

L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari

Generative and reflective learning in university teaching: research with university students

Giuseppa Cappuccio

Università degli Studi di Palermo – giuseppa.cappuccio@unipa.it

Lucia Maniscalco

Università degli Studi di Palermo – lucia.maniscalco04@unipa.it

ABSTRACT

The present paper describes the results of a research carried out with 205 students attending the 2nd year of the degree course in Primary Education from the University of Palermo in A.Y. 2018-2019. Generative and reflective learning are the framework of the research, central in the teaching-learning process for the construction of professional, competent and responsible teachers.

The research path wanted to verify the validity of the McDrury and Alterio Storytelling model (2003) in order to increase students reflective, narrative and critical competence, to promote generative learning and make students aware of their talents.

Il presente lavoro espone gli esiti di una ricerca, condotta con 205 studenti frequentanti la disciplina di Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2018-2019. La cornice teorica all'interno del quale si delinea la ricerca è quella del generative e reflective learning, fondamentali nel processo d'insegnamento-apprendimento per la costruzione di professionalità docenti 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 e rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti.

KEYWORDS

Generative Learning, Reflective Learning, Storytelling, Reflective Skill, Narrative Skill.

Apprendimento Generativo, Apprendimento Riflessivo, Storytelling, Competenza Riflessiva, Competenza Narrativa.

Introduzione¹

Per innovare il sistema scolastico e i sistemi educativi formativi è sostanziale partire dalla formazione degli studenti universitari, perché ricoprono un ruolo fondamentale nel processo di costruzione di una società attiva.

La società della conoscenza richiede di aggiungere a un sapere prettamente teorico o tecnico, riferito a situazioni anticipabili perché definite da un andamento di causalità lineare, un sapere prassico, capace di analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto (Mortari, 2003).

La formazione dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria è particolarmente rilevante se consente di attivare processi di apprendimento in cui gli studenti diventano protagonisti del loro processo di apprendimento e in grado di integrare e organizzare le competenze possedute in via di sviluppo.

Un apprendimento generativo come processo di conferimento di senso attraverso la selezione attiva di parti rilevanti delle informazioni presentate, la loro organizzazione e la loro integrazione con altre pregresse conoscenze (Minello, 2019, 154). L'apprendimento generativo (Wittrock, 1992; Wittrock & Alesandrini, 1990), infatti, avviene quando lo studente attraverso 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, 25).

La formazione dei futuri docenti 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 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".

La didattica universitaria è chiamata a rispondere, con nuovi strumenti e metodologie alle emergenti esigenze educative, le quali pongono questioni anche al personale sistema dei valori e al pensiero attorno al futuro insegnante. Le innovazioni possono trasformare la progettazione didattica e l'agire stesso del futuro insegnante: il quale diventa un professionista dell'educazione che analizza l'ambiente d'apprendimento e mette in atto strategie adeguate al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

La sfida conseguente alla nuova caratterizzazione della prassi educativa e didattica è quella di costituirsi come base di conoscenza: non più isterilirsi in ingegneria istituzionali ovvero in ritualismi settoriali tesi a definire come produrre conoscenza; ma impegnarsi nel configurare e nel moltiplicare contesti e processi che ottimizzino il modo con cui usiamo le conoscenze educative (Margiotta, 2018).

La pratica dell'insegnamento può essere considerata come un intreccio di relazioni entro le quali vengono effettuate scelte e decisioni in modo responsabile anche alla luce delle condotte, linguaggi, regole, obiettivi, strategie proprie del

1 Attribuzione delle parti. Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dell'introduzione e dell'introduzione e dei paragrafi 2, 3.3, 3.4, 4.2, 4.3; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 4, 4.1 e delle conclusioni.

processo di insegnamento/apprendimento elaborato dalla comunità professionale.

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 sia univoca né la sua definizione (Fendler, 2003; Russell, 2005; Nuzzaci, 2011) né la sua applicazione (Black, Plowright, 2010; Parsons, Stephenson, 2005).

Interrogando riflessivamente la situazione con le sue strutture implicative, essa diventa allora luogo di istanza formativa, in quanto produttrice dei saperi taciti (esperti del professionista), e spazio di interrelazione costruttiva di questi saperi e di queste padronanze (Minello, 2019, 156).

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 della ricerca, realizzata con 205 studenti frequentanti il secondo anno di docimologia e pedagogia sperimentale + il laboratorio del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2018-2019. Attraverso il processo di ricerca si è voluto sperimentare il modello di Storytelling di Mcdrury e Alterio (2003), validato da Cappuccio & Compagno (2017), allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo e rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti.

1. Il generative e il reflective learning nella didattica universitaria

Lee, Lim e Grabowski (2008) propongono una lettura in chiave moderna dell'impostazione di Writtock (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 (Witrock & Alesandrini, 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, permette nel processo d'insegnamento-apprendimento, nell'interazione tra saperi disciplinari, pedagogici, didattici e socio-culturali, la formazione di persone competenti, responsabili e consapevoli, fattori strategici per affrontare le sfide del nuovo millennio.

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 se 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, 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. In particolare Dewey (1961, pp. 68-71) sottolinea che il pensiero riflessivo nasce da una situazione di disagio cognitivo, di dubbio, perplessità, esitazione, per progredire in un atto d'indagine e di ricerca del materiale che possa superare l'incertezza iniziale.

Il pensiero riflessivo è caratterizzato dall'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle nuove conclusioni alle quali essa tende. Esso non è fantasmagoria, piuttosto è controllato in vista di un certo fine, in quanto mira a trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, di un dubbio, un conflitto o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa (Dewey, 1986, pp. 68, 172).

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; Brookfiel & 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 perché si agisce in un certo modo ed essere stimolati nella creazione di nuove azioni (Schön, 1983; Boyd, & Fales, 1983; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Alrichter, Posch, 1989; Zeichner, Liston, 1990; Reid, 1993; Atkins, & Murphy, 1995).

Entrambe le forme di riflessione descritte da Schön implicano un'esigenza razionale dei processi per rendere motivato il giudizio in merito ai preferibili modi di agire dell'individuo e consentono di esaminare criticamente il suo comportamento, quello degli altri e il contesto sociale e organizzativo in cui egli opera, aiutandolo a sviluppare la necessaria autoconsapevolezza che lo porta a percepire le difficoltà e a rilevare gli elementi da modificare.

Un'esperienza è riflessiva quando il pensiero agisce come forza organizzatrice, come tensione euristica, quando si usa la riflessione in modo attivo, consapevole e metodico. In questo senso il pensiero riflessivo è un dispositivo regolativo in quanto costruisce conoscenza funzionale alla comprensione e al controllo del-

l'agire umano, ne orienta l'evoluzione, prefigura le conoscenze. Il pensiero riflessivo sembra essere contenuto naturalmente nell'esperienza umana ma non emerge immediatamente in ogni esperienza. È necessario, infatti, organizzare situazioni ed esperienze complesse, indeterminate, problematiche, in cui la persona possa agire in modo autonomo e attivo, in cui il pensiero possa svolgere la sua funzione esplorativa grazie alla rigerosità garantita dalla sua strutturazione logica e metodologica (Montalbetti, 2005, p. 36).

L'obiettivo è di stimolare costantemente la capacità degli studenti a riflettere sulle proprie competenze "in costruzione" e sulle proprie motivazioni alla professionalità docente (Bruni, 2017; Margiotta, 2018). I docenti, attraverso il laboratorio, hanno la possibilità di guidare l'azione didattica per "situazioni-problema" e di utilizzare strumenti per orientare e negoziare il progetto formativo individuale con gli studenti, che consente loro di acquisire consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza.

Nell'ambito di simulazioni di situazioni pratiche, lo studente ha l'opportunità di analizzare, sperimentare, valutare criticamente i saperi pedagogico-didattici acquisiti co-costruendo competenze all'interno del gruppo. L'aula diventa un'occasione che aiuta il futuro docente a prendere dimestichezza con i numerosi strumenti didattici, che possono essere utilizzati per l'approfondimento di ogni disciplina.

Formalizzare il processo dello storytelling fornisce agli studenti opportunità per esplorare le esperienze in profondità e osservare gli avvenimenti da prospettive differenti. Attraverso questo processo nuovi apprendimenti e nuove relazioni possono essere costruite.

Questo spinge la ricerca a ripensare la didattica universitaria in termini di riflessività come macro-facoltà superiore che sovrintende allo sviluppo di una serie di capacità cognitive di diverso grado, in un'armonizzazione funzionale non frazionabile in sezioni contenutistico-disciplinari. Tra le operazioni cognitive complesse riconducibili alla capacità riflessiva vi è quella della narrazione, abilità di sequenziazione storico-fattuale non immune da forti connotazioni emotivo-affettive.

2. Lo storytelling come reflective learning strategy

La narrazione è una pratica sociale ed educativa che da sempre risponde a molteplici e complesse funzioni: dal fare memoria alla condivisione di esperienze, dall'apprendimento al puro intrattenimento.

Numerosi studi e ricerche hanno rilevato il valore della narrazione come strumento indispensabile per la costruzione di significati e per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo, per l'apprendimento, poiché il punto di vista narrativo risulta connesso alla modalità esperite dai soggetti di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà.

Nei contesti dell'oralità primaria (Ong, 1986) la narrazione, realizzata in particolare dai cantastorie, costituisce da sempre, insieme al ritmo, una risorsa strategica per incoraggiare e supportare i processi di apprendimento (Havelock, 1986).

Lo *Storytelling* è considerato un processo creativo: la moderna espressione dell'antica arte del narrare consiste nell'utilizzare strumenti per creare storie da raccontare, da condividere e da conservare nel tempo.

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 l'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).

La storia, definita come processo di narrazione, amplia gli eventi e rappresenta il mezzo necessario creato dalla mente per inquadrali ed esplicitarli nella ricerca e costruzione di senso. La possibilità di svincolarsi dalla contingenza della realtà sta alla base sia del pensiero paradigmatico o logico scientifico che del pensiero narrativo; quest'ultimo rappresenta il linguaggio della quotidianità, focalizzato sulle intenzioni e sulle azioni proprie dell'uomo; è ancorato all'esperienza contestualizzata, alle vicissitudini e ai risultati che ne caratterizzano il corso. Il suo intento consiste nel situare l'esperienza nell'ambito di una cornice spazio-temporale, sviluppando racconti, storie e drammi avvincenti, sebbene non necessariamente veri (Bruner, 2000; 2004).

Il pensiero narrativo assume la funzione connettiva di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi di interpretazione della realtà che operano in maniera reticolare, in coerenza con l'architettura della nostra mente. La dimensione narrativa dà forma all'impianto biologico dei ricordi, che rammentano ed elaborano le esperienze modificandole e collegandole ad altri elementi esperienziali in una sorta di co-estensione dei nostri sensi.

La narrazione può essere riconosciuta come l'attività umana per eccellenza e se non può esistere cultura senza il raccontare e il raccontarsi, al contrario, entrambi questi processi non possono attuarsi se non all'interno di una cultura (Barthes, 1998).

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 Rossi, 2009).

Quando raccontiamo storie utilizzando il dialogo riflessivo, creiamo la possibilità per 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.

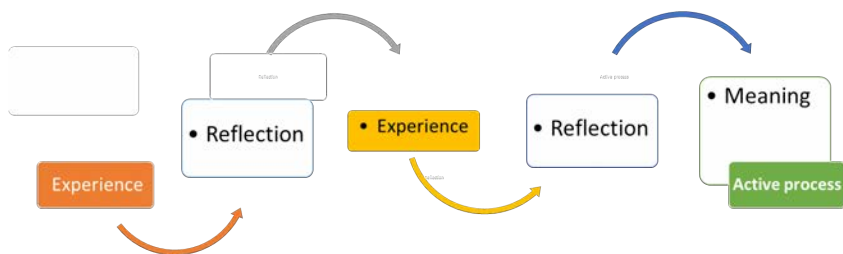


Figura 1: Il processo narrativo (Josephs, 2008)

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.

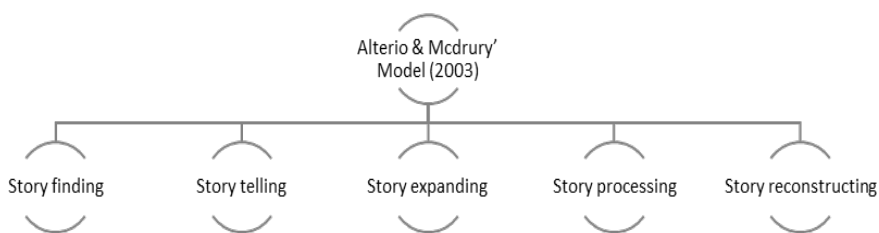


Figura 2: Il modello di Moon (1999)

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*.

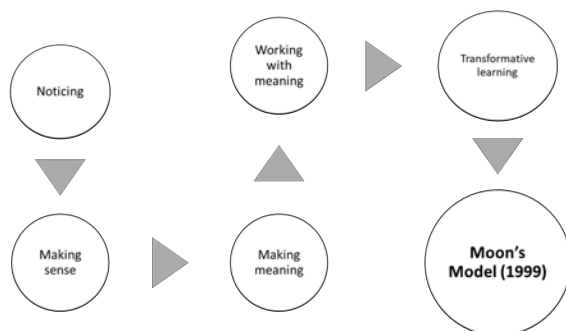


Figura 3: Le cinque fasi del modello McDrury & Alterio (2003)

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

1. *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase il docente presenta una storia che solleva questioni 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.
2. *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l'insegnante incoraggia gli studenti a dare un senso iniziale della storia.
3. *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase il docente invita gli studenti a riflettere sui significati più profondi della storia.
4. *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quinta 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.
5. *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. Condividendo e ascoltando storie gli studenti elaborano le informazioni su un livello più profondo costruendo così nuove competenze. Per questi motivi, McDrury e Alterio concludono che lo *storytelling* è una teoria dell'apprendimento.

3. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di una ricerca, condotta con 205 studenti frequentanti il secondo anno di docimologia e pedagogia sperimentale + il laboratorio del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2018-2019.

Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare la validità del modello di *Storytelling* di McDrury e Alterio (2003) allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo e rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti.

3.1 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 205 studenti frequentanti il secondo anno di docimologia e pedagogia sperimentale, 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 80 ore di corso e le 16 ore di attività laboratoriale, avrebbe migliorato significativamente negli studenti:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di apprendimento;
- la capacità di valutare criticamente il proprio lavoro;
- la capacità di individuare i propri talenti;
- 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.

3.2 Gli strumenti di valutazione

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, utilizzato per l'elaborazione dei dati circa le competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica, appositamente costruito, è composto da tre aree: riflessiva (15); narrativa (11); rielaborativa (12). La scala di valutazione è una Scala Likert a 5 livelli.

Sono state svolte 3 sessioni di focus group durante le tre fasi del percorso sperimentale che verrà descritto nel paragrafo successivo.

Le aree tematiche scelte per il focus group sono state:

- la riflessione sulle modalità di interpretazione, costruzione e ricostruzione del processo di apprendimento della docimologia e della pedagogia sperimentale;
- la riflessione personale sul percorso di apprendimento e l'individuazione dei propri talenti da spendere in ambito docimologico e della sperimentazione in campo educativo;
- 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 e sui propri talenti.

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. Il modello R-I-Z-A è così strutturato:

- (R): Risorse (le conoscenze e le capacità di base dello studente)
- (I): Strutture di interpretazione (come lo studente "legge" le situazioni)
- (Z): Strutture di azione (come lo studente agisce in risposta ad un problema)
- (A): Strutture di autoregolazione (come lo studente apprende dall'esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni provenienti dal

contesto). Per rendere ogni profilo di competenza chiaro, sono stati seguiti i suggerimenti forniti da Trincherò (2012, pp. 72-77) e quindi costruite le rubriche: per le strutture di interpretazione, sono stati individuati i descrittori di competenza concretamente osservabili; per le strutture di azione, sono state descritte le azioni che gli studenti avrebbero dovuto mettere in atto per realizzare il prodotto; per le strutture di autoregolazione, sono state formulati i descrittori di competenza effettivamente rilevabili.

Ogni profilo è formato da 5 indicatori declinati nei seguenti quattro livelli: iniziale, di base, intermedio e avanzato.

3.3 La metodologia della ricerca

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods*. L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba (1981) di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

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, all'interno del corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale (12 attività costruite secondo lo schema individuato dai due autori).

3.4 L'intervento sperimentale

L'intervento sperimentale per la sua realizzazione è stato preceduto da un'azione propedeutica di esposizione e approfondimento del modello di riferimento. L'azione propedeutica è stata rivolta alla sensibilizzazione e alla formazione al modello McD-A degli studenti, ha preso avvio all'inizio del mese di ottobre 2018, ha avuto una durata complessiva di 15 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 didattico-educative. 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 scuola dell'infanzia e di scuola primaria.

L'azione sperimentale ha proceduto seguendo tre fasi:

- 1° fase: somministrazione del pre-test e introduzione del fattore ordinario (25 ore) (ottobre 2018).
- 2° fase: introduzione del fattore sperimentale e nello specifico le 12 attività centrate sulle tematiche previste dalla scheda di trasparenza del corso e costruite utilizzando la metodologia Storytelling secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 40 ore di corso + le 16 ore di laboratorio.
- Somministrazione del focus group (novembre – dicembre 2018).

- 3° fase: somministrazione del post-test e della rubrica di autovalutazione e di valutazione dei prodotti (gennaio-febbraio 2019).

4. La valutazione dei risultati

4.1 La valutazione pre/post test

L'analisi quantitativa, condotta con il software statistico SPSS, sul questionario somministrato come 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 mediale in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (tabelle n. 1 e 2 e figura n. 4).

In particolare si è evidenziato un accrescimento delle competenze riflessive pari al 76,8% sul campione complessivo ed un aumento della competenza rielaborativa equivalente al 53,7% rispetto alla prima somministrazione del questionario.

L'aumento rilevato attraverso il confronto pre-post pone in evidenza un aumento significativo soprattutto nell'area della competenza riflessiva che si attesta all'88,2%.

I dati, elaborati statisticamente attraverso un confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo delle competenze rilevate dallo strumento, verificando le ipotesi di partenza.

| Area | Mean | Min | Max | Range | Dev Std. | Variance | N of Items |
|---------------|-------|-------|-------|-------|----------|----------|------------|
| riflessiva | 1,929 | 1,741 | 2,056 | ,298 | 1,172 | ,614 | 15 |
| narrativa | 2,258 | 1,696 | 2,707 | 1,003 | 1,580 | ,576 | 11 |
| rielaborativa | 1,639 | 1,569 | 1,731 | ,156 | 1,089 | ,654 | 12 |

Tabella 1: Rilevazione dati prima somministrazione

| Area | Mean | Min | Max | Range | Dev Std. | Variance | N of Items |
|---------------|-------|-------|-------|-------|----------|----------|------------|
| Riflessiva | 3,691 | 2,796 | 3,348 | ,501 | 2,671 | ,755 | 15 |
| narrativa | 3,151 | 2,988 | 3,287 | ,289 | 2,779 | ,670 | 11 |
| rielaborativa | 3,179 | 3,088 | 3,310 | ,217 | 3,056 | ,657 | 12 |

Tabella 2: Rilevazione dati seconda somministrazione

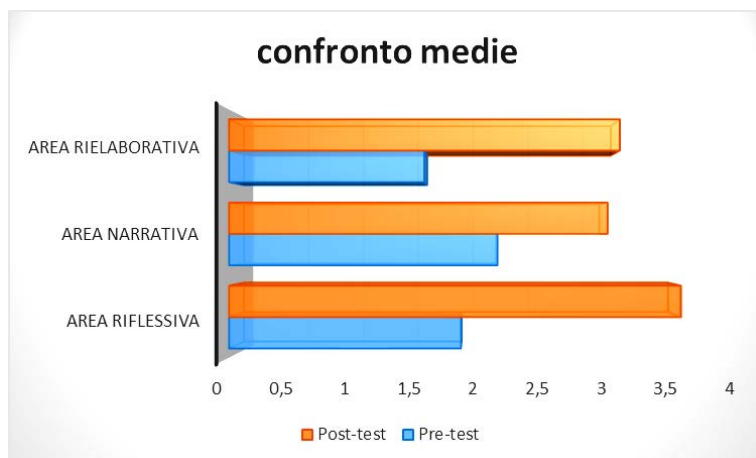


Figura 4: grafico di confronto risultati pre-post test

4.2 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 per la:

- competenza riflessiva, della riflessione personale sugli apprendimenti significativi vista come una “bussola di orientamento” a cui fanno riferimento l'esplorazione sui processi regolativi e l'identificazione dei processi autoregolativi;
- competenza narrativa, della capacità di esprimere sé stessi attraverso la forma narrativa a partire dalla quale si individua l'apprendimento 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;
- competenza di rielaborazione critica, del controllo e regolazione cognitiva 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.

I dati rilevati attraverso il focus group e analizzati dimostrano che: la competenza riflessiva ha migliorato negli studenti la riflessione personale rispetto agli apprendimenti significativi, li ha orientati verso l'esplorazione attiva e l'identificazione dei processi autoregolativi; la competenza narrativa ha innescato la capacità di meglio esprimere se stessi attraverso le forme narrative, la condivisione con gli altri e la rilevazione di punti di vista diversi dai propri; infine, la competenza di rielaborazione critica ha aumentato, negli studenti, il controllo, la regolazione e l'autoconsapevolezza cognitiva, la consapevolezza di essere portatori di talenti e l'analisi del proprio agire professionale in funzione delle proprie eccellenze personali.

4.3 La valutazione dei prodotti finali: le rubriche

L'analisi dei dati della rilevazione in itinere attraverso le tre rubriche di valutazione costruite partendo dai profili in uscita di ognuna delle tre competenze e articolate in riferimento ai quattro elementi identificati nel modello R-I-Z-A, consente di affermare che, dal punto di vista qualitativo, i risultati si attestano a livelli di competenza complessivamente buoni; la significatività dei risultati ottenuti dagli studenti, in riferimento agli elementi rilevanti presi a modello, seppur non generalizzabili, consentono di riflettere sulle necessità e opportunità di future applicazioni dell'intervento formativo realizzato.

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 79% degli studenti frequentanti sono migliorati considerevolmente nella riflessione personale sugli apprendimenti significativi, nella capacità di esprimere sé stessi attraverso la forma narrativa, 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 l'81% degli studenti, alla fine dell'intervento, ha raggiunto buoni livelli di prestazione nell'esplorazione sui processi regolativi e l'identificazione dei processi autoregolativi, nell'apprendimento attraverso la discussione delle proprie esperienze e la rilevazione di differenti punti di vista, rettifica delle strategie e delle modalità di lavoro e dell'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo. Inoltre, si è rilevato che gli studenti sono divenuti più consapevoli rispetto ai propri talenti.

Nel valutare le strutture di azione si è tenuto conto della differenza tra le capacità dello studente nel progettare uno storytelling o di applicare un modello di narrazione a un prodotto. I dati rilevati mostrano un concreto miglioramento degli studenti (79%) circa le modalità di progettazione e realizzazione di uno storytelling coerente con la disciplina studiata. Gli studenti dimostrano una buona propensione ad individuare gli elementi caratterizzanti e i fatti significativi di uno storytelling.

La valutazione delle strutture di autoregolazione ha riguardato la capacità dello studente di riflettere sul proprio processo di apprendimento e di acquisizione delle tre competenze. Lo studente capace di autoregolazione considera l'apprendimento come un processo sistematico e controllabile e si assume la responsabilità dei propri risultati. Dalla lettura dei dati rilevati dalle rubriche di autovalutazione, si evince che il 72% degli studenti riconosce di non aver 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, eventualmente, a correggerle, ottenendo così prestazioni migliori grazie alla nuova consapevolezza sui propri talenti.

Conclusioni

Il miglior 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 i futuri docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria risulta indispensabile indagare anche con specifiche attività di ricerca le modalità operative mediante le quali la dimensione della riflessività e la competenza narrativa si coniugano con la capacità di progettazione e di rielaborazione critica di interventi educativi in situazioni complesse.

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

- Alrichter H., Posch P. (1989). Does the 'grounded theory' approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education*, XIX, 1, 21-31.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, IX, 45, 31-35.
- Barthes R. (1998). *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*. Torino: Einaudi.
- Black, P., e 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.
- Brookfield, S., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching*. 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 Cornalba, L.]. Milano: Feltrinelli.
- Bruni, E. M. (2017). La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Roma: Armando. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (16), 345-347.
- 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 (Ed.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCuthan.
- 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).
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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. In *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 2, 75-91.
- Hatton, N., e Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-51.
- Havelock, E.A. (1986). *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*. Roma-Bari: Laterza.
- 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 preservice 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* (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.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale. La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *Formazione e Insegnamento*, XV, 3, 10-13.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Minello, R. (2019). Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto. *Formazione e Insegnamento*, XVII, 1, 149-159.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Parsons, M., e Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Petrucchio, 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., & Alesandrini, 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.