

La scrittura multimodale e la scrittura critico-riflessiva nell'ePortfolio

Concetta La Rocca*

Riassunto: Questo lavoro propone una discussione sulla funzione della scrittura nell'ePortfolio evidenziandone le caratteristiche di *scrittura multimodale* (Moschini, 2013) e delineandone il ruolo di *scrittura critica e riflessiva* (Jensen, 2011). Attraverso l'analisi di studi teorici ed empirici, si evidenziano le argomentazioni che sostengono e giustificano tali dimensioni della scrittura come elemento chiave nella costruzione dell'ePortfolio. Si propone infine la descrizione della *Tavola degli Eventi* (La Rocca, 2015, 2020), uno strumento elaborato dall'autrice sulla base delle considerazioni indotte dagli studi analizzati e ritenuto efficace per facilitare la costruzione di una scrittura *multimodale e critico-riflessiva* nell'ePortfolio. Fin dalle prime esperienze di costruzione degli ePortfolio, realizzati a partire dal 2014 dagli studenti frequentanti i laboratori interni ai corsi di studio tenuti dall'autrice nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, la Tavola è utilizzata dagli studenti come base di partenza per porre in atto i processi di osservazione, esplorazione, riflessione, elaborazione, manipolazione, raccolta e organizzazione di materiali che sono indispensabili per consentire la costruzione degli ePortfolio attraverso un corretto impiego della scrittura.

Parole chiave: ePortfolio, scrittura multimodale, scrittura critica, scrittura riflessiva, Tavola degli Eventi.

English title: Multimodal writing and critical-reflective writing in the ePortfolio.

Abstract: This work outlines the functions of writing in the ePortfolio, the characteristics of multimodal writing (Moschini, 2013) and the role of critical and reflective writing (Jensen, 2011). Through the analysis of theoretical and empirical studies, the arguments that support and justify these dimensions of writing as a key element in the construction of the ePortfolio are highlighted. Finally, the so-called Table of Events is described (La Rocca, 2015; 2020), a tool developed by the author on the basis of the studies analyzed and considered effective to facilitate the construction of multimodal and critical-reflective writing in the ePortfolio. The first experiences in the construction of ePortfolios started in 2014 and involved the students attending the courses held by the author at Department of Education of Roma Tre University. Since then, the proposed Table of Events has been used by the students as a starting point to implement the processes of observation, exploration, reflection, elaboration, manipulation, collection and organization of materials that are essential to allow the construction of ePortfolios through the correct use of writing.

Keywords: ePortfolio, multimodal writing, critical writing, reflective writing, Table of Events.

* Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Email: concetta.larocca@uniroma3.it



1 Premessa: l'ePortfolio

Un portfolio elettronico, o ePortfolio, può essere definito come un ambiente digitale nel quale una persona può raccogliere documenti in formato multimediale con lo scopo di presentare e rendere visibile, a sé stesso e ad altri, ciò che ha imparato e messo in pratica nel corso della sua vita (Abrami e Barrett, 2005). L'ePortfolio può essere considerato una sorta di estensione del Curriculum Vitae poiché consente al soggetto che lo costruisce di rappresentare competenze, conoscenze, abilità acquisite in contesti formali, informali e non formali, proprio in virtù della possibilità di documentarle attraverso prove autentiche prodotte, selezionate e gestite dallo stesso soggetto. Va sottolineato che l'ePortfolio non è un mero contenitore, ma è costruito secondo un filo narrativo che permette l'organizzazione del materiale documentario in *sezioni* e *pagine* predefinite e strutturate sulla base di specifici obiettivi che ne definiscono tipologia, scopi e funzioni (Rossi e Giannandrea, 2015; La Rocca, 2020).

Inoltre la dimensione narrativa dell'ePortfolio è corroborata dal fatto che ciascun documento, inserito per rendere visibile un certo evento nel quale il soggetto abbia sviluppato certe competenze, debba essere accompagnato da una riflessione testuale: l'insieme delle prove documentarie e del brano ad esse associato, generano quello che viene definito un *artefatto*. Gli artefatti sono i contenuti stessi dell'ePortfolio poiché sono il risultato delle attività del soggetto che lo costruisce: riflettere su quali eventi del suo percorso formativo, professionale, di vita in generale, possano essere ritenuti significativi; selezionare i documenti che li rappresentino; manipolare i documenti per renderli fruibili in ambiente digitale (trasformare i documenti materiali in file utilizzando procedure come foto, registrazioni ecc.); elaborare una narrazione dell'evento testimoniato dai documenti selezionati attraverso una scrittura multimodale (testi, suoni, racconti, immagini fisse e in movimento, animazioni, colori). L'ePortfolio è l'insieme degli artefatti prodotti dalla attività di manipolazione riflessiva e operativa e la sua costruzione impone al soggetto una concentrazione e una attenzione che necessitano dell'uso di tempi lunghi e di una meditazione profonda, azioni che sono generalmente poco praticate nell'utilizzo quotidiano dei *device* digitali (Rivoltella, 2020).

Sembra opportuno specificare che nelle esperienze di costruzione dell'ePortfolio a cui hanno partecipato gli studenti frequentanti i corsi tenuti dall'autrice nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il processo di riflessione sugli eventi e la conseguente selezione dei documenti è sostenuta e facilitata dall'utilizzo di strumenti appositamente predisposti (*Tavola degli eventi*, in La Rocca 2015a, 2020).

La procedura descritta «costringe» l'autore dell'ePortfolio a mettere in campo processi giustificativi sia dal punto di vista logico sia da quello affettivo e lo induce a concentrarsi e riflettere non solo sul perché abbia scelto un certo documento anziché un altro, ma anche sul ruolo che certi eventi abbiano avuto nel suo percorso, tanto da rimanere presenti nella memoria ed essere utilizzati per rappresentarlo.

Inoltre, benché inserito in un ambiente digitale, e dunque con uno spazio di raccolta potenzialmente illimitato sia nella capienza sia nella possibilità di creare di collegamenti ipermediali, l'ePortfolio non è un contenitore senza fondo in cui inserire oggetti dematerializzati con l'unico scopo di accumulare risorse documentarie, ma è il frutto di precise scelte del soggetto proprietario e, in campo educativo, come nelle esperienze effettuate dall'autrice, anche del docente che ne guida la costruzione secondo obiettivi ben identificati e condivisi con lo stesso studente/autore dell'ePortfolio.

Sembra evidente il ruolo nodale assunto, nella sua costruzione, da una scrittura che corrisponda alle due accezioni assunte e che ne configurano un potente intreccio: la dimensione multimodale, che permette l'utilizzo di differenti forme espressive, e la dimensione critico-riflessiva che consente la giustificazione delle scelte effettuate e la loro contestualizzazione.

Il risultato di questo connubio produce la forza narrativa dell'ePortfolio, nel quale l'autore si esprime e si manifesta, rivolgendosi contemporaneamente a sé stesso e ad un potenziale pubblico interessato alla lettura per motivazioni educative (docenti, compagni di corso, genitori, istituti scolastici) o professionali (centri per l'impiego, aziende, istituzioni).

② Definizione semantica della scrittura nell'ePortfolio: multimodale o multimediale?

Nel linguaggio comune i termini *multimodale* e *multimediale* spesso si confondono, confluendo generalmente nel termine multimediale, più usuale e condiviso per descrivere un tipo di scrittura/composizione che includa immagini, video, audio e interattività. In questo contesto di analisi della scrittura nell'ePortfolio, sembra interessante puntualizzarne la differenza attraverso le argomentazioni elaborate dagli studiosi del tema.

Lauer (2009) analizza la distinzione tra i significati attribuibili ai due termini ponendo in evidenza come sia opportuno utilizzarli in modo appropriato nei contesti di studio e di ricerca, ed evidenzia che la differenza concettuale tra multimodale e multimediale può essere ricondotta alla differenza tra modalità e media. Per modalità si intendono i modi in cui possono essere rappresentate le informazioni, o i canali semiotici che si utilizzano per comporre un testo (Kress & Van Leeuwen, 2001) come, ad esempio: parole, suoni, immagini fisse e in movimento, animazioni e colori. I media, di contro, sono gli «strumenti e le risorse materiali» utilizzati per produrre e diffondere testi e composizioni come, ad esempio: libri, radio, televisione, computer, pennello e tela, voci umane.

L'origine dei cosiddetti *multimodal studies* può essere rintracciata nei lavori di O'Toole (1994) e di Kress e van Leeuwen (1996) che hanno contribuito alla progressiva «catalogazione delle risorse semiotiche che gli individui possono utilizzare per produrre testi e creare significati» (Jewitt, 2006 in Moschini, 2013, p. 648).

Moschini (2013, p. 648) riassume i principali fondamenti teorici degli *studi multimodali* riportando la classificazione esposta da Günther Kress nel 2012 nella *VI Conferenza Internazionale sulla Multimodalità: una prospettiva socio-semiotica*, originariamente associata a Kress e van Leeuwen; un approccio *sistemico-funzionale* derivante da O'Toole; un *filone interazionale*, legato inizialmente alle indagini di Scollon e Wong Scollon (2003; 2004) e di Norris (2004).

Moschini (2013) chiarisce che le prospettive sistemico-funzionale e socio-semiotica sono focalizzate sulla rappresentazione e sulla comunicazione e si basano sulla assunzione della stretta interazione tra testo, società e cultura e sul loro manifestarsi nelle espressioni e nelle pratiche narrative orali e testuali. Il filone interazionale in particolare si occupa dell'osservazione della «interazione fra individui e unisce l'analisi conversazionale a quella di altri elementi quali lo sguardo, la gestualità, la postura, finanche lo spazio e gli oggetti in esso contenuti, perché li considera componenti fondamentali per comprendere la suddetta interazione tra soggetti in un dato contesto» (Moschini, 2013, p. 648). L'analisi multimodale, dunque riguarda lo studio della lingua integrata da elementi che ne amplificano il senso, il significato e il potenziale comunicativo e interazionale, e naturalmente trova un interessante campo di ricerca nelle opportunità di scrittura offerte dal digitale che permette a qualunque individuo di utilizzare risorse espressive di varia tipologia pur senza possedere competenze specialistiche in questo campo.

Lauer (2009) sottolinea che il termine *multimodale* è stato coniato dai membri del New London Group, tra cui Cope e Kalantzis (2000), e Kress e Van Leeuwen (2001) i quali hanno sostenuto che, a causa della diffusione delle nuove tecnologie digitali, la scrittura non può essere più limitata ad una sola modalità espressiva (il testo) realizzata attraverso un unico mezzo (la pagina o il libro). In conseguenza della diffusione e della sempre più facile fruizione di ambienti digitali, la scrittura multimodale si caratterizza per l'utilizzo combinato di logiche e linguaggi misti attraverso i quali un soggetto può realizzare composizioni non lineari e statiche, ma ipertestuali, continuamente rivedibili e interattive.

Anderson, Atkins, Ball e Millar (2006) ritengono che il multimodale possa essere riferito alla teoria della semiosi che studia i processi mediante i quali, nell'azione comunicativa, una espressione visiva, acustica, grafica, assuma il valore di un segno, e dunque veicoli un significato: la scrittura praticata con il supporto di interfacce digitali rende più fluido il rapporto tra autore, testo e pubblico e, di conseguenza, più articolato e creativo il modo in cui il significato possa essere comunicato. Selfe e Takayoshi (2007) hanno definito il testo multimodale come superamento della dimensione dell'alfabetico e apertura all'inclusione di immagini fisse e in movimento, animazioni, colori, parole, musica e suoni.

Nell'analizzare il significato del termine *multimediale*, Lauer (2009) rileva come il suo utilizzo sia antecedente al termine *multimodale*, avendo avuto origine negli anni '70 (Briand, 1970) ed essendosi poi diffuso negli anni '90 con l'avvento dei CD-ROM che permisero la scrittura di testi elaborati attraverso una struttura ipertestuale/non lineare (Hawisher *et al.*, 1996) nei quali, grazie all'ausilio del

computer, era possibile integrare, nel corpo del brano, link ad elementi esterni. Con l'aumentare della accessibilità alle tecnologie di editing e alla rete internet, l'uso del termine multimediale è diventato più comune andando a definire «l'uso di un computer per presentare e combinare testo, grafica, audio e video con collegamenti e strumenti che consentono all'utente di navigare, interagire, creare e comunicare» (Hofstettler, 2000, p. 2). Come è evidente, in questa definizione c'è una maggiore enfasi sull'utente e su ciò che il testo consentirà all'utente di fare con esso. Va sottolineato che con il passare del tempo, e con l'evolversi delle tecnologie, la definizione di *testo multimediale* che riguardava principalmente i molteplici media che potevano essere utilizzati nella composizione narrativa, come libri, videoregistratore, radio, televisione, (Briand, 1970), va a indicare testi che combinano una varietà di modalità (immagine, animazione e suono) diffusi tramite un unico supporto, ovvero tramite lo schermo di un computer (Lauer, 2009).

In ogni caso, si può affermare che entrambe le definizioni *multimediale* e *multimodale* riguardano la combinazione di modalità di espressione che sono rese possibili attraverso l'utilizzo di differenti mezzi di comunicazione e, generalmente, sono utilizzati in modo intercambiabile.

Si può, d'altro canto, rintracciare una più chiara definizione dei significati se si riconosce che ciascun termine è associato ad alcune fasi del continuum lungo il quale un testo evolve dalla progettazione/processo di composizione alla produzione/distribuzione.

Perciò il termine *multimodale*, può essere utilizzato per caratterizzare le scelte cognitive e culturali effettuate da un autore nel processo di composizione di un testo, prima che entri nella fase di produzione e distribuzione finale (Kress e Van Leeuwen, 2001). Mentre il termine *multimediale* può descrivere i materiali sviluppati da una istituzione o da una azienda e il cui valore è determinato dalla qualità della produzione e della distribuzione al pubblico. La differenza tra modalità e media, e tra multimodale e multimediale, può quindi essere vista come una differenza tra progettazione/processo di composizione (modalità) e produzione/distribuzione (media) (Lauer, 2009).

Kress e Van Leeuwen (2001), hanno inoltre specificato che la progettazione di un testo debba necessariamente tenere conto del mezzo utilizzato per produrlo e distribuirlo; l'evoluzione dalla progettazione alla produzione, dalla formulazione dell'idea alla sua realizzazione, avviene lungo un continuum e non è possibile tracciare una netta linea di demarcazione tra le due fasi.

Tuttavia, gli autori ritengono sia utile distinguere tra i due momenti poiché vanno a delimitare specifici contesti. La fase della progettazione enfatizza lo sviluppo di idee (invenzione) e il coinvolgimento dei soggetti in un processo nel quale decidono il tema della propria composizione/narrazione, fanno scelte, ricevono feedback, rivedono quelle scelte, rielaborano concetti e forme di rappresentazione multimodali per rendere il proprio lavoro leggibile al pubblico a cui è rivolto. Dunque il termine *multimodale* pone in rilievo la progettazione come processo creativo e decisionale, ed il termine *multimediale* descrive il risultato della composizione, opportunamen-

te rimaneggiata e adattata alle esigenze del pubblico a cui è rivolta, ovvero il prodotto realizzato, pubblicato e valutato in merito alla sua fruibilità e sostenibilità.

Sembra che le riflessioni effettuate siano molto interessanti per una più precisa definizione della natura della scrittura nell'ePortfolio e per distinguere, in esso, con chiarezza, la specificità assunta dai due momenti del continuum progettazione/produzione nella sua costruzione e pubblicazione.

In un tentativo di sintesi, si può affermare che nell'ePortfolio il momento della composizione è multimodale perché mira alla costruzione di artefatti, nei quali si esplicita, appunto, una scrittura costituita da parole che accompagnano la raccolta di documenti dematerializzati utilizzando diverse modalità di rappresentazione (video-audio-immagini); il prodotto realizzato, l'ePortfolio è multimediale perché è allocato in una piattaforma online che genera un prodotto fruibile attraverso differenti media (visione, ascolto, lettura).

3 La scrittura testuale nell'ePortfolio come espressione della riflessione critica

Se nel paragrafo precedente si è affrontato il tema della scrittura multimodale da un punto di vista teorico, in questo si tratterà della dimensione riflessiva e critica della scrittura nell'ePortfolio in riferimento a specifiche esperienze empiriche descritte in alcuni articoli scientifici. La scelta di virare dal teorico al pratico è determinata nella natura degli argomenti di cui si tratta: è sembrato che la questione della corretta denominazione della scrittura in ambiente digitale sia affine agli studi di linguistica, e la questione del se e come la scrittura possa avere un portato riflessivo e critico abbia senso se posta in concreti ambienti di apprendimento nei quali sia possibile verificarne modalità, metodi e fattibilità.

Nella letteratura scientifica sul tema, fin dalla fine degli anni '70, anche in riferimento agli studi di Dewey (1938), il concetto di riflessione viene ritenuto centrale nelle teorie sull'apprendimento (Schön, 1983; Kolb, 1984; Mezirow, 1990; Kitchenham, 2008). Questo percorso di indagine si è consolidato ed ha assunto una nuova importanza da quando la tecnologia ha reso possibile che la riflessione possa essere effettuata in ambienti digitali (Irvin, 2004) e si può senz'altro affermare (Jenson, 2011) che l'ePortfolio, per sua stessa natura, sia uno degli ambienti digitali più adatto per consentire pratiche riflessive.

È opportuno premettere che alcuni autori (Millett *et al.*, 2008) ritengono che sebbene l'ePortfolio, in quanto ambiente digitale e multimediale, consenta agli autori di includere una vasta tipologia di documenti (audio, video, immagini ecc.), la scrittura testuale rimanga la forma espressiva più comunemente utilizzata per effettuare percorsi di riflessione che abbiano lo scopo di giustificare e descrivere l'utilizzo dei documenti selezionati, di effettuare analisi, sintesi, valutazioni e argomentazioni critiche.

Jenson (2011) riferisce di aver preso in considerazione la possibilità di effet-

tuare una ricerca sul tema dell'utilizzo della scrittura testuale in senso riflessivo e critico nel momento in cui, presso la sua università – *University of Minnesota Duluth* –, nel 2001, si è iniziato a richiedere che tutti gli studenti, dal primo anno di iscrizione, utilizzassero un ePortfolio per documentare il proprio apprendimento.

Il sistema utilizzato per la sua costruzione, nel quale erano state previste specifiche caselle di testo esplicitamente dedicate all'esercizio della riflessione, era guidato da quattro principi che vedevano gli studenti come protagonisti:

1. gli studenti non sono solo gli autori/possessori dei propri ePortfolio, ma hanno anche la responsabilità della gestione delle informazioni che vi hanno inserito;
2. gli studenti devono imparare a gestire le informazioni selezionando quali dati, tra quelli inseriti, (file di testo, immagini digitali, video, o audio) hanno intenzione di condividere con i potenziali visitatori (pubblico). Poiché l'ePortfolio non è solo uno spazio web in cui raccogliere artefatti, gli studenti devono progettare i percorsi di fruizione in modo che ciascun visitatore ne possa personalizzare la visualizzazione a seconda dei propri interessi;
3. gli studenti sono incoraggiati a proseguire nella registrazione delle fasi del proprio apprendimento anche oltre il tempo trascorso all'università, la quale si impegnerà nel garantire ai suoi laureati l'accesso permanente ai loro ePortfolio;
4. gli studenti sono invitati a riflettere costantemente sul proprio apprendimento, anche oltre il periodo universitario.

Jenson (2011) osserva che questi quattro obiettivi, pur non essendo facilmente perseguibili, in particolare dagli studenti del primo anno, evidenziano il fatto che l'ePortfolio debba essere considerato un oggetto di proprietà del suo autore il quale ha piena discrezionalità su di esso ma anche, e soprattutto, l'assoluta responsabilità di una sua corretta implementazione e divulgazione. Il messaggio educativo consiste nel fatto che i ragazzi devono imparare l'importanza dell'effettuare scelte mirate nella selezione dei documenti e nella creazione degli artefatti, tenendo ben presente che l'ePortfolio non è solo un raccoglitore, diversamente da applicazioni simili più familiari come Facebook, ed ha una estrema duttilità nella progettazione tanto da permettere di prevedere percorsi di navigazione personalizzati per i potenziali fruitori. E devono anche divenire consapevoli del fatto che l'ePortfolio realizza il suo potenziale quando venga utilizzato in un'ottica *lifelong learning*, ovvero che è opportuno esercitare l'attività di riflessione in modo costante e parallelo all'apprendimento che avviene, in varie forme e contesti, lungo tutta l'arco della vita.

Naturalmente questa propensione alla riflessione non è assolutamente scontata, e dovrebbe davvero essere insegnata, anche perché la maggior parte degli studenti, nel percorso di apprendimento, è troppo spesso motivata dai voti o dalle prestazioni piuttosto che dalla volontà o dal piacere di imparare (Milton *et al.*, 1986; Lowman, 1990; Svinicki, 2004). Agli studenti interessa sapere quale sia il compito assegnato, quando dovranno consegnarlo, quale il risultato conseguito; ogni compito, in ogni corso, è semplicemente un singolo elemento in una sorta di

lista di controllo stilata per poter raggiungere l'obiettivo finale: la laurea. Va da sé che l'apprendimento, in un tale progetto, diventa frammentato e a compartimenti stagno, anziché fluido e continuo come potrebbe esserlo se i ragazzi fossero indirizzati o "costretti" a soffermarsi a riflettere su ciò che hanno fatto per completare l'attività o su ciò che hanno effettivamente imparato eseguendo il compito.

Oltre a queste problematiche di carattere generale, Jenson (2011) rileva che, dopo quattro anni dall'utilizzo dell'ePortfolio, gli obiettivi prefissati per una sua corretta compilazione non erano stati raggiunti; in particolare precisa che le cosiddette «dichiarazioni di riflessione», inserite dagli studenti nei portfolio, erano ben lontane dal poter essere considerate un effettivo esercizio di riflessione. Dopo esplicite sollecitazioni da parte dei docenti ad argomentare con maggiore analiticità le proprie riflessioni, alle prime dichiarazioni nelle quali si registrava la scrittura di frasi come: «Documento finale di ricerca», si è pervenuti a quelle del tipo «Questo è il documento di ricerca su cui ho lavorato per tutto il semestre. È sulla donazione degli organi» (Jenson, 2011, p. 48). Alcuni degli studenti più preparati cercavano di occupare tutto lo spazio previsto nelle caselle di testo designate per contenere le loro dichiarazioni di riflessione, ma queste affermazioni si sono poi rivelate solo più lunghe, certamente non più riflessive poiché di fatto contenevano un elenco abbastanza fedele delle attività svolte. Visto che le scritture di riflessione erano state carenti, i docenti si sono chiesti se avessero percorso la strada giusta per indicare ai propri studenti quale fosse il significato che avrebbe potuto avere la riflessione nel processo di apprendimento dopo aver eseguito ciascuno dei compiti assegnati e poi inseriti nell'ePortfolio.

Queste osservazioni hanno portato alla conclusione che i docenti avevano utilizzato due approcci improduttivi: il primo, che aveva prodotto frasi di pochissime parole, era una sorta di «riflessione a comando», del tipo «dopo aver caricato le relazioni di laboratorio nell'ePortfolio, scrivi una dichiarazione di riflessione»; il secondo si potrebbe paragonare ad una somministrazione di «olio di ricino», ovvero del qualcosa da fare perché «è un bene per te» (Jenson, 2011, p. 50), il cui obiettivo era di convincere gli studenti che «un giorno» sarebbero stati contenti di aver scritto riflessioni su ciò che avevano imparato perché li avrebbe aiutati a trovare un lavoro dopo la laurea. Inoltre, per aiutarli nella scrittura di una elaborazione più articolata, è stato chiesto agli studenti di fare riferimento a qualcosa che ciascuno aveva imparato in classe; inutile precisare che quest'ultima strategia aveva prodotto la scrittura di elenchi che sicuramente non potevano essere ritenuti argomentazioni di riflessione ma solo puntuali descrizioni dei contenuti del corso. Jenson (2011) riferisce che a quel punto sembrava chiaro che il fatto che gli studenti non fossero in grado di produrre dichiarazioni di riflessione di qualità fosse da attribuire alle non adeguate indicazioni fornite dagli stessi docenti.

Il confronto tra i docenti di diversi corsi permise di rilevare che la maggior parte degli studenti sembrava ignara del fatto che avrebbero potuto esercitare un controllo sul loro apprendimento semplicemente comprendendo il modo in cui poter apprendere meglio affidandosi a strategie didattiche che potessero guidarli in tal senso.

Sulla base di queste considerazioni, e attingendo alla letteratura e a ricerche precedenti, Jenson (2011) evidenzia che, per motivare gli studenti ad affrontare l'esercizio della riflessione critica, gli educatori devono aiutarli a conoscere le strategie che favoriscono l'apprendimento e ad individuare quali siano le più opportune per lo svolgimento di un compito. In tal modo, gli studenti sarebbero guidati ad impostare i propri obiettivi e monitorare il proprio apprendimento, ovvero a sviluppare capacità autoregolative (Svinicki, 2004, Wade *et al.*, 2005).

In realtà, già Zimmerman e Bandura (1994) avevano dimostrato l'importanza dell'autoregolazione per raggiungere buoni risultati nella scrittura riflessiva e critica, in uno studio che collegava le variabili che definiscono l'autoregolazione ai punteggi conseguiti negli esercizi di scrittura. In breve, Zimmerman e Bandura (1994) avevano evidenziato che gli studenti che avevano fiducia nella propria capacità di apprendere la scrittura ad un buon livello, e che mostravano di avere un buon grado di controllo dell'apprendimento, avevano fissato obiettivi più elevati e, pertanto, raggiunto un livello superiore. Savion (2006) è pervenuta ad una conclusione simile: ha chiesto agli studenti di identificare i motivi per i quali avevano ottenuto esiti negativi in un compito o in una prova. Il risultato è stato che agli studenti che attribuivano lo scarso successo a fattori esterni – la difficoltà del corso, l'incapacità dell'insegnante, una malattia ecc. – mancava la consapevolezza che le uniche vere ragioni che influenzano il raggiungimento di un risultato hanno a che fare con variabili di controllo soggettivo: frequentare le lezioni, leggere i materiali assegnati, prendere appunti, porre domande, partecipare a gruppi di studio, insomma impiegare strategie efficaci per potenziare l'apprendimento.

I risultati di queste ricerche rendono evidente la stretta connessione tra la motivazione e le abilità metacognitive, o strategie di autoregolazione, a cui gli studenti possono attingere per fissare obiettivi e monitorarne il raggiungimento, intervenendo consapevolmente e sistematicamente su ciò di cui si stanno occupando per raggiungere livelli di realizzazione più elevati e dunque più soddisfacenti.

Più complessa si è rivelata, negli studi esaminati, l'individuazione del collegamento tra la motivazione, l'autoregolazione e l'esercizio critico della riflessione effettuato attraverso la scrittura. In una esperienza di ricerca (Masui *et al.*, 2005) si è osservato che gli studenti del gruppo sperimentale, ai quali era stato richiesto di eseguire «compiti di riflessione» individuando quali sarebbero potuti essere i punteggi attribuiti ai compiti svolti e di riflettere sui motivi che li avrebbero condotti ad ottenere punteggi più elevati, hanno ottenuto risultati migliori di quelli del gruppo di controllo che non erano stati coinvolti in questa attività riflessiva. Tuttavia, sembra che quello che Masui (Masui *et al.*, 2005) ha definito «riflessione» sia di fatto la stessa competenza che Svinicki (2004), Zimmerman e Bandura (1994) hanno chiamato «autoregolazione». In effetti in alcune ricerche si è dimostrato che le due competenze possono essere considerate allo stesso livello; ad esempio, in uno studio condotto in Norvegia, in corsi per futuri docenti, è stata effettuata una riflessione di gruppo sulla scrittura utilizzata dai singoli nei propri ePortfolio (Hoel *et al.*, 2004). I ricercatori hanno proposto un metodo di riflessione basa-

to sul «guardare indietro», ovvero gli studenti dovevano ri-osservare un evento passato attraverso una nuova prospettiva, al fine di individuare nuove strategie per osservare, interpretare o risolvere le problematiche verificatesi negli episodi scelti. Allo stesso modo, Ryder (2002), sempre nell'ottica di sostenere gli studenti nella scrittura riflessiva nell'ePortfolio, ha descritto una prassi nella quale gli insegnanti hanno chiesto agli studenti di scrivere un «saggio riflessivo» per illustrare i loro progressi come scrittori, utilizzando le indicazioni fornite dal docente. Le istruzioni ricevute per scrivere questo «saggio riflessivo» hanno incoraggiato gli studenti ad esaminare i vari compiti di scrittura svolti, ad identificare le strategie usate che avessero o non avessero avuto successo, a comprendere perché avessero utilizzato o meno queste strategie e a considerare quali modifiche avrebbero potuto apportare nel loro approccio alla scrittura. Pertanto, anche Ryder, di fatto, sembra aver analizzato strategie di autoregolazione, nonostante abbia etichettato il processo come «pratica riflessiva». Emmons (2003) ha messo in rilievo le limitazioni delle «pratiche riflessive» che generalmente si adottano in ambito accademico: si incoraggiamo gli studenti ad assumere un ruolo attivo nella valutazione del proprio lavoro, ma poi, paradossalmente, non si consente loro di elaborarne la natura socio-interazionale. In altre parole gli studenti, da questi esercizi di scrittura riflessiva, ricevono feedback orientati ai loro compiti individuali e ciò li porta a ritenere la scrittura esclusivamente come un esercizio di auto-riflessione, piuttosto che come un'occasione – testuale e retorica – per confrontarsi con specifiche tipologie di comunità e di realtà.

Tenendo conto degli studi citati e procedendo nelle sue indagini, Jenson (2011) ritiene di aver individuato nel sito web di Klein (2005) una concettualizzazione della «scrittura per l'esercizio della riflessione» che gli sembra rispondere adeguatamente alle sue esigenze di ricerca: una scrittura potrà essere ritenuta riflessiva e critica se è riuscita a mettere in relazione una esperienza vissuta con il percorso e i contenuti del corso accademico/formativo. In altre parole, nell'esercizio alla scrittura riflessiva, gli studenti devono dimostrare la capacità di collegare alla pratica l'attività di apprendimento effettuata nei corsi accademici, fornendo esempi che dimostrino il loro aver raggiunto gli obiettivi e gli standard indicati e fissando ulteriori obiettivi da perseguire, in contesti accademici e reali, nel futuro di breve e lungo termine. Perciò le dichiarazioni di riflessione, per essere effettivamente un prodotto del pensiero critico, devono necessariamente andare oltre l'aula accademica, e i docenti devono fornire agli studenti indicazioni chiare per mettere in relazione il loro apprendimento con le esperienze del mondo reale.

A questo punto Jenson (2011), dopo aver individuato gli elementi che costituiscono una scrittura nella quale sia utilizzata la riflessione critica, si interroga su quali possano essere i passaggi metodologici da seguire per insegnare agli studenti come adottare un pensiero critico. Allo scopo fa riferimento al lavoro di Leung e Kember (2003), i quali hanno così descritto uno studente che «adotta un approccio profondo» verso l'apprendimento:

- è interessato al compito accademico e prova piacere nella sua realizzazione;
- cerca il significato inerente all'attività (es., l'intenzione dell'autore espressa nel brano studiato);
- personalizza l'attività, rendendola significativa poiché la collega alle proprie esperienze;
- pone in relazione aspetti o parti dell'attività integrandola in un tutto (es., collega le prove a una dimensione sovraordinata);
- evidenzia relazioni tra la specifica attività e le conoscenze precedenti;
- cerca di formulare ipotesi sul significato dei compiti eseguiti.

Le ricerche di Leung e Kember (2003) hanno dimostrato che esiste una relazione tra l'approccio degli studenti all'apprendimento e le loro pratiche riflessive: l'utilizzo di routine meccaniche è legato ad approcci superficiali, la comprensione e la riflessione critica esprimono un approccio profondo all'apprendimento, anzi, ribaltando la questione, si può affermare che «un approccio profondo è un prerequisito per la riflessione critica» (Leung e Kember, 2003, p. 63).

La sfida, quindi, afferma Jenson (2011) è quella educare gli studenti a sviluppare un approccio profondo all'apprendimento e, di conseguenza, alla riflessione critica. Insegnare agli studenti a riconoscere strategie che consentano loro di monitorare e modificare i propri processi di apprendimento per raggiungere il successo formativo è senz'altro una strada da percorrere, ma l'autoregolazione non è di per sé una riflessione critica poiché generalmente si esercita in una singola specifica esperienza di apprendimento. Invece anche durante gli anni della formazione superiore, gli studenti hanno bisogno di vedere la propria istruzione come parte integrante dell'intera esperienza educativa, e, inoltre, hanno bisogno di comprendere che l'esperienza di formazione non avviene solo nelle aule scolastiche o accademiche, ma in ogni contesto della loro vita e per tutta la sua durata.

Dopo essere pervenuto ad una chiarificazione teorica del problema che si era posto, ovvero come insegnare agli studenti a costruire un ePortfolio utilizzando una scrittura che esprima effettivamente una riflessione critica, Jenson (2011) illustra le procedure adottate dal suo gruppo di ricerca per risolvere praticamente la questione. Quindi, sulla base della letteratura scientifica analizzata, nell'intervento di ricerca e di formazione effettuato nell'ambito del suo corso accademico, il suo gruppo di ricerca ha implementato alcune strategie operative volte al raggiungimento dei seguenti obiettivi didattici e di indagine: 1. promuovere l'autoregolazione nella scrittura; 2. aiutare gli studenti a collegare i risultati delle riflessioni espresse nella scrittura alle esperienze esterne al contesto scolastico; 3. costruire un ePortfolio nel quale la scrittura sia manifestazione, appunto, di pensiero critico.

In questa sede sarebbe troppo lungo seguire Jensen nella descrizione analitica del suo intervento con gli studenti e nella analisi dettagliata delle procedure realizzate. Nel tirare le somme sugli esiti della sua ricerca, Jenson (2011) riferisce che le analisi dei dati, comparando gli anni pre-sperimentazione e quelli post-sperimentazione, mostrano che le strategie adottate per promuovere un comportamento

autoregolante e di riflessione più profonda, tramite l'utilizzo ePortfolio, hanno avuto un esito decisamente positivo.

In conclusione l'autore sostiene che, in primo luogo, i docenti dovrebbero assumere consapevolezza dell'esistenza di due obiettivi didattici distinti: l'autoregolazione e la riflessione critica. L'autoregolazione ha lo scopo di aiutare gli studenti a raggiungere i propri obiettivi, a realizzare ciò che è richiesto dal compito, a comprendere in che modo apprendono meglio, a sviluppare l'abilità di monitorare i propri comportamenti adeguandosi alle necessità occorse; la riflessione critica ha lo scopo di indirizzare ad un livello di apprendimento più profondo che consenta allo studente di costruire un cortocircuito tra contenuti teorici e pratica agita e di integrare le esperienze in un insieme coerente, creando così un processo educativo fluido e continuo.

La ricerca ha dimostrato che le strategie implementate per favorire queste abilità hanno avuto successo: i questionari di autoregolazione, le discussioni e i suggerimenti in aula e l'uso coerente dell'ePortfolio durante tutto il semestre hanno messo gli studenti sulla strada giusta per raggiungere gli obiettivi più complessi e più difficili da ottenere in un ePortfolio: creare una registrazione permanente dell'apprendimento e riflettere regolarmente su di esso, in rapporto ad eventi accaduti all'interno e all'esterno dell'università.

4 Sintesi conclusiva: la Tavola degli Eventi per connettere la scrittura multimodale e la scrittura testuale con funzione critica e riflessiva

Da quanto precedentemente argomentato, sembra di poter affermare che l'ePortfolio in ambito educativo sia uno strumento/ambiente utile a favorire, negli studenti, lo sviluppo di capacità metacognitive, di attività di rielaborazione e di riflessione critica e possa dunque sostenere efficacemente processi auto-valutativi ed auto-orientativi (Barret, 2003; Giovannini *et al.*, 2016; La Rocca, 2015a, 2019a; Pellerey, 2018; Rossi *et al.*, 2006; Varisco, 2004).

Dal 2014 l'autrice di questo lavoro, nell'ambito dei laboratori dei corsi tenuti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ha progettato, messo in pratica e monitorato, la costruzione di ePortfolio su piattaforma *open source* Mahara, progressivamente aggiornata e riorganizzata strutturalmente per rispondere alle esigenze di studio che andavano configurandosi nello sviluppo delle esperienze nel tempo (La Rocca, 2015a,b; 2017; 2018; 2019a,b; 2020). In Mahara ogni studente ha costruito il suo ePortfolio ed ha potuto scambiare opinioni e punti vista con i colleghi negli spazi appositamente predisposti nella stessa piattaforma.

Al di là delle variazioni, di metodo e nel merito, che hanno interessato la struttura della piattaforma e gli obiettivi individuati per la costruzione delle diverse tipologie di ePortfolio, è stata mantenuta costante la compilazione della *Tavola per la selezione degli eventi*, costruita sulla base degli esiti delle indagini citate nei

precedenti paragrafi. In ogni tipologia di ePortfolio proposto e realizzato nel tempo, la Tavola ha avuto lo scopo di orientare e guidare i ragazzi nella individuazione degli eventi più significativi del proprio percorso formativo, nella selezione dei documenti che potessero provarli, nella costruzione degli artefatti da inserire in Mahara. La Tavola è articolata in quattro macro-ambiti: cognitivo, motivazionale, affettivo, relazionale, meta-cognitivo; per ciascun ambito sono state inserite alcune domande per facilitare gli studenti nell'iter sopra descritto. Di seguito si riporta una sezione della Tavola:

AMBITO COGNITIVO: le risposte alle domande/criterio in ambito cognitivo mi sono utili per riflettere su quali eventi* del mio percorso di formazione (scolastico ed extrascolastico) abbiano contribuito a determinare il mio rapporto con la conoscenza, lo studio e l'apprendimento ed abbiano condizionato le mie scelte scolastiche, accademiche e professionali.

**Si ricorda che con il termine «evento» si fa riferimento ad una situazione complessa che è fatta del ricordo di un episodio ma anche dei materiali/oggetti che possono essere ritenuti la documentazione di quell'episodio; i documenti/materiali/oggetti dovranno essere restituiti in formato elettronico e accompagnati dai commenti che si riterrà opportuno inserire e che rappresentano la riflessione soggettiva sull'episodio. Questo processo di rilettura e riformulazione trasformerà i documenti in artefatti – solo gli artefatti potranno essere inseriti in Mahara. In un secondo momento si predisporrà la condivisione degli ePortfolio personali nella nostra comunità Mahara.*

1) Quali eventi del mio percorso di formazione mi hanno condotto ad avere voglia di conoscere e a comprendere l'importanza del sapere? (Conoscere e Comprendere)

Eventi positivi	Eventi negativi

2) Dove affondano le radici dei miei attuali interessi e aspirazioni? Quali sono stati gli eventi che hanno portato alla loro nascita e al loro sviluppo? (Analisi) - segue tabella come in item 1-

3) Quali eventi sono stati particolarmente significativi nell'aiutarmi a valutare con più attenzione le mie risorse ed i miei limiti? (Valutazione) - segue tabella come in item 1-

4) Quali eventi mi hanno mostrato davvero che riesco ad applicare concretamente quanto precedentemente appreso? (Applicazione) - segue tabella come in item 1-

Fig. 1: Sezione della Tavola per la selezione degli eventi.

La compilazione della Tavola ha sempre richiesto un grande impegno ed ha generato un interessante dibattito: gli studenti, supportati dalla docente e da figure tutoriali, si sono confrontati e sostenuti a lungo nel lavoro, chiarendo mano a mano a sé stessi e agli altri le procedure da seguire sia per l'individuazione degli eventi sia per la raccolta dei documenti/materiali e per la loro trasformazione in artefatti.

Senza entrare nel merito delle attività di monitoraggio e analisi dei dati delle singole esperienze, per le quali si rimanda agli articoli scritti dall'autrice e precedentemente citati, nella trama del discorso sostenuto in questo lavoro, si desidera porre in evidenza il ruolo svolto dalla Tavola come elemento di raccordo tra la *dimensione multimodale* della scrittura e la sua *funzione riflessiva e critica*.

In accordo con quanto suggerito dalle ricerche di Jensen (2011) nella Tavola gli studenti hanno riportato la descrizione testuale di eventi accaduti fuori dal contesto accademico, nella loro vita reale, scegliendoli sulla base del peso che ritenevano avessero avuto nell'incidere sul proprio percorso di crescita e di acquisizione di competenze, capacità, conoscenze. Per assolvere a questo compito hanno dovuto esercitare attività di riflessione, di scelta e di critica ed esprimerle in modo puntuale attraverso la scrittura testuale che accompagnava i documenti utilizzati per la rappresentazione degli eventi stessi, prendendosi i tempi necessari per l'allestimento dell'ePortfolio in ambiente digitale (Rivoltella, 2020). Tali documenti sono stati selezionati sulla base della loro significatività nel rendere visibile l'evento e sono stati trasformati in oggetti elettronici (file) utilizzando linguaggi multimodali (immagini, audio, filmati ecc.) (Moschini, 2013). Per ogni evento è stato dunque costruito un artefatto composto, appunto, da prove autentiche e da scrittura testuale con funzione riflessiva, giustificativa e critica.

Gli artefatti sono stati inseriti nella piattaforma Mahara, dando così origine all'ePortfolio, prodotto multimediale, costruito secondo le indicazioni strutturali e secondo gli obiettivi indicati dalla docente.

Ciascuno studente ha costruito il proprio ePortfolio, impegnandosi in un percorso personale di indagine, riflessione, selezione, documentazione, critica, giustificazione e rappresentazione ed ha potuto condividere con i compagni di corso esperienze, considerazioni e strategie di azione.

Riferimenti bibliografici

- Abrami P.C., Barrett H.C. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolio. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31, pp. 1-15.
- Anderson D., Atkins A., Ball C., Millar K.H. (2006). Integrating multimodality into composition curricula: Survey methodology and results from a CCCC research grant. *Composition Studies*, 34 (2), pp. 59-84.
- Barrett H. (2003). *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003. <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>
- Briand P. (1970). Turned on: Multi-media and advanced composition. *College Composition and Communication*, 21 (3), pp. 267-269.
- Cope B., Kalantzis M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Books. Tr. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949.

- Emmons K. (2003). Rethinking genres of reflection: Student portfolio cover letters and the narrative of progress. *Composition Studies*, 31 (1), pp. 43-62.
- Giovannini M.L., Rosa A. (2016). L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 534-543.
- Hawisher G.E., LeBlanc P., Moran C., Selfe C.L. (1996). *Computers and the teaching of writing in American higher education 1979-1994: A history*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hoel T.L., Haugaløkken O.K. (2004). Response groups as learning resources when working with portfolios. *Journal of Education for Teaching*, 30 (3), pp. 226-241.
- Hofstetler F. (2000). *Multimedia literacy*. New York: McGraw-Hill.
- Irvin L.L. (2004). Reflection in the electronic writing classroom. *Computers and Composition Online*. Retrieved from <http://www.bgsu.edu/cconline/irvin/Introduction.htm>
- Jenson J.D. (2011). Promoting Self-regulation and Critical Reflection Through Writing Students' Use of Electronic Portfolio. *International Journal of ePortfolio*, 1 (1), pp. 49-60.
- Jewitt C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: a Multimodal Approach*. London-New York: Routledge.
- Kitchenham A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6 (2), pp. 104-123.
- Klein S. (2005). Guide to developing preservice and inservice art teaching portfolios. <http://www.uwstout.edu/static/art/artedportfolios/>
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress G., Van Leeuwen T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London-New York: Routledge.
- La Rocca C. (2015a). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Anno VII (14), pp. 157-174.
- La Rocca C. (2015b). The use of ePortfolio to facilitate Ongoing Guidance within the Academic path. The experience at Roma Tre University. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 2 (8), pp. 42-56.
- La Rocca C. (2017). L'ePortfolio per l'orientamento diacronico formativo. In *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017. Progetti di ricerca di interesse dipartimentale*. Roma: Colitti Editing & Layout www.colitti.it
- La Rocca C., Margottini M. (2018). ePortfolio: narrazione critica e riflessione sistematica. Un'esperienza nel DSF dell'Università Roma Tre. In P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di). *Learnig City e diversità culturale*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino, pp. 149-165.
- La Rocca C., Capobianco R. (2019a). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*, Anno IX (26), pp. 138-152.

- La Rocca C. (2019b). ePortfolio ed Open Badge: l'auto-rappresentazione del soggetto nel web tra certificazione, riflessione e narrazione. In M. Margottini, C. La Rocca (a cura di). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli, pp. 34-53.
- La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- Lauer C. (2009). Contending with Terms: «Multimodal» and «Multimedia» in the Academic and Public Spheres. *Computers and Composition*, 26, pp. 225-239.
- Leung D.Y.P., Kember D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23 (1), pp. 61-71.
- Lowman J. (1990). Promoting motivation and learning. *College Teaching*, 38 (4), pp. 136-139.
- Masui C., De Corte E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology* (75), pp. 351-372.
- Mezirow J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millett C.M., Payne D.G., Dwyer C.A., Stickler L.M., Alexiou J.J. (2008). *A culture of evidence: An evidence-centered approach to accountability for student learning outcomes*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Milton O., Pollio H.R., Eison J.A. (1986). *Making sense of college grades*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moschini I. (2013). Itinerari nei Multimodal Studies. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 647-655.
- Norris S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: a Methodological Framework*. London-New York: Routledge.
- O'Toole M. (1994). *The Language of Displayed Art*. London: Leicester UP.
- Pellerey M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Rivoltella P.C. (2020). *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l'ePortfolio*. Roma: Carocci.
- Ryder P.M. (2002). A writing portfolio assignment. In D. Roen, V. Pantoja, L. Yena, S.K. Miller, E. Waggoner (eds). *Strategies for teaching first-year composition*. Urbana, IL: NCTE, pp. 182-185.
- Savion L. (2006). *New strategies for motivating students*. University of Minnesota at Minneapolis. Breeze presentation.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Scollon R., Wong Scollon S. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. London-New York: Routledge.

- Scollon R., Wong Scollon S. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London-New York: Routledge.
- Selfe C.L., Takayoshi P. (2007). Thinking about multimodality. In C.L. Selfe (ed). *Multimodal composition: Resources for teachers*. Cresskill, NJ: Hampton Press, pp. 1-12.
- Svinicki M.D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Bolton, MA: Anker.
- Varisco B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Wade A., Abrami P.C., Sclater J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/94/88>
- Zimmerman B.J., Bandura A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Education Research Journal*, 31 (4), pp. 845-862.

