

21  
June 2020

*Gaetano Domenici*  
 Editoriale / *Editorial*  
 Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: 11  
 una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus  
*(Politics, Human Sciences, Natural Sciences and Technology:  
 a New Alliance for a Rebirth During and After the Coronavirus)*

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA  
 STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

*Saiful Prayogi - Ni Nyoman Sri Putu Verawati*  
 The Effect of Conflict Cognitive Strategy in Inquiry-based 27  
 Learning on Preservice Teachers' Critical Thinking Ability  
*(L'effetto della strategia cognitiva del conflitto sull'apprendimento  
 centrato sull'abilità di pensiero critico degli insegnanti in formazione)*

*Anna Serbati - Debora Aquario - Lorenza Da Re*  
*Omar Paccagnella - Ettore Felisatti*  
 Exploring Good Teaching Practices and Needs 43  
 for Improvement: Implications for Staff Development  
*(Esplorare le buone pratiche didattiche all'università e i bisogni  
 di miglioramento: implicazioni per lo sviluppo della formazione dei docenti)*

- Patrizia Ghislandi - Juliana Raffaghelli - Albert Sangrà  
Giuseppe Ritella*  
The Street Lamp Paradox: Analysing Students' Evaluation of Teaching through Qualitative and Quantitative Approaches 65  
*(Il paradosso del lampione: analizzare, attraverso approcci qualitativi e quantitativi, la valutazione di un insegnamento accademico da parte degli studenti)*
- Islam M. Farag*  
Perfectionism and English Learners' Self-efficacy 87  
*(Perfezionismo e autoefficacia degli studenti nell'apprendimento dell'inglese)*
- Leena Holopainen - Doris Kofler - Arno Koch - Airi Hakkarainen  
Kristin Bauer - Livia Taverna*  
Ci sono differenti predittori della lettura nelle lingue che hanno un'ortografia trasparente? Evidenze da uno studio longitudinale 111  
*(Do Predictors of Reading Differ among Transparent Orthographies? Evidence from a Longitudinal Study)*
- Mohammad Tahan - Masume Kalantari - Tabereh Sajedi Rad  
Mohammad Javad Aghel - Maryam Afshari - Azam Sabri*  
The Impact of Communication Skills Training on Social Empowerment and Social Adjustment of Slow-paced Adolescents 131  
*(L'impatto della formazione delle abilità comunicative sull'empowerment e l'adattamento sociale degli adolescenti «a ritmo lento»)*
- Cristina Coggi - Paola Ricchiardi*  
L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione 149  
*(Empowerment in Higher Education: Training in Teaching and Assessment)*
- Irene Dora Maria Scierra - Federico Batini*  
Misurare l'omonegatività: validazione italiana della Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men 169  
*(Measuring Homonegativity: Italian Validation of the Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men)*
-

PARTE MONOGRAFICA

*E-learning per l'istruzione superiore: nuove indagini empiriche*

MONOGRAPHIC SECTION

*E-learning for higher education: new empirical investigations*

- Massimo Margottini - Francesca Rossi*  
Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online 193  
(*Self-regulation Processes and Feedback in Online Learning*)
- Valeria Biasi - Anna Maria Ciraci - Daniela Marella*  
Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali 211  
di apprendimento e della didattica online nella formazione  
terziaria: una indagine esplorativa  
(*Innovations for the Qualification of Virtual Learning Environments  
and Online Didactic in Tertiary Education: An Exploratory Survey*)
- Giovanni Moretti - Arianna Lodovica Morini*  
L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria 233  
(*The Use of Podcasting in the University Teaching*)
- Antonella Poce*  
A Massive Open Online Course Designed to Support 255  
the Development of Virtual Mobility Transversal Skills:  
Preliminary Evaluation Results from European Participants  
(*Un MOOC progettato per sostenere lo sviluppo delle abilità trasversali  
di mobilità virtuale: risultati preliminari di valutazione  
dai partecipanti europei*)
- Gabriella Aleandri - Emanuele Consoli*  
Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo 275  
dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali  
(*Autobiographical Methods and Coding for Increasing Self-awareness  
and Transversal Skills*)
- Lucia Chiappetta Cajola*  
E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati 301  
di ricerca e prospettive di sviluppo  
(*Inclusive E-learning and Student with Specific Learning Disorders  
at Roma Tre University: Research Data and Development Perspective*)
-

<i>Fabio Bocci - Gianmarco Bonavolontà</i> Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa <i>(Develop Inclusive Environments in Online University Education: Results of an Exploratory Research)</i>	325
--	-----

NOTE DI RICERCA  
RESEARCH NOTES

<i>Concetta La Rocca</i> Open Badge a scopo formativo: resoconto di una esperienza didattica in ambito universitario <i>(Open Badge for Educational Goals: Relationship of a Teaching Experience at University)</i>	343
--	-----

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,  
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE  
COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,  
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

<i>Barbara De Angelis</i> E-learning e strategie inclusive: uno studio per rilevare le opinioni dei docenti dell'Università Roma Tre <i>(E-learning and Inclusive Strategies: A Study Designed to Detect Teachers' Opinions of the Roma Tre University)</i>	357
--	-----

<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	367
--	-----

Author Guidelines	371
-------------------	-----

# Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali

Gabriella Aleandri - Emanuele Consoli \*

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-alea>

[gabriella.aleandri@uniroma3.it](mailto:gabriella.aleandri@uniroma3.it)

---

## AUTOBIOGRAPHICAL METHODS AND CODING FOR INCREASING SELF-AWARENESS AND TRANSVERSAL SKILLS

### ABSTRACT

*In the current knowledge society, the meta-competence of Learning to learn and transversal skills are fundamental. It is therefore necessary for individuals to understand what their level of mastery of these skills is and what strategies they can implement to improve themselves. Self-awareness, creativity and digital technologies, as well as being fundamental tools for operating in the constantly changing contemporary world, are also valid support tools for the literacy and training of active and informed citizens. With this in mind, in the academic year 2019/20, a research project was carried out through using autobiographical methods and coding. The autobiographical writing formats and the multimedia products created through coding with the Scratch language have been developed during workshops in the presence and online, remotely, on a portal. Students wrote their life experiences in order to better understand them, to know the level of mastery of*

---

\* L'articolo è stato elaborato sotto la direzione, il coordinamento e la supervisione della professoressa Gabriella Aleandri, alla quale, nello specifico, vanno attribuiti i paragrafi 2, 3, 4, 6. Emanuele Consoli ha contribuito a raccogliere i dati e alla scrittura dei paragrafi 1 e 5. Lo studio è stato finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre (Progetto PRID 2016-19, «E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line»).

*certain skills, what factors or events influenced their choices and creatively rethink and rework their experiences. This article reports the main results of this study, which confirm that both the autobiographical format and the use of digital technologies are useful tools for the education and training of people, especially in a lifelong learning perspective.*

*Keywords:* Autobiographical methods; Coding; Creative learning; Lifelong learning; Transversal skills.

## 1. INTRODUZIONE

Oggi è sempre più importante sviluppare sin dalla scuola dell'infanzia il pensiero e le capacità critiche necessarie per permettere alla persona di comprendere ciò che *sa di sapere* e come può utilizzare le conoscenze e competenze acquisite per lavorare e vivere da cittadino informato. È necessario, inoltre, che i sistemi d'istruzione e formazione attuino delle politiche educative e delle politiche attive per il lavoro che si concentrino sulla popolazione in età adulta. Un altro aspetto da considerare, come mostrano i rapporti Eurostat, riguarda gli anziani over 65 anni, che in Europa sono quasi il 18% rispetto all'intera popolazione e in Italia raggiungono il 20,3%, (Eurostat, 2019), con una tendenza in aumento (*Fig. 1*).

Dato che la longevità aumenta, la fascia over 65 attuale, ma ancor di più del futuro, deve poter essere intesa come una risorsa sia di esperienza sia di conoscenza, da poter condividere, inoltre, con le generazioni più giovani. Pertanto, non soltanto deve essere obiettivo di politiche e piani specifici di aggiornamento/consolidamento di competenze, consapevolezza, auto-orientamento e autoeducazione, ma le condizioni per un active ageing devono iniziare dalla più tenera età e potenziarsi via via nei vari cicli di istruzione e della vita, in una prospettiva efficace di educazione permanente. In questo ambito la narrazione è lo strumento ideale a leggere in forma riflessiva le esperienze di vita individuale e sociale che diventano pertanto bagaglio da considerare come educativo, formativo e autoeducativo. L'atto di evocare esperienze formative per narrarle/scriverle attiva nel discente processi di *comprensione, elaborazione, interpretazione*. L'atto di conferire alle esperienze di vita significati sempre rinnovati o addirittura nuovi permette di progettare azioni e comportamenti che stimolano intenzionalità dell'individuo verso la crescita e l'automiglioramento. Di fatto i metodi autobiografici hanno assunto valore e ruolo rilevanti in ambito pedagogico, sia a livello internazionale sia nazionale, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso a tutt'oggi (Josso, 1991; Pineau & Le Grand,

1993; Demetrio, 1996; Alberici, 2000; Dominicè, 2000; Cambi, 2002; Formenti, 2009 e 2017; Di Rienzo, 2016 e 2017; Aleandri, 2012, 2015 e 2017).

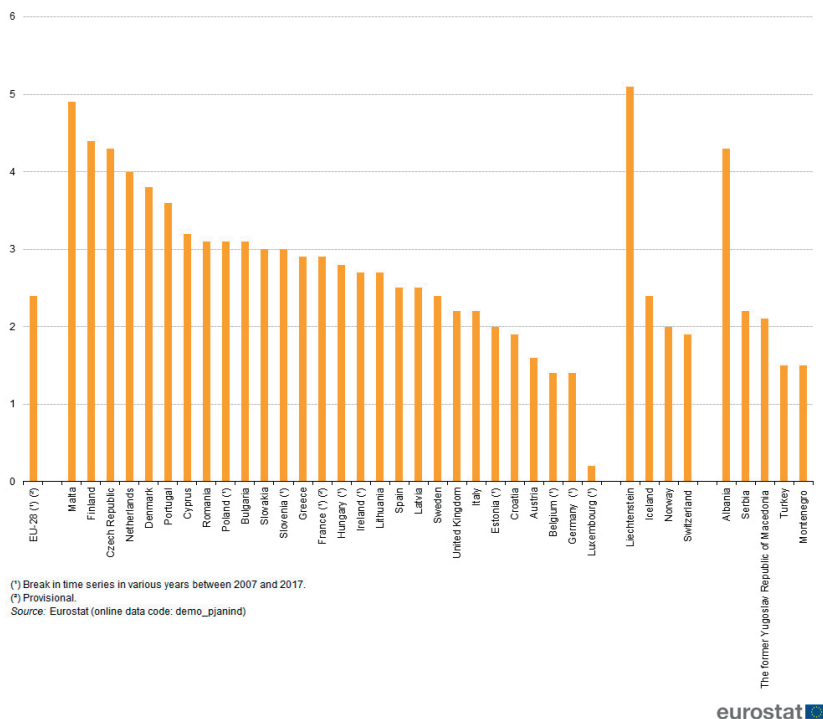


Figura 1. – Aumento degli over 65enni tra il 2007 e il 2017.

## 2. ANALISI DEL CONTESTO

Le tecnologie governano molti aspetti della nostra vita e sono diventate essenziali per lo svolgimento della quasi totalità delle attività professionali. Il vantaggio offerto dall'implementazione della tecnologia digitale nei processi lavorativi è pari solo al livello di conoscenza e di competenze specifiche necessarie ad usarle. Il divario digitale relativo all'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione diventa una questione fondamentale nella società attuale.

L'OCSE, nell'edizione *OECD Skills Outlook 2013*, illustra il rapporto sui risultati del Survey of Adult Skills (Sondaggio sulle competenze degli adulti) prodotto dal Programma per la Valutazione Internazionale delle Competenze degli Adulti (PIAAC), che misura il livello di padronanza di determinate competenze chiave ed offre una ricca fonte di dati sul livello di competenze raggiunto dagli adulti nella *literacy* (capacità di «capire, valutare, utilizzare e esaminare testi scritti per partecipare alla vita sociale, raggiungere obiettivi e sviluppare conoscenza e potenziale umano»), nella *numeracy* («abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica in un certo numero di situazioni della vita adulta») e nel *problem solving*, legato anche alla tecnologia digitale e alle abilità fondamentali di elaborazione delle informazioni per agire e per risolvere problemi. Inoltre, il sondaggio indaga sulle competenze trasversali come: cooperazione, comunicazione, organizzazione del tempo (OECD, 2013).

La rilevazione ha analizzato come gli adulti acquisiscono, migliorano, mantengono, perdono le competenze, ha raccolto dati sulle correlazioni con altri fattori, come tra il livello di padronanza delle competenze e il reddito, il tipo di lavoro, il livello di istruzione dei familiari, etc. Per esempio, le prestazioni medie diminuiscono in relazione all'invecchiamento delle persone, la retribuzione oraria media di lavoratori che nella *literacy* raggiungono il livello quattro o cinque (cioè coloro che possono fare inferenze complesse, valutare argomentazioni, comprendere concetti sottintesi nel testo) è superiore di oltre il 60% rispetto ai lavoratori che si attestano al livello uno o inferiore, livelli ritenuti del tutto insufficienti per vivere in maniera attiva e consapevole.

I dati raccolti mostrano un'alta percentuale di punteggio situata nei livelli più bassi di competenza in *literacy* e in *numeracy*. Il 15% degli adulti manca di competenze digitali di base, il 13% di competenze di calcolo e di risoluzione dei problemi di base, il 6,6% dei giovani laureati ha scarse competenze in lettura e scrittura e calcolo.

L'*OECD Employment Outlook 2019* stima che il 14% dei posti di lavoro all'interno dei paesi OCSE ha alte probabilità di essere automatizzato, con conseguente taglio della forza lavoro, un altro 32% dovrebbe subire cambiamenti sostanziali in termini di quantità e qualità dei loro compiti con la conseguente richiesta di personale formato, ma sei su dieci adulti mancano di competenze di base in ICT (OECD, 2019). Questa tendenza mostra che cittadini carenti di competenze di base sono ad alto rischio di esclusione dalla trasformazione digitale. Sta cambiando radicalmente il modo in cui si svolge il lavoro e, forse, il concetto di lavoro stesso.

I paesi dell'Unione Europea hanno attuato politiche disomogenee per affrontare la trasformazione digitale (OECD, 2019). È necessario che



si attuino delle riforme dei sistemi di formazione per garantire a tutti gli individui in età adulta, soprattutto per i lavoratori poco qualificati, l'accesso all'apprendimento permanente. In generale, è necessario che vengano aumentati i livelli di competenze degli individui di tutte le età per quanto riguarda le STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) e le competenze trasversali. I punti di intervento rilevanti includono i curricula scolastici, la formazione degli insegnanti ed un sistema di apprendimento permanente che sia in grado di rispondere efficacemente alle esigenze del mercato del lavoro (OECD, 2019). Le tecnologie digitali hanno anche permesso l'ascesa della cosiddetta economia delle piattaforme, attraverso cui chiunque può accedere a contenuti didattici online a costo zero o molto basso, anche ai contenuti creati da accademici delle migliori università. Le piattaforme *Voip* permettono di comunicare con colleghi, studenti, amici e famiglie anche se sono lontani, di condividere idee, conoscenze e progetti e renderli facilmente disponibili ad altri. Per poter interagire proficuamente, è necessario sviluppare le competenze sia tecniche sia trasversali, al fine di garantire che i benefici siano equamente condivisi tra le popolazioni dei vari paesi. Nei paesi OCSE le disuguaglianze hanno raggiunto il loro il più alto livello in 50 anni (OECD, 2018). Il reddito disponibile medio del 10% più ricco della popolazione nei paesi OCSE è più di nove volte quello del 10% più povero (OECD, 2016). Inoltre, le disparità di opportunità sono elevate in molti paesi. I bambini i cui genitori non hanno completato la scuola secondaria hanno significativamente meno possibilità di arrivare all'università rispetto ai loro coetanei che hanno almeno un genitore che ha conseguito un'istruzione di livello terziario (OECD, 2016). Circa un terzo dei figli dei lavoratori manuali rimane un lavoratore manuale (OECD, 2018). Il 13% dei giovani dai 15 ai 29 anni non aveva un impiego e non era impegnato in istruzione o formazione (NEET) nel 2017 (ANPAL, 2019).

Un tale contesto richiede alla politica e alle istituzioni di intervenire per ridurre le disparità economiche, sociali, culturali, tecnologiche e educative, ma chiama anche ad agire «dal basso», sviluppando al massimo le risorse e il potenziale personale.

### 3. LA RICERCA

Considerando lo scenario descritto, la ricerca, attraverso un laboratorio in presenza e a distanza, si è riproposta di potenziare negli studenti universitari che vi hanno partecipato la propria autoconsapevolezza sui propri vissuti

e sulle competenze esplicite e tacite, nonché di sviluppare capacità di auto-orientamento e di progettazione educativa. La ricerca è stata articolata in due fasi principali.

La prima fase è consistita nella compilazione in presenza di un format originale di scrittura autobiografica (per una trattazione più esaustiva, vd. Aleandri, 2012) suddiviso, considerata l'età media dei partecipanti, in quattro schede relative alle principali fasi della vita: nascita/infanzia, adolescenza, il presente (oggi) e come ci si proietta nel futuro. Ogni scheda è composta da una griglia guidata di item/stimoli, attraverso cui l'autore viene aiutato sia a ricordare sia ad attribuire un senso rinnovato alle sue esperienze, le quali possono successivamente essere di aiuto per ulteriori approfondite riflessioni. Viene richiesto di scrivere tutti gli eventi ricordati in maniera sintetica scegliendo i termini ritenuti più densi di significato e incisivi.

Attraverso i racconti dei protagonisti, è possibile anche ricavare la storia sociale che fa da cornice. Attraverso l'analisi dei termini utilizzati, è possibile comprendere accenni alla cultura che ha contribuito, in maniera circolare, a formare l'autore. Gli stimoli possono essere di tipo percettivo, cognitivo, emozionale ed affettivo.

È uno strumento che sviluppa l'apprendimento riflessivo e, attraverso la riflessione sui ricordi, permette di generare anche nuove conoscenze nonché desiderio di nuovi apprendimenti, conoscenze, competenze.

Si riporta nella *Figura 2*, per una più agevole comprensione della struttura del format, un estratto della scheda «OGGI» relativa al presente, in cui sono riportati alcuni degli items proposti, che saranno oggetto di analisi di dati nel paragrafo 5.

Alla fine dell'esperienza di scrittura autobiografica, è stato somministrato un questionario conoscitivo di gradimento.

Nella seconda fase sono stati svolti dei laboratori nei quali i partecipanti si sono cimentati ulteriormente nella scrittura autobiografica e nella realizzazione di progetti multimediali riguardanti le storie di vita creati con il linguaggio Scratch. Tali attività sono state svolte in presenza e/o online su un padlet condiviso, con specifica attenzione alle esperienze che hanno lasciato degli apprendimenti, permettendo ai partecipanti di riflettere e di attribuire significati soprattutto alle esperienze ritenute utili per l'auto-orientamento e l'autoeducazione nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Nella *Tabella 1* sono riportate le fasi e le attività principali.

<b>SCHEDA 4:</b>	<b>OGGI</b>	<b>IO HO: ..... ANNI</b>
DATA COMPILAZIONE: .....		
FOTO E BREVE RITRATTO DI SÉ: ..... ..... .....		
DESCRIVI UN'EMOZIONE SIGNIFICATIVA E CIÒ CHE L'HA SUSCITATA: ..... ..... .....		
PERSONE SIGNIFICATIVE: ..... ..... .....		
OGGETTI SIGNIFICATIVI: ..... ..... .....		
EVENTI SIGNIFICATIVI CHE MI HANNO COINVOLTO/A IN PRIMA PERSONA: ..... ..... .....		
EVENTI SIGNIFICATIVI NEL CONTESTO FAMILIARE: ..... ..... .....		
EVENTI SIGNIFICATIVI NEL CONTESTO STORICO-SOCIALE-CULTURALE: ..... ..... .....		
UN TERMINE SUL RAPPORTO CON IL SACRO/DIO: ..... ..... .....		
UN SOGNO: ..... ..... .....		
UN DESIDERIO: ..... ..... .....		

*Figura 2. – Estratto della scheda «OGGI».*

Tabella 1. – Fasi e attività della ricerca.

PRIMA FASE		
1	Somministrazione del Format Autobiografico	Schede 1° incontro Infanzia 2° incontro Adolescenza 3° incontro Oggi e Futuro
2	Somministrazione del questionario conoscitivo	
SECONDA FASE		
<i>Esercitazione «Chi sono Io»</i>		
3	Scrittura di un'auto-presentazione	In aula Simulazione di assessment On-line Scrittura sul Padlet
<i>Laboratorio Autobiografico</i>		
4	Scrittura delle storie	In aula Condivisione e registrazione delle osservazioni On-line Riscrittura online sul padlet
5	Introduzione al linguaggio	Esercitazioni Progetto di prova
6	Creazione dei progetti Scratch	L'esperienza in formato multimediale Lavoro sulla storia
7	Show case finale	

### 3.1. *Gli obiettivi*

Gli obiettivi sono stati articolati in generali e specifici, come di seguito riportati.

Obiettivi generali:

- Verificare l'utilità di un percorso formativo che unisse la scrittura autobiografica e il coding.

Obiettivi specifici:

- Aiutare a richiamare i ricordi attraverso la multimedialità di strumenti e linguaggi e rendere l'esperienza autobiografica più ricca e significativa.
- Verificare se l'unione del Metodo Autobiografico e il coding basato sul Creative Learning permetta sia di lavorare a livello individuale per svi-

luppare o migliorare le soft skills in età adulta, sia di lavorare sui gruppi di lavoro orientati al compito per migliorare la capacità di collaborare e migliorare i risultati conseguiti.

### 3.2. *I partecipanti*

Il campione non rappresentativo che ha partecipato al progetto è stato di 50 soggetti adulti. Riportiamo qualche dato sul campione (*Tab. 2*).

*Tabella 2. – Il campione.*

N. STUDENTI	50
FASCIA DI ETÀ	(%)
19-28	76,3
29-50	23,7
GENERE	(%)
Femminile	83,8
Maschile	16,2

Una parte considerevole del campione è composta da studenti iscritti ai corsi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione (SDE) e in Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia (EDUNIDO), mentre il resto da studenti del corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione degli adulti e della formazione continua (SEAFC) dell'Università Roma Tre (*Tab. 3*).

*Tabella 3. – Tipologia di studenti.*

CORSI DI LAUREA		
Laurea Magistrale	SEAFC	30,8%
Laurea Triennale	Scienze dell'Educazione	61,5%
	EDUNIDO	7,7%

Più della metà del campione è composta da studenti lavoratori (*Tab. 4*), il resto lavora in maniera discontinua, comunque ha svolto il tirocinio curriculare presso una struttura.

*Tabella 4. – Studenti lavoratori/ non lavoratori.*

SÌ	61,5%
NO	38,5%

#### 4. METODOLOGIA

La metodologia si basa su un modello misto quanti-qualitativo. L'analisi quantitativa si basa sui più utilizzati strumenti statistici. L'analisi dei dati qualitativi si basa su un modello originale ispirato alla Grounded Theory elaborata da Barney Glaser e Anselm Strauss nel 1967 (Glaser & Strauss, 2009), sulle revisioni di Merrill e West (2009) e di Aleandri (per una trattazione approfondita, vd. Aleandri, 2012).

#### 5. ANALISI DEI DATI

Dalla lettura dei format autobiografici emerge il percorso di vita dei singoli partecipanti. La scrittura autobiografica permette, infatti, di comprendere ed attribuire significati anche nuovi alle esperienze, di cogliere i processi di costruzione della propria identità, utili per vivere proficuamente e consapevolmente nel presente (Aleandri & Giaconi, 2012) e per progettare il futuro.

A fronte della ricchezza dei dati raccolti, per lo spazio che qui abbiamo a disposizione, riportiamo nella tabella seguente soltanto alcuni items relativi alla scheda «Oggi», scelti come oggetto di analisi in questo articolo (*Tab. 5*).

*Tabella 5. – Format Autobiografico: scheda «Oggi» (relativa al presente).*

<i>Item/stimolo: Foto e breve presentazione di sé</i>	<i>(%)</i>
«Mi vedo più matura/o e con obiettivi prefissati»	36
«Mi descrivo in base a ciò che faccio»	22
«Mi descrivo dal punto di vista fisico»	20
«Mi vedo alla fine di un percorso e proiettata/o nel futuro»	12
«Mi vedo in una fase transitoria»	4
Non indicato	6
<i>Item/stimolo: Descrivi un'emozione significativa e ciò che l'ha suscitata</i>	<i>(%)</i>
Felicità per: indipendenza o lavoro o studi	26
Emozioni legate a: amore/legami/dolori	22
Ansia provata in situazioni varie	22
Non indicato	30

<i>Item/stimolo: Persone significative (possibilità risposta multipla)</i>	<i>(%)</i>
Familiari in generale	46
Amici/colleghi universitari	24
Marito/moglie/partner	20
Genitori/madre/padre	10
Figli	6
Non indicato	22
<i>Item/stimolo: Oggetti significativi (possibilità risposta multipla)</i>	<i>(%)</i>
Automobile	16
Oggetto di famiglia (es. regali ricevuti da familiari)	12
Strumenti di lavoro/studio	10
Oggetti utilizzati per esercitare un hobby/attività ricreativa	8
Smartphone personale	6
Oggetti di uso quotidiano (es. cuffiette per ascoltare musica)	2
Altro	10
Non indicato	24
<i>Eventi significativi che mi hanno coinvolto in prima persona (possibilità risposta multipla)</i>	<i>(%)</i>
Fatti riguardanti il trasferimento per lavoro/studio	24
Un evento che ha riguardato i familiari in generale	16
Figli	6
Un evento che ha riguardato marito/moglie/partner	4
Un evento che ha riguardato la salute	2
Altro	12
Non indicato	22
<i>Eventi significativi contesto familiare (possibilità risposta multipla)</i>	<i>(%)</i>
Lutto in famiglia	22
Fatti riguardanti la famiglia	22
Fatti riguardanti nello specifico fratello/sorella	8
Fatti riguardanti nello specifico cugino/nipote	8
Fatti riguardanti gli amici	2
Fatti riguardanti la salute	2
Altro	4
Non indicato	32

<i>Eventi significativi nel contesto storico sociale (possibilità scelta multipla)</i>	(%)
Problemi ambientali / terremoti avvenuti di recente	20
Terrorismo	18
Sociali	14
Politici	6
Non indicato	28
<i>Termine sul mio rapporto con il sacro/Dio</i>	(%)
«Credo»	24
«Non credo» / «Non credo più»	22
Altro	8
Non indicato	28
<i>Un sogno</i>	(%)
Eventi significativi personali	18
Familiari/figli	10
Lavoro	8
Altro	8
«Non ho un sogno ricorrente»	6
«Non ricordo»	32
<i>Desiderio (possibilità risposta multipla)</i>	(%)
Lavoro oppure stabilità economica	34
Famiglia	6
Laurea	6
Viaggiare	4
Altro	10
Non indicato	26

All'item/stimolo *Foto e breve presentazione di sé* un'ampia percentuale dei partecipanti si definisce più matura rispetto al passato, si descrive in base a quello che fa: lo studio, il lavoro, il volontariato, ecc. È rilevante anche la percentuale di partecipanti che si vede alla fine di un'importante percorso di vita ed è pronta a proiettarsi nel futuro, in un'ulteriore fase della propria vita. Il resto si descrive fisicamente. Dalle risposte date all'item *Emozione*, emerge la paura di non poter conseguire un obiettivo, che perlopiù è quello di trovare un lavoro, oppure ansia, con le stesse motivazioni. Al contrario, molti dichiarano di essere felici, per quello che stanno realizzando o per risultati raggiunti. Da osservare, come riscontrato anche in altre rilevazioni,



un'ampia percentuale di chi non ha saputo descrivere emozioni, che rimanda a ulteriori riflessioni sulla necessità di dedicare una maggiore specifica attenzione educativa.

Per quanto riguarda gli *eventi significativi*, i membri e gli eventi della famiglia tornano ad essere il punto di riferimento. I partecipanti scrivono del nucleo familiare: dal matrimonio di un parente alla nascita di un nipote o alla perdita di un proprio caro. Seguono poi il trasferimento per studi o lavoro, i primi viaggi fatti senza membri della famiglia, a rimarcare conquiste di autonomia. Per quanto riguarda le *persone significative*, oltre alla/al compagna/o, ci sono i familiari, che continuano a svolgere un ruolo chiave per la loro formazione di adulti. Gli *oggetti significativi* sono quelli della quotidianità, che a volte acquistano un significato particolare, quali l'automobile come simbolo di indipendenza, le cuffiette per sentire la musica mentre si è sul treno, il cellulare, il libretto universitario che rappresenta l'orgoglio e la soddisfazione di aver conseguito buoni voti agli esami. Come *eventi significativi nel contesto storico-sociale*, la maggior parte racconta di problematiche ambientali, del terremoto o di attentati terroristici, particolarmente quelli avvenuti in Europa. Per quanto riguarda l'item sul *rapporto con il sacro/Dio*, per alcuni è un rifugio, un punto di riferimento nella loro vita, la maggior parte, invece, dichiara che non è rilevante. All'item/stimolo *sogno*, molti hanno riferito di non ricordarne; tra quelli ricordati, la maggior parte vede coinvolti parenti oppure eventi significativi a livello personale. All'item relativo a un *desiderio*, la maggior parte ha scritto di desiderare di trovare un lavoro che sia in linea con gli studi fatti o di raggiungere la «sicurezza» per poter creare una propria famiglia.

È stato poi chiesto di rispondere ad un questionario conoscitivo di gradimento, di cui riportiamo alcune domande con le relative risposte (Tabb. 6-14).

Tabella 6. – Risposte alla domanda:

«Ritieni che il Format Autobiografico, attraverso la stimolazione delle esperienze pregresse, abbia contribuito alla consapevolezza su sentimenti, emozioni, azioni/reazioni, relazioni ecc.».

	(%)
Per nulla	0
Poco	5
Abbastanza	37
Molto	42
Moltissimo	16

Alla domanda relativa alla valutazione generale sull'utilità del Format Autobiografico come strumento per giungere a una maggiore consapevolezza in merito al proprio percorso di vita, la quasi totalità dei partecipanti ha risposto positivamente («abbastanza», «molto» e «moltissimo»), soltanto il 5% ha risposto «poco» e nessuno ha risposto «per nulla».

*Tabella 7. – Risposte alla domanda:*

*«Ritieni che la scrittura sia stata utile nel ricostruire e conferire significati o nel comprendere in maniera più profonda o rinnovata il tuo pregresso percorso di vita e le esperienze compiute?».*

	(%)
Per nulla	0
Poco	0
Abbastanza	37
Molto	58
Moltissimo	5

Con la domanda riportata in *Tabella 7* abbiamo chiesto ai partecipanti se il Format Autobiografico avesse stimolato in loro una riflessione approfondita sulle proprie esperienze e aiutato a vedere in modo nuovo le loro esperienze narrate. Le risposte sono state tutte positive (100%).

*Tabella 8. – Risposte alla domanda:*

*«Pensi che il Format Autobiografico sia stato uno strumento utile a comprendere in maniera più approfondita la tua formazione?».*

	(%)
Per nulla	0
Poco	26
Abbastanza	37
Molto	37
Moltissimo	0

Con la domanda riportata in *Tabella 8* abbiamo chiesto ai partecipanti se lo strumento li avesse stimolati a riflettere sugli apprendimenti conseguiti in esperienze formative passate. Oltre il 70% ha risposto positivamente.

Tabella 9. – Risposte alla domanda:

«Trovì che un percorso del genere sia stato utile a far emergere il bisogno o il desiderio di nuove conoscenze e/o di frequentare nuovi corsi?».

	(%)
Per nulla	5
Poco	22
Abbastanza	47
Molto	26
Moltissimo	0

Con la domanda riportata in *Tabella 9* abbiamo chiesto ai partecipanti se lo strumento li avesse aiutati a stimolare l'auto-miglioramento riflettendo sulle aree su cui intervenire e migliorarsi. Oltre il 70% ha dichiarato che l'esperienza di scrittura autobiografica sia stata utile in tal senso.

Tabella 10. – Risposte alla domanda:

«Aver ricordato gli eventi principali della tua vita può essere uno stimolo per raccontarli agli altri, come una sorta di scrigno dei ricordi/conoscenze/esperienze?».

	(%)
Per nulla	0
Poco	21
Abbastanza	16
Molto	47
Moltissimo	16

Con la domanda riportata in *Tabella 10* abbiamo chiesto se la partecipazione ad un'esperienza di esercizio di recupero dei ricordi e di narrazione di eventi della propria vita abbia stimolato ad aprirsi e a raccontare ricordi ed esperienze anche ad altri e con più facilità, richiamando il concetto di generatività elaborato da Erikson (1982). Da notare che quasi l'80% ha dato una risposta positiva, percentuale tutt'altro che scontata, che dimostra quindi l'utilità dei metodi autobiografici per sviluppare la relazionalità e l'apertura, costruttiva, verso gli altri.

*Tabella 11. – Risposte alla domanda:  
«In base a cosa definisci principalmente te stesso?».*

<i>In base a:</i>	(%)
La tua storia personale	52
Le tue passioni	28
Le tue relazioni familiari	16
Altro	4
La scuola che frequenti	0

Con la domanda riportata in *Tabella 11* abbiamo chiesto ai partecipanti, alla luce della riflessione scaturita compilando il Format Autobiografico, di riflettere in base a che cosa possano giungere a definire la propria identità. È interessante evidenziare come oltre la metà dei partecipanti definisca la propria identità in base alla propria storia personale.

*Tabella 12. – Risposte alla domanda:  
«Quale emozione hai provato prima della compilazione del format?».*

	(%)
Curiosità	62
Diffidenza	24
Interesse	5
Indifferenza	5
Altro	4

Nella *Tabella 12* abbiamo chiesto ai partecipanti quale emozione hanno provato prima della compilazione del Format Autobiografico. La risposta più frequente è stata la curiosità (62%), per alcuni, invece, una iniziale diffidenza (24%) che però è scemata con il procedere dell'esperienza di scrittura autobiografica, come possiamo ricavare dalla *Tabella 13*, ove è del tutto assente.

*Tabella 13. – Risposte alla domanda:  
«Quali emozioni hai provato alla fine della compilazione del Format Autobiografico?».*

	(%)
Piacere	35
Interesse	32
Malinconia	24
Altro	9
Indifferenza	0

Con la domanda riportata in *Tabella 13* abbiamo chiesto di indicare quali emozioni hanno provato i partecipanti dopo il completamento del Format Autobiografico. L'esperienza di ricostruzione degli eventi di vita, attraverso la narrazione di momenti o esperienze particolari ha generato emozioni differenti: le più frequenti sono state il piacere (35%), l'interesse (32%), ma anche la malinconia (24%), suscitata dall'aver ricordato periodi belli, spesso spensierati, del proprio passato e di cui si è consapevoli che «non potranno tornare».

Nell'ultima domanda posta sul questionario conoscitivo (*Tab. 14*) abbiamo chiesto di definire quali siano state le difficoltà nel richiamare i ricordi e le esperienze alla memoria. Solo il 10% ha riscontrato molte difficoltà a recuperare i ricordi del passato più lontano, nessuno ha dichiarato di aver avuto molte difficoltà nel ricordare quanto avvenuto nel passato più recente. Più o meno le stesse percentuali (40% circa), seppur speculari, di risposte su qualche difficoltà vs. facilità di richiamare alla memoria i ricordi.

*Tabella 14. – Risposte alla domanda:  
«Durante la compilazione del format hai riscontrato ...».*

	(%)
Facilità ricordi più lontani	17
Facilità ricordi più recenti	24
Qualche difficoltà ricordi più lontani	28
Qualche difficoltà ricordi più recenti	15
Molta difficoltà ricordi più lontani	10
Molta difficoltà ricordi più recenti	0
Altro	6

Dopo la somministrazione del Format Autobiografico e del questionario conoscitivo di gradimento, è iniziata la seconda parte che prevedeva laboratori in aula e attività online. Nel primo incontro, i partecipanti hanno creato dei piccoli gruppi e hanno svolto un primo gioco di ruolo chiamato «chi sono io». Il gioco è stato proposto con l'obiettivo di costruire un legame tra i membri del gruppo. I partecipanti hanno simulato una sessione di assessment, in cui a rotazione ogni partecipante ha svolto il ruolo di candidato e poi di membro di un gruppo di tre selezionatori. Prima di iniziare la simulazione vera e propria, ogni partecipante ha avuto a disposizione trenta minuti per scrivere la sua auto-presentazione su carta. Nell'auto-presentazione scritta, ogni partecipante ha riportato quali erano i suoi punti di forza classificandoli in termini di competenze trasversali.

Anche nella parte della simulazione, chi ricopriva il ruolo del candidato ha dovuto rispettare il limite imposto dal gioco di presentare se stesso, senza deviare «sul cosa fa», parlando dei propri punti di forza e di debolezza e delle proprie competenze. Solo in quest'ultimo caso il candidato ha potuto parlare delle esperienze che gli hanno permesso il raggiungimento di quella competenza.

I partecipanti che hanno simulato il ruolo del selezionatore hanno ascoltato il candidato mentre si presentava, annotando osservazioni riguardanti anche le sensazioni stimulate dalle informazioni inviate dal linguaggio del corpo di chi si stava presentando.

Da questa attività proposta, è emerso che, in generale, il gioco è stato ritenuto utile, anche in vista di futuri colloqui di lavoro.

Alcuni tra i membri più giovani hanno riscontrato difficoltà a individuare le proprie capacità nonostante avessero ben chiari i loro punti di debolezza.

In generale, le osservazioni dei selezionatori hanno confermato i punti di forza che i candidati avevano già intuito di avere, ma in alcuni casi hanno riscontrato capacità o competenze di cui i candidati erano inconsapevoli fino ad allora.

A proposito dei messaggi non verbali che i candidati inviavano durante il colloquio, in molti casi, per esempio, è emerso che nella simulazione si sono mostrati insicuri, oppure hanno manifestato degli atteggiamenti di chiusura.

Per quanto riguarda le attività online da svolgere, i partecipanti hanno svolto tre attività. Nella prima hanno riscritto sul padlet online condiviso le loro auto-presentazioni tenendo conto anche delle osservazioni fatte dai loro colleghi che avevano svolto il ruolo di osservatori. Nella seconda attività online hanno risposto a delle domande su un form online nel quale è stato chiesto loro di definire la creatività e la competenza. Alla prima domanda: «Secondo te la creatività è un elemento importante nel lavoro?», le risposte sono state eterogenee, in quanto si sono basate soprattutto sullo specifico vissuto dei partecipanti. In generale, le risposte sono raggruppabili in tre insiemi: la creatività come capacità di trovare più soluzioni ad un problema; la creatività come capacità di esprimere il proprio potenziale nel lavoro; la creatività come capacità di valutare le diverse prospettive dei colleghi.

Alla seconda domanda, con la quale è stato chiesto di definire la «competenza», le risposte sono raggruppabili in due insiemi: la completa padronanza di una conoscenza; oppure, la capacità di saper utilizzare le proprie conoscenze, in diversi contesti di vita.

Nella terza attività online è stato chiesto di scrivere su padlet le proprie esperienze di vita relative all'acquisizione di conoscenze e competenze.

Questo lavoro è servito a stimolare ulteriormente le competenze riflessive nei partecipanti.

Nell'incontro successivo, i partecipanti hanno scambiato tra di loro gli elaborati, leggendo le esperienze degli altri membri del gruppo. Dopo la lettura è iniziato un dibattito finalizzato a stimolare la discussione critica e riflessiva tra tutti i partecipanti con domande, osservazioni e riflessioni sulle scelte fatte e sui significati scaturiti dai fatti raccontati. Leggendo e parlando delle esperienze degli altri, si è attivato nei partecipanti un processo di *distanziamento*, durante il quale l'individuo ha potuto osservarsi «dall'esterno». L'elaborato, in questo caso, ha facilitato ulteriormente l'apprendimento riflessivo, in quanto la mente che apprende ha bisogno di ricostruire, maneggiare e rimaneggiare i significati. Si è trattato, di un apprendimento che si è sviluppato con la discussione, l'analisi, il confronto, l'esposizione, la costruzione, lo smontaggio e la ricostruzione degli artefatti cognitivi (Bruner, 1992). Il confronto tra il prodotto originale con quello ampliato dalle osservazioni dei membri del gruppo ha permesso di aiutare ogni partecipante a divenire più consapevole in merito a quali apprendimenti e/o competenze ha conseguito.

I partecipanti hanno riscritto, poi, le loro esperienze su un padlet online condiviso, facendo attenzione alle osservazioni sviluppate dal gruppo nella fase di analisi e condivisione delle storie. Nella rielaborazione, ogni studente/ssa è stato coinvolto/a in un secondo processo riflessivo, questa volta ricco di spunti provenienti dagli altri partecipanti.

Sul padlet online sono state raccontati diversi tipi di esperienze che riportiamo sinteticamente nella tabella sottostante (Tab. 15).

Tabella 15. – Esperienze narrate sul padlet.

Contesto educativo formale: scuola secondaria I e II grado	35%
Esperienze di vita non legate al sistema di istruzione	18,9%
Contesto universitario	16%
Tirocinio universitario	14%
Esperienze di volontariato	8%
Contesto di lavoro	5,4%
Contesto educativo informale	2,7%

Molte delle esperienze narrate riguardano percorsi di studi ritenuti «errati» dai protagonisti, dai quali è scaturita la decisione di intraprenderne uno più in linea con le proprie attitudini. Nel nostro caso la scelta consapevole è ricaduta sul Dipartimento di Scienze della Formazione (Tab. 16).

Tabella 16. – Percorso di studi universitari «errato».

SÌ	16,6%
NO	83,3%

Coloro che hanno scelto l'attuale corso di studi, dopo una prima esperienza di studi universitari ritenuta sbagliata, hanno anche dichiarato di essere, finalmente, molto soddisfatti del cambiamento.

Una parte del campione, invece, racconta di essere stato vittima di discriminazione a causa del sesso o dello sviluppo fisico (Tab. 17).

Tabella 17. – Vittime di discriminazione e causa.

Non vittima	88,6%
Vittima	11,4%

MOTIVO: discriminazione legata al sesso	5,6 %
insegnante discriminante in base alla situazione familiare	2,9 %
corporatura	2,9 %

Segnaliamo che il 2,7% del campione ha riportato di avere, purtroppo, subito atti di bullismo. Tali racconti richiedono un'attenzione e riflessioni specifiche e adeguate, che rimandiamo, per motivi di spazio, ad altre occasioni di trattazione.

Infine, è stata proposta un'attività facoltativa, che ha riguardato la lettura del testo *La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave* (Unione Europea, 2018) e un'analisi delle auto-presentazioni finalizzata all'aggiornamento sia del proprio curriculum sia del proprio profilo *LinkedIn* inserendo le competenze possedute.

Terminata la parte prettamente autobiografica, è iniziata la fase di *coding* nella quale i gruppi hanno iniziato a lavorare ai progetti multimediali. La scelta di usare il linguaggio Scratch è stata motivata dal fatto che per sua natura è facilmente accessibile a tutti, a qualsiasi età, non richiede delle conoscenze specifiche ed è a tutti gli effetti un linguaggio di programmazione. Pertanto, Scratch permette di lavorare a livello individuale sulle competenze trasversali, come creatività, pensiero computazionale, *problem solving*, etc.

Inoltre, l'ambiente online permette lo sviluppo e la condivisione delle idee in maniera aperta, giocosa e gioiosa.



Ogni incontro si è svolto tenendo conto di quattro punti fondamentali:

- lavorare per progetti,
- allenare la capacità di mettere in forma concreta le proprie idee ed essere in grado di svilupparle,
- lavorare su qualcosa con il quale i partecipanti avevano una connessione emozionale che permettesse loro di esprimere il proprio sé, le proprie passioni, di raccontare con immagini e suoni la loro esperienza e quindi generare un apprendimento incisivo (Resnick & Robinson, 2018),
- lavorare in un ambiente che mettesse in risalto la parte sociale del processo creativo attraverso il lavoro reciproco, interagendo e condividendo gli errori e i progressi.

Nel primo incontro è stato presentato Scratch e i partecipanti hanno svolto un percorso guidato basato sulla logica dei tutorial per apprendere rapidamente il funzionamento e cominciare a creare, di modo che poi il processo creativo avrebbe cominciato a far sorgere le giuste domande che, poste in aula, sarebbero diventate patrimonio di tutti i partecipanti.

Terminato il primo incontro è stato chiesto di creare online un progetto Scratch animato che raccontasse una loro esperienza formativa significativa.

Nell'incontro successivo sono stati analizzati e discussi i progetti creati online. In questa prima parte è emersa la difficoltà nel convertire le idee in istruzioni Scratch. È stato quindi chiesto di scrivere su un foglio un modello che rappresentasse quello che loro volevano raccontare (simulare) in Scratch con tutte le eventuali variabili che avrebbero influito su questo modello. Gli studenti si sono sforzati di destrutturare in sotto-unità meno complesse il loro problema e trasformarle in istruzioni Scratch. Una volta terminata questa fase, i partecipanti hanno scritto su un altro foglio l'algoritmo del loro progetto Scratch in un metalinguaggio che comprendesse anche i nomi dei blocchi di Scratch. Infine, ogni studente ha realizzato il suo racconto.

Nella parte finale è emerso che per svolgere questa attività è stato necessario attivare un profondo lavoro di riflessione (vissuto dai partecipanti come decisamente più complesso del previsto) sull'analisi dell'evento che si voleva rappresentare con Scratch, su quanto questa competenza di comprendere la complessità di un modello sia importante anche per comprendere l'estrema complessità che hanno fenomeni sociali, globali, economici ai quali non si possono trovare soluzioni semplicistiche. Inoltre, dalla riflessione è emerso che la scrittura di un algoritmo è un efficace esercizio per lo sviluppo del pensiero computazionale inteso come l'insieme dei processi mentali coinvolti nella formulazione di un problema e della sua

soluzione(i) in modo tale che un umano o una macchina possa effettivamente eseguire le istruzioni. Inoltre, le due competenze (capacità riflessiva e pensiero computazionale) sono strettamente legate al *problem solving* e alla comunicazione efficace.

Nell'ultima lezione i partecipanti hanno raccontato le loro storie di vita e mostrato i loro progetti Scratch esplicitando, alla fine di ogni presentazione, tutto quello che avevano appreso da questa esperienza. Il laboratorio si è concluso con un'ampia condivisione di gruppo e apprezzamento reciproco.

## 6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Dall'analisi dei format autobiografici, sono emerse le varie fasi del percorso di vita dei partecipanti (infanzia, adolescenza ed età adulta), i vissuti emotivi e le esperienze più importanti. Gli stadi evolutivi dell'infanzia e dell'adolescenza sono vissuti come fasi cruciali di passaggio verso la vita adulta. In generale, dagli scritti si evince molta determinazione nel voler raggiungere i risultati ambiti, ma anche paura e ansia di fallire. La famiglia svolge un ruolo fondamentale come punto di riferimento, ma anche le occasioni di distacco da essa segnano momenti di crescita e di conquista di autonomia.

Gli studenti della magistrale vivono la chiusura del loro percorso di studi come la fine di una lunga fase di vita iniziata dalle scuole secondarie di secondo grado, e si proiettano verso il mondo del lavoro, verso il quale nutrono aspettative e paure profonde: speranza di trovare un impiego coerente con il loro percorso di studi da un lato, paura che il mondo del lavoro non sia in grado di accoglierli dall'altro. Gli studenti della triennale, invece, mostrano meno preoccupazioni riguardo l'ambito lavorativo, poiché ancora immersi nel pieno del loro percorso formativo.

Alcuni studenti hanno avuto reazioni emotive intense nel ricordare eventi del passato vissuti come dolorosi o critici, che si sono comunque risolti una volta che hanno dato loro sfogo attraverso la scrittura autobiografica sul format e dopo aver parlato con i docenti.

L'aver compilato il Format Autobiografico in presenza è stato fondamentale per gestire meglio le reazioni emotivo-emozionali suscitate dai ricordi di alcune esperienze significative, in positivo e/o in negativo.

Per quanto riguarda il laboratorio di coding, questo è stato di aiuto alla riflessione sulle storie. Si è rivelato uno strumento efficace e appropriato per lavorare sulle competenze trasversali in quanto ha creato un'ulteriore opportunità di connessione emozionale forte e di generare un apprendi-

mento incisivo (Resnick & Robinson, 2018). Il coding con Scratch ha permesso di praticare un esercizio di riflessione e di sviluppo del pensiero divergente perché ha obbligato i partecipanti ad usare un linguaggio differente per raccontare le loro esperienze.

Il Format Autobiografico e il laboratorio di coding si sono, quindi, dimostrati degli strumenti efficaci per la ricerca e per l'autoconsapevolezza, l'auto-orientamento e l'autoformazione, soprattutto in una prospettiva di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*. La compilazione del questionario autobiografico ha aiutato i partecipanti a ricostruire le varie fasi della vita e a dare un senso di continuità al flusso di ricordi. Inoltre, ha messo in evidenza l'importanza della scrittura come strumento utile a far emergere l'identità dell'individuo e a dare sfogo e significatività alle emozioni, anche forti e coinvolgenti. Inoltre, l'esercizio di ricordare e riflettere sui ricordi è stato un lavoro facilitante nel riscoprire le ragioni di percorsi personali e professionali, della scelta professionale o degli studi e nel rileggere le esperienze di vita legate a persone che hanno svolto un ruolo importante. Il Format Autobiografico, inoltre, permette alla persona di gestire i tempi e i contenuti autonomamente e allo stesso tempo di essere altamente educativo e autoeducativo (Aleandri, 2015) e questo è stato particolarmente apprezzato dai partecipanti.

Per quanto riguarda l'esperienza di laboratorio, la partecipazione è stata attiva e vissuta con piacere. Sono state raccontate per lo più esperienze riguardanti l'ambito formativo e lavorativo. La narrazione scritta sul padlet è risultata ampia e articolata, anche perché questa è avvenuta dopo una fase di condivisione e di discussione con i membri del gruppo di lavoro, le cui risultanze sono state riportate sul padlet condiviso, comportando un ulteriore arricchimento.

La creazione di progetti multimediali con Scratch ha permesso di inserire nella narrazione delle storie scritte sul padlet elementi visivi e sonori. Dopo un primo momento di difficoltà dovuto al nuovo metodo proposto, il coding, gli studenti sono stati molto contenti e soddisfatti di aver realizzato il racconto di una loro esperienza educativa significativa attraverso tale strumento multimediale.

Se da un lato il lavoro di destrutturazione ha obbligato ad articolare il più possibile la narrazione delle loro esperienze, dall'altro il metodo autobiografico ha svolto il ruolo di collante, anche emotivo, con lo strumento del coding.

I risultati sopra esposti, confermati dalle opinioni dei partecipanti e dall'osservazione delle dinamiche di gruppo, dimostrano la sinergia e congruenza dell'utilizzo integrato dei metodi autobiografici e del coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, auto-orientamento, auto-formazione

e delle competenze trasversali. Tale integrazione riguarda anche le attività da svolgere in presenza e a distanza, su portali. Lo sviluppo in particolare della riflessività, dell'autoconsapevolezza, del *creative learning* e del *cooperative learning*, infine, si rivelano cruciali in una prospettiva di educazione permanente e significativa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici, A. (2000). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando.
- Aleandri, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando.
- Aleandri, G. (2015). Autobiographical methods for broader lifelong and lifewide learning for all: A research based on original format. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 352-356.
- Aleandri, G. (2017). Scritture di una vita. Scritture per ... Un sottoprogetto. *QDS – Quaderni di Didattica della Scrittura*, 28, 115-125.
- Aleandri, G., & Giaconi, C. (2012). *Lifelong learning for inclusion*. Roma: Armando.
- ANPAL (2019). *II Rapporto di valutazione della Garanzia Giovani e del programma operativo nazionale iniziativa occupazione giovani (al 31 dicembre 2018)*. Roma: Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato* (trad. it.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma: Laterza.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Di Rienzo, P. (2016). Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione. *METIS*, VI, 1-6.
- Di Rienzo, P. (2017). Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze. *Epale Journal*, 1(1), 20-24.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton (trad. it. *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando).
- Eurostat (2019). *Eurostat regional yearbook 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (2017). Complexity, adult biographies and co-operative transformation. In S. W. Marcella Milana (Ed.), *The Palgrave international handbook*

- on adult and lifelong education and learning* (pp. 191-209). London: Palgrave Macmillan.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (2009). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Piscataway, NJ: Aldine Transaction (trad. it. *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando).
- Hellmann, T., Schmidt, P., & Heller, S. M. (2019). *Social justice in the EU and OECD Index Report 2019*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Ade d'Homme.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage (trad. it. *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Feltrinelli, 2012).
- OECD (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *OECD economic outlook: Escaping the low-growth trap?* Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *OECD employment outlook 2018*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD employment outlook 2019: The future of work*. Paris: OECD Publishing.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Resnick, M., & Robinson, K. (2018). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*.

## RIASSUNTO

*Nell'attuale società della conoscenza la meta-competenza di «apprendere ad apprendere» e le «competenze trasversali» sono fondamentali. È necessario, pertanto, che gli individui comprendano quale sia il loro livello di padronanza di queste competenze e quali strategie possono attuare per migliorarsi. L'autoconsapevolezza, la creatività e le tecnologie digitali, oltre ad essere strumenti fondamentali per operare nella contemporaneità in continuo mutamento, sono anche validi strumenti di supporto per l'alfabetizzazione e la formazione di cittadini attivi ed informati. In tale ottica, nell'anno accademico 2019/20 è stata condotta una ricerca utilizzando i metodi autobiografici e il coding. I format di scrittura autobiografica e i prodotti multimediali realizzati attraverso il coding con il linguaggio Scratch sono stati elaborati durante laboratori in presenza e online, a distanza, su un portale. Gli studenti hanno raccontato le loro esperienze di vita al fine di*

*poterle comprendere meglio, capire il livello di padronanza di certe competenze, quali fattori o eventi hanno influenzato le loro scelte e ripensare e rielaborare creativamente le esperienze vissute. In questo elaborato riportiamo i principali risultati dell'indagine, i quali confermano che sia il Format Autobiografico sia l'utilizzo di tecnologie digitali sono strumenti utili per l'educazione e la formazione delle persone, soprattutto in una prospettiva di apprendimento permanente.*

*Parole chiave:* Coding; Competenze trasversali; Creative learning; Educazione permanente; Metodi autobiografici.

*How to cite this Paper:* Aleandri, G., & Consoli, E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali [Autobiographical methods and coding for increasing self-awareness and transversal skills]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 275-300. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-alea>