



RICERCA e DIDATTICA

**per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione**

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da
PIETRO LUCISANO

Direttore
Pietro Lucisano
(*Sapienza Università di Roma*)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele (*Université Catholique de Lovanio*)
Vitaly Valdimirovic Rubtsov (*City University of Moscow*)
Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)
Achille M. Notti (*Università degli Studi di Salerno*)
Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)
Loredana Perla (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)
Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)
Giovanni Moretti (*Università degli Studi di Roma Tre*)
Alessandra La Marca (*Università degli Studi di Palermo*)
Roberto Trincherò (*Università degli Studi di Torino*)
Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)
Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)
Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)
Maria Luisa Iavarone (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)
Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)
Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*)
Elisabetta Nigris (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*)
Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)
Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)
Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)
Marta De Angelis (*Università degli Studi di Foggia*)
Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Collana soggetta a peer review

RICERCA e DIDATTICA

**per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione**

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



ISBN volume 978-88-6760-832-4
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE SETTEMBRE 2021



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

II.26

Reflective e Generative Learning nella formazione dei futuri docenti di sostegno

Reflective and Generative learning in future support teachers' training

Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco

Università degli Studi di Palermo

abstract

Il presente lavoro espone gli esiti di una ricerca, condotta con 269 futuri docenti di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo svolto nell'A.A. 2019-2020. La cornice teorica all'interno della quale si delinea la ricerca è quella del Reflective e del Generative Learning, fondamentali nel processo d'insegnamento-apprendimento per la costruzione di professionalità docenti di sostegno competenti, consapevoli e responsabili. Il percorso di ricerca ha voluto verificare la validità del modello di Storytelling di McDrury e Alterio (2003) al fine di aumentare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo.

The present paper describes the results of a research carried out with 269 future support teachers, University of Palermo in A.Y. 2019-2020. Reflective and Generative Learning are the framework of the research, central in the teaching-learning process for the construction of professional, skilled and responsible teachers. The research path wanted to verify the va-

* Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 3, 4, 4.1, 4.4, 5; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 1, 2, 4.2, 4.3, 4.5.

lidity of the McDrury and Alterio Storytelling model (2003) in order to increase students' reflective, narrative and critical competence, to promote reflective and generative learning at university.

Parole chiave: Apprendimento Riflessivo; Apprendimento Generativo; Storytelling; Competenza Riflessiva.

Keywords: Reflective Learning; Generative Learning; Storytelling; Reflective Skill.

1. Introduzione

Il pensiero strategico che riguarda la scuola e la formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria e dell'infanzia non può non partire da un'analisi rigorosa di ciò che va trasformando il lavoro come agire generativo delle persone. I processi di istruzione e formazione non possono e non debbono finalizzarsi alle logiche contingenti delle forme di produzione, ma l'analisi, la comprensione e l'attualizzazione di queste ultime può costituire un potente attivatore di pensiero strategico per le politiche educative.

La formazione dei futuri docenti di sostegno di scuola dell'infanzia e di scuola primaria deve, come sostiene Margiotta (2017, 13), fare leva su nuove strategie e nuovi modelli formativi, organizzativi e di leadership caratterizzati da agire comunitario e responsabilità diffusa. Questo comporta una cultura scolastica che sia in grado di valorizzare le forme plurali del pensiero, dell'intelligenza e dell'esperienza, a partire dalla curva demografica che il nostro corpo docente esprime; che riconosca le differenze individuali valorizzandone i talenti; che sviluppi e valorizzi forme dialogiche di formazione del pensiero e dell'esperienza, rendendo ogni allievo capace di "inventare nuovi mondi".

In quest'ottica, l'apprendimento generativo (Wittrock, 1992; Wittrock & Alessandrini, 1990) aiuta lo studente a innescare un'adeguata elaborazione cognitiva, ottenuta selezionando le informazioni pertinenti (selezione), organizzando mentalmente le informazioni in entrata in una struttura cognitiva coerente (organizzazione) e integrando le strutture cognitive tra loro, avvia una sintesi tra ciò che sta apprendendo e ciò che ha in termini di apprendimento ritiene nella memoria a lungo termine (integrazione) (Fiorella & Mayer, 2015, p. 25).

Accanto alla generatività del processo di apprendimento, numerosi studi e ricerche (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994; Hatton & Smith, 1995, pp. 33-49) riconoscono il ruolo che la riflessione svolge per incrementare l'apprendimento in materia di istruzione e per facilitare i processi decisionali.

La riflessività nel processo di insegnamento/apprendimento acquista un ruolo chiave, nonostante non siano univoche né la sua definizione (Fendler, 2003; Russell, 2005; Nuzzaci, 2011) né la sua applicazione (Black, & Plowright, 2010; Parsons & Stephenson, 2005).

All'interno di questa cornice, la pratica riflessiva può divenire strumento di intervento per la formazione iniziale degli insegnanti capace di innalzare il loro livello di competenza, di autonomia e di responsabilità.

Partendo da tali presupposti il contributo illustra gli esiti dell'azione di ricerca, realizzata con 269 corsisti frequentanti l'insegnamento di "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2019-2020. Attraverso il processo di ricerca si è voluto sperimentare il modello di Storytelling di Mcdrury e Alterio (2003), validato da Cappuccio e Compagno (2017), allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo.

2. Il reflective e il generative learning per la formazione inclusiva

Lee, Lim e Grabowski (2008) propongono una lettura in chiave moderna dell'impostazione di Wittrock (1974, 1992) rilevando che il processo di apprendimento generativo necessita dell'interazione di più condizioni: un soggetto mentalmente attivo e responsabile nella costruzione di relazioni tra ciò che conosce (conoscenze pregresse) e ciò che vuole apprendere (Wittrock & Alessandrini, 1990); la motivazione che eleva l'impulso ad apprendere e a conseguire un obiettivo e che regola la persistenza, la volizione, e quindi sostiene l'interesse durante l'intero processo di generazione della conoscenza; le strategie di apprendimento per la codifica semplice e complessa; l'integrazione delle diverse strategie. Tale rappresentazione ritiene la funzione generativa dell'apprendimento in grado di costruire attivamente da parte del soggetto il proprio processo.

In un'ottica di generative learning, la promozione del pensiero riflessivo, in ambito educativo e formativo, consente nel processo d'insegnamento-apprendimento, nell'interazione tra saperi disciplinari, pedagogici, didattici e socio-culturali, la formazione di docenti competenti, responsabili e consapevoli.

Numerosi modelli pedagogici hanno riconosciuto il ruolo che la riflessione svolge nell'apprendimento (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994) e nel facilitare i processi decisionali, questo perché la riflessione è un sistema decisionale che concerne il modo di correggere sé stessi, nel senso che aggiunge all'insieme di competenze necessarie quelle da impiegare nelle decisioni future.

Il concetto di riflessione in campo pedagogico è stato introdotto da John Dewey (1961, pp. 68-71), il quale distingue tra *routine action*, termine con cui tratteggia un'azione compiuta in un contesto sociale e guidata dalla tradizione, e *reflective action*, definito come il fare che si sviluppa dall'attiva, costante e diligente considerazione delle credenze e conoscenze personali, alla luce delle prove che le sorreggono e delle conclusioni cui tendono.

Passare al pensiero riflessivo significa conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi; significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche), individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare expertise (Damiano, 2006, p. 167). La competenza riflessiva si sviluppa quando si è coinvolti in un dialogo riflessivo (Brockbank & McGill, 1988; Brookfielf & Preskill, 1999).

Diversi studi mettono in luce i pensieri “pre-attivi”, “interattivi” e “post-attivi” che si verificano rispettivamente prima, durante e dopo l'interazione degli insegnanti con gli allievi e che consentono all'attività di pianificazione di riaggiornarsi in risposta alle situazioni del momento (Clark, & Dunn, 1991, pp. 183-201). Schön (1983) sottolinea due forme di azione riflessiva: *reflection in action* che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità, e *reflection on action* che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre. L'intento è quello di ricavare dei dati per poterne eventualmente tenere conto nella formazione iniziale degli insegnanti, i quali, grazie all'uso della riflessione, possono dare significato alle azioni, comprendere le ragioni del per che si agisce in un certo modo ed essere stimolati nella creazione di nuove azioni (Schön, 1983; Boyd, & Fales, 1983; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Zeichner & Liston, 1990; Reid, 1993; Atkins & Murphy, 1995).

Formalizzare il processo dello storytelling fornisce agli studenti l'opportunità di esplorare le esperienze in profondità e di osservare gli avvenimenti da prospettive differenti. Attraverso

questo processo è possibile, altresì, costruire nuovi apprendimenti e nuove relazioni.

3. Il modello di McDrury & Alterio come *reflective learning strategy*

Weick (1995) evidenzia che le storie sono una parte fondamentale di vita usata su base giornaliera come a mezzi di autoespressione e come un modo per dare un senso alla vita. Esso è più di un semplice raccontare storie, rappresenta una disciplina e un metodo di lavoro: l'uomo ha un pensiero narrativo (Bruner, 2000; 2004) e tutta la storia umana è una collezione di storie.

Il nostro cervello si è naturalmente sviluppato per strutturare l'informazione sotto forma di storie; la narrazione modifica la struttura del cervello allo stesso modo dell'esperienza personale. È possibile anche ipotizzare che i neuroni specchio dedicati al riconoscimento dei comportamenti e delle emozioni negli altri, rappresentino la garanzia che le storie possano essere vissute empaticamente, attribuendo significati in base alle esperienze uniche e irripetibili di ogni persona (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Viviamo costantemente immersi in un mondo pervaso di storie: non solo i media, ma anche la cronaca, la politica, la comunicazione aziendale e la pubblicità costruiscono la loro identità e il loro spazio simbolico attraverso un discorso che, sempre meno sostenuto da argomentazioni razionali, si alimenta e rafforza attraverso il potere emotivo delle narrazioni, con il loro carico di miti fondativi, personaggi archetipici e progressioni esistenziali (Salmon, 2007; McDrury & Alterio, 2003; Petrucco & De Rosi, 2009).

Quando raccontiamo storie utilizzando il dialogo riflessivo, creiamo la possibilità di cambiare noi stessi e gli altri. La narrazione è un processo complesso che permette alla persona di indagare la realtà, così come rileva Josephs (2008) nello schema sotto riportato.

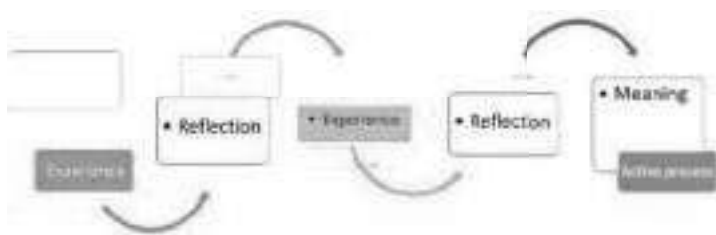


Figura 1: Il processo narrativo (Josephs, 2008)

McDrury & Alterio (2003), due ricercatori dalla Nuova Zelanda, riprendendo la mappa a cinque stadi di Moon (1999), propongono un modello di apprendimento riflessivo, attraverso la narrazione, che rappresenta la modalità con cui gli studenti identificano, raccontano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.

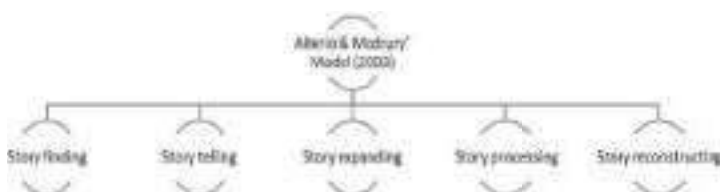


Figura 2: Il modello di Moon (1999)

Il modello di McDrury & Alterio (2003) traccia una teoria dello *Storytelling* come strumento dell'apprendimento efficace e mette in relazione l'arte della narrazione con i processi del *reflective learning*.

Il modello di McDrury & Alterio (2003) prevede cinque fasi di apprendimento attraverso lo *Storytelling*:

- *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase il docente presenta una storia che solleva que-

stioni e riflessioni, ad esempio un video, una poesia, una foto, un racconto breve e invita gli studenti a trovare e presentare una storia su un argomento specifico.

- *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l'insegnante incoraggia gli studenti a dare un senso iniziale della storia.
- *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase il docente invita gli studenti a riflettere sui significati più profondi della storia.
- *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quarta fase il docente fornisce assistenza agli studenti per fare emergere i dati significativi della storia e per promuovere un cambiamento nel modo di vedere il problema.
- *Story reconstructing* (immaginare alternative). In questa fase l'insegnante chiede agli studenti di esplorare come potrebbero modificare la storia e promuove un'azione efficace per la ri-costruzione della storia.

Nel modello di McDrury e Alterio la storia è condivisa con modalità che consentono a chi narra e a chi ascolta di esplorare le questioni, i modelli e i temi della storia.

McDrury e Alterio (2003) sottolineano che se gli studenti si esercitano in modo riflessivo e imparano attraverso lo *storytelling*, il risultato finale sarà l'apprendimento significativo.

4. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di un'azione di ricerca, condotta con 269 futuri docenti di sostegno frequentanti l'insegnamento "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2019-2020.

Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare la validità del modello di Storytelling di McDrury e Alterio (2003) allo scopo di potenziare nei corsisti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per pro-muovere un apprendimento riflessivo e generativo.

4.1 *Le ipotesi della ricerca*

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale (modello Storytelling a cinque stadi di McDrury & Alterio, 2003) sarebbero aumentate significativamente, nei 269 futuri docenti di sostegno prestazioni indicative dello sviluppo della competenza riflessiva, della competenza narrativa e della rielaborazione critica.

Si è ipotizzato che l'utilizzo del modello Storytelling a cinque stadi di McDrury & Alterio, utilizzato durante le 30 ore di corso, avrebbe migliorato significativamente nei corsisti:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di apprendimento;
- la capacità di valutare criticamente il proprio lavoro;
- la capacità personale di rielaborazione critica.

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

4.2 *Gli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale*

Per valutare l'acquisizione della competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica sono stati appositamente costruiti:

- un questionario per misurare le 3 competenze (pre/post-test);
- un focus group (valutazione in itinere);
- le rubriche di prestazione delle 3 competenze (valutazione finale sui prodotti di storytelling).

Il questionario formato da 38 items è composto da tre aree: riflessiva (15); narrativa (11); rielaborativa (12) su Scala Likert a 5 livelli.

Sono state svolte 3 sessioni di focus group durante le tre fasi del percorso sperimentale. Le aree tematiche scelte per il focus group sono state:

- la riflessione sulle modalità di interpretazione, costruzione e ricostruzione del processo di apprendimento;
- la riflessione personale sul percorso di apprendimento;
- il confronto tra strategie di autoregolazione e autovalutazione utilizzate nel processo di apprendimento;
- la riflessione sulla modalità di rielaborazione critica durante il processo di apprendimento.

Per valutare i prodotti finali sono stati costruiti dei profili delle competenze in uscita (narrativa, riflessiva, rielaborativa), tenendo conto delle indicazioni fornite da Trincherò (2006) per il modello R-I-Z-A. Per rendere ogni profilo di competenza chiaro, sono stati seguiti i suggerimenti forniti da Trincherò (2012, pp. 72-77). Ogni profilo è formato da 5 indicatori declinati nei seguenti quattro livelli: iniziale, di base, intermedio e avanzato.

4.3 L'azione sperimentale

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods*¹.

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica ha previsto, per la sua realizzazione, due azioni: la prima azione è stata finalizzata a progettare e ad elaborare il percorso utilizzando la metodologia dello storytelling di McDrury & Alterio (McD-A) (2003); la seconda azione ha sperimentato e cercato di consolidare la metodologia formativa (12 attività costruite secondo lo schema individuato dai due autori).

L'intervento sperimentale per la sua realizzazione è stato preceduto da un'azione propedeutica di esposizione e approfondimento del modello di riferimento, che ha preso avvio all'inizio del mese di giugno 2020, ha avuto una durata complessiva di 8 ore. Durante gli incontri preliminari è stato presentato il modello Storytelling a cinque stadi di McDrury e Alterio (2003); sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute formative. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza formativa dell'utilizzo di un approccio teorico sul *reflective learning* attraverso la metodologia dello Storytelling per lo sviluppo di competenze narrative, di analisi e riflessione critica necessarie per futuri docenti di sostegno.

L'azione sperimentale si è svolta seguendo tre fasi:

- 1° fase: somministrazione del pre-test e introduzione del fattore ordinario (10 ore) (giugno 2020).
- 2° fase: introduzione del fattore sperimentale e nello specifico le 12 attività centrate sulle tematiche previste dalla

1 L'accostamento dei due metodi ha permesso, come sottolinea Guba (1981), di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

scheda di trasparenza del corso e costruite utilizzando la metodologia Storytelling secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 20 ore di corso (giugno-luglio 2020). Somministrazione del focus group (luglio 2020).

3° fase: somministrazione del post-test e della rubrica di auto-valutazione e di valutazione dei prodotti (luglio 2020).

4.4 *La valutazione dei risultati*

La valutazione pre/post test

L'analisi quantitativa, condotta con il software statistico IBM SPSS nel pre e post test ha messo in evidenza i cambiamenti intercorsi con l'immissione del fattore sperimentale. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento significativo delle medie in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (figura n. 3).

In particolare, si è evidenziato un accrescimento delle competenze riflessive pari al 75,9% sul campione complessivo ed un aumento della competenza rielaborativa equivalente al 54,1% rispetto alla prima somministrazione del questionario.

I dati, elaborati statisticamente attraverso il confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo delle competenze rilevate, soprattutto nell'area della competenza riflessiva che si attesta all'88,2%, verificando le ipotesi di partenza.



Figura 3: grafico di confronto risultati pre-post test

La valutazione in itinere: il focus group

L'analisi qualitativa sul focus group ha permesso la strutturazione di un reticolo relazionale delle tre competenze.

I risultati del lavoro di codifica sulle tre competenze (riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica) dello storytelling hanno mostrato l'importanza della: riflessione personale sugli apprendimenti significativi, vista come una bussola di orientamento; capacità di esprimere sé stessi attraverso la discussione delle proprie esperienze e la rilevazione di differenti punti di vista che confluiscono nella messa in atto di operazioni di individuazione ed esplicitazione delle informazioni; del controllo e dell'analisi del proprio agire professionale identificati in relazione alla rettifica delle strategie e delle modalità di lavoro e dell'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo.

La valutazione dei prodotti finali: le rubriche

Nella valutazione delle risorse, ovvero nella misura dello scarto tra le conoscenze possedute dallo studente sulla competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica, possiamo affermare che il 76% dei corsisti sono migliorati considerevolmente nella riflessione personale, nel controllo e regolazione cognitiva e nell'analisi del proprio agire professionale.

Per quanto concerne la valutazione delle strutture di interpretazione è stato tenuto in considerazione lo scarto tra le visioni delle tre competenze. In particolare, si è osservato che il 79% dei corsisti, alla fine dell'intervento, ha raggiunto buoni livelli di prestazione nell'esplorazione e identificazione dei processi regolativi.

Nel valutare le strutture di azione si è tenuto conto della differenza tra le capacità del corsista nel progettare uno storytelling o di applicare un modello di narrazione a un prodotto. I dati rilevati mostrano un concreto miglioramento (80%) circa le modalità di progettazione e realizzazione di uno storytelling coerente con la disciplina studiata.

Nella valutazione delle strutture di autoregolazione si evince che il 72% dei destinatari riconosce di non aver quasi mai, in precedenza, riflettuto sistematicamente sulla necessità di attuare delle specifiche strategie nell'utilizzo di un prodotto realizzato; inoltre, considera quanto il percorso formativo proposto ha permesso di dare avvio autonomamente e responsabilmente al proprio processo di apprendimento affrontandolo con impegno e perseveranza. Infine, si rileva che gli studenti hanno imparato a monitorare il processo di soluzione di un problema, di controllare le strategie adottate e a correggerle, ottenendo così prestazioni migliori.

5. Conclusioni

Il migliore risultato ottenuto dall'attività svolta dagli studenti è stato una originale rilettura della propria esperienza di apprendimento, una riflessione sul proprio modo di agire, utile non solo al singolo per la costruzione della propria identità ma anche al gruppo, inteso come comunità persone impegnate in un progetto educativo comune.

Per quanto riguarda i punti deboli, tutti i nostri dati, si basano su un campione ristretto per numero e caratteristiche demo-

grafiche: nel caso specifico i destinatari presentati in questa ricerca sono afferenti interamente al territorio siciliano e sebbene i risultati cui siamo giunti non sono generalizzabili, tuttavia il percorso effettuato può diventare uno strumento a disposizione della formazione dei docenti, aiutando quest'ultimi a migliorare la qualità della propria preparazione professionale proposta per divenire consapevoli e responsabili circa il proprio processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Atkins S., & Murphy K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, IX, 45, 31-35.
- Barthes R. (1998). *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*. Torino: Einaudi.
- Black P., Plowright D. (2010). A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258.
- Boud D., Keogh R., & Walker D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan.
- Boyd E. & Fales A.W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99-117.
- Brockbank A. & McGill I. (1998). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bruner J.S. (2000). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (2004). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola* [trad. it. L. Cornalba]. Milano: Feltrinelli.
- Cappuccio G., & Compagno G. (2017). La riflessività e il 'cervello narrante': un percorso di ricerca con gli studenti universitari. In *Educational reflective practices* (pp. 45-62). Milano: Franco Angeli.
- Clark C.M., & Dunn S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H.C. Waxman & H.J. Walberg (eds.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCutchan.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

- Dewey J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or.: 1933).
- Eraut M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: Falmer.
- Fendler L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16- 25.
- Fiorella L. & Mayer R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies That Promote Understanding*. New York, NY: Cambridge University.
- Guba E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 2, 75-91.
- Hatton N., & Smith D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-51.
- Josephs C. (2008). The Way of the S/Word: Storytelling as Emerging Liminal. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(3), 251-267.
- La Boskey V. K. (1994). *Development of reflective practice: a study of pre-service teachers*. New York: Teachers College.
- Lee H. W., Lim K. Y., & Grabowski B. L. (2008). Generative learning: Principles and implications for making meaning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 111-124), 3rd ed.
- Margiotta U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2017). Editoriale. La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione e Insegnamento*, XVI, 2, 9-13.
- McDrury J., & Alterio M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Moon J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Parsons M., & Stephenson M. (2005). Developing reflective practice

- in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Petrucco C., & De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Reid B. (1993). But we're doing it already! Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*, XIII, 4, 305-309.
- Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Russell T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Salmon C. (2007). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York Basic: Books.
- Weick K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage.
- Wittrock M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27 (4), 531-541.
- Wittrock M. C., & Alessandrini K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 489-502.
- Zeichner K.M., & Liston D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Michigan: Michigan State University.