



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione / davide capperucci. - ELETTRONICO. - (2020), pp. 733-743.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/1216098> of the repository was last updated on 2020-11-11T17:31:09Z

Publisher:

Pensa multimedia

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

VI.1

Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione

Davide Capperucci

Professore Associato - Università di Firenze
davide.capperucci@unifi.it

1. Introduzione

Il presente contributo prende in esame i risultati emersi dalle azioni di follow-up condotte a conclusione di un percorso di ricerca-formazione sulla competenza dell'apprendere ad apprendere realizzato con un campione di scuole del primo ciclo della provincia di Arezzo.

2. Il quadro teorico di riferimento per definire e valutare l'apprendere ad apprendere

Uno degli obiettivi prioritari del percorso di ricerca-formazione cui si riferiscono le attività di follow-up illustrate nelle pagine successive, è stato quello di elaborare una definizione condivisa del costrutto dell'apprendere ad apprendere almeno tra i docenti partecipanti alla ricerca. A tale scopo è stato considerato sia l'apporto fornito dall'approccio cognitivista che da quello socio-costruttivista allo sviluppo delle competenze (Stringher, 2006). Del primo è stato preso in esame il ruolo ricoperto dalla meta-riflessione nella costruzione della competenza dell'apprendere ad apprendere; del secondo quanto le variabili socio-culturali e relazionali incidono sulla realizzazione di processi di indagine in contesti reali, autentici, situati (McCormick, 2006). La definizione dell'apprendere ad apprendere contenuta nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente ha preso in considerazione entrambi i modelli (European Union, 2006).

Come sostengono alcuni autori (Deakin Crick, 2008; Hautamäki *et alii*, 2002), l'apprendere ad apprendere può essere considerata la "madre di tutte le competenze", poiché costituisce il punto d'incontro di molteplici abilità di autoregolazione – sia cognitiva che affettiva – funzionali all'assunzione di un compito e alla sua risoluzione. Dette abilità aiutano il soggetto a comprendere come apprendere in maniera efficace, come utilizzare in maniera funzionale le conoscenze apprese affinché queste possano essere adattate ad altri contesti euristici, come selezionare gli strumenti da impiegare, come intervenire sui problemi da risolvere, come riconoscere i punti di forza e di debolezza del proprio apprendimento.

Definito il costrutto della competenza dell'apprendere ad apprendere si è passati a considerare la teoria valutativa a cui riferirsi per la costruzione degli strumenti. In questo caso si è optato per la teoria dell'*authentic assessment*, elaborata presso l'Università di Harvard a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (McClelland, 1994). Come affermano i sostenitori dell'approccio autentico alla valutazione, quest'ultima non può limitarsi solo a rilevare l'acquisizione di conoscenze, ma deve fornire informazioni anche su come l'alunno è in grado di applicarle in situazioni problematiche reali. Per fare questo servono strumenti e compiti *performance-based*, in grado di superare la rigidità dei test cognitivi o di conoscenza. Occorre che la valutazione si fondi sulla raccolta di evidenze, rese manifeste dall'esecuzione di una *performance* situata, e non tanto sul valore predittivo dei risultati ad un test. La valutazione, pertanto, oltre a rilevare l'apprendimento maturato dall'alunno, deve raccogliere anche informazioni sui processi che lo hanno generato, così da rendere manifeste le strategie personali messe in atto dall'alunno nei processi di costruzione dell'apprendimento (Blum, Arter, 1996). L'*authentic assessment* non assegna alla valutazione nessun valore predittivo o proiettivo, ma osserva e valuta l'azione prodotta in situazione per quello che è, dà importanza a come il soggetto gestisce il feedback generato dalla situazione-problema per formulare nuove ipotesi di intervento, sperimentare strade alternative, autovalutare l'efficacia delle proprie azioni.

A partire da questi presupposti teorici, a livello operativo si è proceduto all'individuazione di strumenti capaci di descrivere la qualità dei comportamenti cognitivi e esecutivi che un alunno è in grado di agire. Da qui la scelta di ricorrere alle rubriche e ai compiti autentici (Goodrich, 1996).

Le rubriche possono essere considerate strumenti validi per la valutazione delle competenze, poiché, oltre ad individuare le dimensioni caratte-

rizzanti la *performance* da valutare, sono in grado di descrivere qualitativamente le diverse gradazioni con cui detta *performance* viene messa in atto dall'alunno, rendendo "evidente", *visible*, direbbe Hattie (2012), il grado di padronanza (*proficiency*) con cui il bambino/ragazzo è in grado esprimere quel determinato comportamento nell'esecuzione di un compito. Per poter rilevare empiricamente i livelli con cui un alunno è in grado di realizzare una prestazione, occorre tuttavia prevedere situazioni reali o simulate in cui sussistono le condizioni per operare concretamente in funzione della risoluzione di problemi significativi (sia operativi che intellettuali). In questo caso è utile fare ricorso ai compiti autentici (*authentic tasks*) (Tessaro, 2014). Un compito autentico richiede la mobilitazione di conoscenze dichiarative e procerali, abilità esecutive e di ragionamento, capacità metariflessive e di *knowledge management* che l'alunno può aver acquisito a scuola o in altri contesti educativi e che gli servono prima ad inquadrare il problema e poi a risolverlo in maniera efficace (Trincherò, 2012). Un'esperienza autentica diventa significativa per il soggetto se questa lascia "una traccia", "un solco" nella sua memoria apprenditiva, tale da poter essere rievocata per la risoluzione di nuove situazioni-problema facendo tesoro delle strategie impiegate in precedenza (Bennett, Jenkins, Persky, Weiss, 2003).

Le rubriche valutative e i compiti autentici sono stati gli strumenti su cui si è concentrato il lavoro dei docenti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione descritto nelle pagine successive.

3. Il percorso di ricerca-formazione legato al Modello KC-ARCA: gli obiettivi, il disegno di ricerca, i risultati

Il percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Benvenuto, 2015) in questione ha coinvolto 7 istituti scolastici della provincia di Arezzo. Alla ricerca, condotta nell'a.s. 2017/2018, hanno preso parte 52 insegnanti (29 di scuola primaria e 23 di scuola secondaria di primo grado), 3 ricercatori dell'Università di Firenze e 1 rappresentante dell'USR Toscana. La domanda di ricerca che insegnanti e ricercatori hanno formulato assieme è stata la seguente: "come sviluppare un modello metodologico in grado di supportare gli insegnanti nella valutazione dell'apprendere ad apprendere in modo tale da rilevarne la maturazione nel passaggio da un ordine di scuola all'altro?".

A partire da questa domanda sono stati individuati due obiettivi prioritari:

- scegliere e/o costruire strumenti di valutazione della competenza dell'apprendere ad apprendere con un grado di validità e affidabilità riconosciuti almeno all'interno delle scuole del campione;
- contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti in merito alla valutazione delle competenze, con riferimento soprattutto all'apprendere ad apprendere.

La ricerca è stata poi realizzata attraverso le seguenti fasi:

- costituzione del gruppo di ricerca-formazione: composto da 7 docenti-referenti (1 per istituto), 3 ricercatori universitari e 1 rappresentante dell'USR Toscana;
- definizione del costrutto della competenza dell'apprendere ad apprendere e degli indicatori che la caratterizzano²;
- definizione del disegno di ricerca: condivisione della metodologia di ricerca e degli strumenti da impiegare (rubriche e compiti autentici);
- costituzione di 5 gruppi di lavoro: composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado che, lavorando in continuità, hanno contribuito alla costruzione di rubriche e compiti autentici sulla competenza dell'apprendere ad apprendere;
- revisione degli strumenti progettati attraverso processi di triangolazione tra pari;
- socializzazione e diffusione degli strumenti valutativi progettati all'interno degli istituti partecipanti al percorso di ricerca-formazione;
- valutazione ex-post del percorso di ricerca-formazione rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

Per verificare l'affidabilità degli strumenti elaborati (rubriche e compiti autentici) (Wiggins, 1993) sono stati costituiti 6 gruppi di *peer review* con il compito di revisionare i lavori prodotti, favorendo così la triangolazione

- 2 Gli insegnanti e i ricercatori coinvolti nel percorso di ricerca-formazione hanno articolato la competenza dell'apprendere ad apprendere in appositi indicatori, più agevoli da analizzare e da valutare attraverso la costruzione di rubriche e compiti autentici, riconducibili alla capacità di: 1. autovalutazione; 2. individuazione e scelta delle informazioni; 3. utilizzo delle informazioni; 4. acquisizione di un metodo di studio; 5. organizzazione del lavoro scolastico.

dei punti di vista tra insegnanti e ricercatori (Sluijsmans, Brand-Gruwel, van Merriënboer, Martens, 2004). Il processo di revisione tra pari è stato articolato in due livelli. Il primo ha visto la costituzione di 5 gruppi di *peer-reviewer*, composti mediamente da 8 docenti ciascuno estratti casualmente, con il compito di revisionare in maniera incrociata le rubriche e i compiti elaborati da altri gruppi di lavoro, evidenziando, attraverso un apposito *format*, tutte le criticità e le modifiche da apportare. Il secondo livello del processo di triangolazione ha coinciso con la costituzione di un unico gruppo di *reviewer*, composto da 10 membri, di cui solo la metà aveva preso parte ad uno dei 5 gruppi di revisione di primo livello.

4. Follow-up del percorso di ricerca-formazione

A giugno 2018, conclusosi il percorso di ricerca-formazione illustrato in precedenza, ai 52 docenti che vi avevano preso parte è stato somministrato un questionario di valutazione *ex-post* (*Ex-p-Quest*) per rilevare il grado di soddisfazione in merito a tre aspetti: i processi attivati grazie alla R-F, i prodotti realizzati e lo sviluppo professionale percepito. A distanza di 18 mesi, a dicembre 2019, il questionario è stato somministrato nuovamente, questa volta come strumento di follow-up (*F-up-Quest*), con lo scopo di rilevare l'impatto a distanza del percorso di ricerca-formazione sulle pratiche valutative degli insegnanti. Il questionario è stato riproposto quasi nella versione integrale, dalla quale sono stati eliminati alcuni item non più rilevanti ai fini del follow-up. I rispondenti sono risultati 50, con una differenza statisticamente non significativa rispetto a quelli della prima somministrazione. Nella Tab. 1 sono riportati i valori percentuali riferiti alle due somministrazioni.

	<i>Ex-p-Quest</i> (giugno 2018)	<i>F-up-Quest</i> (dicembre 2019)
Area 1: Processi attivati	%	%
1.1 Sviluppo di una maggiore propensione all'innovazione e alla ricerca didattica	73,1	76,7
1.2 Maturazione di un atteggiamento critico-riflessivo verso la valutazione delle competenze	75,2	75,9

Panel 6

	<i>Ex-p-Quest</i> (giugno 2018)	<i>F-up-Quest</i> (dicembre 2019)
1.3 Consapevolezza delle variabili legate ai processi valutativi in ambito scolastico	76,9	77,6
1.4 Attenzione allo sviluppo e alla promozione della competenza dell'apprendere ad apprendere nella didattica ordinaria	85,7	88,8
1.5 Apertura al confronto e alla collaborazione con i colleghi	84,5	79,2
1.6 Assunzione di una postura di ricerca rispetto alle questioni valutative	76,5	87,7
1.7 Disponibilità a migliorare gli strumenti di valutazione impiegati anche attraverso processi di peer review	78,8	80,6
1.8 Disponibilità alla condivisione con i colleghi di pratiche e di strumenti legati alla valutazione delle competenze	81,9	73,1
1.9 Attitudine a documentare i processi valutativi messi in atto	69,7	66,7
1.10 Motivazione a proseguire la formazione in servizio attorno ai temi della valutazione delle competenze, mediante la partecipazione a gruppi di lavoro/ricerca e l'autoformazione	88,8	n.r.
1.11 Carico di lavoro legato alla partecipazione al percorso di ricerca-formazione	88,4	n.r.
1.12 Carico di lavoro connesso alla progettazione e costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze	87,4	89,5
1.13 Scollamento tra i tempi della ricerca e i tempi della didattica in classe	78,8	n.r.
Area 2: Prodotti realizzati		
2.1 Grado di soddisfazione rispetto alle rubriche di valutazione prodotte dai gruppi di lavoro	76,5	77,7
2.2 Grado di soddisfazione rispetto ai compiti autentici prodotti dai gruppi di lavoro	78,8	85,3
2.3 Grado di soddisfazione rispetto al lavoro svolto dai gruppi di revisione tra pari	79,2	n.r.
2.4 Coerenza tra le rubriche di valutazione e i compiti autentici progettati	73,3	75,6
2.5 Impiego degli strumenti elaborati nella didattica ordinaria	84,3	87,9
2.6 Attendibilità degli strumenti progettati nel rilevare diversi livelli di padronanza riferiti alla competenza dell'apprendere ad apprendere	78,2	79,0
2.7 Adattabilità degli strumenti elaborati alle differenti caratteristiche degli alunni e delle classi	68,5	66,4

	<i>Ex-p-Quest (giugno 2018)</i>	<i>F-up-Quest (dicembre 2019)</i>
2.8 Capacità degli strumenti elaborati di rilevare differenti stili e modalità di apprendimento	69,8	64,1
2.9 Utilizzo degli strumenti progettati a supporto della valutazione formativa	87,2	88,5
2.10 Utilizzo degli strumenti impiegati ai fini della certificazione delle competenze degli alunni	93,7	96,9
2.11 Usabilità nel tempo degli strumenti progettati	74,4	70,2
2.12 Impiego diffuso a livello di istituto degli strumenti progettati	68,9	56,8
2.13 Sostenibilità delle rubriche di valutazione e dei compiti autentici progettati rispetto al funzionamento ordinario della didattica	68,3	65,4
2.14 Condivisione con le famiglie degli alunni delle funzioni e degli strumenti per la valutazione delle competenze	68,1	72,6
Area 3: Sviluppo professionale degli insegnanti		
3.1 Conoscenza più approfondita della normativa nazionale e dei documenti europei sulle competenze chiave di cittadinanza	96,7	97,1
3.2 Conoscenza più approfondita della normativa nazionale e dei documenti europei sulla competenza dell'apprendere ad apprendere	98,3	97,9
3.3 Conoscenza più approfondita della normativa nazionale sulla valutazione e certificazione delle competenze	97,5	98,8
3.4 Conoscenza di diverse tipologie di strumenti di valutazione	95,3	97,0
3.5 Scelta degli strumenti di valutazione in base alla loro validità e attendibilità	80,5	83,1
3.6 Abilità nella costruzione di rubriche di valutazione	79,8	81,2
3.7 Abilità nell'individuazione di indicatori e descrittori di padronanza	78,1	80,2
3.8 Abilità nella descrizione dei livelli di padronanza delle competenze	79,2	82,8
3.9 Definizione di criteri comuni di valutazione degli apprendimenti e delle competenze degli alunni	78,2	80,7
3.10 Uso di differenti strumenti di valutazione	88,9	89,6

	<i>Ex-p-Quest</i> (giugno 2018)	<i>F-up-Quest</i> (dicembre 2019)
3.11 Uso della certificazione delle competenze in chiave formativa e non burocratica	85,6	90,5
3.12 Trasparenza nella comunicazione degli esiti della valutazione agli alunni e alle famiglie	71,3	80,7
3.13 Abilità nella costruzione e nell'impiego di compiti autentici	84,6	88,1
3.14 Uso integrato e funzionale di prove tradizionali e compiti autentici	82,1	84,3
3.15 Impiego di strumenti osservativi per la rilevazione delle competenze	78,7	81,1

Tab. 1: Valori percentuali delle risposte al questionario di valutazione ex-post e al questionario di follow-up

Confrontando le risposte dell'*Ex-p-Quest* con quelle del *F-up-Quest* è possibile individuare alcuni punti di forza e di debolezza sull'incidenza che il percorso di ricerca-formazione ha avuto nel tempo sulle pratiche e sullo sviluppo professionale degli insegnanti.

Dalle risposte riferite all'Area 1 dei "Processi", ad esempio, si riscontra un incremento piuttosto diffuso di quella che potremmo definire la "cultura della valutazione" negli insegnanti partecipanti alla ricerca. Ciò è riscontrabile dalle risposte al *F-up-Quest*, dalla 1.1 alla 1.7, per le quali si registrano valori superiori alla somministrazione dell'*Ex-p-Quest*. A distanza di tempo gli insegnanti dimostrano infatti di aver mantenuto e ulteriormente sviluppato un atteggiamento critico, riflessivo, rigoroso verso la valutazione delle competenze, rispetto alla quale si cimentano con maggiore consapevolezza e responsabilità. La condivisione con i colleghi di buone pratiche legate alla valutazione delle competenze rimane ancora un punto di criticità, come indicato dalle risposte agli item 1.5, 1.8, 1.9, i cui valori risultano essere in diminuzione tra la prima e la seconda somministrazione. In questi casi, la difficoltà a collaborare con i colleghi sembra dipendere non tanto dalla mancanza di disponibilità, quanto dalla carenza di momenti di condivisione/revisione degli strumenti valutativi prodotti e dall'inadeguatezza degli organi collegiali nel far fronte a questo genere di necessità. Un ulteriore punto di debolezza è rappresentato dal "carico di lavoro connesso alla progettazione e costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze"

(§1.11), che segna un incremento, sempre in negativo, dall'87,5% all'89,5%.

Per quanto riguarda l'Area 2, relativa alla validità, affidabilità e spendibilità dei “Prodotti realizzati”, emerge come i docenti abbiano continuato anche a distanza di tempo ad utilizzare nella didattica gli strumenti di valutazione elaborati grazie al percorso di ricerca-formazione. A riguardo, dalla somministrazione dell'*Ex-p-Quest* a quella del *F-up-Quest*, la soddisfazione dei docenti risulta essere aumentata come indicato dalle risposte agli item 2.1, 2.2, 2.5, 2.9. Questo vale sia per le rubriche valutative che per i compiti autentici (§2.5). L'acquisizione di una maggiore padronanza nell'utilizzo di detti strumenti sembra alimentare nei docenti una maggiore sicurezza rispetto alla rilevazione delle competenze, soprattutto nella prospettiva di un uso formativo delle rubriche e dei compiti autentici (§2.9) e della certificazione delle competenze (§2.6, 2.10). In contrasto con quanto appena detto risultano essere i valori riferiti agli item 2.7 e 2.8, secondo i quali i docenti incontrano difficoltà ad impiegare le rubriche e i compiti autentici per intercettare “differenti caratteristiche degli alunni e delle classi” (§2.7) e “differenti stili e modalità di apprendimento” (§2.8). Dette difficoltà sono di maggiore entità nella somministrazione dell'*Ex-p-Quest* del 2019. Come era già emerso nell'*Ex-p-Quest*, occorre lavorare ancora molto affinché detti strumenti vengano utilizzati in maniera diffusa da tutto il corpo docente: la loro complessità li rende difficili da impiegare soprattutto da parte di coloro che, non avendo avuto una formazione specifica a riguardo, sono maggiormente orientati a riproporre prove tradizionali funzionali soprattutto alla valutazione di conoscenze e abilità disciplinari (§2.11, 2.12). La “condivisione con le famiglie degli alunni delle funzioni e degli strumenti per la valutazione delle competenze” sembra per contro essersi consolidata nel corso del tempo a beneficio della trasparenza dei processi valutativi e degli esiti di apprendimento degli alunni (§2.14).

Per ciò che attiene lo “sviluppo professionale degli insegnanti” si registra un andamento generalmente positivo, come dimostrano i valori percentuali delle risposte dell'Area 3. Si ravvisa un incremento diffuso sia sul fronte delle conoscenze che su quello delle competenze connesse alla valutazione. Nel primo caso i docenti affermano di possedere maggiori conoscenze “della normativa nazionale e dei documenti europei sulle competenze chiave di cittadinanza” (§3.1), “sulla competenza dell'apprendere ad apprendere” (§3.2), “sulla valutazione e certificazione delle competenze” (§3.3), sugli

“strumenti di valutazione” (§3.4). Nel secondo caso i docenti si percepiscono più competenti rispetto alla “scelta degli strumenti di valutazione” (§3.5), alla “costruzione di rubriche di valutazione” (§3.6), all’esercizio di competenze tecniche come “l’individuazione di indicatori e descrittori di padronanza” (§3.7), “la descrizione dei livelli di padronanza” (§3.8), la “definizione di criteri comuni di valutazione degli apprendimenti e delle competenze degli alunni” (§3.9). Sul piano della pratiche valutative questo si è tradotto nell’uso “di differenti strumenti di valutazione” (§3.10), “della certificazione delle competenze in chiave formativa e non burocratica” (§3.11), nell’adozione di modalità trasparenti di “comunicazione degli esiti della valutazione agli alunni e alle famiglie” (§3.12), “nella costruzione e nell’impiego di compiti autentici” (§3.13) e in un “uso integrato e funzionale di prove tradizionali, compiti autentici e strumenti osservativi” (§3.14, 3.15).

5. Conclusioni

Come riportato nei paragrafi precedenti, il modello KC-ARCA e le azioni di follow-up ad esso collegate hanno fornito dati positivi sulla possibilità di incrementare le competenze docimologiche degli insegnanti a partire dal loro coinvolgimento in percorsi di ricerca-formazione sulla valutazione delle competenze, anche quando questa è riferita ad un costrutto estremamente complesso come l’apprendere ad apprendere.

Riferimenti bibliografici

- Amalathas E. (2007). *Learning to Learn in Further Education: A literature review of effective practice in England and abroad*. London (UK): The Campaign for Learning.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bennett R.E., Jenkins F., Persky H., Weiss A. (2003). Assessing complex problem-solving performances. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10, 347-365.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Blum R.E., Arter J.A. (eds.) (1996). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Danielson C., Hansen P. (1999). *A collection of performance tasks and rubrics*. Larchmont (NY): Eye On Education.
- Deakin Crick R.E. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18, 135-153.
- European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC), <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>>, (ultima consultazione: 08/03/2020).
- Goodrich H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 14-17.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Hautamäki J. et alii (2002). *Assessing learning-to-learn: a framework*. Centre for Educational Assessment. Helsinki: Helsinki University/National Board of Education.
- McClelland D.C. (1994). The knowledge testing-educational complex strikes back. *American Psychologist*, 49, 66-69.
- McCormick R. (2006). Learning to Learn: Learning, Teachers and Schools. In U. Fredriksson, B. Hoskins (eds.), *Learning to Learn Network Meeting Report* (pp. 38-42). Report from the Second Meeting of the Network.
- Sluijsmans D.M., Brand-Gruwel S., van Merriënboer J.J., Martens, R.L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 59-78.
- Stringher C. (2006). Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools. In European Union, *Learning to learn network meeting Report from the second meeting of the network*. Ispra: CRELL/JRC.
- Tessaro F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazine & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12, 77-88.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.