volte sottolineata la *funzione metacognitiva* (M.I.U.R, 2017, p.7) dell'autobiografia cognitiva e quanto fosse importante per gli alunni, di qualsiasi età, prendere consapevolezza del proprio potenziale auto-formativo, ripercorrendo i passaggi dell'esperienza educativo-didattica vissuta, ma soprattutto riflettendo sui processi di apprendimento attivati.

Durante il corso sono stati presentati dei possibili *format* di autobiografia cognitiva, indicati come:
Allegato B.1 - Format per l'autobiografia cognitiva da far compilare a ciascun/a alunno/a (versione semplificata). (Figura 1).

Allegato B.2 - Format per l'autobiografia cognitiva da far compilare a ciascun/a alunno/a (versione articolata). (Figura 2).

L'*Allegato B.1 - Format per l'autobiografia cognitiva da far compilare a ciascun/a alunno/a (versione semplificata)* è consigliabile per gli alunni della scuola Primaria, in quanto presenta una struttura molto semplice ed essenziale.

Per gli alunni		AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA - versione semplificata			Allegato B.1
Alunna/o	COSA ABBIAMO FATTO	COSA MI È PIACIUTO	IN COSA HO TROVATO DIFFICOLTÀ	IL MIO VOTO (max A - min D)	
Nome Cognome Classe Data					

Figura 1. *Format per l'autobiografia cognitiva da far compilare a ciascun/a alunno/a (versione semplificata).*

Nel primo riquadro dell'*Allegato B.1 (Cosa abbiamo fatto)* all'alunno/a è richiesto di raccontare brevemente l'esperienza didattica vissuta (ad esempio un compito autentico, una manifestazione, ecc.), solitamente la prima parte di un'*autobiografia cognitiva* è puramente descrittiva, in quanto si chiede di raccontare l'esperienza educativa-didattica vissuta. Nel secondo riquadro dell'*Allegato B.1 (Cosa mi è piaciuto)* all'alunno/a è richiesto di raccontare gli aspetti piacevoli che maggiormente lo/la hanno interessato. La richiesta di scrivere in prima persona i propri pensieri offre agli alunni anche l'opportunità di riflettere sulla propria identità, del resto ogni volta che il soggetto si sofferma a riflettere su di se, riporta alla mente fatti vissuti e, al tempo stesso, riceve la conferma del proprio esistere, ritrovando l'unicità delle esperienze vissute: tutto ciò è espressione di quella *pedagogia dell'introspezione* (Demetrio, 2000) che dà alla memoria la possibilità di diventare il "luogo" dove, attraverso l'elaborazione riflessiva, una storia di vita si materializza.

Nel terzo riquadro dell'*Allegato B.1 (In cosa ho trovato difficoltà)* all'alunno/a è richiesto di riflettere sulle difficoltà, sulle criticità emerse, sugli ostacoli, tutti elementi fondamentali per prendere consapevolezza della problematicità in merito al proprio processo di apprendimento. Nel quarto e ultimo riquadro dell'*Allegato B.1 (Il mio voto)* all'alunno/a è richiesto di valutarsi, non dandosi un voto in 10/10, ma bensì abituando gli alunni a ragionare in merito ai livelli (da "A", massimo livello a "D", il livello più basso).

L'*Allegato B.2 - Format per l'autobiografia cognitiva da far compilare a ciascun/a alunno/a (versione articolata)* è consigliabile per gli alunni della secondaria di primo grado, in quanto presenta una struttura più articolata.

Per gli alunni		AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA	Allegato B.2
Alunno:		Classe	Data
Racconto tutto il percorso			
Che cosa ho imparato?			
Cosa mi è piaciuto di più di questa attività? Perché?			
Cosa non mi è piaciuto?			
Come penso di aver lavorato in gruppo?			
Quali difficoltà ho incontrato?			
Se dovessi ripetere l'intera esperienza c'è qualcosa che farei in modo diverso? Cosa?			

Figura 2. Format per l'autobiografia cognitiva da far compilare a ciascun/a alunno/a (versione semplificata).

Nel primo riquadro dell'*Allegato B.2* (*Racconta tutto il percorso*) all'alunno/a è richiesto di raccontare l'esperienza didattica vissuta, come il primo riquadro dell'*Allegato B.1*; nel secondo riquadro (*Che cosa ho imparato*) all'alunno/a è richiesto di raccontare gli apprendimenti attivati, le conoscenze e le abilità apprese. Nel terzo riquadro e quarto riquadro all'alunno/a viene chiesto di raccontare gli aspetti positivi e quelli negativi dell'attività vissuta. Il quinto riquadro va inserito solo se l'attività ha previsto il lavoro di gruppo. Nel sesto riquadro (*Quali difficoltà ho incontrato*) all'alunno/a è richiesto di riflettere sulle difficoltà, sulle criticità emerse, sugli ostacoli, tutti elementi fondamentali per prendere consapevolezza delle varie problematiche. Nell'ultimo riquadro all'alunno/a è richiesto di ripensare a tutta l'attività svolta, cercando di compiere una riflessione metacognitiva in merito a qualche aspetto o a certe azioni che, se si dovesse ripetere l'intera esperienza, svolgerebbe in modo diverso.

I format (*Allegato B.1* e *Allegato B.2*), presentati dall'esperta, volevano essere degli esempi di *autobiografia cognitiva*, calibrata all'età, al fine di favorire nei docenti un processo di elaborazione di possibili tracce di domande, per poter costruire, in piena autonomia, delle autobiografie cognitive utili agli alunni e ai docenti. Per favorire la strutturazione di possibili modelli di *autobiografia cognitiva*, i docenti si sono riuniti in gruppi (max 5/6 persone) e lavorando per classi parallele hanno progettato dei format. Il lavoro di progettazione, durato 8 ore, è stato molto produttivo; i gruppi di docenti, in piena autogestione, hanno elaborato, non solo dei format di *autobiografia cognitiva*, ma anche tutta una serie di strumenti etero-valutativi (rubriche di valutazione, griglie, ecc.). Un *focus* particolare è stato rivolto all'*autobiografia cognitiva*, uno strumento ritenuto "irrinunciabile" che sarà adottato per ogni momento auto-valutativo dei tre istituti comprensivi partecipanti al corso, a partire dal prossimo anno scolastico 2021/2022. L'esperta ha coordinato e supportato le attività laboratoriali, gestendo le interazioni dei gruppi, sostenendo i corsisti nel processo di sviluppo delle competenze didattico-metodologiche e supportandoli anche nell'elaborazione dei nuovi strumenti didattici. L'esperta ha richiesto ai gruppi di docenti di

sviluppare la pista di domande delle singole autobiografie cognitive sulla base di tre peculiarità, esse dovevano:

- *essere proattive*, ossia orientate al futuro e al miglioramento del processo di apprendimento dello studente;
- *essere partecipate*, ossia attente alla collaborazione e alla valutazione di processi legati alle dinamiche gruppali;
- *essere plurali*, ossia volte ad analizzare una molteplicità di aspetti e di dimensioni (conoscenze, abilità, competenze, motivazione, ecc.) per garantire l'efficacia stessa del processo auto-valutativo (Da Re, 2018).

Durante le ore di laboratorio del corso, i docenti della scuola dell'infanzia, riflettendo in gruppo sulle possibili domande, hanno prodotto diversi tipi di autobiografia cognitiva, scegliendo dei quesiti/input semplici, brevi ed essenziali (ad esempio: “è stato facile?” oppure “è stato difficile?” oppure “sei soddisfatto/a?”). Per favorire la risposta dei piccoli “autobiografi”, i docenti della scuola dell'Infanzia hanno pensato di far scegliere un *emoticon* o una faccina che potesse meglio rappresentare la risposta. Accanto a domande-input alle quali collegare un emoticon, i docenti della scuola dell'Infanzia hanno ritenuto necessario far rispondere anche oralmente a qualche domanda, proprio per far cominciare a sviluppare fin dai piccoli dei validi processi cognitivi auto-valutativi (ad esempio “che cosa ho imparato a fare?”), (vedi Figura 3 e Figura 4).

AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA						
Rispondi incollando una emoticon accanto alla domanda						
<i>molto molto</i>	<i>molto</i>	<i>poco</i>	<i>per niente</i>	<i>annoiato</i>	<i>difficile</i>	<i>Soddi sfatto</i>
						
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi piaciuto svolgere questo compito 2. Mentre lavoravo stavo bene e mi divertivo 3. È stato difficile 4. Ho chiesto aiuto 5. Sono stato aiutato 6. Ho aiutato i compagni in difficoltà 7. Ho collaborato con i compagni 8. Avrei preferito lavorare da solo 9. Ho svolto la mia parte di lavoro 10. Le mie idee sono state usate 11. Che cosa hai imparato a fare? 12. Sono soddisfatto del risultato 13. La prossima volta farei diversamente 14. Come valuti il lavoro svolto e perché 						

Figura 3. Autobiografia cognitiva. Scuola dell'Infanzia

Nella scuola dell'infanzia l'auto-valutazione assume una funzione fondamentalmente formativa, non solo perché accompagna il processo di apprendimento, ma anche perché stimola il miglioramento.

AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA SCUOLE DELL'INFANZIA AL TERMINE DELLO SVOLGIMENTO DEL COMPITO DI REALTA' (anche da produrre su cartellone)

Nome _____ Cognome _____ Plesso _____ Sezione _____

Colora la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO
Questo compito è stato facile			
Ti sei divertito?			

Hai seguito le regole?			
Hai imparato cose nuove?			

legenda

Figura 4. Autobiografia cognitiva. Scuola dell'Infanzia

Anche i docenti delle classi prime e seconde della Scuola Primaria hanno deciso di adottare un tipo di autobiografia cognitiva che utilizzi come risposta delle faccine, per evitare di appesantire il processo riflessivo con la preoccupazione di dover scrivere (Figura 5). I docenti delle classi prime e seconde della Scuola Primaria, dopo essersi riuniti in gruppo, hanno stilato una serie di spunti di riflessione che sono stati poi elaborati sottoforma di affermazioni, a cui i bambini dovranno rispondere mettendo una crocetta su una delle tre caselle: “sì”, “solo in parte”, “no”.

<h2>Autobiografia cognitiva</h2>			
Scuola Primaria _____ A.S. 2020-2021			
Titolo compito di realtà _____			
Alunno/a:			
Classe:		Sezione	
Data:			
<i>Contrassegna con una x la tua scelta.</i>			
 SÌ	 SOLO IN PARTE	 NO	
L'attività mi è piaciuta			
	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Ho capito le indicazioni di lavoro che mi sono state date	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Ho condiviso le idee con i miei compagni	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Ho lavorato senza chiedere l'intervento di un adulto	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Ho aiutato chi era in difficoltà fornendo suggerimenti	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Ho presentato l'elaborato entro i tempi stabiliti	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Sono soddisfatto/a di me: ho lavorato bene	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Mi piacerebbe rifare un lavoro di questo tipo	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

Figura 5. Scuola Primaria. Classi prime e seconde

Invece i docenti delle classi terze, quarte e quinte della Scuola Primaria, dopo una serie di riunioni di lavoro, durante le quali hanno scelto gli input di riflessione, hanno optato per una autobiografia cognitiva *mista*, alternando domande chiuse, con risposte secondo una scala Likert, e domande aperte (Figura 6). La griglia dei descrittori analizza soprattutto due indicatori: “il lavoro di gruppo” e “il lavoro prodotto dal gruppo”, prestando una particolare attenzione ai possibili miglioramenti.

	moltissimo	molto	poco	pochissimo								
Avete collaborato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Ti è piaciuto lavorare con i tuoi compagni?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
<p>• Su cosa si poteva migliorare il lavoro del gruppo?</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> condividere informazioni</td> <td><input type="checkbox"/> perdite di tempo</td> <td><input type="checkbox"/> divisione dei compiti</td> <td><input type="checkbox"/> troppe discussioni</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> poco tempo a casa</td> <td><input type="checkbox"/> dimenticanze</td> <td><input type="checkbox"/> disordine</td> <td><input type="checkbox"/> altro ...</td> </tr> </tbody> </table>					<input type="checkbox"/> condividere informazioni	<input type="checkbox"/> perdite di tempo	<input type="checkbox"/> divisione dei compiti	<input type="checkbox"/> troppe discussioni	<input type="checkbox"/> poco tempo a casa	<input type="checkbox"/> dimenticanze	<input type="checkbox"/> disordine	<input type="checkbox"/> altro ...
<input type="checkbox"/> condividere informazioni	<input type="checkbox"/> perdite di tempo	<input type="checkbox"/> divisione dei compiti	<input type="checkbox"/> troppe discussioni									
<input type="checkbox"/> poco tempo a casa	<input type="checkbox"/> dimenticanze	<input type="checkbox"/> disordine	<input type="checkbox"/> altro ...									
<p>• Che voto daresti al lavoro prodotto?</p> <p>• Che cosa ti piace del vostro lavoro?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>• Che cosa cambieresti?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>• Perché?</p>												

Figura 6. Scuola Primaria. Classi terze, quarte e quinte

I docenti della Scuola secondaria di primo grado hanno strutturato delle vere e proprie autobiografie cognitive con diverse domande, alle quali gli alunni potranno rispondere in una maniera fluida e discorsiva. Domande più semplici per gli alunni delle classi prime (Figura 7), domande più articolate per gli studenti delle classi terze (Figura 8).

L'autovalutazione scelta dai docenti della scuola secondaria di primo grado è legata all'utilizzo di indicatori focalizzati:

- sull'aspetto motivazionale del compito;
- sulla consapevolezza;
- sull'esplorazione metacognitiva;
- sulla riflessione sul compito;
- sul confronto per poter favorire il progresso (Castoldi, 2016).

Sulla base del compito autentico assegnato, ogni studente autovaluterà il proprio operato sulla base dei seguenti spunti di riflessione:
Cosa ti è piaciuto di più? Perché?
Cosa non ti è piaciuto? Perché?
Che cosa non avresti mai immaginato? Perché?
Cosa è stato difficile?
Come hai superato gli ostacoli?
Hai commesso errori?
Quali aspetti miglioreresti nel ripetere un'iniziativa simile?
Che valutazione ti daresti utilizzando le lettere A B C D?

Figura 7. Scuola Secondaria di primo grado. Classi prime

Sulla base del compito autentico assegnato, ogni studente autovaluterà il proprio operato sulla base dei seguenti spunti di riflessione:
Ho trovato interessante il compito da svolgere?
Ho collaborato attivamente con i miei compagni di gruppo?
Avevo voglia di creare/produrre qualcosa di veramente utile?
Ho saputo preparare i materiali necessari per lo svolgimento del lavoro?
Ho messo a disposizione degli altri compagni del gruppo le mie conoscenze?
Ho lavorato in modo preciso, attento e costante?
Ho sfruttato al meglio le risorse a mia disposizione?
Ho creato un lavoro/prodotto di cui essere soddisfatto?

Figura 8. Scuola Secondaria di primo grado. Classi terze

4. Conclusioni

Ogni soggetto, attraverso il racconto della propria storia di apprendimento, non solo entra in relazione con la propria mente grazie alla dialogicità, ma attiva anche una modalità di verifica esterna, ossia un'osservazione sulla propria storia di vita, che permette al soggetto di arrivare ad un livello di consapevolezza di sé, che è difficilmente realizzabile sotto altri aspetti. La narrazione autobiografica dei propri processi cognitivi diviene, pertanto, un'occasione di autodeterminazione in grado di rendere ciascuno responsabile rispetto al percorso educativo e formativo di crescita e di cambiamento (Formenti, 1998).

Ma l'autobiografia cognitiva deve essere però accompagnata, anche da una "restituzione", infatti lo studente dovrebbe ricevere dal docente un "feedback" immediato e preciso, affinché possa essere guidato a riflettere in merito a quanto fatto; dovrebbe essere una routine quella di confrontarsi con il docente in merito agli obiettivi prefissati, di verificare le strategie attivate e di analizzare i risultati ottenuti, ma anche quella di potersi confrontare apertamente con i compagni su ciò che è stato efficace senza la preoccupazione di perdere la loro stima oppure provare vergogna per un eventuale insuccesso.

Il *feedback* del docente, una delle principali strategie legata alla valutazione *per* l'apprendimento (AfL), dovrebbe racchiudere tutta una serie di informazioni riguardanti la qualità dei risultati conseguiti dopo un compito, inoltre dovrebbe fornire le possibili indicazioni per il miglioramento in merito ai procedimenti e alle strategie da seguire per lo svolgimento di un successivo compito (Thurlings et al., 2012). Il feedback, successivo all'autobiografia cognitiva, dovrebbe completare l'intero processo valutativo, iniziato con *etero-valutazione* (fatta dal docente), continuato con l'*auto-valutazione* (fatta dallo studente) ed eventualmente accompagnato dalla *co-valutazione* (fatta con i compagni di classe), tutto questo apparato dovrebbe riuscire a fornire le spiegazioni in merito

al *perché* si è raggiunto un determinato risultato e riguardo al *come* poter imparare a monitorare le proprie azioni. È chiaro, quindi, che il *feedback* è un qualcosa di diverso dal semplice elargire una lode oppure dal dare un rinforzo positivo o ancora dal comunicare un riconoscimento sociale (Heitnik et al., 2016), infatti l'effetto che un *feedback* produce sull'apprendimento è certamente maggiore quando il suo scopo è quello dare indicazioni per poter migliorare lo svolgimento di un compito, piuttosto che comunicare lodi, apprezzamenti o addirittura punizioni. Si è osservato, infatti che l'effetto sull'apprendimento, in questi ultimi casi, è addirittura minore o per nulla funzionale (Hattie & Temperley, 2007). Ma per fornire dei buoni *feedback* è fondamentale che i docenti raccolgano i dati dalle autobiografie cognitive, li analizzino, così da modificare i dati in informazioni, per poi trasformarli in decisioni (Mandinach & Gummer, 2013; 2016), solo così i docenti potranno fornire dei validi feedback agli studenti; ad esempio un buon feedback potrebbe suggerire allo studente come migliorare il suo apprendimento (Van der Kleij et al., 2015; Sadler, 1989).

Pertanto è necessario formare i docenti non solo alla costruzione di strumenti autovalutativi, ma anche all'analisi dei dati che riceveranno da questi strumenti affinché riescano a fornire dei validi *feedback* ai propri studenti.

Riferimenti bibliografici:

- Battistini, A. (1990). *Lo specchio di Dedalo*. Bologna: Il Mulino.
- Bellini, P. M. (2000). *Scrivere di sé*. Como: Ibis.
- Bennett, R. E. (2011). Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21, 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Marshall, B. & William, D. (2002). *Assessment for learning: put into the practice*. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza.
- Buccolo, M. (2020). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (ed.), *Pratiche narrative per la formazione*. M@gm@ Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali, vol. 3, n. 3. [disponibile in: <http://www.magma.analisiqualitativa.com/0303/index.htm>.]
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Capobianco, R. (2006). *Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola*. Roma-Catania: Bonanno editore.
- Capobianco, R. (2010). Processi cognitivi e narrazione autobiografica. In Schettini B., Strollo M. R. (ed.). *Processi cognitivi e formazione. Percorsi trasversali*. (pp.29-41). Napoli: Luciano editore.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. In Huberman, M. (éd.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise (TDB)*. (pp.155-195). Paris & Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Carless, D. (2015). Exploring Learning-Oriented Assessment Processes. *Higher Education* 69(6), 963-976.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*, 24, 205-249.
- Da Re, F. (2018). *Valutare e certificare a scuola*. Milano-Torino: Pearson.
- Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. trad. it. *Emozione e coscienza*, Milano: Adelphi edizioni, 2000.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (ed.) (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi editore.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dann, R. (2014) Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166.
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018, [consultabile <https://eur-lex.europa.eu>].
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini e ass..
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-12.
- 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. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education* 80(1), 137-156.
- Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
- Leone, G. (2001). *La memoria autobiografica. Conoscenza di sé e appartenenze sociali*. Roma: Carocci.
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2013). A systemic view of implementing data literacy into educator preparation. *Educational Researcher*, 42(1), 30-37.
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366-376.

- Mariani, A. (2000). *La costruzione e il discorso pedagogico*. Pisa: edizioni ETS.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e Nuova Didattica*, XLII, 2 [consultabile https://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm#_ftn1].
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001) (ed). *Knowing what students know*. Washington, DC: National Academies Press
- Pillonel, M. & Rouiller, J. (2001). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *CRAP Cahiers Pédagogiques*, 393, 1-3. [consultabile <https://www.cahiers-pedagogiques.com/faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant/>]
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Parigi: PUF.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Cortina.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Santelli Beccegato, L., & Varisco, B. M. (2000). *Docimologia, per una cultura della valutazione*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Schratz, M., Bo Jakobsen, L., Macbeath, J., & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. Trento: Erikson.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformativa and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38, 323–342.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2012). Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 193-208.
- Van der Kleij, F.M., Vermeulen, J.A., Schildkamp, K., & Eggen, T.J.H.M. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 324-343.