

CONTRIBUTO TEORICO

Promuovere la competenza dell'*Imparare a Imparare*: uno strumento di intervista per i docenti.

Promote *Learning to Learn* competence: an interview tool for teachers.

Lucia Scipione, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

ABSTRACT ITALIANO

Definizioni e strumenti di misurazione dell'*Imparare a Imparare* (*Learning to learn, L2L*) proliferano nei documenti di politiche educative e nelle ricerche pedagogiche, confermando la natura complessa e trasversale di questa competenza. Più critico è riconoscere strumenti che indaghino modalità didattiche, progetti o percorsi finalizzati a sostenere l'imparare a imparare mentre appare sempre più necessario esaminare e individuare i tratti connotativi di tali pratiche, e ancor di più sondare forme di promozione in attività scolastiche ordinarie. In questo lavoro presentiamo le fasi e la ratio di costruzione di un protocollo di intervista finalizzato a rilevare le percezioni e le pratiche dei docenti rispetto al *L2L*. L'obiettivo è di condividere una rappresentazione del costrutto in grado di comprendere e operationalizzare dimensioni e funzioni rintracciabili e irrinunciabili della competenza dell'*Imparare a Imparare* in realizzazioni concrete attuate e attuabili in età evolutiva.

ENGLISH ABSTRACT

Definitions and measurement of *Learning to Learn (L2L)* proliferate in educational policy documents and pedagogical research, confirming the complex and transversal nature of this competence. It is more critical to identify tools that investigate teaching methods, projects or paths aimed at supporting Learning to Learn while examining and identifying the connotative traits of these practices, and testing forms to promote it in ordinary school activities. This paper presents phases and rationale for the construction of an interview protocol aimed at detecting teachers' perceptions and practices with respect to *L2L*. The objective here is to share a representation of the construct capable of comprising and operationalizing key traceable dimensions and functions of the *L2L* competence as they emerge in practices implemented and actionable in the developmental age.

Introduzione

L'interesse nei confronti della competenza dell'*Imparare a Imparare* è riconducibile a due grandi prospettive: una di politica educativa, che la vede al centro dei documenti di indirizzo in materia di competenze, e una psico-pedagogica, che scompone e ricompone il costrutto gestendo dimensioni, domini, funzioni. Con sguardo operativo volto alla didattica, le due prospettive si incontrano nell'esigenza di definire cosa si intende per *Learning to Learn (L2L)*, nella messa a fuoco delle strategie per poterla promuovere, nell'individuazione delle modalità più consone per poter valutare esiti e apprendimenti.

Nella letteratura nazionale e internazionale diversi filoni di ricerca hanno dato contributi rilevanti per definire e operationalizzare il costrutto dell'*Imparare a Imparare*, individuando e privilegiando molteplici componenti e indicatori. La messa a fuoco di due fondamentali dimensioni della competenza, una prettamente cognitiva e metacognitiva e l'altra specificatamente non cognitiva, socio-affettiva e motivazionale, riflette le dominanti tradizioni epistemologiche sul tema, da un lato quella psico-pedagogica di stampo cognitivista e dall'altro quella di matrice socio-costruttivista (Caena & Stringher, 2020; Capperucci, 2020; Marcuccio, 2016). La pluralità di teorie e framework in ambito educativo conferma in generale la complessità e la rilevanza di tale competenza nei processi di apprendimento, porta all'attenzione le criticità della prospettiva di educabilità lungo tutto l'arco della vita, della trasversalità e trasferibilità della competenza in contesti e contenuti altri, della ricerca e sperimentazione di risorse e variabili anche culturali per poterla valutare (Ajello, 2018).

Con l'intento di indagare la complessità e la rilevanza di questa competenza, è stato costruito un protocollo di intervista per sondare e documentare le concezioni e pratiche dei docenti che hanno sostenuto di promuovere la competenza dell'*Imparare a Imparare*. L'obiettivo di questo lavoro è condividere una rappresentazione del costrutto in grado di comprendere e operationalizzare dimensioni e funzioni rintracciabili e irrinunciabili della competenza dell'*Imparare a Imparare* in realizzazioni concrete attuate in età evolutiva. L'indagine è parte della ricerca condotta dalla provincia di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università degli studi di Modena Reggio-Emilia (Ricerca conoscitiva di progetti didattici realizzati per sviluppare la competenza *Imparare ad Imparare*, Protocollo d'Intesa Reggio Emilia Provincia ad Alto Apprendimento 2018).

L2L nei documenti Europei e Nazionali

Nelle Raccomandazioni Europee sull'apprendimento permanente (2018) si propone un ripensamento della competenza *Personale, sociale e capacità di Imparare a Imparare* includendo ora in un'unica competenza chiave lo sviluppo della persona (learning to be), lo sviluppo sociale (learning to live together), e la capacità di *Imparare a Imparare* (the most important skill of all), rimarcando l'urgenza di sostenere la capacità di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, ma anche una vita attenta a quella degli altri, favorendo l'empatia, la gestione del conflitto, l'inclusione. Per garantire che questa competenza sia acquisita attraverso l'istruzione e la formazione, il report ad opera di Caena (2019) e il framework LifeComp (Sala et al., 2020) del quale è frutto propongono un quadro teorico spendibile come strumento per promuovere una comprensione comune e un linguaggio condiviso a livello europeo fornendo ad oggi il più recente quadro concettuale e operativo sull'*Imparare a Imparare*, distinguendo la dimensione cognitiva e metacognitiva, quella affettiva e "personale", e la dimensione sociale ed etica della competenza L2L.

Un precedente report europeo (B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008) aveva perseguito l'intento di fare il punto sulla possibilità e sugli strumenti di misurazione della competenza dell'*Imparare a Imparare*, a partire dalla definizione condivisa nelle Raccomandazioni del 2006, con uno studio pre-pilota in diversi stati membri. Ai fini del

documento sono state analizzate diverse definizioni di L2L, sono stati tracciati i confini concettuali del costrutto passando in rassegna test e strumenti progettati e realizzati per la valutazione dell'*Imparare a Imparare* in contesti svariati e per diversi destinatari, sono messe a fuoco tre dimensioni chiave della competenza (cognitiva, affettiva e metacognitiva).

Nelle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo (2012) viene recepita la definizione europea di *Imparare a Imparare* delle Raccomandazioni 2006 individuando nella riflessività, nell'autonomia, nell'autoregolazione e nelle strategie le componenti dell'apprendimento che caratterizzano la disposizione ad apprendere (Patera, 2020). A livello normativo la richiesta ministeriale alle istituzioni scolastiche è di rendere coerenza tra offerta formativa, valutazione dei processi di apprendimento, personalizzazione dei percorsi e Indicazioni Nazionali (2012). Con il DM 742 del 2017 le istituzioni scolastiche, statali e paritarie del primo ciclo di istruzione, hanno l'obbligo di certificare l'acquisizione delle competenze chiave e di cittadinanza, di descriverne lo sviluppo dei livelli e i risultati del processo formativo, riconoscendo a questo strumento valutativo una valenza formativa ed educativa finalizzata al miglioramento degli apprendimenti (art. 1, decreto 62, 2017). La valutazione complessiva delle competenze viene proposta al termine della primaria e al termine della secondaria, indicando per ciascuna competenza i livelli di padronanza. Per quanto riguarda l'*Imparare a Imparare*, la descrizione presente all'interno del modulo nazionale unico prevede che lo studente posseda "un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo". Al termine della scuola secondaria di primo grado ci si aspetta che lo studente posseda "un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo".

Meno recente è il modello di certificazione dei saperi e delle competenze da utilizzare al termine dell'obbligo di istruzione, nel biennio della scuola secondaria di secondo grado (D.M. 9 del 27/02/2010). Nelle Indicazioni nazionali per i Licei (MIUR, 2010) la definizione di *Imparare a Imparare* è ripresa dalle competenze di cittadinanza come "competenza di natura metacognitiva" (Nuovi scenari, 2018, p. 8). Nelle nuove linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (DM 774 del 4 settembre 2019), ovvero la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro (DM 77 del 15 aprile 2005), si sottolinea l'esigenza di promuovere nei giovani oltre alle conoscenze di base anche le competenze trasversali, e tra queste l'*Imparare a Imparare*, perché ritenute necessarie sia per l'inserimento nel mondo del lavoro sia per un orientamento formativo superiore.

La varietà dei documenti avvalorata la criticità pedagogica dell'*Imparare ad imparare* per quanto riguarda la sua educabilità e valutazione (Ajello, Torti, 2019; Hautamaki et al., 2002), confermando l'esigenza di riflettere sia sulle pratiche didattiche volte a promuovere la competenza dell'apprendere ad apprendere (Black et al 2006), sia sull'utilizzo di strumenti di rilevazione in grado di tenerne insieme le diverse sfumature (B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008; A.M. Ajello, 2018).

La prospettiva psico-pedagogica

In accordo con Ajello & Torti (2019), l'interesse nei confronti dell'*Imparare a Imparare* è sorretto da una doppia motivazione: è la competenza più antica nella sua essenza perché «fondata sul senso della trasmissione educativa» (ivi, p. 77), ma al tempo stesso anche la più contemporanea in quanto recepisce la richiesta della società odierna di continuare ad imparare nel corso della propria vita. La ricerca pedagogica, da diverse prospettive ora centrate sulla dimensione più prettamente cognitiva ora più attenta a sguardi di tipo socio-culturale, ha a lungo scomposto e ricomposto questa competenza, ora con uno sguardo prossimo al paradigma Lifelong Learning, ora più centrato su quello della psicologia di tipo evolutivo (Stringher, 2008). Nel panorama italiano del L2L, come puntualizzato recentemente in Stringher, C., Davis, C. & Scrocca, F. (2020), gli studi di Alberici (2008) si inseriscono nel filone dell'educazione degli adulti, mentre le prospettive cognitive e socioculturali, in particolare centrate su metacognizione e motivazione ad apprendere, sono adottate da Cornoldi e De Beni (2001), Marcuccio (2016) e Pellerrey (2006).

In accordo con Marcuccio (2015, p. 26), i molteplici e diversi significati di *Imparare a Imparare*, tanto nella ricerca scientifica quanto nell'ambito delle politiche educative, sono stati individuati seguendo grossomodo due procedure: *per contrasto*, ovvero definendone i confini rispetto a costrutti abbastanza vicini ma non tali da poterne esaurire il significato, o per *individuazione diretta* dei suoi elementi più propri. Il linea con la prima "procedura", Stringher (2008) distingue tra "meta-competenza apprenditiva e idee affini" (p. 100) includendo tra queste: apprendimento, metacognizione, apprendimento autoregolato, strategie di apprendimento e stili cognitivi, problem solving e intelligenza generale. Questi concetti con i quali L2L intesse molteplici relazioni, a volte anche in parziale sovrapposizione, emergono in tutti quegli studi (e quelle definizioni) che a vario titolo comprendono abilità cognitive e metacognitive dell'apprendere ad apprendere e apprendere come apprendere.

L'*Imparare a Imparare* richiama però, in prospettiva di educabilità, non solo la riflessione sulle procedure cognitive, come metacognizione, o sulle abilità di studio e di metodo, o sulla traferibilità di abilità e contenuti, bensì anche sulla motivazione e sulle caratteristiche di personalità (Ajello & Torti, 2019, p.77). Tra gli elementi più propri dell'*Imparare a Imparare* sono individuate di fatto anche le abilità socio-affettive e motivazionali, come possono essere l'adattabilità, la comunicazione e la collaborazione, la resilienza, la motivazione, la fiducia in se stessi e negli altri, l'autocontrollo. Tra gli aspetti non cognitivi le autrici sottolineano la "prospettiva di speranza", le "disposizioni ad imparare" e l'"assetto" delle disposizioni, riconoscendo come cruciale il ruolo della scuola nella strutturazione di ambienti di apprendimento.

Una concettualizzazione abbastanza unitaria di L2L, come ci restituisce anche il framework europeo LifEComp (Sala et al., 2020), emerge di fatto negli studi di Stringher (2014) e di Marcuccio (2016). In una recente pubblicazione Caena e Stringher (2020, p. 212) propongono una nuova concettualizzazione dell'*Imparare a Imparare*, coniugando in un modello operativo ed evolutivo i domini più prettamente cognitivo e metacognitivo, quello affettivo motivazionale e disposizionale, quello sociale e ambientale, e riconoscendo la presenza di una eredità personale di abilità e attitudini.

La costruzione dello strumento

Ai fini dell'impostazione metodologica dell'intervista semi-strutturata (Denzin & Lincoln, 1994) per la costruzione dello strumento sono stati isolati alcuni indicatori della competenza a partire dalle definizioni presenti nei documenti di indirizzo nazionali ed europei, dalla rassegna della letteratura psico-pedagogica di riferimento e da un primo try-out dello strumento. Per focalizzare la riflessione su una dimensione curricolare e sull'educabilità del L2L, si condivide una concezione di competenza come un saper fare situato, come la capacità di far fronte a compiti attivando e orchestrando in modo coerente e produttivo risorse interne ed esterne (Pellerey 2004, p.12), una definizione che può coincidere con quella di apprendimento, che è tale nell'essere situato, autentico, visibile (Ajello, 2002).

Sulla base del campione a disposizione e della cornice di riferimento, la ricerca mira a rilevare le pratiche di quei docenti che hanno dichiarato di aver realizzato esperienze connesse alla competenza *Imparare a Imparare*, con il fine di rilevare buone pratiche già presenti sul territorio reggiano attraverso la messa in luce di quelle metodologie e strategie didattiche utili alla promozione di uno o più aspetti del L2L. Le interviste effettivamente somministrate, in corso di elaborazione, sono state n.14 e hanno coinvolto n.16 docenti di n.7 Istituti scolastici, per un totale di n.17 progetti esplorati.

L'individuazione degli indicatori.

Come punto di partenza nella creazione del quadro di riferimento e nell'individuazione degli indicatori abbiamo condiviso le macro dimensioni dell'*Imparare a Imparare*: cognitiva, metacognitiva, affettiva, sociale. Seguendo la progressione delle definizioni condivise a livello europeo, abbiamo primariamente esplorato il framework e le dimensioni individuate da Hoskins e Fredriksson (2008), discutendole poi alla luce della recente concettualizzazione ad opera di Caena e Stringher (2020). Al fine di strutturare l'intervista le macro dimensioni sono risultate sicuramente comprensive della complessità della competenza ma apparivano non sufficienti per la costruzione e l'applicabilità dello strumento. Per selezionare indicatori funzionali all'indagine sui processi di apprendimento (se e come promossi), sono stati inizialmente individuati, ed in un secondo momento declinati, alcuni concetti chiave ricorrenti nelle definizioni europee (2006; 2018) e nella letteratura di riferimento: la *gestione*, come la capacità dello studente di auto-gestione del proprio apprendimento; il *controllo*, come l'abilità dello studente di auto-controllo e monitoraggio sui propri processi di apprendimento; la *riflessione*, come atteggiamento trasversale dello studente sulle modalità e gli atteggiamenti dell'agire proprio e altrui; la *valutazione*, come la capacità dello studente nell'auto-valutazione e nell'atteggiamento critico nei confronti del processo e dei prodotti; infine sono stati individuati due sotto-indicatori che trasversalmente si intersecano con quelli sopra presentati, ovvero una modalità, la *collaborazione* (in prospettiva socio-costruttivista), come risorsa per un apprendimento co-costruito e autentico, e un atteggiamento, la *motivazione* (in prospettiva socio-culturale), vincolata alla responsabilità percepita e alla partecipazione "curiosa" alle attività. Si riconosce la centralità dell'autonomia e della responsabilità dello studente nei processi di apprendimento, condividendo la possibilità di rilevarli laddove le pratiche didattiche sostengono un apprendimento di tipo riflessivo, intenzionale e collaborativo

(Black et al., 2006). Per tutti gli indicatori ne è stata indagata la trasferibilità in contesti altri (i.e. *A seguito di questa attività, ha notato la predisposizione a...?*).

Nell'*auto-gestione* sono stati isolati due aspetti ricorrenti nelle definizioni di L2L: la gestione dell'apprendimento, come meta-cognizione, e la gestione della carriera. Le componenti che sono state declinate hanno a che fare con diverse abilità, come la risoluzione dei problemi e la perseveranza nei confronti del lavoro, individuate nell'*auto-gestione* del lavoro (lavoro in autonomia e collaborazione) in specifiche applicazioni (gestione del tempo e gestione dei contenuti). Un filone di ricerche decennali guidato da Pellerey (2006) ha sviluppato diversi strumenti per rilevare e promuovere abilità di studio e strategie di autoregolazione dell'apprendimento. In questo modello abbiamo isolato diversi aspetti della gestione del lavoro, autonomo o collaborativo, ovvero del tempo, delle informazioni, degli imprevisti, riconoscendo come elemento chiave la possibilità di rilevare la disposizione a perseverare e a persistere, che l'insegnante traduce nel rilevare l'esercizio, l'abilità e l'impegno a compiere il compito o a risolvere il problema. La perseveranza, come definito da Hautamaki et al. (2002), è aspetto cognitivo e affettivo dell'autoregolazione e della predisposizione all'adattamento. Per l'auto-regolazione è stato chiesto ai docenti di indicare quanto e come nei loro studenti è stata supportata la capacità di pianificare nei tempi e nei modi le proprie attività, monitorandole in itinere e verificandone i risultati finali, mentre l'auto-efficacia è stata indagata come fiducia nelle proprie capacità di eseguire efficacemente un compito (Bandura, 1997).

Nell'*auto-controllo* su scelte, azioni ed eventi sono state isolate alcune delle abilità riconducibili al "pensiero critico" (Lipman, 2004), come il prendere decisioni, distinguere le opinioni dai fatti, utilizzare soluzioni creative, ma anche l'esprimere le proprie idee. Gli studi classici sui processi di controllo riguardano in particolare i risultati ottenuti in un determinato compito. Riprendendo la definizione di imparare ad imparare di Hautamaki e colleghi (2002) che offre una prospettiva psicologica sui processi di controllo sia cognitivi che affettivi, si sceglie di sottolineare non tanto i risultati del compito quanto la possibilità, la capacità e la volontà di adattarsi a nuovi e sfidanti compiti di apprendimento.

La *riflessione* come auto-riflessione, riflessione critica e riflessione responsabile e orientata sugli obiettivi e sulle finalità di apprendimento, è stata tradotta in indicatori che hanno indagato l'auto-riflessione degli studenti sul lavoro svolto, sulle proprie capacità, sulle proprie esigenze, sulle strategie adoperate, come capacità di agire intenzionalmente, di individuare contestualmente uno scopo e le azioni per poterlo perseguire (Caena & Stringher, 2020).

Un solo indicatore è tradotto nella capacità di *auto-valutare* il lavoro indagando nei docenti quanto e come sia stata considerata l'esigenza di preparare gli studenti ad essere in grado di "valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno, ove necessario" (Raccomandazioni, 2006), elemento riconosciuto come indispensabile per la gestione della carriera (Raccomandazioni, 2018).

TAB. 1: ESEMPI DI DOMANDE PER CIASCUN INDICATORE

<p>Gestione: gestione del lavoro (i.e. <i>questo lavoro è stato realizzato in coppia? In che modo è stata gestita l'autonomia?</i>); gestione del tempo (i.e. <i>Gli studenti avevano modo di misurarsi con la gestione del tempo?</i>); gestione delle informazioni (i.e. <i>In questo caso le informazioni erano gestite autonomamente dal gruppo/individuo? Ci può fare un esempio?</i>); gestione degli imprevisti e risoluzione dei problemi (i.e. <i>gli studenti sono stati messi nella condizione di auto-gestire l'imprevisto legato al compito? In che modo sono stati guidati nella risoluzione del problema?</i>); capacità di perseverare nell'apprendimento (i.e. <i>è stato in qualche modo sollecitato, e come, l'impegno costante nel portare a termine il lavoro?</i>)</p>
<p>Controllo: prendere decisioni (i.e. <i>quindi i bambini erano messi nella situazione di prendere decisioni? In che modo?</i>); distinguere opinioni/fatti, credenze/valori (mai emerso, dunque mai chiesto); utilizzare soluzioni creative (i.e. <i>Gli studenti avevano scelta sulle modalità da intraprendere per risolvere il problema?</i>); esprimere opinioni e idee (i.e. <i>Questo era quindi uno spazio nel quale era possibile esprimere opinioni e idee?</i>);</p>
<p>Riflessione: auto-riflessione sul lavoro svolto (i.e. <i>è stata in qualche modo sostenuta la capacità di riflettere sul proprio lavoro?</i>); auto-riflessione sulle proprie capacità (i.e. <i>Quest'attività ha promosso, e in che modo, l'auto-riflessione sulle proprie capacità?</i>); auto-riflessione sulle proprie esigenze (i.e. <i>Gli studenti erano in grado di riflettere sulle proprie esigenze?</i>); auto-riflessione sulle strategie adoperate (i.e. <i>Questa attività ha promosso la capacità auto-riflessiva sulle strategie, individuali o di gruppo, sperimentate? Per quali strategie?</i>).</p>
<p>Valutazione: autovalutazione del lavoro, sia del processo sia di un eventuale prodotto (i.e. <i>Se e in che modo è stata promossa la capacità di auto-valutare il proprio lavoro?</i>)</p>
<p>Collaborazione: (i.e. <i>Come è stata sostenuta la collaborazione tra gli studenti per favorire il raggiungimento degli obiettivi prefissati?</i>)</p>
<p>Motivazione: partecipazione, impegno e curiosità (i.e. <i>Quale è stata la risorsa che ha favorito la motivazione ad apprendere?</i>)</p>

Conclusioni

Per l'impostazione concettuale dell'*Imparare a Imparare* abbiamo riconosciuto e condiviso la complessità e varietà delle definizioni disponibili. A livello metodologico la scelta di adottare una selezione di indicatori è stata motivata dall'esigenza di rendere attuabile l'intervista con i docenti per mezzo di una messa a fuoco del costrutto e dei suoi elementi costitutivi e caratterizzanti in un preciso contesto, quello scolastico. Questa scelta, se da un lato ha comportato una inevitabile limitazione del costrutto, ha consentito un'effettiva spendibilità dello strumento in termini di guida e di riflessione per un confronto efficace tra docenti e ricercatori. Concepito teoricamente e poi applicato al campione oggetto d'indagine, lo strumento ha permesso di saggiare aspetti spesso sottaciuti o impliciti della competenza attraverso l'esplorazione di proposte didattiche, con la prospettiva di mantenere la distinzione tra le caratteristiche del compito (come e con quali strumenti l'insegnante agisce) e le caratteristiche dello studente nel compito (come e con quali evidenze "partecipa" al compito e quali risultati sono stati attesi e osservati).

Da una prima riflessione sui dati in corso di elaborazione emergono principalmente due tipologie di proposte, una più centrata sull'individuo e una fondata sulla natura del compito. Nel primo caso ci si riferisce a compiti di potenziamento della dimensione individuale, cognitiva e metacognitiva: diretto insegnamento finalizzato ad un miglioramento del proprio apprendimento e della consapevolezza di esso. Nel secondo ci si riferisce a compiti di potenziamento della dimensione "costruttiva" dell'apprendimento: insegnamento indiretto che mette gli studenti nella posizione di costruire, inventare, scoprire un artefatto e dunque migliorare nel proprio apprendimento insieme ai pari. I primi risultati confermano la produttività dello strumento, la funzionalità degli indicatori e la rilevanza, nelle concezioni dei docenti, di alcuni elementi determinanti "in classe" per far sì che si impari e si impari ad imparare: l'autonomia, la responsabilità, la collaborazione e la motivazione ad apprendere.

Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ajello, A.M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e città L'apprendimento: concetti e parole*, (1), 49 39–56.
- Ajello, A.M. (2018). L'imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale. *Valu.Enews*, 7.
- Ajello, A. M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica*, 10(1), 63-82.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Black, P. J., James, M., McCormick, R., & Pedder, D. (2006). Learning How to Learn and Assessment for Learning. *Research Papers in Education*, 21 (2), 119-132. doi:10.1080/02671520600615612.
- Caena, F. (2019). Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks. EUR 29855 EN, JRC117987. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Caena, F., Stringher, C., (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Capperucci, D. (2020). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 98-109.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- European Council (2006). Recommendation 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. OJEU L 394 of 30.12.2006. Brussels: European Council. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

- European Council (2018). Recommendation 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. 2018/C 189/01-13. Brussels: European Council. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianien, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki
- Hoskins, B. & Friedriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* JRC Scientific and Technical Report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. University/National Board of Education.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New Jersey: Cambridge University Press.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici: prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando
- Marcuccio, M. (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 13-34.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Gazzetta Ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n. 30.
- MIUR (2018). *Indicazioni e nuovi scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- MIUR (2010). Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf
- Patera, S. (2020). Gli studenti di ieri e di oggi secondo i loro docenti. Evidenze qualitative dal progetto "Apprendere ad apprendere in Italia, Europa e in America Latina". *Working Papers Invalsi*, (54), 1-42.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Sala, A., Y. Punie, V. Garkov, and M. Cabrera Giraldez (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Stringher, C. (2008). Una mappa di navigazione per l'apprendere ad apprendere. In A. Alberici (a cura di), *La possibilità di cambiare*, Milano: Franco Angeli, 99-118.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. Deakin Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*, Abingdon: Routledge, 9-32.
- Stringher, C., Davis, C. & Scrocca, F. (2020). Teachers' conception of Learning to learn (L2L) in Brazil and Italy: a qualitative comparative exploration. *Aula Abierta*, 49 (3), 301-308, <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.293-300>.