

**Publicato il: luglio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

***Narrative Inquiry and Problem Based Learning: a workshop proposal in university education***

***Narrative Inquiry e Problem Based Learning: una proposta laboratoriale nella didattica universitaria***

*di*

Dorotea Rita Di Carlo

[dorotearita.dicarlo@unipa.it](mailto:dorotearita.dicarlo@unipa.it)

Università degli Studi di Palermo

**Abstract:**

Teacher reflective competence is a central theme in the debate of national and international pedagogical research. With a view to university teaching innovation, recent studies see the potential of the Narrative Inquiry (NI) methodological approach as good practice and an effective tool for promoting reflective competence in future primary school teachers. The research presents a workshop exemplification proposed as part of the Docimology Course, which involved 204 students enrolled in the second year of the Degree Course in Primary Education, in the academic year 2022-2023, having as its object the development of reflective practice to increase processes of awareness of one's docimological skills. It was hypothesised that the workshop proposal based on the theoretical principles of Narrative Inquiry and the operational methods of Problem Based Learning, if implemented in the Docimology course, would promote reflective practice in future teachers with respect to the possession of docimological skills.

**Keywords:** Narrative Inquiry; laboratory; teacher training; university teaching; Problem Based Learning

**Abstract:**

La competenza riflessiva dell'insegnante è un tema centrale nel dibattito della ricerca pedagogica nazionale e internazionale. In un'ottica di innovazione didattica universitaria, recenti studi ravvisano le potenzialità dell'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* (NI) come buona pratica e come strumento efficace per promuovere competenze riflessive nei futuri insegnanti di scuola primaria. La ricerca presenta un'esemplificazione laboratoriale proposta nell'ambito del Corso di Docimologia, che ha coinvolto 204 studenti iscritti al secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, nell'anno accademico 2022-2023, avente come oggetto lo sviluppo della pratica riflessiva per incrementare processi di consapevolezza sulle proprie abilità docimologiche. Si è ipotizzato che la proposta laboratoriale basata sui principi teorici della *Narrative Inquiry* e sulle modalità operative del *problem based learning*, se implementata nel corso di Docimologia, avrebbe promosso nei futuri insegnanti la pratica riflessiva rispetto al possesso delle abilità docimologiche.

**Parole chiave:** Narrative Inquiry; laboratorio; formazione insegnante; didattica universitaria; Problem based learning

**1. Introduzione**

Per innalzare la qualità della professionalità degli insegnanti, le politiche educative di molti Paesi e la ricerca pedagogica nazionale ed internazionale hanno avviato da tempo un dibattito sulla formazione degli insegnanti, definendola come momento dedicato non soltanto alla trasmissione dei saperi, ma anche alla promozione e allo sviluppo dell'identità professionale e alla capacità di saper autovalutare il proprio agire (Magnoler, 2008; Balzaretti & Vannini, 2018). La Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNF) (2020) sottolinea che l'insegnante deve possedere competenze sia di natura disciplinare che pedagogica, metodologica, didattica, valutativa ed evidenzia che, per introdurre pratiche didattiche e educative di qualità, sia necessario promuovere negli insegnanti competenze relazionali, riflessive ed autovalutative. La competenza riflessiva, a cui è dedicata particolare attenzione dagli studiosi di ambito pedagogico, promuove negli insegnanti processi di consapevolezza e di acquisizione di alcune specifiche abilità come l'ascolto, il decentramento, la comprensione di propri stereotipi e pregiudizi e l'autovalutazione del proprio operato, che vanno costruiti attraverso un processo relazionale dinamico e continuo (Vaccarelli, 2023; Fiorucci, 2011; Bolognesi & Lorenzini, 2017). La riflessività ha una forte valenza educativa ed ha delle importanti ripercussioni sulla capacità dell'insegnante, di pensare e ripensare la propria professionalità attraverso un approccio critico (Demetrio, 2012), inteso come occasione di cambiamento delle tradizionali pratiche didattiche (Asquini, 2018). La CUNSF (2020), in particolare, sottolinea che la capacità di ricerca, di analisi delle pratiche educativo-didattiche, di valutazione e autovalutazione della propria professionalità sono determinate dalle competenze critiche e riflessive degli insegnanti. Per poter sviluppare un pensiero non solo riflessivo ma anche critico, è opportuno partire dalla problematizzazione dell'esperienza educativo-didattica vissuta dall'insegnante, attraverso la rielaborazione del proprio vissuto raccontato ed esplicitato a partire dal confronto con gli altri. Per Schön (1993), è importante tracciare un *fil rouge* tra le attività educativo-didattiche proposte dall'insegnante e la sua professionalità affinché possa egli stesso operare una valutazione del proprio operato, in un'ottica di riflessione critica e di miglioramento della propria pratica

professionale. Nel pensiero riflessivo e critico sono implicate, pertanto, strategie e azione basate sulla comunità e sulla condivisione con gli altri che non possono mai rivelarsi sottoforma individualistica. Mediante il dialogo con gli altri, infatti, il futuro insegnante viene introdotto in un processo che agevola l'apertura al pluralismo delle idee che, incontrando il pensiero altrui, consente sia una comprensione più profonda del proprio vissuto valutativo che la possibilità di cogliere un diverso modo di osservare e di interpretare l'esperienza, condizione essenziale per la formulazione di un pensiero critico. Tuttavia, affinché la riflessione critica possa emergere, è necessario che l'insegnante percepisca uno stato di incertezza, di perplessità che lo induca a voler ricercare una soluzione ai dubbi emersi (Dewey, 1938). È a partire dalla percezione del dubbio che prende avvio una forma di "disagio cognitivo" che induce ad avviare la ricerca e l'adozione di strumenti per trovare possibili risposte ai propri interrogativi. La pratica riflessiva rappresenta, quindi, un mezzo per rielaborare l'esperienza vissuta che prende avvio dal confronto riflessivo con gli altri per giungere ad un processo di ricerca delle possibili soluzioni e per riflettere criticamente sulla propria professionalità in un'ottica autovalutativa. A partire da questo principio, la riflessione è «un pensare in profondità, che scava nelle pieghe dell'esperienza, per capire le ragioni che hanno guidato l'azione in quella precisa direzione, le alternative che sono state scartate e i motivi, se c'erano, che hanno orientato quella prima scelta» (Mortari, 2013, p. 30). Lo sviluppo della competenza riflessiva consente, di fatto, all'insegnante di allontanarsi da modelli educativo-didattici routinari, aprendosi a nuovi processi mentali che gli consentano di trovare, attraverso il confronto, nuove tecniche e conoscenze per determinare la crescita del sé professionale. Riflessività vuol dire, dunque, tornare su sé stessi; «fa riferimento al coinvolgimento del sé nella vicenda di qualcun altro consentendo di immaginare come quest'altro la percepisce» (Vannini, Waskul & Gottschalk, 2012, p. 78). A questo proposito, sarebbe auspicabile prevedere, all'interno dei percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti, momenti di confronto con gli altri e di riflessione sulle proprie conoscenze e competenze critiche per far emergere tutto ciò che nelle quotidiane attività didattiche resta implicito e dato per scontato. Nello specifico, il laboratorio proposto ha previsto delle fasi collegate tra loro che hanno permesso agli studenti di cimentarsi in attività individuali e di gruppo. Ad ogni gruppo, in particolar modo, è stato presentato un *Case Study*, a partire dal quale, gli studenti hanno dovuto compiere un'analisi per interpretarlo, a partire da specifiche domande guida fornite dal ricercatore. Oltre all'attività di gruppo, è stato privilegiato un momento dedicato alla riflessione personale; gli studenti sono stati invitati a valutare l'esperienza didattica vissuta, a riflettere, individualmente, sul percorso proposto in un'ottica di valutazione e riflessione sulla futura professione. L'integrazione tra questi momenti ha permesso, ai futuri insegnanti, la trasposizione e la trasversalità dei contenuti teorici propri della docimologia all'attuazione pratica degli stessi, facilitando la formulazione di un pensiero critico mediante il problem solving, il confronto, la collaborazione tra studenti e la riflessione sul percorso svolto.

## 2. Finalità e campione

In linea con il quadro teorico sopra descritto, è stata avviata un'esperienza laboratoriale che ha previsto l'impiego dell'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* (N.I.) e del *Problem Based Learning* (PBL) per offrire agli studenti l'opportunità di esplorare questioni complesse, sviluppare la loro capacità di analisi critica, incoraggiare la collaborazione e la riflessione e, verificare se, attraverso attività che prevedevano l'analisi, l'interpretazione e la risoluzione di *Case Studies*, fosse

possibile promuovere l'autovalutazione della propria professionalità attraverso un approccio riflessivo e critico. Nello specifico, si è ipotizzato che la proposta laboratoriale basata sui principi teorici della *Narrative Inquiry* e sulle modalità operative del *Problem Based Learning*, se implementata nel corso di Docimologia, avrebbe promosso nei futuri insegnanti la pratica riflessiva rispetto al possesso delle abilità docimologiche. Il laboratorio N.I. e PBL è stato proposto a 204 futuri insegnanti iscritti nell'anno accademico 2022/2023 al secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università Studi di Palermo, di cui 106 iscritti presso la sede di Palermo e 98 iscritti presso la sede di Agrigento. Il campione di convenienza e non probabilistico è costituito per il 93,4% dal genere femminile e per il 6,6% dal genere maschile. L'età media degli studenti è di 22,73 anni.

### **3. I principi teorici della *Narrative Inquiry* e le modalità operative del *Problem Based Learning***

Nell'ottica di garantire una formazione di qualità degli insegnanti, diversi studi riconoscono nella metodologia della *Narrative Inquiry* (Connelly & Clandinin, 1990, 1994, 2000) le potenzialità per orientare l'insegnante nella complessità che caratterizza la propria professionalità. Nello specifico, la *Narrative Inquiry* si configura come approccio metodologico adatto ai contesti formativi e utile a favorire e realizzare processi relazionali in un'ottica di promozione del pensiero riflessivo e critico sulla professionalità dell'insegnante. La *Narrative Inquiry* si focalizza sulle esperienze vissute, a partire dalle quali avvia delle riflessioni con lo scopo di indagare e comprendere i vissuti immediatamente espliciti e far emergere quelli impliciti, caratterizzati da percezioni, idee, emozioni e vissuti. La N.I., inoltre, offre agli insegnanti l'opportunità di raccontare e condividere le esperienze professionali vissute e di confrontarsi con gli altri, alimentando da una parte la componente relazionale, attraverso la quale ogni insegnante tenta di attribuire significato all'esperienza vissuta, dall'altra parte incoraggiando il processo di definizione del proprio sé professionale. Attraverso la N.I., l'insegnante non viene introdotto in una realtà fatta esclusivamente di racconti o narrazioni, ma viene intromesso in un contesto più ampio che va oltre a quello che viene espresso e semplicemente raccontato, facilitando l'espressione e il racconto delle intuizioni e delle problematiche emerse nelle esperienze didattiche vissute e raccontate dagli insegnanti. Il PBL parte da un problema specifico con lo scopo di acquisire nuove conoscenze per risolverlo (Barrows, 1986). Con il PBL, è possibile adottare una postura di indagine critica, grazie alla quale viene prodotto un pensiero riflessivo e, attraverso il confronto con gli altri, l'insegnante ha modo di far emergere il proprio vissuto attraverso il dialogo, a partire dal quale possono essere costruiti pratiche e processi discorsivi finalizzati ad avvicinarsi all'altro per costruire «zone di reciproca comprensione» (Roh *et al.*, 2014). Partire dal racconto di un'esperienza problematica, condivisa con gli altri, consente agli insegnanti di riflettere sulle difficoltà incontrate e, grazie alla narrazione dell'esperienza vissuta rielaborata e raccontata a partire dai principi teorici della *Narrative Inquiry*, gli insegnanti vengono incoraggiati a pensare riflessivamente per ricercare attivamente soluzioni mediante il dialogo e il confronto con gli altri. Quindi, il pensare riflessivo e critico non è una semplice concatenazione di raffigurazioni mentali, ma una catena di pensieri che si dirige verso uno scopo, che emerge a partire dall'indagine narrativa e dalla relazione con gli altri e che tende ad una conclusione decisa al di fuori delle immagini percepite in forma individualistica. Pensare riflessivamente vuol dire, quindi, esercitando il *problem solving*

collaborativo, ricercare significati e soluzioni al problema insieme ad altri, instaurando una discussione che coinvolge tutti i singoli partecipanti e il cui fine comune è sintetizzare i progressi raggiunti e i nuovi concetti acquisiti.

#### **4. Narrative Inquiry e PBL: un laboratorio per promuovere la pratica riflessiva sulle abilità docimologiche dei futuri insegnanti**

Il laboratorio *Narrative Inquiry e PBL* è stato progettato seguendo l'impianto metodologico della didattica laboratoriale (La Marca, 2012). Nella progettazione delle attività laboratoriali sono state proposte agli studenti un ventaglio di azioni educative e sono state proposte delle attività che prevedevano l'analisi e l'interpretazione di un *Case Study*. Nella progettazione delle attività sono state delineate le seguenti fasi:

- a) *Definizione del problema*: è stato identificato un problema reale che i futuri insegnanti si troveranno ad affrontare a scuola;
- b) *Selezione delle narrazioni*: sono stati scelti dei *Case Studies* (narrazioni o storie) ritenuti rilevanti per il problema identificato;
- c) *Analisi delle narrazioni*: agli studenti è stato chiesto di analizzare le narrazioni per identificare i temi, le prospettive, i conflitti e i valori presenti;
- d) *Discussione in gruppi*: gli studenti sono stati suddivisi in gruppi ed è stato chiesto loro di condividere le narrazioni che hanno analizzato. Ogni gruppo ha cercato di identificare i punti comuni e le differenze tra le narrazioni, così come le sfide o i problemi che man mano sono emersi;
- e) *Identificazione di domande*: sono state formulate una serie di domande basate sulle narrazioni analizzate. Queste domande, utilizzate per un focus group hanno permesso agli studenti di approfondire la comprensione del problema e guidare le successive fasi di indagine;
- f) *Raccolta e analisi dei dati*: sono stati raccolti i dati attraverso l'indagine progettata e sono stati analizzati per poterne trarre conclusioni e trovare possibili soluzioni al problema identificato.

Ogni fase del laboratorio ha previsto il coinvolgimento attivo di ogni studente; si è altresì cercato di mantenere alta la collaborazione e il confronto di tutti gli studenti. Al fine di svolgere le attività e con lo scopo di facilitare la partecipazione di tutti gli studenti, il gruppo dei destinatari è stato suddiviso in 19 macrogruppi, ognuno dei quali composto da venti futuri insegnanti. Ogni macrogruppo è stato suddiviso, inoltre, in due microgruppi costituiti da 10 studenti. Le attività proposte, pertanto, sono state svolte in macrogruppo, in microgruppo e in forma individuale. Ogni macrogruppo era rappresentato da un proprio referente, scelto dai membri del gruppo e appositamente formato dal ricercatore sulle attività da far svolgere ai componenti del macro-gruppo. La funzione del referente, di fatto, è stata sia di raccordo tra i membri dei macrogruppi e il ricercatore, sia di guida per lo svolgimento per le attività strutturate dal ricercatore e previste per lo svolgimento del laboratorio. Ogni referente del macrogruppo, inoltre, ha condotto, nella seconda fase del laboratorio, una sessione di focus group con il macrogruppo. Il percorso laboratoriale è stato orientato sull'analisi delle idee dei futuri insegnanti in relazione alle proprie abilità e/o difficoltà percepite, e sulla verifica di come la frequenza di un laboratorio didattico esplicitamente orientato allo sviluppo e implementazione di



metodologie PBL e *Narrative Inquiry* possa favorire lo sviluppo della competenza riflessiva e critica. Il percorso proposto durante il Laboratorio di Docimologia è stato strutturato e organizzato sistematicamente secondo le indicazioni metodologiche della *Narrative Inquiry* e del PBL. Per la buona riuscita delle attività è stato necessario riportare esempi, porre domande e presentare concetti chiarificatori per facilitare lo svolgimento delle attività previste.

#### 4.1 Le attività di Laboratorio *Narrative Inquiry* e PBL

Su questa linea, il laboratorio *Narrative Inquiry* ha avuto come obiettivo quello di far riflettere i futuri insegnanti sull'importanza del lavoro di gruppo per trovare possibili soluzioni a specifiche problematiche. Nell'attuazione e conduzione del laboratorio progettato, ogni fase dell'attività ha previsto il coinvolgimento di tutti i futuri insegnanti e ha favorito processi di collaborazione e partecipazione attiva. Il percorso laboratoriale ha previsto tre fasi, ognuna della quale strutturate in due sottofasi, meglio esplicitate e dettagliate nella tabella di seguito presentata (Tab. 1).

LABORATORIO NARRATIVE INQUIRY						
Fasi	Sottofasi	Attività	Modalità di lavoro	Obiettivo dell'attività	Descrizione dell'attività	Tempo attività
I	a	Analisi	Micro-gruppo	Promuovere l'analisi oggettiva del <i>Case Study</i> e	A seguito della presentazione e della lettura del <i>Case Study</i> assegnato dal docente, gli studenti hanno analizzato ed elaborato una ricostruzione oggettiva dei fatti, non contaminandola con impressioni o interpretazioni personali.	30 min.
	b	Collaborazione	Micro-gruppo	Incoraggiare l'attuazione di strategie di problem solving collaborativo	Questa fase ha previsto la collaborazione dei membri del gruppo che, attraverso il confronto, il dialogo e il pensiero critico hanno dovuto privilegiare una forma cooperativa e collaborativa per giungere ad un'analisi del <i>Case Study</i> fornita dal ricercatore.	30 min.
II	a	Condivisione	Macro-Gruppo	Facilitare il confronto delle analisi svolte	Dopo aver elaborato, in forma scritta l'analisi del <i>Case Study</i> , ogni micro-gruppo ha presentato il proprio lavoro al macro-gruppo. In questa fase, il referente del macrogruppo ha avviato il confronto e il dialogo tra i due micro-gruppi.	30 min.
	b	Confronto	Focus group	Favorire il confronto e l'interpretazione del <i>Case Study</i>	Per avviare un processo di confronto sul <i>Case Study</i> analizzato, il referente di ciascun macrogruppo ha avviato una sessione di focus group utilizzando delle domande guida fornite dal ricercatore, con lo scopo di indagare le percezioni, le impressioni e le idee dei partecipanti circa la situazione analizzata.	30 min.
III	a	Riflessione	Individuale	Incoraggiare la riflessione sul proprio sé professionale in qualità di valutatore	In quest'ultima fase, ogni studente ha compilato la <i>Guida per la riflessione dell'immagine di sé in qualità di valutatore</i> , fornita dal ricercatore con l'obiettivo di stimolare la riflessione, partendo dall'esplicitazione delle difficoltà riscontrate nel <i>Case Study</i> e dall'identificazione di alcune possibili soluzioni al problema presentato ed emerso dalla lettura dei fatti.	30 min.
	b	Attribuzione di significati	Individuale	Promuovere la creazione di collegamenti e sviluppare nuove conoscenze	Infine, ogni studente ha cercato di elaborare e attribuire nuove conoscenze e nuovi significati che esprimono le qualità dell'insegnante nell'atto valutativo.	30 min.

Tab. 1 - Struttura e descrizione del Laboratorio *Narrative Inquiry* e PBL

Durante il laboratorio si è cercato di sviluppare la pratica riflessiva, esercitata a partire da un racconto condiviso e interpretato con gli altri, con l'obiettivo di determinare un duplice processo di consapevolezza nel futuro insegnante: da un lato, consentire di mettere in discussione le pratiche "cristallizzate" già presenti nella routine della pratica professionale e che va sottoposto ad una ridefinizione continua (Mortari, 2018); dall'altro, facilitare e promuovere un processo di

introspezione per fare emergere sia le competenze dei futuri insegnanti, ma anche i pregiudizi e gli stereotipi, con l'obiettivo di sviluppare una sensibilità al cambiamento per «dare avvio a una pratica di impegno che consiste nella tensione continua a riconoscere e superare i condizionamenti biologici, psicologici e socioculturali» (Contini, Fabbri & Minuzzi, 2006, p. 54).

## 5. Strumenti

Nella ricerca sono stati impiegati tre strumenti: un *questionario semi-strutturato*; il *Focus group* e la *Guida per la riflessione professionale*. In questo lavoro, saranno presentati i principali risultati emersi dal questionario somministrato.

### a) *Questionario semi-strutturato*

Il questionario semi-strutturato è stato somministrato agli studenti alla fine del percorso attraverso un *Google Moduli*. Per la costruzione degli item è stato utilizzato un linguaggio semplice in modo da garantire la piena comprensione da parte degli studenti. Il questionario semi-strutturato, a finalità esplorativa, è stato articolato in tre sezioni: la prima sezione comprendeva 6 quesiti, a risposta chiusa, volti ad indagare in che modo i partecipanti valutano il laboratorio proposto; la seconda sezione, prevedeva 6 domande a risposta chiusa (scelta multipla o scala tipo Likert con 5 opzioni di risposta “Per niente d'accordo”, “Poco d'accordo”, “D'accordo”, “Abbastanza d'accordo” e “Completamente d'accordo”) volte a rilevare se attraverso l'esperienza laboratoriale, i futuri insegnanti, ritenessero di aver sviluppato delle competenze docimologiche; la terza e ultima sezione era invece costituita da 1 domanda a risposta aperta, la cui finalità era esplorare se, i rispondenti, avessero vissuto le attività laboratoriali come momento educativo volto a promuovere la riflessività, il pensiero critico e la capacità di pensare, la propria professionalità, in un'ottica autovalutativa.

### b) *Focus group*

La scelta di far condurre il focus group ai referenti è stata determinata dall'idea di creare un percorso condiviso e basato sul confronto che li rendesse l'elemento di congiunzione rispetto a quella che sarebbe stata la riuscita del percorso laboratoriale proposto. Attraverso il focus group è stato possibile esplorare le percezioni dei futuri insegnanti rispetto all'esperienza laboratoriale vissuta, promuovendo il confronto tra i partecipanti con l'obiettivo di fare emergere impressioni, idee e pensieri rispetto al *Case study* letto e analizzato nelle precedenti fasi del laboratorio. Inoltre, a partire dal focus group si è cercato di promuovere la riflessione sull'importanza dell'atto valutativo, sulla comunicazione del giudizio, sugli strumenti valutativi da utilizzare e sulla necessità di fornire *Feedback* agli alunni. Queste riflessioni hanno consentito, ai futuri insegnanti, di immaginarsi come insegnanti in servizio e di riflettere criticamente, a partire dal confronto con gli altri, sulla funzione della valutazione. La scaletta delle domande proposte ai futuri insegnanti è stata ricondotta in particolare a due specifiche dimensioni chiave del laboratorio:

- 1) rielaborazione oggettiva dei *Case Studies*
- 2) riflessione condivisa sulla funzione della valutazione.

Nella seguente tabella (Tab. 2) si riporta la scaletta del *focus group* condotto con i futuri insegnanti.

<b>Domande Focus Group proposte ai futuri insegnanti coinvolti nell'attività laboratoriale</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual è il “problema” dello studio di caso presentato?</li> <li>2. Che disciplina è coinvolta nello studio di caso presentato?</li> <li>3. Dove avviene?</li> <li>4. Chi sono i personaggi dello studio di caso presentato?</li> <li>5. Quando avviene la valutazione?</li> <li>6. Che tempo viene dedicato alla comunicazione del giudizio?</li> <li>7. Che tipo di strumenti vengono usati per valutare?</li> <li>8. Che tipo di feedback viene impiegato?</li> <li>9. Quali sono le vostre impressioni personali sui personaggi dello studio di caso presentato?</li> <li>10. Che ne pensate del momento scelto dall'insegnante in cui avviene la valutazione?</li> <li>11. Che ne pensate del tempo che è stato dedicato alla comunicazione del giudizio?</li> <li>12. Che ne pensate degli strumenti usati per valutare?</li> <li>13. Che ne pensate del feedback utilizzato dall'insegnante?</li> </ol>

**Tab. 2** Domande focus group

Il focus group ha rappresentato per la ricerca condotta una fonte integrativa di dati, utili per corroborare i dati quantitativi raccolti e analizzati con il questionario.

*c) Guida per la riflessione professionale*

La guida di riflessione individuale sull'esperienza, compilata da ciascuno studente, è stata progettata dal ricercatore per supportare i partecipanti nella riflessione, con lo scopo di produrre significati, esplicitare le difficoltà riscontrate nelle azioni dell'insegnante presentate attraverso il *Case Study*, identificare le modalità di gestione della situazione valutativa, identificare possibili soluzioni al problema e individuare degli aggettivi che esprimono le qualità dell'insegnante nell'atto valutativo. Di seguito (Tab. 3) si riportano i punti-guida forniti agli studenti per supportare il processo riflessivo.

<b>Punti-guida per la riflessione professionale dei futuri insegnanti coinvolti nell'attività laboratoriale</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Secondo te, l'insegnante quali difficoltà ha incontrato nel gestire la situazione?</li> <li>2) Se fossi stato io l'insegnante di questo caso avrei gestito la situazione.....</li> <li>3) Se fossi stato io l'insegnante di questo caso avrei attuato le seguenti soluzioni al problema...</li> <li>4) Indica 5 aggettivi che ti potrebbero qualificare come “buon insegnante valutatore”</li> <li>5) Indica 5 aggettivi che secondo te dovrebbe possedere un “buon insegnante valutatore”</li> </ol>

Tab. 3 Punti-guida per la riflessione professionale

## 6. Analisi dei dati e discussione dei risultati

### *6.1 Risultati del questionario semi-strutturato*

Per l'analisi dei dati del questionario semi strutturato è stato utilizzato un approccio *Mixed Methods*. Il questionario semi-strutturato ha consentito di raccogliere informazioni utili per comprendere, attraverso i dati quantitativi che cosa i futuri insegnanti pensano di aver imparato e, attraverso i dati qualitativi su quali aspetti hanno potuto maggiormente riflettere grazie all'esperienza laboratoriale vissuta e in vista della loro futura professione. Attraverso le risposte fornite al questionario dai futuri insegnanti è stato possibile rilevare le loro percezioni circa le opportunità formative offerta loro



attraverso il laboratorio che ha previsto l'integrazione della N.I e del PBL. Vengono di seguito presentati i risultati emersi dalle risposte date al questionario somministrato ai futuri insegnanti. Per una maggiore chiarezza espositiva, rispetto alla prima sezione del questionario, si è scelto di riportare le frequenze delle percentuali maggiormente significative. Complessivamente, per quanto riguarda la prima sezione del questionario, dall'analisi dei dati, emerge una valutazione alquanto positiva dalla maggior parte dei futuri insegnanti rispetto alle attività proposte. In particolar modo, il 75% dei rispondenti ha dichiarato che il laboratorio proposto è stato utile per fornire un collegamento tra teoria e pratica"; il 56% ha definito le attività proposte "prevalentemente pratiche"; il 95% dei rispondenti ha ritenuto che il percorso laboratoriale sia stato "prevalentemente creativo"; il 58% dei futuri insegnanti ha affermato che le attività proposte hanno favorito "la collaborazione tra pari". La maggior parte dei rispondenti, pari al 77%, ha definito le attività proposte come "stimolanti" e il 99% ha valutato l'esperienza vissuta "utile per riflettere sulla professionalità dell'insegnante".

Per la seconda sezione del questionario, si riportano di seguito i grafici elaborati a partire dalle risposte fornite dagli studenti. In particolare, come si evince dalla figura 1, alla domanda "Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come documentare esperienze e risultati?", il 32,5% ha risposto completamente d'accordo, il 45,5% abbastanza d'accordo, il 15% d'accordo, l'1,2% poco d'accordo e il 5,8% per niente d'accordo (Figura 1).

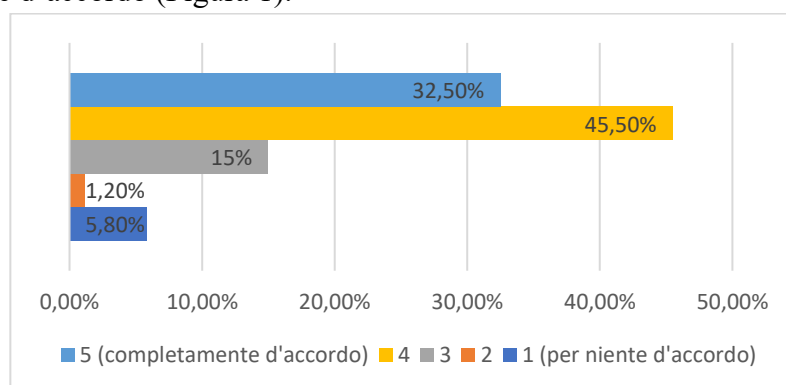


Figura 1: "Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come documentare esperienze e risultati?"

L'esperienza laboratoriale ha previsto la predisposizione di materiali strutturati e non, per supportare gli studenti nello svolgimento delle attività, con lo scopo di facilitare il pensiero critico e riflessivo. Questo si evince anche dalle risposte fornite alla domanda "Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come valutare criticamente esperienze e risultati?". Infatti, a questa domanda il 37,9% ha risposto completamente d'accordo, il 33,7% abbastanza d'accordo, il 17,2% ha dichiarato di essere d'accordo, il 5,6% poco d'accordo e il 5,6% per niente d'accordo (Figura 2).

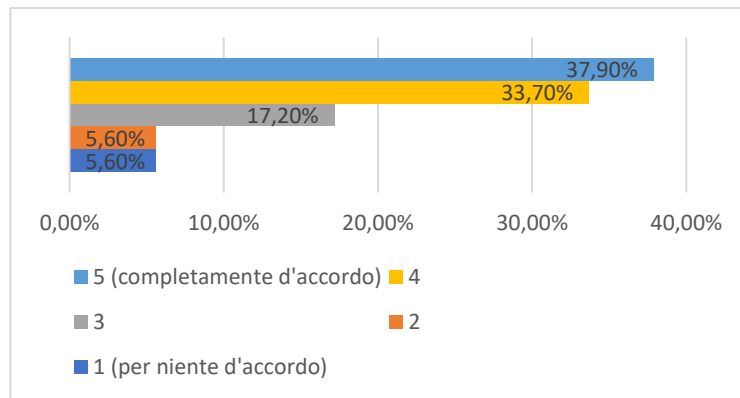


Figura 2: “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come valutare criticamente esperienze e risultati?”

Per svolgere le attività proposte durante il laboratorio, gli studenti dovevano possedere conoscenze teoriche e trasformarle in abilità pratiche. A partire dalle conoscenze teoriche, infatti, gli studenti si sono cimentati nel collegare quanto appreso dallo studio e dalle lezioni di natura teorica affrontate durante il Corso di Docimologia e nell’attuarle durante il Laboratorio per svolgere efficacemente le attività proposte. Infatti, alla domanda “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come integrare le conoscenze teoriche all’esperienza pratica?”, il 40,9% ha dichiarato di essere completamente d’accordo, il 37,1% abbastanza d’accordo, il 14,4% ha risposto d’accordo, il 6,6% poco d’accordo e solo l’1% dichiara di essere per niente d’accordo (Figura 3).

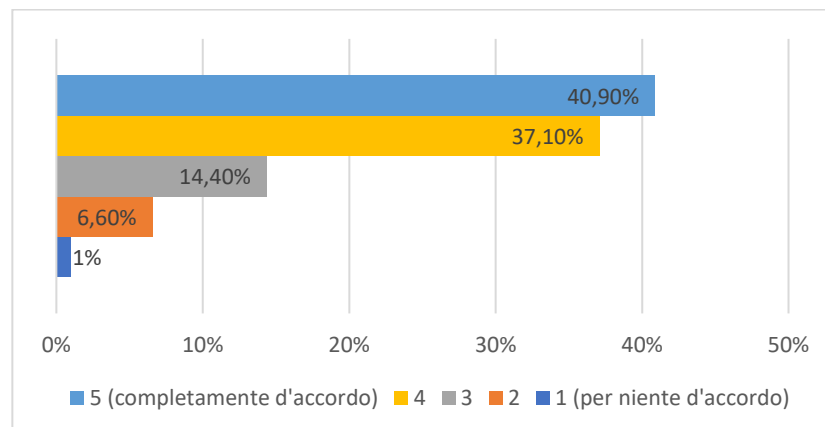


Figura 3: “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come integrare le conoscenze teoriche all’esperienza pratica?”

Le attività laboratoriali proposte hanno previsto dei momenti dedicati alla riflessione individuale sulle attività svolte da parte dei partecipanti. Attraverso l’ausilio della *Guida per la riflessione professionale*, gli studenti sono stati supportati in un processo riflessivo, al fine di promuovere il pensiero critico sulla figura dell’insegnante come “buon” valutatore. A questo proposito, alla domanda “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come potenziare capacità riflessive e di autovalutazione?”, il 43,3% ha dichiarato di essere completamente d’accordo, il 37,1% abbastanza d’accordo, il 12,2% ha risposto d’accordo, il 6,4% poco d’accordo e solo l’1% ha dichiarato di essere per niente d’accordo (Figura 4).

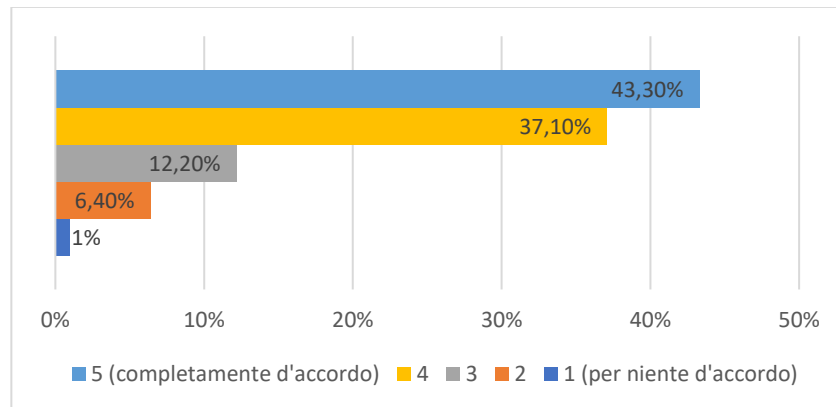


Figura 4: “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come potenziare capacità riflessive e di autovalutazione?”

Alla domanda “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come acquisire consapevolezza rispetto alla propria identità professionale?”, il 45,3% ha dichiarato di essere completamente d'accordo, il 35,2% abbastanza d'accordo, il 15,5% ha risposto d'accordo, il 2% poco d'accordo e il 2% per niente d'accordo (Figura 5).

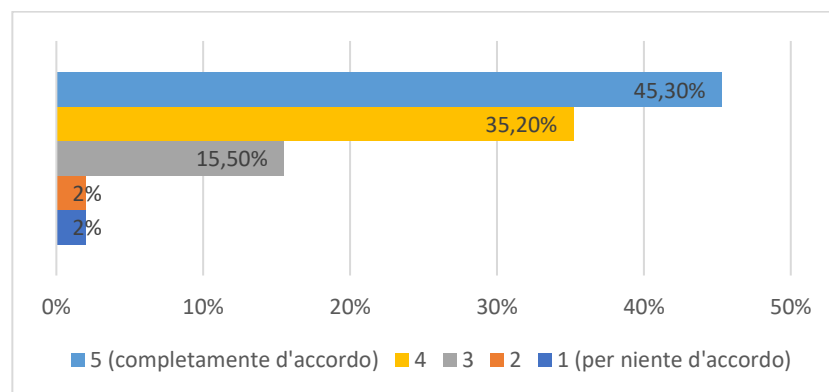


Figura 5: “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come acquisire consapevolezza rispetto alla propria identità professionale?”

L'ultima domanda del questionario semi strutturato era volta a rilevare se, attraverso le attività laboratoriali proposte, gli studenti avessero affinato la loro capacità collaborativa. Le attività proposte, infatti, hanno previsto, per la maggior parte delle fasi, il lavoro di gruppo con l'obiettivo promuovere strategie di *problem solving* collaborativo. Infatti, alla domanda “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come lavorare e collaborare con gli altri?”, il 60,7% ha dichiarato di essere completamente d'accordo, il 32,8% abbastanza d'accordo, il 4,9% ha risposto d'accordo, l'1% poco d'accordo e soltanto lo 0,6% per niente d'accordo (Figura 6).

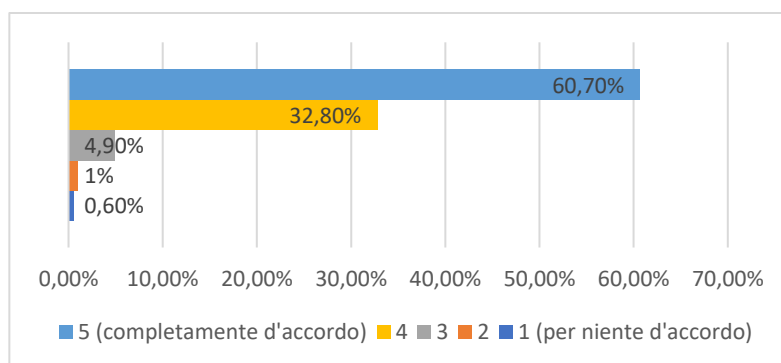


Figura 6: “Attraverso il laboratorio N.I e PBL hai imparato come lavorare e collaborare con gli altri?”

Per quanto riguarda la terza sezione del questionario, alla domanda aperta “Cosa pensa di aver imparato dal laboratorio sulla *Narrative Inquiry* e *Problem Based Learning*, nello specifico, che metodi, approcci o strumenti pensa di potere utilizzare nella sua futura professione?”, sono state registrate delle risposte complessivamente positive. Le risposte sono state analizzate e sono state raggruppate in macrocategorie narrative, riportate nella tabella di seguito (Tab. 4) e per ognuna delle quali vengono rese delle risposte esemplificative. Il numero di ogni macrocategoria, indica quante volte una specifica parola è stata menzionata nelle risposte date dai futuri insegnanti.

N.	MACROCATEGORIE NARRATIVE	RISPOSTE
36	<i>Esperienza</i>	<p>“Partecipare a un laboratorio sulla <i>Narrative Inquiry</i> è stata un'esperienza stimolante e arricchente che mi ha aperto gli occhi su un potente strumento di ricerca e apprendimento”.</p> <p>“Questo laboratorio mi ha fornito nuovi modi di esplorare e comprendere l'esperienza umana e, come futuro insegnante, vedo molteplici modi in cui posso integrare la <i>Narrative Inquiry</i> e il <i>Problem Based Learning</i> nella mia futura pratica educativa”.</p>
22	<i>Analisi</i>	<p>“Da questo incontro laboratoriale ho appreso come elaborare un'analisi oggettiva della situazione problematica che richiede, da parte dell'insegnante, una rilettura del caso priva di giudizi o impressioni personali”.</p> <p>“[...] attraverso lo studio del caso che ci è stato proposto, siamo riusciti a fare un'analisi approfondita e attraverso i punti guida abbiamo individuato gli aspetti più significativi”.</p>
30	<i>Valorizzazione del pensiero narrativo</i>	<p>“Questo incontro di laboratorio mi ha fatto conoscere la tecnica della <i>Narrative Inquiry</i> e del <i>Problem Based Learning</i>, due metodologie basate sulla valorizzazione del pensiero narrativo come mezzo per rappresentare e interpretare il mondo”.</p> <p>“È una metodologia qualitativa che serve per valorizzare il pensiero narrativo”.</p>
17	<i>Autovalutazione</i>	<p>“Ho appreso nuove metodologie per autovalutarmi”.</p> <p>“Attraverso questo laboratorio ho cercato di immaginarmi come futuro docente valutatore e saper come porsi domande durante la valutazione”.</p>

33	<i>Creatività</i>	<p>“Grazie a questo laboratorio ho capito che utilizzare la creatività attraverso metodi e approcci differenti sia indispensabile per un'insegnante”.</p> <p>“Grazie a questa esperienza ho messo in pratica la mia creatività per trovare delle soluzioni alternative”.</p>
20	<i>Metodi di formazione per gli insegnanti</i>	<p>“Partecipare a un laboratorio <i>Narrative Inquiry</i> e del <i>Problem Based Learning</i> è stata un'esperienza stimolante e arricchente che mi ha aperto gli occhi su un potente strumento di ricerca e apprendimento”.</p> <p>“[...] l'approccio che abbiamo usato è stato critico, analitico e collaborativo ed è molto utile per la formazione dell'insegnante”.</p>
35	<i>Pensiero riflessivo</i>	<p>“È stato molto importante per una personale riflessione sull'esperienza e identificazione delle soluzioni del problema”.</p> <p>“La <i>Narrative Inquiry</i> e del <i>Problem Based Learning</i> consentono di riflettere, in maniera critica, sui comportamenti messi in atto da tutti gli attori coinvolti durante il corso dell'azione di insegnamento, permettendo il miglioramento continuo della stessa azione educativo-didattica”.</p>
50	<i>Pensiero critico</i>	<p>“Ho imparato che il senso critico deve guidare qualsiasi attività in ambito valutativo”.</p> <p>“Penso di aver acquisito una maggior consapevolezza e un maggior pensiero critico nell'uso di questi strumenti”.</p>
47	<i>Collaborazione</i>	<p>“[...] ha la capacità di coinvolgere le persone nel processo di trasformazione e di cambiamento”.</p> <p>“Per fare ricerca narrativa è necessario entrare nel campo dell'esperienza che coinvolge comunità e relazioni sociali”.</p>

Tab. 4 Macrocategorie narrative

La maggior parte dei rispondenti, come si evince dalla tabella n. 4, ritiene che l'attività laboratoriale a cui hanno preso parte sia stata molto formativa in quanto ha consentito a ciascuno di sperimentarsi, mettendo in atto un processo di apprendimento attivo che ha richiesto il collegamento tra i contenuti teorici e le abilità pratiche. L'attività laboratoriale, inoltre, ha consentito di collaborare con gli altri; ha permesso di riflettere sull'importanza del processo valutativo e ha offerto la possibilità di conoscere e sperimentare nuovi approcci metodologici in un'ottica valutativa.

### 6.2 Risultati del focus group

Se dalle risposte ricavate dal questionario semi-strutturato per molti versi sono emerse delle percezioni positive sull'esperienza laboratoriale vissuta dai futuri insegnanti di scuola primaria, appare opportuno riportare anche le risposte fornite dagli studenti all'intervista a cui hanno preso parte. Nello specifico, a partire dalle due dimensioni chiave (rielaborazione oggettiva dei *Case Studies* e riflessione condivisa sulla funzione della valutazione) del laboratorio indagate attraverso il focus group, sono stati rilevati alcuni nodi semantici fortemente correlati al quadro teorico di

riferimento che meritano di essere trattati e commentati. La documentazione dei focus group è avvenuta mediante registrazione audio-video, previa informazione e autorizzazione dei partecipanti. L'analisi dei dati si è basata sul confronto tra le trascrizioni delle registrazioni audio dei focus group realizzati. I dati sono stati codificati manualmente dal ricercatore e ad ogni studente che ha preso parte all'intervista è stato assegnato un indice nominale cardinale progressivo (da A1 a A20), in modo da garantirne sia l'anonimato ma al contempo redigere un report chiaro ed esaustivo, al fine di ripercorrere anche cronologicamente le opinioni, le percezioni e i pensieri di ciascuno studente. I dati testuali ricavati dai focus group sono stati pertanto categorizzati in nodi semantici e, per ognuno di essi, sono stati inseriti i concetti maggiormente ricorrenti che sono emersi dall'analisi dei testi trascritti e analizzati. Il numero delle risposte riportate nella tabella proposta di seguito (Tab. 5) si riferisce a quante volte ogni macro gruppo ha citato i nodi semantici definiti.

DIMENSIONI CHIAVE	DOMANDE FOCUS GROUP	NODI SEMANTICI	N. CITAZIONI DEI MACROGRUPPI
<b>Rielaborazione oggettiva dei Case Studies</b>	1. Qual è il "problema" dello studio di caso presentato?		N.
		<i>Comunicazione del giudizio</i>	7
		<i>Tipologia di feedback</i>	10
		<i>Difficoltà degli alunni</i>	7
		<i>Modalità di valutazione</i>	15
	2. Che disciplina è coinvolta nello studio di caso presentato?		N.
		<i>Matematica</i>	5
		<i>Italiano</i>	10
		<i>Non specificato</i>	4
	3. Dove avviene?		N.
		<i>In classe</i>	19
		<i>In classe e a scuola</i>	4
	4. Chi sono i personaggi dello studio di caso presentato?		N.
		<i>Alunni</i>	19
		<i>Insegnanti e alunni</i>	10
		<i>Alunni, insegnanti, genitori</i>	4
	5. Quando avviene la valutazione?		N.
		<i>Al termine del compito</i>	15
		<i>Durante il compito</i>	4
	6. Che tempo viene dedicato alla comunicazione del giudizio?		N.
		<i>Durante l'ora di italiano</i>	12
		<i>Un tempo parziale</i>	8



	7.Che tipo di strumenti vengono usati per valutare?		N.
		<i>Prova non strutturata</i>	10
<i>Prova strutturata</i>		5	
<i>Non specificato</i>		4	
	8.Che tipo di feedback viene impiegato?	<i>Nessuno degli studenti ha identificato la tipologia di Feedback impiegata nei Case Studies</i>	
<b>Riflessione condivisa sulla funzione della valutazione</b>	9.Qualità sono le vostre impressioni personali sui personaggi dello studio di caso presentato?		N.
		<i>Poca empatia dell'insegnante</i>	5
		<i>Errata tipologia di feedback attuata dall'insegnate</i>	7
		<i>Inadeguata comunicazione tra insegnanti e alunni</i>	10
	10.Che ne pensate del momento scelto dall'insegnante in cui avviene la valutazione?		N.
		<i>L'insegnante poteva dedicare maggior tempo alla valutazione</i>	19
	11.Che ne pensate del tempo che è stato dedicato alla comunicazione del giudizio?		N.
		<i>L'insegnante ha impiegato il giusto tempo per comunicare il giudizio</i>	4
		<i>L'insegnante ha impiegato poco tempo per comunicare il giudizio</i>	15
	12.Che ne pensate degli strumenti usati per valutare?		N.
		<i>L'insegnante ha impiegato il giusto tempo per comunicare il giudizio</i>	4
		<i>L'insegnante ha impiegato poco tempo per comunicare il giudizio</i>	15
	13.Che ne pensate del feedback utilizzato dall'insegnante?		N.
<i>L'insegnante non ha chiarito agli alunni gli errori commessi</i>		4	
<i>L'insegnante utilizza un feedback immediato</i>		15	

Tab. 4 Nodi semantici &amp; N. Citazioni dei macrogruppi

I dati emersi dai focus group permettono di definire un discreto livello di familiarità degli studenti con i temi propri della docimologia. La terminologia impiegata dai partecipanti è indice di un

adeguato grado di riflessività e consapevolezza circa il tema della valutazione a scuola e della sua delicata funzione educativa. Ciò che emerge, inoltre, è sicuramente una marcata criticità rispetto ai *Case Studies* presentati, analizzati e discussi con i pari. Complessivamente, i componenti dei macro gruppi, nel corso dell'intervista, hanno condiviso pensieri e riflessioni e ciò che in particolar modo è emerso è il desiderio di sperimentare quante più occasioni possibili di dialogo incrociato e di confronto in cui le esperienze degli uni si innestino nelle esperienze degli altri, generando momenti di condivisione e riflessività. Nello specifico, il momento di condivisione e confronto con il macro gruppo è coinciso con un bilancio sugli ostacoli affrontati e sui raggiungimenti ottenuti che possono fungere come punto di partenza per la loro futura professione di insegnante di scuola primaria.

### 6.3 Risultati della Guida per la riflessione professionale

Le risposte ricavate dalla Guida per la riflessione professionale restituiscono importanti percezioni e opinioni auto-riportate dai partecipanti ed emerse a conclusione del laboratorio sperimentato. I dati raccolti evidenziano un'energica motivazione alla partecipazione al laboratorio, dettata dal desiderio di condividere una riflessione tra pari. Nello specifico, attraverso la Guida proposta agli studenti, sono state rilevate alcune importanti opinioni che confermano l'attiva partecipazione degli stessi alle attività proposte.

L'analisi dei dati è stata operata a partire dal confronto tra le risposte fornite dai partecipanti ai punti-guida della Guida per la riflessione professionale e nella figura di seguito (Fig. 1) vengono riportate le risposte maggiormente ricorrenti date ad ogni punto-guida.

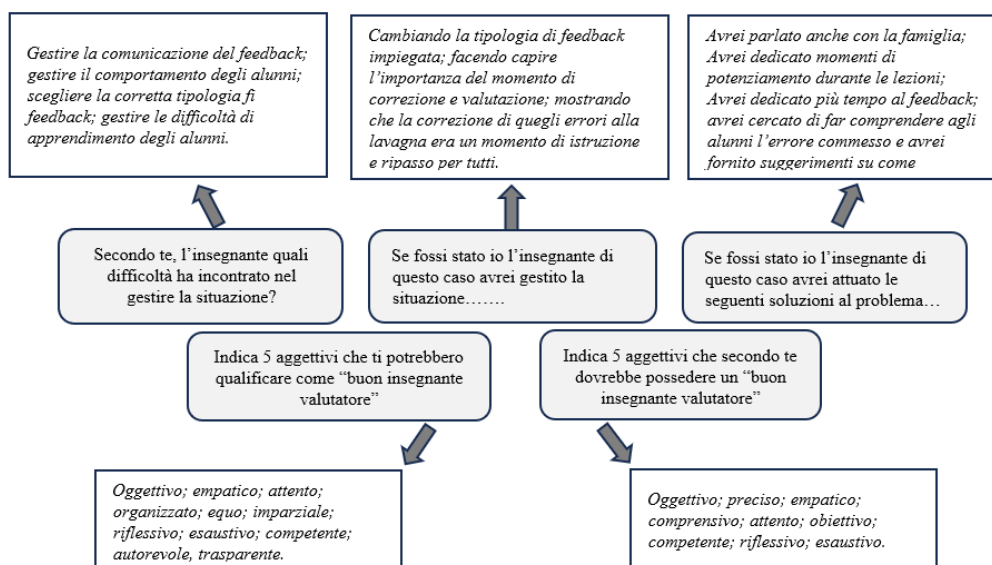


Figura 1. Punti-guida per la riflessione professionale

Dall'interpretazione dei dati emerge che attraverso il laboratorio proposto, gli studenti hanno avuto modo di raccogliere alcuni elementi generali su delle problematiche riscontrabili in classe, durante la loro futura professione, e su eventuali dati empirici rintracciabili nella letteratura di riferimento per

sviluppare competenze utili per generare strategie educativo-didattiche necessarie per la loro futura professione. Inoltre, dalle risposte emerse si evince che attraverso le attività di laboratorio i partecipanti hanno avuto modo di incrementare il loro livello di riflessività, acquisendo una maggiore consapevolezza rispetto alla propria efficacia professionale. In particolare, il momento di autoriflessione è coinciso con un bilancio personale del percorso laboratoriale vissuto, rispetto a ostacoli affrontati e prospettive di miglioramento delle pratiche educativo didattiche. Dalle risposte dei futuri insegnanti emerge l'aspetto liberatorio della Guida di riflessione professionale, in quanto ha consentito a ciascun partecipante di riportare i propri pensieri personali rispetto al *Case Study* trattato promuovendo criticità e riflessività rispetto alla futura professione. Infine, le risposte confermano quanto, nei corsi di formazione per gli insegnanti, sia opportuno creare momenti di lavoro condiviso che favoriscano importanti opportunità di riflessione e di sviluppo collettivo.

### 3. Conclusioni

L'attività laboratoriale proposta ha avuto l'intento di promuovere, nei futuri insegnanti, il pensiero riflessivo, critico e autovalutativo. Lo studio presenta alcuni limiti ravvisabili nella sua natura esplorativa ed indubbiamente nella esiguità del campione e nel metodo di campionamento impiegato, trattandosi di un campionamento non probabilistico. Seppur l'esperienza presentata sia di natura esplorativa, è stato possibile rilevare, dalle risposte fornite dagli studenti, che un approccio metodologico fondato sulla collaborazione e cooperazione tra pari per la risoluzione di problemi possa essere efficace se implementato nei corsi di formazione per i futuri insegnanti. Inoltre, dalle risposte elaborate dagli studenti, emerge che l'esperienza vissuta sia stata positiva in quanto ha stimolato sia la riflessione sull'importanza della valutazione a scuola, che la necessità di riflettere sulla propria professionalità in un'ottica autovalutativa. Rilevare questi aspetti è indispensabile per implementare in forma mirata e consapevole delle azioni formative nell'ottica del miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti. In questa direzione, il laboratorio *Narrative Inquiry* e *Problem Based Learning* ha agito su due livelli:

- *livello micro*, rivolto alla riflessione individuale di ciascuno studente, attraverso un approccio critico e riflessivo che passa dalla problematizzazione di un caso per giungere all'individuazione di possibili strategie di risoluzione. In questo caso, ogni studente ha avuto l'opportunità di riflettere su se stesso e sul proprio modo di agire a partire da un *Case Study* fornito dal ricercatore;
- *livello macro*, svolto in forma collaborativa e orientato al raggiungimento di un obiettivo comune. Gli studenti, infatti, insieme ai colleghi hanno delineato funzioni, modalità di conduzione dei processi, dinamiche esplicite ed implicite, definizione dei risultati del *Case Study* fornito dal ricercatore. Questo livello ha implicato l'utilizzo di strategie di *Problem Solving* collaborativo, attuate attraverso il confronto, il dialogo e il raggiungimento di possibili soluzioni, alternative e modalità operative elaborate e definite insieme a tutti i partecipanti del gruppo.

Il laboratorio, in conclusione ha cercato di orientare l'azione dei partecipanti e si è configurato come realtà educativa attraverso cui il pensiero riflessivo, critico viene co-costruito insieme agli altri in un «luogo privilegiato di formazione del sapere pratico epistemologicamente legittimato» (Zecca, 2017, p. 37).

**Riferimenti bibliografici:**

- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzaretti, N., & Vannini, I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 187-213.
- Barrows, H. (1986). *A Taxonomy of Problem Based Learning Methods*. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Bolognesi, I., & Lorenzini, S. (2017). Pedagogia interculturale: pregiudizi, razzismi, impegno educativo. *Pedagogia interculturale*, 1-350.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry Educational researcher*, 19(5) 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (1994). *Telling teaching stories Teacher education quarterly*, 145-158.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (2000). Teacher education – A question of teacher knowledge. In A. Scott, J. Freeman-Moir, *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* (pp. 89–105). Christchurch, NZ: Canterbury University Press.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crivellari, C. (2019). Costruzione delle competenze nella formazione degli insegnanti. *Formazione, lavoro, persona*, 15.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry Teachers College Record*, 39(10) 471-485.
- Felisatti, E., Restiglian, E., Scaglia, E., Zuccoli, F., Gaetano, F., & Bonelli, R. (2021). La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 6(1).
- Fiorucci, M. (2011). Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione. *Gli altri siamo noi*, 0-0.
- La Marca, A. (2012). Didattica laboratoriale e competenze digitali dell'insegnante riflessivo. *Didattica laboratoriale e competenze digitali dell'insegnante riflessivo*, 35-56.
- Longo, L., Di Martino, V., & Di Carlo, D. R. (2022). La pratica riflessiva nell'esperienza di tirocinio come strumento di formazione e orientamento alla professione di insegnante di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 129-138.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Mortari, L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2018). La riflessione tra pratica e sapere. In I. Bolognesi & M. D'Ascenzo (a cura di), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.

- Pourtois, J.P. (1988). La ricerca azione in pedagogia. In E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Roh, Y. S., Kim, S. S., & Kim, S. H. (2014). Effects of an integrated problem-based learning and simulation course for nursing students. *Nursing & Health Sciences*, 16(1), 91-96.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalò.
- Silva, R., & Setti, G. (2021). Quando la Narrative Inquiry racconta l'innovazione didattica. Le sfide per l'autonomia: un progetto per promuovere il pensiero critico. *RicercaAzione*, 13(1), 183-196.
- Tammaro, R. (2020). La formazione dell'insegnante di scuola primaria: processi educativi e professionalità docente. *La formazione dell'insegnante di scuola primaria: processi educativi e professionalità docente*, 113-154.
- Vaccarelli, A. (2023). La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva e aperta: alcune considerazioni. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 216-222.
- Vannini, P., Waskul, D., & Gottschalk, S. (2012). *The senses in self, society, and culture*. London: Routledge.
- Vannini, P., Waskul, D., Gottschalk, S., & Ellis-Newstead, T. (2012). Making sense of the weather: Dwelling and weathering on Canada's rain coast. *Space and Culture*, 15(4), 361-380.
- Zecca, L. (2017). Quale laboratorio: modelli e metodologie. In S. Kanizsa. *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Parma: Edizioni Junior.