

Direzione scientifica: Loretta Fabbri, Maura Striano, Claudio Melacarne.

Comitato tecnico-scientifico: Gillie Bolton, Marcie Boucovalas, Stephen D. Brookfield, Jean D. Clandinin, Michael F. Connelly, Francesco Ferdinando Consoli, Michele Corsi, Patricia Cranton, Antonia Cunti, Patrizia de Mennato, Norman K. Denzin, Loretta Fabbri, Monica Fedeli, Paolo Federighi, Laura Formenti, John Henschke, Vanna Iori, Francesco Lo Presti, Victoria J. Marsick, Claudio Melacarne, Michel Alhadeff-Jones, Luigina Mortari, Paolo Orefice, Barbara Poggio, Francesca Pulvirenti, Maria Grazia Riva, Bruno Rossi, Barbara Schneider, Domenico Simeone, Maura Striano, Leonard Wacks.

Redazione: Valerio Ferro Allodola, Valentina Mucciarelli, Stefano Oliverio, Pascal Perillo, Paolo Raviolo.

Per contattare la redazione: Viale Cittadini, 33 – 52100 Arezzo – tel. 0575/926273 – fax 0575/926312; e mail: educational.reflective.practices@gmail.com

Tutti gli articoli della rivista sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

All articles published in Educational Reflective Practices are double-blind peer reviewed.

Progetto grafico di copertina: Studio Festos, Milano.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO (www.aidro.org, e-mail segreteria@aidro.org).

Amministrazione, distribuzione, abbonamenti: FrancoAngeli srl, viale Monza 106 - 20127 Milano. Ufficio abbonamenti: tel. 02/2837141 - fax 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

Abbonamenti. Per conoscere il canone d'abbonamento corrente, consultare il nostro sito (www.francoangeli.it), cliccando sul bottone "Riviste", oppure telefonare al nostro Ufficio Riviste (02/2837141) o, ancora, inviare una e-mail (riviste@francoangeli.it) indicando chiaramente il nome della rivista. Il pagamento potrà essere effettuato tramite assegno bancario, bonifico bancario, versamento su conto corrente, o con carta di credito.

L'abbonamento all'annata in corso verrà attivato non appena giunta la notifica dell'avvenuto pagamento del canone.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.04.2010 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. Il semestre 2016

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

Sommario

Introduzione	pag.	5
Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Pier Maria Battezzati, <i>La formazione alle soft skills nel Corso di laurea in Medicina: uno studio qualitativo sulle scritture riflessive di un campione di studenti</i>	»	9
Domenico Lipari, <i>Pratiche riflessive e apprendimento nella ricerca organizzativa</i>	»	26
Daniela Frison, Anna Dalla Rosa, Anna Serbati, Monica Fedeli, Michelangelo Vianello, <i>Estroversione, riflessione e apprendimento: eventi d'apprendimento ed emozioni prevalenti nel processo di apprendimento in ambiente virtuale</i>	»	41
Davide Garofalo, <i>L'innovazione didattica attraverso il cinema: favorire l'acquisizione di competenze trasversali con l'utilizzo del Blob</i>	»	64
Marika D'Oria, <i>L'uso di metafore linguistiche per generare soft skills nelle professioni sanitarie</i>	»	72
Carola Girotti, <i>La medicina grafica nella formazione e nell'educazione dei professionisti della cura</i>	»	89
Mario Giampaolo, <i>Riflessioni sulle prospettive di formazione per gli operatori dei centri di accoglienza per richiedenti asilo in Italia</i>	»	109
Paolo Raviolo, <i>Dinamiche di apprendimento collaborativo nella didattica telematica universitaria</i>	»	126
Manuela Valentini, Alessandro Beretta, <i>Coesione, autoregolazione e self-confidence: le Discipline Orientali come metodo pedagogico riflessivo</i>	»	146

Silvio Premoli, <i>Building partnership with parents in child home care</i>	pag.	161
Leonarda Longo, Alessandra La Marca, Elif Gulbay, <i>Metacognitive Awareness Teaching Tool Kit (MATTK). Reflective teaching for critical thinking and creativity development in classroom</i>	»	175
Ivano Gamelli, <i>In principio era il verbo. Educare la voce per educare l'ascolto</i>	»	195
Recensioni	»	205
Abstracts	»	209
Authors	»	217

Introduzione

Le ragioni di questo numero di ERP: l'università in *transizione*

Si può dire che l'università nel nuovo secolo ha affrontato un cambiamento epocale che ne ha trasformato in termini irreversibili la natura, gli obiettivi, le pratiche scientifiche, didattiche e organizzative. I nuovi scenari lavorativi, le nuove epistemologie professionali, i nuovi bisogni di conoscenza hanno enfatizzato le criticità e le contraddizioni di approcci di ricerca troppo spesso ancorati a logiche teorico-disciplinari e di offerte formative costruite su criteri autoreferenziali.

Come può rispondere a questa domanda la comunità accademica? Se la ricerca è utile e serve per risolvere problemi, la vita universitaria può diventare un contesto di ricerca? È possibile superare il gap tra le teorie e le metodologie che caratterizzano il lavoro universitario e le pratiche quotidiane? Produrre conoscenza rilevante è la più grande sfida con cui i ricercatori si interfacciano ogni giorno. Si può dunque produrre conoscenze situate come base empirica per prendere decisioni? La ricerca inoltre è sempre più un processo collaborativo, socialmente condiviso e validato che può essere finalizzato alla risoluzione dei problemi di una determinata comunità.

In questa direzione, per esempio, la tematizzazione del rapporto tra cultura del lavoro e formazione iniziale costringe ad interrogarsi sul dove e come gli obiettivi economici, civili e culturali della formazione possano essere perseguiti nel modo migliore e se i curricula devono essere riorganizzati tenendo conto di quello che sappiamo circa la natura della competenza in vari aspetti della nostra vita. In altri termini si tratta di entrare in merito al rapporto di continuità/discontinuità tra apprendimenti formali e alcuni importanti aspetti della vita lavorativa di tutti i giorni, ovvero alla relazione tra scuola, università e la costruzione di competenze nella vita lavorativa e quotidiana.

Da questo versante le critiche di autoreferenzialità che talvolta si rivolgono al sistema universitario rimandano a rappresentazioni presenti soprattutto in alcuni immaginari sociali o politici che non hanno ancora preso atto di ciò che le università stanno facendo per costruire e rafforzare stringenti rapporti con le imprese, con i settori produttivi del paese, con i nuovi bisogni formativi. L'università sta costruendo ponti tra saperi teorici e saperi pratici, tra sapere accademico e sapere esperienziale-professionale. Da questo versante, anche le aree tradizionalmente più lontane a tematizzare la terza missione dell'università o la ricerca come dispositivo di cambiamento

piuttosto che di sola produzione di conoscenza hanno dimostrato nuove sensibilità e aperture. L'università infatti è un'organizzazione che apprende, che ha saputo allinearsi all'esigenza di produrre saperi utili alle persone o alle comunità per attraversare i nuovi scenari mondiali.

Tuttavia, al pari di ogni altra organizzazione, le sue traiettorie di apprendimento non sono lineari, né tanto meno scontate o legate alla sua stessa *natura* di istituzione *illuminata* perché sede della ricerca e della produzione di conoscenza. Precomprensioni e distorsioni epistemologiche attraversano le culture dei diversi attori organizzativi, coinvolgendo gruppi diversi e presentandosi con intensità variabile.

Per esempio, non è facile sradicare l'attaccamento a un'idea di conoscenza generale e universale, a sistemi di significato che attribuiscono valori diversi alle varie forme della ricerca e del sapere. Molte comunità condividono sistemi di significato univoci, in cui resta centrale una visione della formazione come un'impresa di *knowledge delivery* (fornitrice di conoscenza), in cui l'apprendimento è visto prevalentemente come processo individuale indipendente da ogni forma di coinvolgimento sociale e quindi come abilità che va esercitata e poi valutata in modo decontestualizzato.

Accanto a queste ed altre precomprensioni, convivono e si espandono altre visioni promettenti che leggono in diverso modo le priorità dell'università. La concezione del sapere di cui è depositaria e soprattutto le pratiche di insegnamento da adottare. L'utilità della ricerca, la valorizzazione della conoscenza professionale, la professionalizzazione dei saperi, la formazione di professionisti le cui competenze non siano solo ancorate ai saperi disciplinari ma anche agli apprendimenti informali. Saper lavorare in gruppo, risolvere problemi, far fronte alle improvvisazioni e alle incertezze che caratterizzano le pratiche lavorative sono i concetti chiave dei processi di innovazione in atto nei contesti universitari.

Sviluppare competenze trasversali

Una delle sfide emergenti nei sistemi dell'Higher Education europei è sostenere l'attivazione e la diffusione all'interno dei percorsi universitari di attività formative capaci di supportare l'acquisizione di quelle competenze considerate strategiche per potenziare l'employability degli studenti e per sviluppare le competenze di cittadinanza attiva dei giovani adulti.

In tale direzione, con il termine 'competenze non-disciplinari' (CND) si fa riferimento a quelle competenze, abilità e tratti che riguardano la personalità, l'attitudine e il comportamento piuttosto che la conoscenza tecnica o formale. Rientrano in questa definizione inclusiva alcuni dei costrutti più

diffusi e formalizzati sia in letteratura che nelle tassonomie internazionali e nazionali: soft skills, competenze trasversali, competenze chiave, ecc.

In Italia l'esigenza di incrementare la formazione di terzo livello anche su questa tipologia di CND è stata rimarcata con sempre maggiore enfasi sia dal mondo delle imprese (es: rapporto Excelsior), sia da istituti e agenzie nazionali e internazionali (OCSE, ANVUR, ecc.). In termini di possesso di competenze non strettamente tecniche o disciplinari possedute al termine di percorsi universitari, le indagini condotte fino ad oggi rilevano che ancora vi è molto da fare in questa direzione. Ancora più chiare sono le osservazioni e le riflessioni sorte e alimentate dal mondo produttivo che solleva da tempo la necessità di allineare la qualità delle competenze specialistiche possedute dagli studenti con skills sociali e trasversali. Sollecitate da questo dibattito, si sono aperte così negli ultimi anni due nuove piste di lavoro, sia al livello istituzionale sia all'interno delle comunità scientifiche.

La prima, si è focalizzata soprattutto nel tentare di trovare gli strumenti più idonei per valutare se i percorsi universitari hanno o stanno supportando l'acquisizione da parte degli studenti di alcune delle competenze 'non disciplinari' descritte nei capitoli precedenti. Si è trattato di un esercizio di valutazione non semplice da gestire e da portare a termine. Anche nei paesi dove queste esperienze sono state sperimentate da anni, in primis l'Inghilterra e la Scozia, si è riconosciuta la problematicità e la difficoltà duplice di predisporre prima dei piani di *assessment* e successivamente dei programmi per il loro sviluppo.

La seconda pista di lavoro si è concentrata parallelamente intorno al problema di quali dispositivi metodologici e organizzativi può dotarsi l'università per supportare gli studenti nell'acquisizione di queste competenze. Pur riconoscendo che una parte di queste vengono ad essere apprese nei contesti informali, anche l'università è spinta da più forze a preoccuparsi di predisporre occasioni che possano aiutare gli studenti ad incrementare la loro futura capacità di essere cittadini attivi e professionisti con un più alto livello possibile di occupabilità.

In Italia questo processo di traduzione in pratica di una nuova mission in cui rientra anche lo sviluppo di CND è stato già avviato sia all'interno del sistema di istruzione secondario, nel quale si riscontrano linee di indirizzo stabili a livello europeo, sia a livello universitario, se pur con diverse velocità ed energie messe in campo. Non è difficile individuare a livello europeo già numerose esperienze pilota avviate e sperimentate inizialmente nel UK e poi diffuse in diversi altri paesi. Anche in l'Italia si è registrato un interessamento sempre maggiore al tema, con un coinvolgimento non omogeneo a livello geografico e con investimenti di risorse e livelli di

impegno differenziati. Si è trattato per l'Italia di una prima forma di sperimentazione non obbligatoria che ha gettato le prime basi per una riflessione più articolata e sistematica sul ruolo giocato dalle CND nei percorsi universitari e delineando due oggetti di interesse ben definiti: l'*assessment* e lo *sviluppo* di queste competenze dentro, intorno, a latere dei percorsi universitari. Abbiamo assistito così ad una graduale apertura e alla legittimazione di un nuovo spazio discorsivo, sia a livello istituzionale che scientifico, in cui sono tornate centrali e interconnesse le sfide della formazione di terzo livello su tre punti: la definizione di profili professionali in uscita capaci di transitare dentro un mercato del lavoro nuovo con competenze strategiche utili all'esercizio effettivo della professione; la necessità di supportare il dialogo tra università e mondo del lavoro; la legittimazione istituzionale di una mission educativa e formativa dell'università in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e pensiero critico da accompagnare alle più sedimentate conoscenze disciplinari.

È in tale spazio discorsivo che il presente numero di ERP si inserisce.

Loretta Fabbri
Claudio Melacarne

Estroversione, riflessione e apprendimento: eventi d'apprendimento ed emozioni prevalenti nel processo di apprendimento in ambiente virtuale

*di Daniela Frison, Anna Dalla Rosa, Anna Serbati, Monica Fedeli,
Michelangelo Vianello*

La riflessione e la personalità: il loro ruolo nell'apprendimento

La riflessione nei contesti, reali e simulati, costituisce un momento cruciale per capitalizzare l'esperienza e trasformare i fatti, gli eventi, (Munari, 1998; Serbati, 2014; Zaggia, Frison, Serbati, 2011) in apprendimenti utili per le azioni future. L'apprendimento, infatti, prende le mosse da fatti della vita, ma richiede un atteggiamento problematizzante ed un'elaborazione critica del "materiale della realtà"; qui entrano in gioco l'insegnamento e la formazione che, ben lungi dal porsi in antitesi all'apprendimento, ne costituiscono un completamento e si configurano sempre meno come indottrinamento di contenuti e sempre più come affiancamento per imparare un metodo di lettura e di analisi dei fatti, valorizzando la centralità del *learner*. Nelle pratiche educative, infatti, dare agli studenti l'opportunità di *tenere traccia*, favorisce la riflessione sul proprio pensiero e sul proprio apprendimento (Parker & Goodkin, 1987), l'autoregolazione del processo di apprendimento (Harris, 1990) e una migliore consapevolezza dei suoi obiettivi (McCrinkle & Christensen, 1995), connettendo i saperi acquisiti nei diversi contesti, formali, informali e non formali.

Uno strumento per favorire la riflessione sul proprio apprendimento è il *learning journal* (Brochbank & McGill, 2006; Kober, 1995; McCrinkle & Christensen, 1995; Moon, 2003; 2004), adottato in molti contesti educativi e formativi, a partire dai suoi primi utilizzi nella formazione di infermieri e insegnanti (Buisse & Vanhulle, 2009; Harford & MacRuairc, 2008; Parrish & Crookes, 2013) e successivamente rivolto anche ad altri professionisti (Iwaoka & Crosetti, 2007). Il *learning journal* (d'ora in avanti LJ) guida gli studenti nell'attivazione di una riflessione profonda e continua sulle espe-

rienze vissute e, attraverso spunti e stimoli mirati, li supporta nel rintracciare eventi e ricostruire comportamenti per far emergere vissuti, conoscenze e competenze, così da divenire in grado di definire strategie di miglioramento e bisogni ulteriori di apprendimento (Alheit & Dausien, 2002).

Il LJ è stato adottato come strumento di stimolo e supporto alla riflessione nel corso di un training basato sulla simulazione dell'azione entro il quale lo studente agisce come leader in un contesto organizzativo simulato. Nel training basato sulla simulazione la responsabilità passa dal formatore al *learner* (Kraiger & Jerden, 2007; DeRouin, Fritzsche & Salas, 2004) e l'atteggiamento dello studente verso la simulazione diviene centrale: il suo livello di attività, la riflessione, l'atteggiamento verso la simulazione e il tempo dedicato all'apprendimento condizionano il successo del training (Brown, 2001; Bell & Kozlowski, 2007; Sitzmann et al. 2008).

Anche le differenze nella personalità, nella motivazione, nell'abilità cognitiva, nel livello di ansia e nell'autoefficacia sono elementi cruciali per il successo di un percorso di formazione, soprattutto quando la responsabilità dell'apprendimento è del *learner* (Bell & Kozlowski, 2007; Knowles & Fedeli, 2014; Kraiger & Jerden, 2007; Salas & Cannon, 2001). In questo lavoro il nostro focus sarà su uno dei tratti di personalità più associati alla performance lavorativa e al successo nella formazione: l'estroversione.

I tratti di personalità sono tendenze individuali a manifestare - attraverso diverse situazioni - analoghi pattern di pensiero, sentimento e azione (McCrae & Costa, 1990). L'estroversione è uno dei 5 *Big Five*, i cinque grandi fattori di personalità che nella letteratura degli ultimi 30 anni sembrano raggiungere il miglior equilibrio tra capacità di spiegazione delle differenze individuali ed economicità del modello. Essa implica un approccio energico al mondo sociale e materiale e include tratti quali la socievolezza, l'attività, l'assertività e la positività (Allport & Odbert, 1936; McCrae & Costa, 1990). È un predittore della performance lavorativa in mansioni che richiedono l'interazione con le altre persone e l'efficace gestione della dimensione relazionale per il raggiungimento degli obiettivi professionali (Barrick, Mount & Judge, 2001; Cattell & Mead, 2008; Judge et al., 2002). L'estroversione è inoltre un predittore del successo nei percorsi formativi: i risultati di apprendimento sono maggiori quando il soggetto si presenta attivo e coinvolto nel processo di apprendimento (Barrick & Mount, 1991; Burris, 1976).

Nel lavoro di ricerca qui presentato, i livelli di estroversione (dinamismo e dominanza) degli studenti coinvolti nel percorso di simulazione sono stati adottati come variabili indipendenti per codificare i LJ di ciascuno. Un'analisi testuale automatizzata (Lancia, 2004) è stata elaborata al fine di

analizzare le riflessioni sollecitate dai LJ ed esplorare eventuali differenze presenti in studenti che si caratterizzano per livelli diversi di estroversione.

vLeader: un'esperienza di simulazione all'esercizio della leadership in contesto didattico

L'insegnamento di *Formazione e Valutazione delle Risorse Umane*, afferente al Corso di Laurea Magistrale in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, Scolastici e Formativi (Università di Padova, A.A. 2013/2014) ha previsto il coinvolgimento degli studenti in un laboratorio esperienziale di formazione alla leadership. Il training consisteva in un mese di attività individuale ed autonoma degli studenti all'interno di un ambiente di simulazione virtuale: Virtual Leader. vLeader simula un contesto organizzativo all'interno del quale ogni studente, che si chiamerà Andrea nella simulazione, agisce in qualità di leader interagendo con alcuni colleghi (virtuali) nel corso di meeting aziendali. Il percorso formativo è organizzato in 5 scenari che prevedono l'assegnazione allo studente di alcuni obiettivi aziendali da raggiungere nel corso della riunione. Gli scenari sono: "Faccia a faccia", "Un nuovo collega", "Status Quo", "Due culture diverse" e "Crisi e opportunità".

Prima dell'inizio di uno scenario e al termine dello stesso gli studenti dovevano specificare i loro obiettivi di apprendimento e descrivere le azioni e le strategie adottate per raggiungere i risultati aziendali. L'utente deve raggiungere degli obiettivi in ogni scenario e per questo gli vengono fornite informazioni riguardanti abitudini e personalità dei personaggi e l'impatto dell'idea da discutere sulla soddisfazione dei clienti, dei dipendenti e sul business. L'utente può opporsi o sostenere un'idea o un collega cliccando su una barra presente nello schermo del computer. L'azione dell'utente influenza il livello di tensione, il potere che esercita e l'opinione del gruppo di lavoro.

Al termine di uno scenario l'utente riceve un feedback numerico relativo all'impatto delle proprie decisioni sugli stakeholder (clienti, dipendenti, azionisti) e al proprio potenziale di leadership.

Per considerare superato il laboratorio, gli studenti dovevano analizzare lo scenario, individuare gli obiettivi formativi e sviluppare una strategia al fine di ottenere e consolidare un punteggio complessivo del 90%. Una volta completato ogni singolo scenario, ossia raggiunto e consolidato il punteggio, gli studenti erano invitati a compilare un LJ (con riferimento a 5 scenari), oggetto di valutazione, nel quale riportare ed identificare due *eventi*

di apprendimento, le emozioni associate allo stesso e gli apprendimenti generati.

Gli strumenti d'indagine

Abbiamo analizzato le riflessioni sul processo di apprendimento prodotte dagli studenti nei LJ al fine di esplorare eventuali differenze presenti in studenti caratterizzati da diversi livelli di estroversione. Quest'ultima, infatti, sembra avere un ruolo nel modulare l'efficacia della simulazione nell'apprendimento di stili di leadership efficaci (Dalla Rosa & Vianello, 2015). Possiamo ipotizzare che l'effetto dell'estroversione sull'apprendimento passi attraverso la riflessione sull'apprendimento stesso. In altre parole, è possibile che individui diversi in termini di estroversione seguano processi di apprendimento leggermente diversi, che a loro volta giustificherebbero differenti risultati di apprendimento. Seguendo questa direzione, abbiamo condotto un'analisi testuale automatizzata dei LJ prodotti dagli studenti a conclusione di ogni scenario.

Abbiamo utilizzato come indicatore del livello di *estroversione* degli studenti il punteggio ottenuto dalla somministrazione della scala "Energia" del *Big Five Questionnaire* (Caprara et al., 2008). Tutti gli studenti sono stati invitati a partecipare all'indagine compilando un questionario on-line. La somministrazione è stata effettuata in due tempi: prima dell'inizio del laboratorio e alla sua conclusione. Le analisi presentate riguardano i 45 soggetti che hanno compilato il questionario nei due tempi.

In aggiunta all'estroversione sono state raccolte altre misure¹ fra le quali lo stile di leadership (Avolio & Bass, 2004).

La scala di estroversione è self-report e comprende 24 item con un rating a cinque punti da "Assolutamente falso per me" ad "Assolutamente vero per me". Le persone che ottengono punteggi alti in estroversione tendono a descriversi come molto dinamiche, loquaci, attive, energiche, assertive, competitive. Le persone che ottengono punteggi bassi tendono a descriversi come poco dinamiche, poco attive, poco energiche, sottomesse e taciturne (Caprara et al., 2008). La dimensione dell'energia e dell'estroversione è suddivisa in due sottodimensioni: il *dinamismo* e la *dominanza*. La prima misura aspetti che riguardano comportamenti energici e dinamici, il livello di attività, la loquacità, la socievolezza e l'entusiasmo. Un esem-

¹ I risultati relativi a queste misure non sono oggetto di interesse in questo studio, pertanto si rimanda per un approfondimento al lavoro di Dalla Rosa & Vianello (2015).

pio di item è “*Mi sembra di essere una persona attiva e vigorosa*”. La dominanza è un indicatore della tendenza ad imporsi, della capacità di primeggiare e di far valere la propria influenza sugli altri. Un esempio di item è “*Generalmente tendo ad impormi piuttosto che accondiscendere*”.

Durante l’attività di *simulation-based training* il LJ ha sollecitato una riflessione sistematizzata su cosa lo studente abbia appreso nel proprio percorso e su come lo abbia appreso (Antonietti & Rota, 2004). Si è chiesto agli studenti di riferirsi prevalentemente alla competenza di leadership ed ai suoi correlati in termini di esperienze, pensieri, emozioni, anche in rapporto al percorso extra-accademico e alle possibili ricadute nella realtà di vita, personale, professionale, e formativa. Si è chiarito che non esiste un modo “giusto” o “sbagliato” di sviluppare il diario: il LJ ha senso nella misura in cui permette alla singola persona di riflettere criticamente su quanto accaduto e quanto imparato e su come poter riutilizzare quanto appreso nel futuro.

Come ribadito dall’ampia letteratura sull’uso di strumenti narrativi a supporto dell’apprendimento, come ad esempio il portfolio (Campbell et al, 2000; Pelleray, 2004; Varisco, 2004) e il portfolio elettronico (Barret, 2004; Rossi & Giannandrea, 2006; Swenson Danowitz, 2012), si sottolineano le dimensioni di riflessione e autoregolazione stimulate dall’approccio biografico. Il LJ ha voluto, infatti, promuovere un esercizio di *esplicitazione del processo riflessivo* e quindi una migliore comprensione dei fatti accaduti, dell’evoluzione delle abilità di leadership nelle diverse situazioni virtuali affrontate, dei punti di forza e debolezza, delle trasposizioni in eventi reali del passato e del presente, delle possibili strategie di gestione di gruppi e consapevolezza degli stili di leadership.

Come in precedenti ricerche (Woodward & Sinclair, 1998), con la finalità di supportare gli studenti nell’affrontare l’apprendimento simulato e la redazione del LJ, abbiamo costruito un *framework* con stimoli non prescrittivi per attivare processi riflessivi e autoregolativi.

Mediante il LJ abbiamo dunque inteso esplorare i due seguenti focus:

- quali sono stati i passaggi cruciali che hanno particolarmente coinvolto – emotivamente e cognitivamente – gli studenti?
- come favorire la traduzione di questi passaggi in risultati di apprendimento e come favorire la trasferibilità degli apprendimenti acquisiti, mediante simulazione, nel contesto reale, professionale o, più ampiamente, extra-accademico?

Al fine di sollecitare la riflessione su tali passaggi, il LJ è stato animato da stimoli ispirati al *metodo degli eventi* messo a punto da Munari (1998; 2011) nell’ambito del progetto di *Epistemologia Operativa* elaborato con

Fabbri (Fabbri & Munari 2005; Fabbri, 1994). Gli autori, infatti, interessati ad indagare come il rapporto con il sapere si formi “prendendo spunto e poi ancorandosi a eventi concreti, vissuti in modo soggettivamente significativo” (Munari, 1998, p. 429) hanno rintracciato in letteratura molteplici definizioni di *evento* (Changeux, 1972; Cordonier, 1995; Cousin, 1997; Morin, 1972; Piattelli-Palmarini, 1972), giungendo ad evidenziare che “non vi è alcun parametro che possa permettere una definizione oggettiva di *evento*” (Munari, 1998, p. 430). Munari definisce quindi evento “un qualsiasi episodio vissuto che il soggetto considera come tale” (1998, p. 430) e ne traccia molteplici dimensioni in grado di caratterizzarne ciascuno, indipendentemente dal suo contenuto. L’autore fa così riferimento ai limiti temporali di un evento, alla sua causa, al suo grado di prevedibilità e di concatenazione con altri eventi e altre dimensioni ancora che consentono di costruire una “topologia” dell’universo degli eventi individuati da ciascuno (Munari, 1998).

Nel caso specifico del *simulation-based training* in cui il metodo è stato applicato, esso è stato ripreso con la finalità di supportare il gruppo di ricerca nella sistematizzazione del ricchissimo materiale ottenuto mediante l’esercizio della narrazione che l’adozione del LJ ha stimolato e accompagnato.

Si riportano di seguito gli stimoli proposti agli studenti:

- individua per ciascuno scenario due *eventi* che sono stati per te cruciali con riferimento allo scenario in questione. Ti invitiamo a segnalarli con precisione, circoscrivendo l’evento a un’azione, una battuta, un momento preciso o qualsiasi altro aspetto, purché circoscritto, che abbia rappresentato per te un *evento*.

- con riferimento a ciascun evento ti chiediamo di riflettere sui seguenti aspetti:

1. come ti sei sentito/a? Quali sono state le emozioni che hai provato?
2. l’evento si collega, e come, ad una tua esperienza pregressa? quale? in quale ambito?
3. quali sono i risultati del tuo apprendimento (conoscenze e abilità)?
4. come pensi di poter valorizzare questo evento nella tua pratica professionale o, più ampiamente, nel tuo percorso e nelle tue attività extra-academiche?

I risultati dell'analisi testuale automatizzata

Per ciascuno dei 5 scenari presi in considerazione si presentano gli output ottenuti mediante analisi testuale automatizzata.

Ai fini dell'analisi sono stati assemblati 3 corpus per ciascuno dei 5 scenari proposti dalla simulazione con riferimento ai 45 soggetti coinvolti per un totale di 15 corpus, elaborati secondo i seguenti criteri:

- corpus 1: 2 eventi segnalati ed emozioni correlate (con riferimento alla scelta dei 2 eventi e allo stimolo n.1)
- corpus 2: risultati di apprendimento correlati ai 2 eventi citati (con riferimento allo stimolo n. 3)
- corpus 3: trasferibilità (con riferimento agli stimoli n. 2 e n. 4).

Il presente articolo si concentrerà sulle analisi relative al Corpus 1 di ciascuno scenario, con riferimento ai 2 eventi riportati da ciascun soggetto nel proprio LJ e alle emozioni ad essi correlate.

Nella preparazione dei corpus, i testi sono stati codificati con variabili categoriali corrispondenti ai livelli di basso, medio, medio-alto e alto dinamismo e dominanza (Tabella 1), seguendo le istruzioni fornite dagli autori (Tabella A4, Caprara et al., 2008, p.50). Poiché i punteggi di dominanza nel campione aumentano significativamente dalla prima alla seconda somministrazione, abbiamo deciso di calcolare per ogni soggetto media e deviazione standard dei punteggi di dominanza attraverso i due tempi e di utilizzare questi valori per ottenere un punteggio standardizzato (T) che ci consentisse di effettuare l'assegnazione di ogni individuo in gruppi.

Per ciascun corpus sono state condotte le seguenti analisi:

- *Associazioni di parole*: consentono “di verificare come i contesti di co-occorrenza determinano il significato locale delle parole chiave” (Lancia, 2014, p. 17), dove le co-occorrenze sono quantità risultanti dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali (parole) sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi contesti elementari (frasi o paragrafi) (Lancia, 2014);
- *Analisi tematica dei contesti elementari* al fine di costruire ed esplorare una rappresentazione dei contenuti dei corpus mediante cluster tematici (Lancia, 2014);
- *Co-word analysis*: consentono di analizzare le relazioni di co-occorrenza all'interno di gruppi di parole chiave;
- *Analisi delle corrispondenze* con l'obiettivo di evidenziare somiglianze e differenze tra le unità di contesto, ossia tra le porzioni di corpus

corrispondenti alle parti di LJ prese in considerazione per ciascuno dei corpus sopra descritti.

Tab. 1. Livello di estroversione (il punto T è dato dalla media delle sotto-componenti “Dinamismo” e “Dominanza”)

Livello di estroversione	Soglie	Dinamismo		Dominanza	
Basso	$45 \leq T$	5	11%	4	9%
Medio	$46 \leq T \leq 55$	11	24%	20	44%
Medio-alto	$55 < T \leq 65$	23	51%	12	27%
Alto	$T > 65$	6	13%	9	20%

Primo scenario: Faccia a faccia

Nel primo scenario l’utente, che interpreta “Andrea”, affronta il primo giorno di lavoro nella nuova organizzazione. Deve incontrare Giovanni, un collega, al quale chiedere di svolgere alcuni compiti e fornirgli gli strumenti utili allo svolgimento delle attività. Andrea ha bisogno che il computer venga configurato e che vengano stampati i biglietti da visita. Nel raggiungere questo obiettivo lo studente si scontra con gli interessi di Giovanni e la sua programmazione delle attività: vorrebbe delle ferie per cercare un nuovo appartamento e ha promesso a una collega di aiutarla con l’archivio.

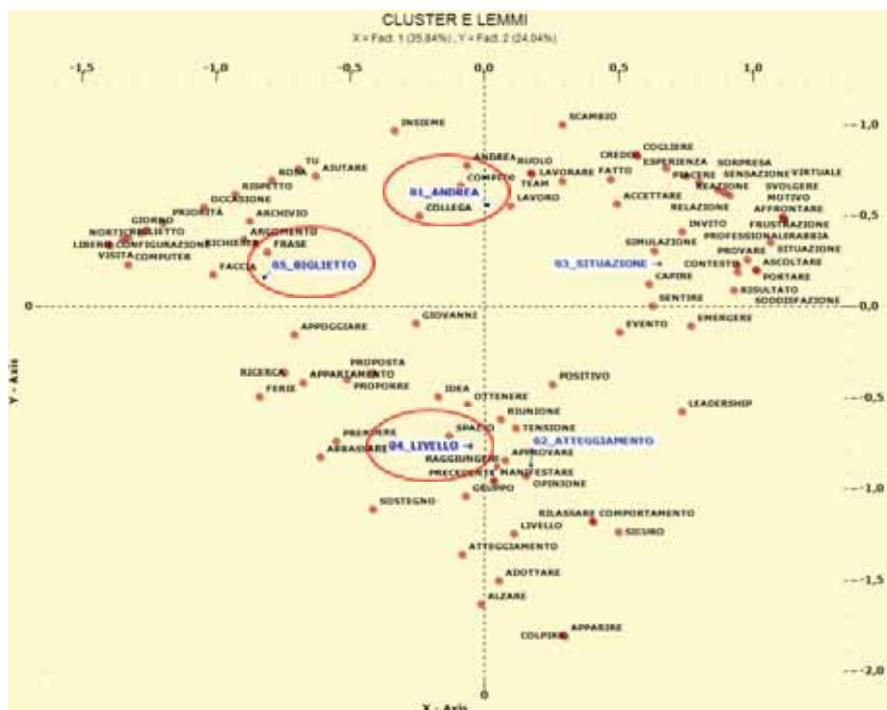


Figura 1 - Scenario 1 Analisi tematica dei contesti elementari

L'output in figura 1 offre una rappresentazione dei contenuti del corpus evidenziando, in questo caso, 5 cluster tematici costituiti da un insieme di contesti elementari e descritti attraverso le parole che più li caratterizzano. Un nucleo è dedicato alla figura di "Andrea". Siamo nella fase iniziale e gli studenti percepiscono (e nominano) Andrea, il personaggio da loro rappresentato, come soggetto esterno, a significare che non hanno ancora sviluppato un senso di presenza e appartenenza alla simulazione. I nuclei "biglietto" e "livello" rimandano precisamente allo scenario e all'obiettivo da raggiungere al suo interno: ottenere da Giovanni la preparazione dei biglietti da visita e gestire il livello di tensione del collaboratore. Gli studenti quindi pongono attenzione al compito, alle "idee" discusse nella riunione (nucleo "biglietto") e ai feedback (nucleo "livello"). Un altro tra i nuclei evidenziati nell'Analisi tematica dei contesti rimanda chiaramente alle emozioni che, in questo primo scenario, sono soprattutto di "rabbia", "frustrazione", "sorpresa", ma anche "soddisfazione" laddove si ottenga un "risultato".

Il nucleo nel quadrante opposto si riferisce, invece, all'azione (potremmo dire in questo caso al "come agisco"), al sostegno che lo studente fornisce al collega Giovanni e che a sua volta riceve. Ecco di seguito un estratto esemplificativo:

"Il sostegno da parte del gruppo ha fatto sì che mi sentissi più forte nell'espormi e grazie a questo incoraggiamento e sostegno ho riferito a Giovanni la necessità che il mio computer venisse configurato" (IDnumber_16 *Din_B *Dom_B *D_stab).

Lo spazio bi-dimensionale è organizzato da due assi (X-orizzontale, Y-verticale) che in termini statistici rappresentano dei fattori (nel caso specifico coprono circa il 60% della varianza). Nell'asse x si colloca il fattore che potremmo definire "emozione", nell'asse y il fattore che potremmo definire "azione". Lo stesso output evidenzia l'opposizione tra "gruppo", nel secondo quadrante, e "ruolo" nel terzo quadrante. Nel primo nucleo il riferimento è all'"opinione del gruppo" uno degli elementi che costituiscono la valutazione della performance del leader. Gli studenti ricevono un feedback in merito all'opinione che il gruppo (in questo caso Giovanni) ha del loro operato durante la simulazione, attraverso un grafico in alto a destra nello schermo, e al termine dello scenario.

"Tale scelta di accettare l'invito per la pausa caffè ha fatto sì che l'opinione del gruppo sul mio conto migliorasse e che la tensione dei partecipanti diminuisse. (Questo emergere dall'andamento della linea verde presente in alto a destra dello scenario). Questo ha fatto nascere in me un senso di accettazione che mi ha incoraggiato a fare delle richieste al Sig. Giovanni." (IDnumber_16 *Din_B *Dom_B *D_stab).

Negli estratti riportati gli studenti fanno riferimento all'invito di Giovanni a prendere un caffè con i colleghi, una delle idee che possono emergere nel corso della riunione. Questa idea potrebbe aver aiutato gli studenti a focalizzarsi sull'opinione del gruppo (la scelta di accettare l'invito ha un effetto sul livello di opinione del gruppo) ed a comprendere l'importanza di questo elemento nella loro performance.

Inoltre, con riferimento ai tratti di personalità è la persona tendenzialmente passiva a preoccuparsi dei feedback, in particolare all'approvazione da parte del gruppo, che è una componente del potere (assieme all'influenza personale).

Al polo opposto, “ruolo” rimanda alla riflessione dello studente sulla propria capacità di ricoprire il ruolo di leader e si connette al nucleo delle emozioni collegate alla propria performance.

“[...] ho avuto, inoltre, la sensazione di esser riuscita a farmi accogliere, con il mio ruolo e i miei compiti nel nuovo ambiente lavorativo” (IDnumber_34 *Din_MA *Dom_MA *D_aum).

“In merito a questo evento ho provato una sensazione di disagio perché non sono riuscita a mantenere viva la riunione e mettere in atto il mio ruolo da leader” (IDnumber_39 *Din_M *Dom_M *D_aum).

Secondo scenario: Un nuovo collega

Nel secondo scenario gli studenti svolgono una riunione con i colleghi Rosa e Giovanni, quest'ultimo conosciuto nel corso del primo scenario.

La tensione tra i due è molto alta e può essere difficile per gli studenti riuscire a raggiungere i propri obiettivi.

Con riferimento alla Figura 3, l'Analisi Tematica dei Contesti, risulta interessante la collocazione del nucleo “gruppo” in corrispondenza delle variabili Basso Dinamismo e Bassa Dominanza. Gli studenti meno dinamici e poco dominanti riflettono sul senso di appartenenza all'organizzazione e sulla preoccupazione per l'approvazione ed opinione del gruppo, come evidenzia il seguente estratto:

“Mi sono sentita parte del gruppo, ma presa in considerazione per le mie capacità decisionali e stavo perfettamente a mio agio nel dialogare con i miei colleghi” (IDnumber_19 *Din_B *Dom_M *D_stab).

Al contrario, gli studenti più dinamici si riferiscono con maggiore frequenza al termine “soddisfazione”: sembrano riflettere maggiormente sulle proprie azioni di leadership, su se stessi e sulla propria performance.

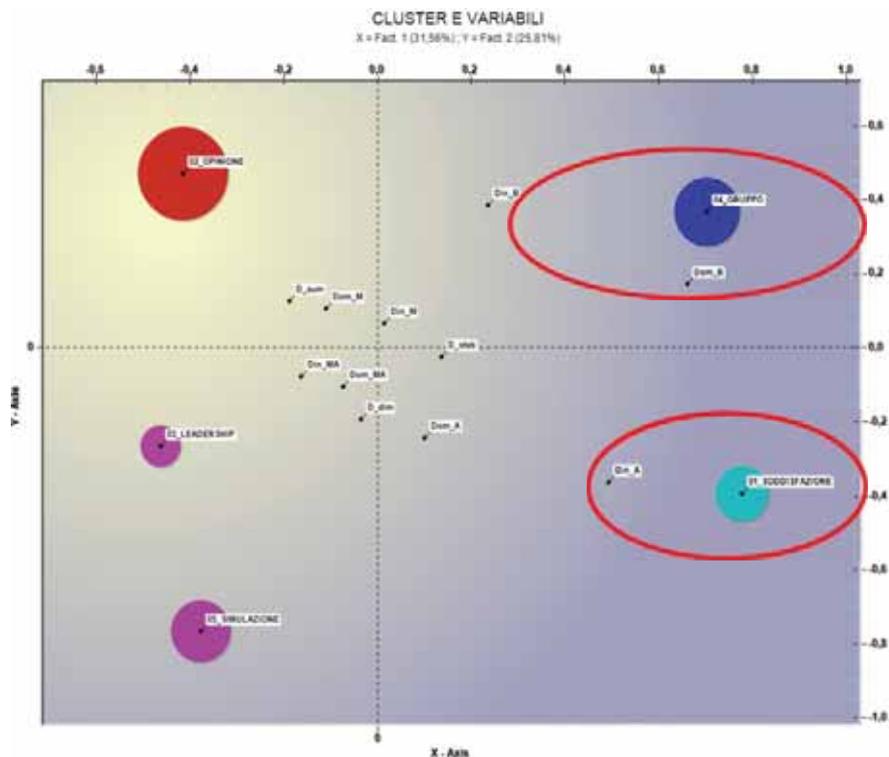


Figura 3 - Scenario 2 Analisi tematica dei contesti elementari

“Il fatto di essere riuscita a far approvare e quindi aver fatto comprendere l’importanza del miglioramento del morale ha suscitato in me soddisfazione e orgoglio per aver affrontato e concluso positivamente un argomento così delicato e importante” (IDnumber_16 *Din_B *Dom_B *D_stab).

L’Analisi delle Corrispondenze, riportata in Figura 4, mostra una concentrazione di lemmi in corrispondenza della variabile Alta e Medio-Alta Dominanza. Precisamente, i lemmi qui collocati indicano azioni: “lavorare”, “intervenire”, “decidere”, “emergere”, “appoggiare”, “dimostrare”. Le riflessioni degli studenti più dominanti, quindi tendenti a primeggiare e ad imporre la propria influenza sugli altri, sono più focalizzate sull’azione e la presa di decisione. Si riportano di seguito alcuni estratti.

“Ho quindi cercato di intervenire per calmare Rosa, dato che l’ostilità mi sembrava provenisse soprattutto da parte sua. Una volta riuscita a placare la situazione conflittuale ho provato un grande senso di soddisfazione, in quanto attraverso uno stile dominante, sono riuscita a creare cooperazione tra i due personaggi” (IDnumber_03 *Din_MA *Dom_A *D_stab).

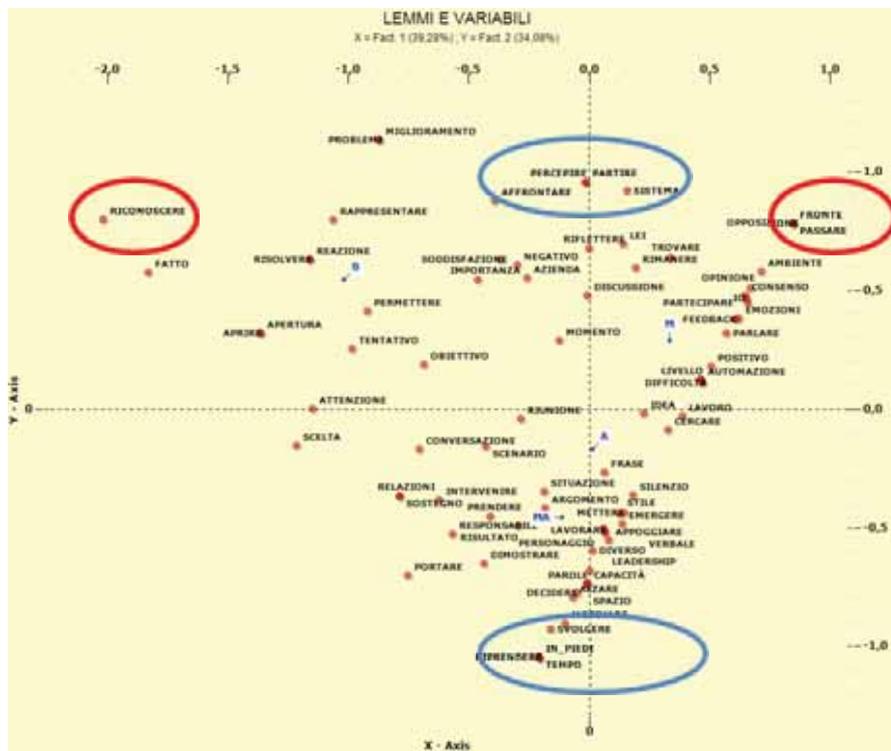


Figura 4 - Scenario 2 Analisi delle corrispondenze – Variabile Dominanza

Terzo scenario: “Status Quo”

Nel corso del terzo scenario la gestione del potere e delle alleanze diventa fondamentale. Andrea non è più supportato dall'autorità gerarchica: deve confrontarsi con i suoi superiori Will ed Ermanno. La gestione della tensione e l'influenza sono fondamentali per riuscire a far emergere nuove idee.

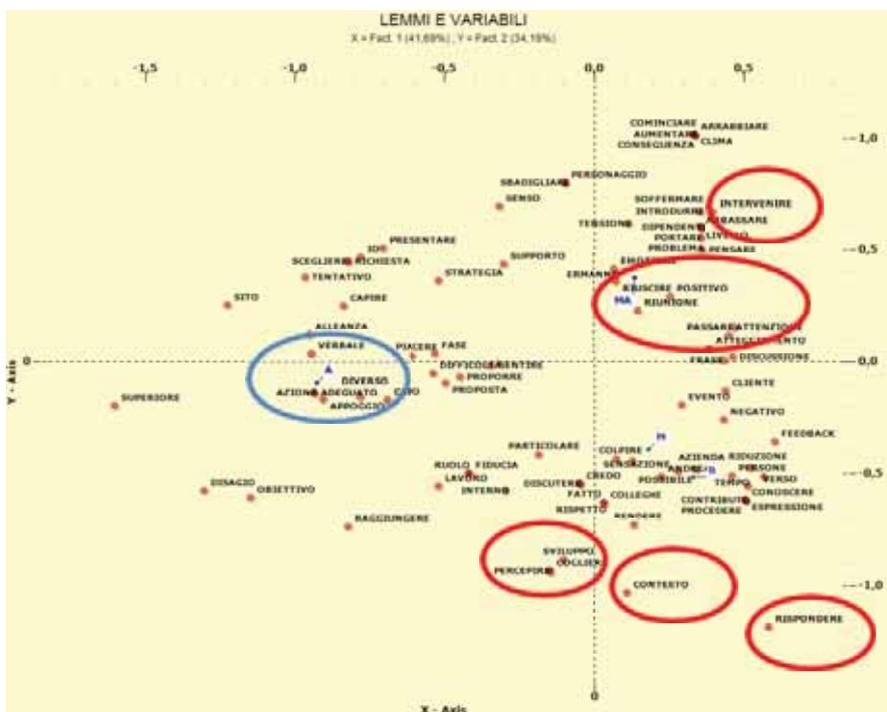


Figura 5 - Scenario 3 Analisi delle corrispondenze – Variabile Dinamismo

Come in precedenza, anche in questo scenario gli studenti altamente dinamici si dimostrano attenti alle proprie azioni e alle reazioni che esse promuovono, ma si focalizzano anche sul nucleo “alleanza”. Focus evidenziati dall’utilizzo dei lemmi: “alleanza”, “appoggio”, “strategia”, “tentativo”, “proporre”, “proposta”, “azione”.

“Ero a disagio nello scegliere quale strategia adottare perché ero combattuta tra diverse opzioni di alleanza e di scelta” (IDnumber_35 *Din_A *Dom_MA *D_stab).

Il gruppo di studenti che presentano un livello di dinamismo nella media o inferiore risultano, al contrario, più attenti al contesto e ai feedback che esso rimanda come sembrano sottolineare i lemmi “cogliere”, “contesto”, “rispondere”, “colleghi”, “sensazione”, “feedback”.

“Ho provato un senso di serenità e tranquillità poiché incontrare i colleghi per una festa all'esterno del contesto lavorativo è un evento piacevole e divertente che può far sorgere dei nuovi rapporti, delle nuove amicizie e soprattutto può essere il momento adatto per conoscere le persone con cui si lavora ed instaurare con loro legami basati sulla fiducia che, saranno funzionali al lavoro aziendale” (IDnumber_10 *Din_B *Dom_MA *D_stab).

Lo stesso output evidenzia, inoltre, un'opposizione tra i lemmi “cominciare”, “aumentare”, “arrabbiare”, “intervenire” collocati nel primo quadrante e rinviati ad una dimensione più “attiva” e i lemmi “cogliere”, “contesto”, “rispondere”, collocati nel quarto quadrante e rinviati ad una maggior passività.

Quarto scenario: Due culture diverse

Nel quarto scenario, come nel terzo, tensione e potere devono essere gestiti efficacemente per raggiungere gli obiettivi. L'azienda deve gestire i processi di fusione con un altro gruppo, ci sono decisioni importanti da valutare in merito alle risorse umane, all'accorpamento tecnologico e alla rete di fornitori. Gli studenti sono impegnati nel creare alleanze e guadagnare da queste per poter influenzare gli altri colleghi.

In entrambi gli output riportati in Figura 6 e 7, emerge una netta opposizione tra i lemmi riferiti ai profili Basso Dominante (Figura 6) e Basso Dinamico (Figura 7), collocati nei primi due quadranti, e tutti gli altri profili, Alti, Medi, Medio-Alti Dominanti e Dinamici collocati nei quadranti 3 e 4. Anche questo quarto scenario sembra confermare le riflessioni precedentemente esposte. I soggetti con un livello alto di dinamismo e dominanza esprimono una maggiore attenzione o l'utilizzo di un lessico riferito all'azione (figura 6: “alleanza”, “decidere”, “approvare”; figura 7: “adottare”, “sostenere”, “proporre”).

“Il momento in cui sono riuscita ad influenzare e conseguentemente a far cambiare idea ad Antonio circa l'idea di Tutela delle risorse umane, per la quale provava disaccordo” (IDnumber_03 *Din_MA *Dom_A *D_stab).

I soggetti con livelli più bassi o medi di estroversione (nelle dimensioni di dinamismo e dominanza) presentano un focus sulla riflessione, sul contesto e sull'approvazione del gruppo (figura 6: “tutela”, “priorità”, “suscitare”; figura 7: “opinione”, “sensazione”, “riflessione”).

“I sentimenti che ho provato nel difendere e tutelare le politiche verso le risorse umane sono stati di orgoglio verso l'appartenenza ad una azienda che ha saputo costruire e consolidare nel tempo un rapporto di fiducia e piena collaborazione con i propri dipendenti” (IDnumber_16 *Din_B *Dom_B *D_stab).

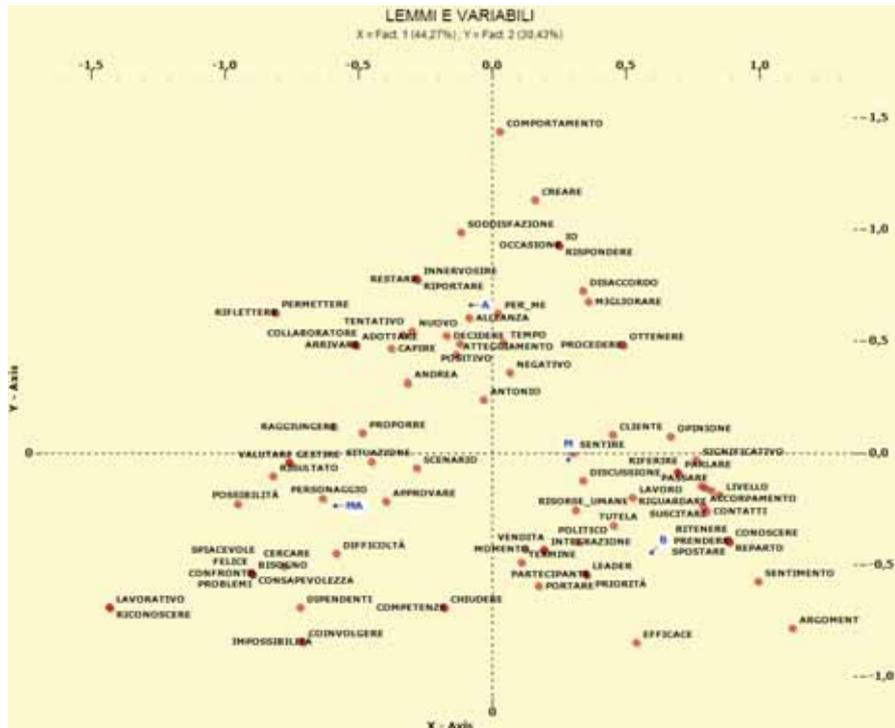


Figura 6 - Scenario 4 Analisi delle corrispondenze – Variabile Dominanza

Tuttavia, in questo quarto scenario rispetto agli altri, emerge per tutti i profili, un chiaro focus sugli obiettivi da raggiungere, come evidenziano i lemmi “personaggio”, “simulazione”, “riuscire”, “azienda”, “gestire”, “migliorare”. Il quarto scenario è risultato per alcuni dei nostri studenti abbastanza difficile, il numero di colleghi nella riunione aumenta e il livello di tensione tende a salire rendendo molto difficile la comunicazione ed impendendo di discutere in modo efficace le idee. Ipotizziamo che l’attenzione degli studenti al compito specifico sia dovuta proprio a questa maggiore difficoltà.

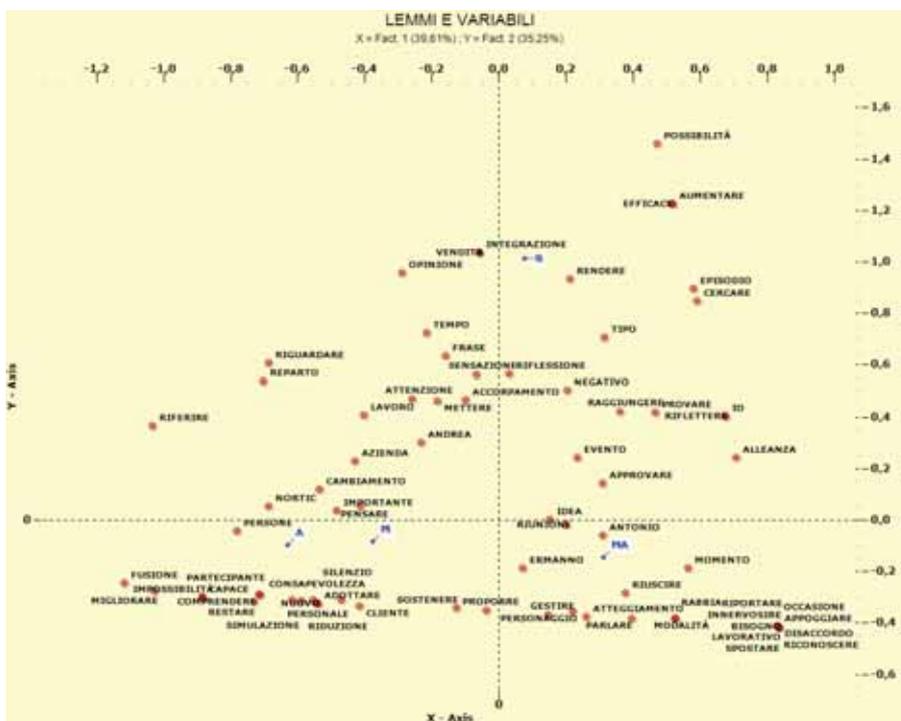


Figura 7 - Scenario 4 Analisi delle corrispondenze – Variabile Dinamismo

Quinto scenario: Crisi e opportunità

Con riferimento all'ultimo scenario "Crisi e opportunità", si riporta di seguito l'estratto delle parole chiave. In questa simulazione gli studenti devono affrontare una situazione di grave emergenza. Una filiale dell'azienda è bruciata e si devono prendere decisioni importanti relative alla comunicazione con i media e ai progetti di ricostruzione. La tensione è alta, la fiducia dei colleghi e la capacità di stimolare la creatività sono importanti per raggiungere i risultati migliori.

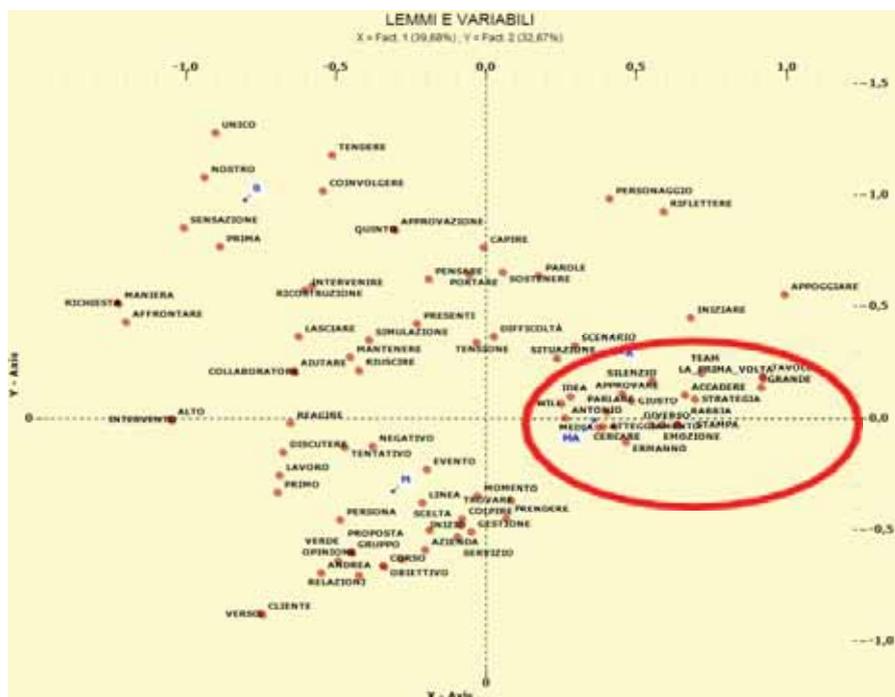


Figura 8 - Scenario 5 Analisi delle corrispondenze – Variabile Dominanza

Il quinto e ultimo scenario conferma ancora una volta quanto evidenziato precedentemente. In Figura 8 emerge in particolare un nucleo, posizionato nel primo quadrante, in cui si collocano i lemmi “strategia”, “idea”, “cercare”, “atteggiamento” vicino alle variabili alta e media alta dominanza. Gli studenti con livelli di dominanza sopra la media riflettono più degli altri sulla strategia e si rivelano più intraprendenti.

“Mi sono sentita meno influenzabile dai feedback negativi che ricevevo e più calma e intraprendente nel cercare di gestire la contingenza e di mantenere l’attenzione sugli obiettivi da raggiungere; mi sono sentita anche più esperta nel gestire l’attività della simulazione” (IDnumber_20 *Din_A *Dom_M *D_stab).

Gli studenti con bassi livelli di dominanza, ancora una volta si focalizzano maggiormente sull’approvazione da parte del gruppo e si rivelano più riflessivi.

“Nell’affrontare questa situazione mi sono sentita molto coinvolta e motivata nel portare a sostegno tesi per far sì che venisse approvata la ricostruzione dello stabilimento in quanto ero consapevole che dalle nostre decisioni sarebbe dipeso il

futuro e il sostentamento di molte famiglie” (IDnumber_16 *Din_B *Dom_B *D_stab).

Conclusioni

Nell’esperienza di *simulation-based training* proposta agli studenti del corso di *Formazione e Valutazione delle Risorse Umane*, Dalla Rosa & Vianello (2015) avevano osservato che gli studenti più introversi e meno dinamici mostravano nel tempo un cambiamento nello stile di leadership in linea con gli obiettivi di apprendimento.

L’analisi testuale dei LJ consente di evidenziare che coloro che si presentano come dinamici, attivi, con una propensione ad imporre le loro idee, si sono concentrati di più sulle loro azioni in termini di strategia, presa di decisione, riflessione sulla performance. Gli studenti più remissivi, più passivi e meno energici si focalizzano maggiormente sul gruppo e sulla sua approvazione, sull’appartenenza all’organizzazione, sul contesto e sui feedback che esso rimanda. Con riferimento al gruppo di studenti osservato e a partire dal lavoro già svolto da Dalla Rosa & Vianello (2015), è possibile affermare che in media gli studenti più introversi imparano di più, riflettendo maggiormente, nel corso del training, sulla modulazione del loro stile di leadership. L’analisi delle misure *self report* consente, infatti, da un lato, di osservare un cambiamento quantitativo nei punteggi in funzione dell’estroversione dei partecipanti. Dall’altro lato, l’analisi testuale permette di analizzare come il livello di estroversione si “espliciti” nelle riflessioni prodotte dagli studenti.

A partire dall’esperienza proposta, il connubio dei due approcci potrebbe essere adottato al fine di amplificare la riflessione sulla trasferibilità degli apprendimenti dal contesto di simulazione al contesto di vita e professionale. Studi successivi potrebbero, inoltre, coinvolgere un numero maggiore di soggetti al fine di confermare la relazione identificata, nel contesto di simulazione, tra livello di estroversione e risultati di apprendimento. In vista di successive esperienze con vLeader, potrebbe essere utile proporre agli studenti l’utilizzo di ulteriori strumenti di riflessione, con stimoli più mirati che la amplifichino su porzioni di scenario che in questo studio essi hanno riconosciuto particolarmente cruciali per il loro apprendimento e per lo sviluppo delle competenze di leadership.

Il contributo apre dunque a nuove linee di ricerca basate sullo sviluppo di tre dimensioni dell’apprendimento - la misura dei tratti di personalità, l’adozione delle tecnologie e, nello specifico, della simulazione e la promo-

zione della riflessione – in un'integrazione mirata a rendere più efficaci le strategie di apprendimento.

Bibliografia

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults* 34(1), 3-22.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological monographs*, 47(1), i-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0093360>.
- Antonietti, A. & Rota S. (2004). *Raccontare l'apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Avolio, B.J., & Bass, B. M. (2004). *MLQ: Multifactor leadership questionnaire* [Measurement Instrument]. Mind Garden.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., & Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next?. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 9-30.
- Bell, B.S., & Kozlowski, S.W. (2007). Advances in technology-based 3 training. In S. Werner (Eds.), *Managing Human Resources in North America: Current Issues and Perspectives* (pp. 27-41), Oxton: Routledge.
- Brochbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Brown, K.G. (2001). Using computers to deliver training: Which employees learn and why?. *Personnel Psychology*, 54(2), 271-296.
- Burrus, R. W. (1976). Human learning. In Dunette, M. D., Hough, L.M., (a cura di), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago, Rand McNally.
- Campbell D.M., Melenyzer B.J., Nettless D.H., Wyman R.M. (2000). *Portfolio and performances assessment in teacher education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Caprara G. V., Barbaranelli C., Borgogni L., & Vecchione M. (2008). *Big five questionnaire-2* [Measurement Instrument]. Firenze: Giunti OS.
- Cattell, H.E., & Mead, A.D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, 2, 135-178.
- Dalla Rosa, A., & Vianello, M. (2015). On the Effectiveness of a Simulated Learning Environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, pp. 1065-1074.
- DeRouin, R.E., Fritzsche, B.A., & Salas, E. (2004). Optimizing e-learning: Research-based guidelines for learner-controlled training. *Human Resource Management*, 43(2-3), 147-162.

- Fabbri, D. (1994). I laboratori di Epistemologia Operativa. In D. Demetrio (a cura di) *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: Carocci.
- Fabbri, D., & Munari, A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini (ed. originale 1984).
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884 - 1892.
- Harris, K.R. (1990). Developing self-regulated learners: the role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologist*, 25, 35-49.
- Iwaoka, W.T., & Crosetti, L.M. (2007). Using Academic Journals to Help Students Learn Subject Matter Content, Develop and Practice Critical Reasoning Skills, and Reflect on Personal Values in Food Science and Human Nutrition Classes. *Journal of Food Science Education*, 7, 19-29.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 765 - 780.
- Knowles, M.S. & Fedeli, M. (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*. Milano: Franco Angeli.
- Kobert, L.J.(1995). In our own voice: journaling as a teaching/learning technique for nurses. *Journal of Nursing Education*, 34, 3, 140-2.
- Kraiger, K., & Jerden, E. (2007). A meta-analytic investigation of learner control: Old findings and new directions. In Fiore, S. M. Salas, E. (Eds.). *Toward a science of distributed learning*, (pp. 65-90). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford.
- McCrinkle, A.R., & Christensen, C. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5, 2, 167-185.
- Moon, J. (2003). *Learning journals and logs, reflective diary*. Centre for Teaching and Learning, University of Exeter. Retrieved from <https://www.deakin.edu.au/itl/assets/resources/pd/tl-modules/teaching-approach/group-assignments/learning-journals.pdf>.
- Moon, J. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1998). Una metodologia degli eventi per la formazione e la ricerca. *Studium Educationis*, 3, 429-436.
- Munari, A. (2011). Il metodo degli eventi nella formazione continua. *FOR Rivista per la Formazione*, 86, 15-25.
- Parker, R.P. & Goodkin, V. (1987). *The consequences of writing: enhancing learning in the disciplines*. New Jersey: Boynton/Cook.
- Parrish, D.R., & Crookes, K. (2013). Designing and implementing reflective practice programs e Key principles and considerations. *Nurse Education in Practice*, 1-6.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas scuola.

- Rossi, P.G., & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'E-Portfolio*. Roma: Carocci.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual review of psychology*, 52(1), 471-499.
- Serbati, A. (2014). Dalla riflessione sugli eventi di apprendimento all'esplicitazione delle competenze maturate. In M., Fedeli, L., Frontani, & L., Mengato (a cura di), *Experiential Learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing* (pp. 38-54). Milano: Franco Angeli.
- Swenson Danowitz, E. (2012). On the Right Track: Using ePortfolios as Tenure Files. *International Journal of e Portfolio*. 2, 1, 113-124.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Woodward, H. & Sinclair, C. (1998) Reflective journal writing. Can student teachers be taught to be reflective? *Journal of Reflection in Learning and Teaching*, 4(1).
- Zaggia, C., Frison, D., & Serbati, A. (2011). Il laboratorio di Costruzione del Portfolio di Competenze: un'esperienza di auto-valutazione ed etero-valutazione realizzata all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (a cura di) *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 189-202). Lecce: Pensa Multimedia.

Abstracts

Educating to Soft Skills in Undergraduate Medical Education: a Qualitative Study on Reflective Writings of a Students' Sample

by Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Pier Maria Battezzati

Educating to soft skills is crucial in health-care contexts. These competences include communication skills, empathy, problem solving and also attitude to professional collaboration. Among the diverse pedagogical strategies that could be chosen to develop those competences, which include both emotional and cognitive factors, reflective writing seems to have a prominent role.

This paper reports a qualitative explorative study, based on the reflective writings of a group of medical students, which were written during a course focused on soft skills, addressed to 2nd year medical students (University of Milan, San Paolo Teaching Hospital). Writings reported students' first encounter with the patient, in the ward, which was aimed at gathering his/her illness experience.

Among the 101 collected writings, 70 were casually selected and later analyzed by three blinded researchers. In each writing, researchers evaluated the level of reflection (Moon scale) and looked for the presence of specific characteristics (selected from the reflect grid): the perception of patients' emotions and the students' own feelings, the reference to patient's social context, the experienced difficulties in the relationship with the patient and lessons learned about the future medical professional role.

Data analysis showed a quite high level of reflection, slightly greater in females than males. As to patients' gender and age, no associations emerged with students' reflections. Students' writings seem to be mostly focused on their own feelings, while reflection on patients' emotions appears slightly inferior. This underlines the emotional impact of the experience on students and, therefore, the need for a specific pedagogical work focused on listening to their emotions and aimed at elaborating meaning. Patients' social context is the aspect on which students reflect more in depth, while they are less focused on the encountered difficulties and considerations about the medical profession.

Authors conclude that students' response to this training can be considered good; they point out strengths and weaknesses of the educational project,

which could be useful for those who are planning educational activities similar to those reported in this study.

Reflective Practices and Learning in Organizational Research

by Domenico Lipari

The paper suggests some methodological considerations which, on the basis of a recent research on a medium enterprise in Italy, point out the reflexive potential of the ethnographic approach to organizational analysis. The experience of reflexivity is not a spontaneous phenomenon. It represents the intentional effect of the debate among the actors about the report produced by the researcher. Thus it's possible to stimulate the reflexivity of actors also through more or less structured ways of debating a research in which they're implied. From this point of view driven reflexivity is, de facto, a practice of (self) evaluation in so far as the expositive modalities of the results of research - which have to get strong narrative and descriptive features - are able to involve actors and foster their interest and commitment to reflect and learn starting from the discussion of the interpretations (proposed by the researcher) of their practices.

Extraversion, Reflection and Learning: Prevalent Learning Events and Emotions in the Learning Process in Virtual Environment

by Daniela Frison, Anna Dalla Rosa, Anna Serbati, Monica Fedeli, Michelangelo Vianello

The article presents an experience of *simulation-based training* developed in 2014 with students enrolled in the master programme in Management of Educational Services at the University of Padova. The training programme, devoted to the development of competences in the field of human resources management, has been integrated with vLeader, an online simulator designed for the improvement of leadership competences. As part of the evaluation of the programme's effectiveness, a test for measuring personality traits according to the *Big Five* model and a learning journal to support reflection on simulation have been proposed to the students. Data collected with the two tools were crossed through an automated textual analysis of the learning journal contents in order to explore connections

between reflections prompted by learning journals and personality traits of students involved.

The Educational Innovation Through the Cinema: Facilitate the Acquisition of Soft Skills with the Blob

by Davide Garofalo

In a society like ours, marked by a *poetic of fragment*, where the man is living increasingly in a *citationist universe* constantly updated, it must reflect on what could be the most effective tools for a better learning and improved provides acquisition of skills.

The instrument on which the author dwells and focus their thoughts is the cinematographic "Blob": a set of tranches, film clips, which linked together speak directly to the learner, accompanying him on a "journey" powered by images capable to lower the ego-defensive control and prepare the mind to "iconic bouncy storm" of screen. Floating images given away from the screen, which can originate in the minds of the observers a signification personal and intimate. This is due to the fact that every story and plot transmitted by tranches of the Blob, is an open work, where the meaning is realized only through the interpretation that gives the recipient and what the observer sees of himself reflected on the screen.

The author argues in his work that one of the added values that this educational tool, which the Blob, is able to give the acquisition of skills, and more generally to the learning paths, is derived precisely from its strong polysemic value. Function able to work the mind of the learner, managing to "weave" the imagination to a more rational mental dimension, being able to create a condition of involvement and essential stimulation to adult learning.

The Use of Linguistic Metaphors to Create Soft Skills in Healthcare Professions

by Marika D'Oria

The modern medical education is trying to direct its path towards practices and methodologies that introduce the use of "multimodal metaphors" (narrations, music, cinema, art etc.) to develop and enhance the soft skills of healthcare professionals. However, in health care settings, this vision is not always accepted and there is a strong resistance to the art-based

education. How to create these skills in other ways? Starting from the literature found in PubMed, this article analyses cases, experiences and research that highlight the ability to generate soft skills in healthcare professionals through the reflection on "linguistic metaphors", symbolic elements still little studied but already inherent in clinical practice, sometimes unconsciously. Based on the discovered sources, four groups of skills have been identified: personal soft skills, clinic and social soft skills, organizational soft skills and educative soft skills. The purpose is to promote greater consideration of these issues in the training of students as well as in the continuing education of physicians, and in health organizations.

The Graphic Medicine in the Training and Education of Medical Care Professionals

by Carola Girotti

This paper will explore and investigate the possible links between the graphic narrative, expressed in the form of comics, and the current approaches, methods and tools used in the medical-health care training. The guidelines within which the study moves are related to Graphic Medicine, closely intertwined with Narrative Medicine inside the broader framework of Medical Humanities.

The narrative within its artistic value, represents a worthwhile training experience to enhance sensitivity, creativity, self-awareness and self-acceptance. A particular kind of graphic story is the comic, which is an effective tool/language for the training of medical care professionals in order to favour new learning, improve skills of observation, diagnosis, problem-solving and build empathy.

Graphic stories can be used in medical and health training to allow both students in training and professionals operating in the field, to describe and depict their experiences, in order to explore critically the medical-health world. Graphic medicine is effective as it gives also the opportunity to provide medical students with new methods and approaches to teaching and learning, being a way to re-write the professional and personal self. The use of comics encourages the development of a thoughtful and creative thinking, which will be useful and necessary to medical students to deal with the transition from basic training to the work context.

The comic, therefore, facilitates the construction of soft skills and it represents a space in which care professionals stop and think about their own existence.

This contribution will also provides a view over the American and Italian reality, presenting some experiences of medical and health training based on the used of graphic stories, in order to promote and decline methodologies and paradigms of the graphics medicine in the care practice.

Reflections about Development Perspectives of Social Workers in the Reception Centers for Immigrants in Italy

by Mario Giampaolo

During the years 2014 and 2015, the Mediterranean Sea was the theater of a huge migratory flow. Only in these two years, thousands of people left their countries for a long journey hoping to find a place, in Italy and in Europe, where to live with dignity. From November 2015 to April 2016, the work experience in the reception center for asylum seekers in Conetta, a small village in the province of Venice, allowed to identify some practices of the community (Wenger, 2006; Wenger, McDermott, & Snyder, 2007) of social workers that every day are committed to address the challenges of the reception and relate to people with a different culture. Founded at the end of July 2015, the center, one of the largest in the north-east of Italy, hosted more than 500 immigrants from Africa and Asia. The second part of the work identifies, thanks to an initial literature review of institutional and academic sources, three models of competencies needed for the development of this professional involved in the management of migratory flows. Starting from the identified competency models and the experience of participation in the community of social workers, the work suggests some core themes and methodologies for the design of development programs.

Dynamics of Collaborative Learning in On-Line University Teaching

by Paolo Raviolo

The last years have seen a strong increase in the offering of on-line courses by Italian universities (105 courses, about 56.000 students enrolled in 2016), among who teach in universities many have found themselves to re-design their courses for Learning Management Systems (LMS). The requirements for course accreditation and the LMS constrains have given rise to a re-conceptualization of the teaching models in a complex and

multidisciplinary context. The aim of this work is to investigate this scenario assuming that the reconceptualization of university teaching for on-line structures triggered a community of practice (CoP) that animates the search for effective and sustainable models. The first step of the research is a questionnaire to find out the key features of a CoP, the early results seem to confirm the existence of informal learning dynamics, common objectives and an interdisciplinary identity dimension typical of communities of practice, while the borders perception and the relations with the outside looks more nuanced and yet to be explored.

Cohesion, Self-regulation, Self-confidence: the Pedagogical Reflective Methods of Oriental Disciplines

by Manuela Valentini, Alessandro Beretta

This article examines possible pedagogical applications of reflective methods not only in “Evolutive Age”, similar to those used in oriental discipline settings, in educational or other contexts. Through extensive bibliographic research focusing on theoretical sources and empirical data and culminating in an analysis of findings related to the reported psychosocial characteristics under study, the author highlights the importance of rediscovering such disciplines from a free modern perspective, without preconditioning, and with opportunities for a wide range of applications.

Building Partnership with Parents in Child Home Care

by Silvio Premoli

The research proposed in this paper, presents the results of a training workshop which, through reflective thinking instruments, led a group of home care professionals to explore the complex issues related to the cooperation skills development and the involvement in parents that they support daily.

The research, based on the practical research model proposed by Ilse Julkunen (2011) that aims to produce shared knowledge, is placed in the domain of deep changes that the field of services for children and vulnerable families is living. Among the new emerging trends is possible to include the imperative to evaluate the socio-educational practices and do research on them, in order to improve the quality of this practices. The

promotion of training contexts that foster reflexivity is a research and evaluation strategy that simultaneously provides useful knowledge to the improvement of services and has a positive effect on the development of the professionalism.

The path of research-training, here proposed and analyzed, highlights the transformative value of reflective practice in the involved professionals. It leads to the emergence of a very strong similarity between the changes required to operators at this historic juncture and the transformations that the system of child protection requires to parents of vulnerable families in child welfare services. Parents should demonstrate the ability to improve their skills in the interest of their children. For these parents the development of a reflective thinking appears an unavoidable step in their own biography.

The article highlights key skills to promote collaboration between services and parents to realize effective interventions.

Metacognitive Awareness Teaching Tool Kit (MATTK) Reflective Teaching for Critical Thinking and Creativity Development in Classroom

by Leonarda Longo, Alessandra La Marca, Elif Gulbay

Situation awareness has long been recognized as an important variable in teacher performance. Research to date has focused on identifying characteristics of situation awareness for individuals, not on the behaviors and processes associated with situation awareness. The purpose of this review is to delineate and identify characteristics of teacher metacognitive awareness. In addition, implications are discussed and research questions are outlined that target the measurement and training of situation awareness.

The research has examined the positive correlation between the meta cognitive awareness of teachers and the development of two soft skills (critical thinking and creativity) in students.

The study involved 846 volunteer Sicilian teachers. Within this contribution, we present as a research result, the “MAT Tool Kit”, a tool for reflective teaching which consists of six stages and aims at fostering meta cognitive awareness in teachers.

These stages are based on a class-based inquiry approach which stems from the widely used “plan-do-review” cycle.

In the Beginning was the Verb. Educate your Voice to Educate Listening

by Ivano Gamelli

The voice, even before the word of which the vehicle is thus understood in its phonic quality, is the "essential tool of the educational relationship. A tool that every teacher and educator constantly uses to explain, to talk, to call, to give and take away the word. And yet, and it is important to emphasize this, almost never in his now multi-year university training, that even includes a variety of disciplines and knowledge, who invited him to take charge of a reflective competence for the task that awaits him (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), it is the least taught to "use it", to recognize it, at least to become aware. It's possible, but above all what it can mean, educate the voice? What they tell us, and how you can meet the items "undisciplined" of the "actors" of any educational occurrence? Learn to use it does not mean much to acquire the techniques, but to acknowledge the way in which we, through the voice, starting from our history we relate (in "resonance") with ourselves, with others and with the environment that we surrounds. The educational awareness and research tracks on the item, which are the subject of this reflection, we recall, in particular, the close connection between the size of the item and that of listening, a connection that contains the form and the emotional-affective game into which it unravels the fate of every educational process.

Authors

Lucia Zannini is an Associate Professor of Pedagogy. She teaches the module “Writing for reading” of the Internal Medicine course of the Medical School and in many other degrees of the School of Medicine, University of Milan. Her research interests are focused on innovative healthcare professionals’ training, narrative-based medicine and patient education.

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, PhD, actually research fellow at the University of Milan, Department of Biomedical Sciences. Within the framework of Qualitative Research, her research trajectory concerns educational work in health contexts, with a specific focus on the encounter between educators and health professionals.

Pier Maria Battezzati is an Associated Professor in Internal Medicine holding an internist position at a university hospital in Milan. He teaches Medical Humanities and Internal Medicine to first-year and fifth-year medical students. His research interests are focused on chronic liver diseases of autoimmune and metabolic-toxic (alcohol) origin. He is also interested to doctor-patient relationship and innovative teaching strategies in clinical reasoning and decision making.

Domenico Lipari, sociologist and independent researcher, is professor at the University of Roma Tre, where he teaches "Training and organizational development". His professional interests are related to the study of organizations, the development of human resources and training processes, and, in this context, the phenomenon of organizational learning, communities of practice and the development of reflexive methodologies.

Daniela Frison, PhD, is research fellow and associate lecturer at the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova. Her current research interests include: work-related learning, university-business cooperation, and teaching and learning methods in higher education and adult learning. She authored several

articles in a variety of national and international journals (*Educational Reflective Practices, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, Giornale Italiano della Ricerca Educativa*), books and book chapters. Currently she is involved in a National Research Project concerning participatory and work-related teaching and learning methods in higher education.

Anna Dalla Rosa is a third-year Ph.D. student in Social Psychology and Personality doctoral program at the University of Padova. She is involved in a National Research Project (PRIN - Research Projects of Considerable National Interest) called Emp&Co concerning positive strategies in higher education. Her research interests are focused on the development of career calling, the use of e-learning in college education, and implicit social cognition. Currently she is working on a longitudinal project concerning the effect of having a calling on career development among college students.

Anna Serbati, Ph.D., is associate lecturer at the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova. She authored several articles, books, and book chapters on the topic of adult learning - with a specific focus on processes and tools for the assessment and certification of competences acquired in formal, non-formal and informal contexts- as well as academic teachers professional development and educational innovation in higher education. She coordinated research projects concerning design and delivery of academic curricula and methods and tools for identification and certification of competences; she has been European consultant within projects carried out by Tuning academy, such as Tuning Russia and she is collaborating in the Tuning EU-US Study. She is currently assistant editor of the Tuning Journal for Higher Education.

Monica Fedeli, Ph.D, is Associate Professor of teaching and learning, and organization development at University of Padova. Her current research interests include: participatory teaching and learning in higher education, reflection and learning, organization development, faculty development and faculty development in international settings. She published more than 60 articles, books and book chapters in variety of national and international journals: *Adult Learning, Educational Reflective Practices, Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, and in a variety of book series.

Michelangelo Vianello is Associate Professor of Work and Organizational Psychology at the University of Padova. He authored a number of articles, books, and book chapters on the topics of implicit measures, stress, leadership and moral emotions, and served as a reviewer for many journals such as *Personality and Individual Differences*, *Motivation and Emotion*, *Behavior Research Methods* and the *Journal of Experimental Social Psychology*. He is consulted as an independent reviewer by private and public funding entities such as the Italian Ministry of Education, University and Research (MIUR) and the European Research Council (ERC) for the selection of grants within the “Horizon 2020” research program. His current research interests are the development of career calling and the reproducibility of empirical findings in Psychology. He is a member of the Open Science Collaboration (osf.io) an international partnership that promotes the development of an open, reliable and reproducible science.

Davide Garofalo He graduated in Educational Processes at the Faculty of Education of Genoa and specialized in Training and Development of HR at the University of Milan Bicocca. He is now behavioral trainer for companies Rina Academy and Gruppo Prospecta, he is lecturer at the University of Milano-Bicocca and member of the Scientific Committee of the Inter-University IRACLIA Group at the Department of Human Sciences for Education "R. Massa".

Marika D’Oria is pedagogue and PhD student in Education and Communication Sciences (University of Milano - Bicocca). She studied first at the University of Salento on the emotional processes in educational relationships, and then deepen the conflict resolution strategies and communicative paradoxes at the University of Milano - Bicocca. For ten years he studied neurolinguistic programming, his research interests include the training of general practitioners GP. She is currently part of the formation of the coordination core dell’ASSIMSS (Italian Association of Medicine and Health Systemic).

Carola Girotti Degree in Human Resources Training and Development at Milan-Bicocca-University, Italy. I’m Professional Educator at Progetto Vita Cooperative and I’m Micaela Castiglioni’s assistant, Professor about Adult Education at the Milan-Bicocca-University. I’m a member of the

interuniversity research team I.R.A.C.L.I.A., which it aims to investigate the narrative paradigm in the experience of illness and care.

Mario Giampaolo, PhD in Educational Sciences, is assistant professor at the Department of Education, University of Siena. His research focuses are on adult and higher education, personalization of educational services and active methodologies in teaching and learning.

Paolo Raviolo, PhD, eligible as associate professor (ASN 2013, sector 11/D2, Didattica e Pedagogia speciale e ricerca educativa), main research interest: digital technologies and learning process, informal education, adult education. Currently held a teaching position of pedagogy of work and organization at the University of Torino, past teaching and research positions at: Siena University, Polytechnic of Torino and Kingston University (GB).

Manuela Valentini, assistant professor in the Department of Humanities at the University of Urbino Carlo Bo, M.S. in Pedagogy and Sociology, she has a degree ISEF. Her research interests are related to educational methodologies and teaching strategies in the educational fields, recreational sports and organizations. She gained experience as a psycho-pedagogist for childrens with disabilities and in the conduction of groups.

Alessandro Beretta is graduated in Sports and Health Sciences at the University of Urbino Carlo Bo. He has a Master in Jujitsu (4th Dan). He is instructor of Yi Quan, Taiji Quan, Xing Yi Quan and Ba Gua Zhuang (3rd Duan) and teaches Oriental Disciplines and Personal Defense in the Pesaro Urbino province since 2000.

Silvio Premoli, PhD in Pedagogy, is assistant professor at the Department of Pedagogy - Catholic University of Milan. He is member of the executive committee of the Center for Research on Intercultural Relations in the same university and member of the scientific committee for the UNESCO Chair "Human Rights and Ethics of International Cooperation" at the University of Bergamo.

Leonarda Longo, PhD in Intercultural Pedagogy and Sociology. Educational Researcher. Teaches Docimology in the Department of Psychological, Pedagogical and Education Sciences at the University of Palermo.

Alessandra La Marca, Full Professor in Education Technology, Teaches Educational methodology and Children's Literature in the Department of Psychological & Educational Sciences at University of Palermo. She is the Coordinator of the International Ph.D. in Theory & Practice of Education for Teacher Training of University of Palermo.

Elif Gülbay, Teacher of English, PhD in Theory & Practice of Education for Teacher Training at the University of Palermo.

Ivano Gamelli, Assistant professor in General Pedagogy at the University of Milano-Bicocca. Since 2001, he teaches "Pedagogy of the body" in the programs of Educational Sciences. Among his recent publications: *A scuola in tutti i sensi* (Pearson, 2013), *Ma di che corpo parliamo?* (eds., Franco Angeli, 2012), *Pedagogia del corpo* (Raffaello Cortina, 2011), *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura* (Libreria Cortina, 2011), *I laboratori del corpo* (a cura di, Libreria Cortina, 2009). He is the manager of the website www.pedagogiadelporpo.it.