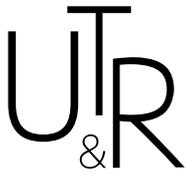


Loretta Fabbri, Alessandra Romano

# Transformative Teaching in Higher Education



University, Teaching & Research

Collana diretta da *Antonella Nuzzaci*

## *Comitato scientifico della collana*

**Ilaria Bellatti** (Universitat de Barcelona)  
**Guido Benvenuto** (Sapienza Università di Roma)  
**Ottavio Besomi** (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich)  
**Arnaldo Bruni** (Università degli Studi di Firenze)  
**Elsa M. Bruni** (Università degli Studi di Chieti-Pescara)  
**Stefano Carrai** (Università degli Studi di Siena)  
**Luca Cignetti** (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)  
**Marcel Crahay** (Université de Genève)  
**Alberto Fornasari** (Università degli Studi di Bari)  
**Teresa Godall** (Universitat de Barcelona)  
**José Luis Gaviria** (Universidad Complutense de Madrid)  
**Stephen Gorard** (University of Birmingham)  
**Lan Li** (Bowling Green State University, Ohio, USA)  
**Pierpaolo Limone** (Università degli Studi di Foggia)  
**Elzbieta Mach** (Uniwersytet Jagielloński)  
**Alessandro Martini** (Université de Fribourg)  
**Berta Martini** (Università degli Studi di Urbino)  
**Montserrat Fons** (Universitat de Barcelona)  
**Juli Palou** (Universitat de Barcelona)  
**Maria de las Nieves Muñiz Muñiz** (Universitat de Barcelona)  
**Robert Miguel Ferrer** (Universitat de Barcelona)  
**Manson Michel** (Professeur émérite de l'Université Paris 13)  
**Anna Murdaca** (Università degli Studi di Messina)  
**Chiara Pancioli** (Università degli Studi di Bologna)  
**Emilio Pasquini** (Università degli Studi di Bologna)  
**Lucia Patrizio Gunning** (University College London)  
**Slavica Pavlović** (University of Mostar)  
**Joaquín Pratz** (Universitat de Barcelona)  
**Paola Rizzi** (Università degli Studi di Sassari)  
**Anna Salerni** (Sapienza Università di Roma)  
**Daniel Slapek** (University of Wrocław)  
**Patrizia Sposetti** (Sapienza Università di Roma)  
**David Stephens** (University of Brighton)  
**Alfredo Stussi** (Scuola Normale Superiore di Pisa)

Loretta Fabbri  
Alessandra Romano

# Transformative Teaching in Higher Education



Volume stampato con il contributo  
dell'Università degli Studi di Siena



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-936-9



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

<b>Introduzione</b> di <i>Victoria Marsick, Loretta Fabbri, Alessandra Romano</i>	7
--	---

Sviluppare i processi di innovazione attraverso i meccanismi di apprendimento all'interno delle comunità professionali. Un modo di pensare e fare i <i>Teaching &amp; Learning Center</i> di <i>Loretta Fabbri, Alessandra Romano, Sonia Carmignani</i>	19
--	----

## — Prima Parte —

### **Trasformare le pratiche didattiche in *Higher Education*. Il contributo delle metodologie attive di sviluppo**

1. Transformative learning strategies in Higher Education: A critical review di <i>Alexis Kokkos</i>	55
2. Trasformare la didattica universitaria: il caso di studio della Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio dell'Università di Siena e dei suoi Soci Fondatori di <i>Carlo Orefice, Esteban Sefair V., Gina Vindigni</i>	73
3. I <i>Teaching and Learning Centres</i> (TLC): una rete di servizi a supporto della didattica di <i>Maurizio Sibilio</i>	93
4. Mai più lezioni noiose! Le trasformazioni della didattica e l'impatto delle metodologie attive in higher education di <i>Monica Fedeli</i>	103

5. The Educator's Role in Creating a Classroom Culture of Belonging: Reimagining Diversity, Equity, Inclusion for the Multi-diverse Classroom 121  
di *Deborah J. Kramlich, Yabome Gilpin-Jackson*

— Seconda Parte —

**Fare didattica transdisciplinare. Approcci creativi, performativi e inquiry-based**

6. L'analisi delle pratiche discorsive come strumento per la valutazione d'efficacia dell'innovazione didattica: il caso delle cliniche legali 157  
di *Luigina Mortari, Roberta Silva*  
*Alessia Maria Aurora Bevilacqua*
7. From technology-enhanced to technology-transformed education: Developing transformative teaching competence in preservice teachers 179  
di *Ottavia Trevisan, Marina De Rossi*
8. Il docente e il game designer. Trasformare la didattica universitaria a colpi di gamepad 201  
di *Mario Giampaolo, Fabio Viola*
9. Students as visual thinkers. Didattica e apprendimento image-based in Higher Education 215  
di *Laura Occhini, Nicolina Bosco*
10. L'Educazione Interprofessionale: apprendere insieme per lavorare insieme 231  
di *Antonella Lotti*

Autori 247

## 9.

# *Students as visual thinkers\**. Didattica e apprendimento image-based in *Higher Education*

---

*Laura Occhini*

Ricercatrice – Università degli studi di Siena – laura.occhini@unisi.it

*Nicolina Bosco*

Ricercatrice – Università degli studi di Siena – nicolina.bosco@unisi.it

### 1. *Visual Methods in Higher Education*

L'uso dei *visual methods* e degli artefatti iconici nella ricerca empirica è stato ampiamente dibattuto in letteratura (Walkington *et al.*, 2011; Watt, Wakefiel, 2017), ma appare ancora poco approfondito il ruolo che questi possono assumere all'interno della didattica universitaria. Questo contributo si propone di descrivere l'uso degli artefatti iconici nel processo di insegnamento-apprendimento che si concretizza nei contesti accademici, a partire dalla descrizione delle esperienze didattiche *image-based* realizzate all'interno di corsi universitari (Occhini, Bosco, Romano, 2021<sup>b</sup>). La riflessione interdisciplinare condivisa dalle Autrici, ricercatrici *senior* e *junior* dell'Università di Siena, ha a che fare con i cambiamenti che caratterizzano i contesti di vita, di lavoro ed educativi. Tali trasformazioni richiedono alle Università l'individuazione

\* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Nicolina Bosco è Autrice dei § 1 e 2, Laura Occhini è Autrice dei § 3 e 4.

e la messa in atto di pratiche didattiche che siano in grado di supportare la formazione di futuri professionisti capaci di adattarsi, anche in maniera creativa, alle continue richieste che provengono dalla realtà che ci circonda. Le metodologie *image-based* sembrano rispondere a tale necessità formativa ed educativa poiché rendono l'apprendimento partecipato, a partire dal coinvolgimento attivo dei *learners*, che si interrogano e interrogano su concetti sfidanti, riflettendo criticamente sui contenuti e i materiali forniti in aula (Mezirow, 1991, 2004; Fabbri, Giampaolo, Romano, 2018; Bosco, 2020; Occhini, Bosco, Romano, 2021\*). Ma come applicare le metodologie *image-based* in Università? Come supportare processi di apprendimento trasformativo che tengano conto dell'uso degli artefatti iconici in aula? Questo lavoro prova ad andare verso questa direzione e declina in maniera pratico-operativa la loro potenziale applicazione nella didattica universitaria.

Gli artefatti iconici vengono ampiamente utilizzati nella vita quotidiana. Nel lavoro del 2016, Deloitte affermava che la loro diffusione era pari a 3,5 milioni di foto al minuto, dato che appare oggi notevolmente in aumento anche in relazione all'utilizzo di dispositivi tecnologici che permettono la condivisione visuale della propria quotidianità (Bosco, 2020). Le immagini invadono la nostra vita e ciò porta a riflettere sulle strategie didattiche che tengano conto dell'uso di tali dispositivi nelle strategie di apprendimento degli studenti e delle studentesse che frequentano oggi le aule universitarie, e che possono essere definiti *visual thinker* (Watt, Wakefiel, 2017). L'esigenza formativo-educativa degli studenti, in particolare di quelli delle Classi di Laurea triennale, è quella di apprendere come unire e trasferire gli aspetti di tipo teorico alle abilità di tipo pratico che vengono richieste dal mondo del lavoro (Willison, O'Regan, 2007). Le metodologie *image-based*, muovendosi verso tale direzione, possono favorire una più profonda comprensione dei materiali di studio e allo stesso tempo dotare gli studenti di un *kit* di strumenti che possano essere applicati nei futuri contesti di lavoro (Walkington et al., 2011). L'interesse scientifico verso tale famiglia di metodologie è legato

infatti al potenziale intreccio tra il *teaching creatively*, ossia l'uso di pratiche di insegnamento creative che possono promuovere lo sviluppo del pensiero critico e creativo della popolazione studentesca (Jeffrey, Craft, 2004; Rivoltella, 2019), unito all'uso dei *visual methods*, che possono rendere l'apprendimento più concreto, visivo e reale. La riflessione che si muove in aula è così basata sull'esperienza, che diventa campo di azione entro il quale costruire e negoziare nuove prospettive di significato in un processo di apprendimento che è di tipo individuale e grupale (Tisdell, 2012; Occhini, Bosco, Romano, 2021<sup>a</sup>). Le foto possono facilitare tale processo e rappresentare visivamente una più profonda comprensione di quanto viene discusso in aula, a partire dal modo in cui essa viene prodotta e dal modo in cui racconta un aspetto teorico da apprendere (Pink, 2003). In tale scenario si inseriscono le esperienze – descritte nei paragrafi successivi – del *Digital storytelling* e del *Photovoice*, che potremmo definire «[...] *come una pratica volta a produrre conoscenza*» (Wang, Burris 1997, p. 369).

## 2. *Teaching and learning through images in Higher Education.* L'esempio del *Photovoice*

Bagley e Cancienne (2002) suggeriscono che i metodi visivi e il conseguente uso delle foto nella didattica, e in questo caso nella didattica universitaria, può ridurre il divario tra l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca. Il *photovoice* in particolare «[...] *permette ai partecipanti di condividere le proprie storie attraverso le foto e ciò implica la selezione delle immagini che riflettono e spiegano più accuratamente i problemi, le teorie e i temi che emergono*» (Schell, 2009, p. 340). La peculiarità del metodo basato sul *photovoice* è legata alla componente partecipativa dei *learners* e all'uso della fotografia, capace di documentare quindi il processo di apprendimento di un dato aspetto teorico (Wang, Cash, Powers, 2000), favorendo così la comprensione sul modo attraverso il quale quanto viene appreso in aula prenda forma nella vita quotidiana.

Il processo del laboratorio didattico che viene qui descritto (Bosco, 2020) ha visto coinvolti 60 studenti e studentesse del primo anno di Scienze dell'Educatione e della Formazione. L'insegnamento nel quale è stato implementato il laboratorio è centrato sui sistemi di pratiche dei futuri educatori, sulle dimensioni valoriali e sul sistema di giustizia sociale con cui gli educatori hanno a che fare quotidianamente. Il laboratorio è stato presentato il primo giorno del corso e gli studenti e le studentesse hanno preso parte a tale esperienza laboratoriale con l'obiettivo di acquisire conoscenze e competenze legate al tema specifico e all'uso di tale metodologia. Il laboratorio è stato strutturato in tre incontri durante i quali è stato possibile analizzare tre unità di apprendimento relative alle seguenti unità di analisi:

- *descrittivo-contenutistica*, volta a favorire l'apprendimento teorico dell'argomento connesso alla disciplina;
- *situazionale*, volta a definire gli elementi che provengono dal contesto sociale, di vita e organizzativo;
- *delle azioni da mettere in atto*, che richiede una comprensione teorico-pratica delle precedenti.

Ciascuna unità ha corrisposto a un nucleo di analisi specifico e durante ciascun incontro gli studenti hanno selezionato, organizzato e integrato il materiale visivo presentato in aula. Il processo è stato attivato a partire dall'esplicitazione delle norme etiche del *photovoice*. Pertanto, facendo riferimento alle indicazioni riportate nel lavoro di Wang e Redwood-Jones (2001), gli studenti sono stati formati:

- all'uso della fotocamera e dello *smartphone* come dispositivo attraverso il quale "catturare" le proprie idee e rappresentazioni;
- alla necessità di tutelare le persone che vivono condizioni di fragilità;
- alla necessità di ottenere in maniera prioritaria il consenso

- scritto e firmato e il permesso ad essere ripresi da parte di coloro che vengono coinvolti nella propria foto;
- agli eventuali problemi di natura etica che possono emergere;
  - alla responsabilità individuale e sociale di chi usa la fotocamera o qualsiasi altro dispositivo per riprendere le immagini (Bosco, 2020).

Il modello operativo-procedurale che ha caratterizzato l'intero laboratorio didattico *image-based* ha seguito un processo circolare, rappresentato in 11 step, ciascuno strettamente correlato all'altro, volti a concettualizzare il problema didattico da affrontare (step 1) e, in ultimo, a definire e codificare i temi emersi e gli aspetti teorici presi in esame (step 11). Tale modello, ispirato al lavoro di Goodhart (Goodhart et al., 2006), viene rappresentato nella Figura 1.

La partecipazione al *photovoice* ha facilitato l'acquisizione di abilità tecniche e comunicative associate alle modalità attraverso le quali è possibile rappresentare e trasmettere gli apprendimenti acquisiti, a partire dall'analisi riflessivo-critica delle foto e dei significati da esse veicolati.

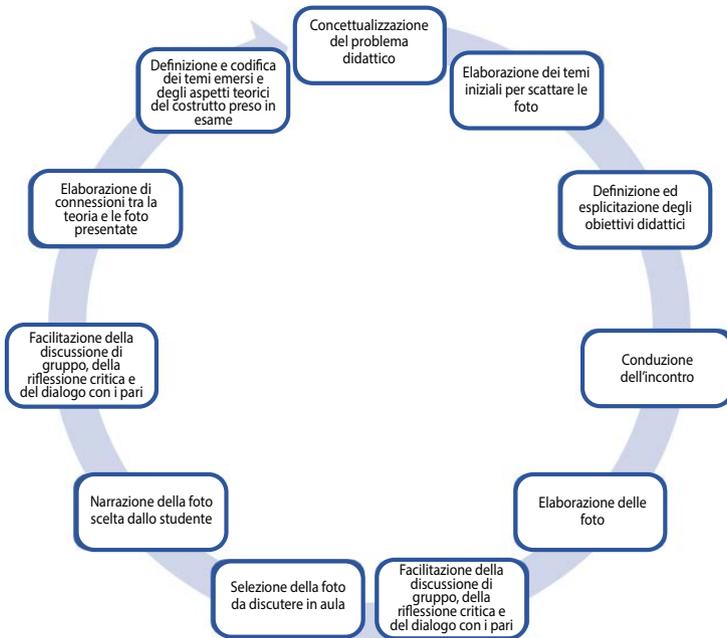


Figura 1  
Modello operativo-procedurale legato all'utilizzo del photovoice  
come metodo di insegnamento visivo

### 3. *Visual Methods* e identità narrativa

L'identità narrativa è un concetto interpersonale dinamico e multicomponenziale: rappresenta la storia che raccoglie le tracce di vita di una persona e attraverso cui, questa, può raccontare chi è, come crede di essere diventata ciò che è ma, anche, ciò che ha intenzione di diventare e qual è stato il percorso esistenziale che ha dato luogo ai cambiamenti che ha subito o che ha perseguito consapevolmente (Peretti Griva, Poggi, 2014). Combinando insieme gli eventi del passato – selezionati dalla memoria episodica/di-chiarativa – con un futuro anticipato e con le aspettative di tra-

sformazione del sé, l'identità narrativa fornisce alle persone un senso di continuità, di coerenza temporale, di appartenenza e di progettualità personale, professionale e di aspettative di realizzazione delle proprie attitudini (McKee, Squire, 1993).

Ogni volta che tentiamo di definire noi stessi, tendiamo a restituire i resoconti della loro esistenza organizzandoli intorno ad alcuni eventi significativi (*Building Blocks of Life*) che si basano su immagini mnemonicamente ed emotivamente vivide, chiaramente circoscrivibili temporalmente: scorci della trama familiare, successi, traumi, esperienze determinanti (*Key Experiences*), personaggi chiave estrapolati da temi culturali predominanti nel momento storico in cui vengono elaborati o anche eventi collettivi che segnano storicamente passaggi epocali e generazionali (Howe, Strauss, 1993). La nostra identità narrativa è, quindi, ciò che ricordiamo di noi stessi rispetto alla realtà che abbiamo vissuto, ciò che rivestiamo di significato emotivo e come lo riformuliamo per raccontarci agli altri (McLean *et al.*, 2020). È quel percorso che, a partire dalle esperienze della prima infanzia, ci accompagna nelle varie tappe dell'esistenza e nei diversi ruoli che assumiamo nei differenti gruppi dei quali entriamo a far parte. Ciò vale tanto per la narrazione autobiografica scritta quanto per le tracce verbali e/o iconografiche (Singer, 2004; Singer, Bluck, 2001; McAdams, McLean, 2013; Kim, Li, 2021; Occhini, 2021).

Attraverso l'espressione narrativa, gli individui danno spessore affettivo a eventi della vita difficili, felici, complessi, fonte di cambiamenti sostanziali, frutto di profonde riflessioni o psicologicamente disorientanti (*Triggering Events*) e li inglobano nella loro identità: la "storia narrata" diventa riflesso identitario attraverso il percorso cognitivo di interiorizzazione dei significati. Lo sviluppo dell'identità, attraverso la narrazione, include quindi la costruzione di un senso di continuità personale, di coerenza tra passato, presente e futuro sé, così come di stabilità tra il sé e i modelli sociali e culturali di riferimento (Tisdell, 2012; Andersen, Tisdell, 2016; Syed, McLean 2016; Morash *et al.*, 2020).

Partendo quindi da alcuni temi principali dell'insegnamento

di Psicologia dello Sviluppo (sé, costruzione del sé, memoria autobiografica e narrazione di sé), alcune studentesse e alcuni studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Siena, hanno partecipato al laboratorio didattico integrativo al corso (a.a. 2019-2020), affrontando il tema della memoria autobiografica nell'infanzia (Bauer, Larkina, 2019; Ross et al., 2020), dei correlati cognitivi ed emotivi coinvolti nella costruzione delle tracce mnestiche (Valentino *et al.*, 2018; Bertolino, Pagano, 2019) e, in specifico, del ruolo che la narrazione autobiografica ha nella strutturazione dell'identità e della consapevolezza identitaria (McLean et al., 2020). La richiesta di produrre un *digital storytelling*, come attività laboratoriale, ci è sembrato, in quest'ottica, la soluzione più stimolante in quanto i diversi canali semiotici utilizzati in questa metodologia forniscono diversi tipi di informazioni (cognitive, emotive, culturali, sociali) che vengono fattivamente integrati nel prodotto per costruire un significato narrativo organico ma anche – e soprattutto – identitario (Alonso et al., 2013; Occhini, Bosco, Romano, 2021<sup>a</sup>). È poi, a nostro parere, lo strumento che, meglio di altri, si adatta allo stile interpretativo e narrativo della Generazione Z a cui appartengono gli studenti coinvolti e che, in quanto “veri nativi digitali” trovano in alcune forme di comunicazione creativa digitale la loro naturale modalità di espressione (Introini, Pasqualini, 2018; Guarnacca, 2019; Occhini e Giampaolo, 2021).

#### 4. Teaching and learning through images in Higher Education. L'esempio del Videotelling

Il gruppo di studenti che ha partecipato al Laboratorio è composto da 138 studentesse/studenti del primo/secondo anno di corso. La maggioranza delle partecipanti appartiene al genere femminile (131 femmine e 7 maschi) con una percentuale che vede predominare quest'ultimo con il 95% delle presenze. L'85% dei parte-

cipanti proviene dalla Toscana (con netta predominanza di aretini e senesi) mentre il restante 15% vive in zone diverse dell'Italia con una prevalenza delle regioni del sud Italia. L'età media del campione è di 20,7 anni (min 18-max 45). Il campione può considerarsi pienamente rappresentativo della tipologia di comunità universitaria del dipartimento (Occhini, 2018).

Il modello operativo-procedurale che ha caratterizzato l'esperienza didattica *image-based* ha seguito un modello per step con tempistica predefinita e negoziata in aula. Tale processo è visualizzato graficamente nella Figura 1.

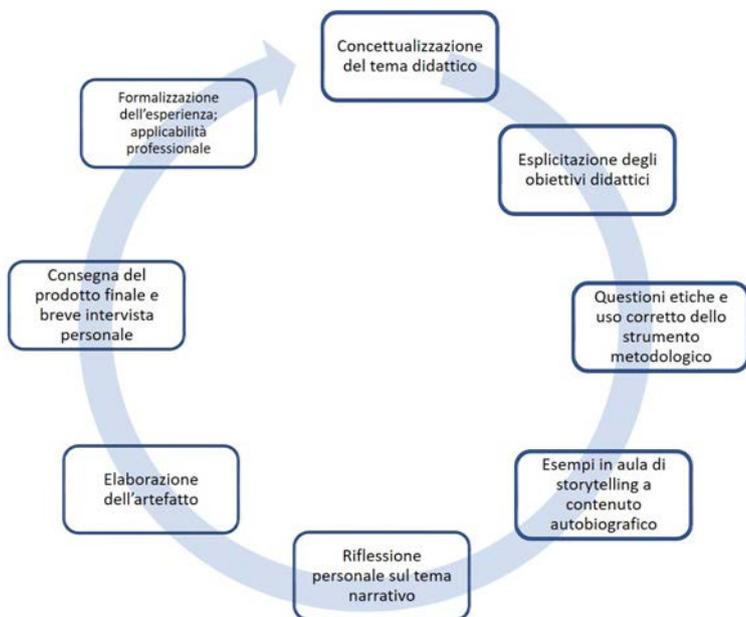


Figura 2  
Modello operativo-procedurale legato all'utilizzo del Digital Storytelling

Fatto salvo il tema didattico centrale (§ 3), l'alfabetizzazione all'uso di strumenti tecnologici, e la consapevolezza dovuta al ri-

spetto delle norme etiche e comportamentali (§ 2), è stato definito l'obiettivo didattico principale (apprendimento di un metodo che faciliti e favorisca la costruzione della memoria autobiografica nei contesti educativi). Gli studenti, poi, hanno visionato alcuni storytelling a contenuto autobiografico tratti dal web per prendere confidenza con la pratica proposta. I più esperti fra loro, nell'uso degli strumenti audiovisivi, hanno fornito ai colleghi le indicazioni pratiche per l'utilizzo dei programmi facilmente reperibili e di uso accessibile e intuitivo.

È stato poi concesso un periodo di riflessione di due settimane per permettere agli studenti di individuare un elemento (episodio, persona, fase, tema) del proprio percorso esistenziale; quello da loro ritenuto fondamentale per descrivere la propria identità o la propria caratterizzazione identitaria. In nessun momento dell'esperienza sono state avanzate ipotesi su temi esistenziali che potessero condizionare la libera scelta della persona coinvolta.

Ogni *learner* ha costruito il proprio storytelling con gli strumenti a sua disposizione attraverso supporti visivi, vocali, musicali e iconografici. Il tempo massimo dell'elaborato finale non doveva superare i 3 minuti. Per la consegna del lavoro è stato concesso un mese. Al momento della consegna dell'artefatto è stata firmata la liberatoria per autorizzare l'uso del materiale ai fini della valutazione e degli scopi di ricerca ed è stata realizzata una breve intervista all'autore di ogni storytelling con lo scopo di rilevare:

- il vissuto emotivo dominante;
- la riflessione sull'utilità del processo individuativo compiuto per lo svolgimento del compito;
- la riflessione sull'utilità dello strumento dal punto di vista della futura professione di educatore: come utilizzarlo con bambini, adulti, caregiver, persone fragili, come – e a quali condizioni – ha sostenuto processi di costruzione dell'identità narrativa e professionale (Chen, Chuang, 2021; Fabbri, Giampaolo, 2021).

Fondamentale, per consolidare gli apprendimenti e la formalizzazione del metodo, la restituzione dell'esperienza e il trasferimento di questi sulle possibilità di applicazione in ambito professionale educativo e formativo (Fabbri, Romano, 2017; Occhini, Bosco, Romano, 2021<sup>b</sup>).

Infine una nota relativa ai 138 artefatti, la cui visione ha evidenziato una quantità di contenuti e di dati che, ci è sembrato, potessero costituire l'impalcatura per una ricerca qualitativa in un'ottica interdisciplinare, che integrasse il piano della metodologia didattica con l'analisi del contenuto tematico e restituisse una proposta di dispositivo formativo riflessivo particolarmente significativo e stimolante (Occhini, Bosco, Romano, 2021a).

## Bibliografia

- Alonso I., Molina S., Porto Requejo M.D. (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 369-387, doi: 10.1075/rcl-11.2.10alo.
- Andersen I., Tisdell E.J. (2016). Ghost and the Machine: Bringing Untold Personal Spiritual and Cultural Experiences to Life through the Medium of Digital Storytelling. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/2016/papers/2> (ultimo accesso, settembre 2021).
- Bagley C., Cancienne M. B. (2002). *Dancing the data*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Bauer P.J., Larkina M. (2019). Predictors of age-related and individual variability in autobiographical memory in childhood. *Memory*, 27(1), 63-78, doi: 10.1080/09658211.2017.1381267.
- Beltrán Flandoli A.M., Maldonado J.C., Rivera D. (2020). Storytelling para potenciar la creatividad en el aula universitaria. *Universidad-Verdad*, 77, 32-43. doi: 10.33324/uv.vi77.310.
- Bertolini C., Pagano A. (2019). Il digital storytelling nell'educazione prescolare: quali suggerimenti didattici vengono dall'analisi delle pratiche a scuola? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 275-290.

- Bosco N. (2020). *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Chen H.L., Chuang Y.C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 265-274, doi: 10.1111/jcal.1-2487.
- Deloitte (2016a). *3.5 Million Photos Shared Every Minute in 2016*. Accessed June 2020. <https://www2.deloitte.com/uk/en/pages/press-releases/articles/3-point-5-million-photos-shared-every-minute.html>.
- Fabrizi L., Giampaolo M. (2021). Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *Nuova Secondaria*, 9, 5-20.
- Fabrizi L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabrizi L., Giampaolo M., Romano A. (2018). In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider. *Form@re*, 18(3).
- Felitti V.J. (2017). Future Applications of the Adverse Childhood Experiences Research. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 10, 205-206.
- Ferranti C., Petrucco C. (2021). Activity Theory e Digital Storytelling come strumenti per lo sviluppo di competenze professionali in ambito accademico. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 26, 118-128.
- Goodhart F. W., Hsu J., Baek J. H., Coleman A. L., Maresca F. M., Miller M. B. (2006). A view through a different lens: Photovoice as a tool for student advocacy. *Journal of American College Health*, 55(1), 53-56.
- Guarnaccia E. (2019). *Generazione Z: Fotografia statistica e fenomenologica di una generazione ipertecnologica e iperconnessa*. KDK, Amazon.
- Howe N., Strauss W. (1993). *13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail*. New York: Vintage.
- Introini F., Pasqualini C. (2018). Generazione Z, i 'veri' Nativi digitali. In P. Bignardi, E. Marta, S. Alfieri (eds.), *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza* (pp. 81-108). Milano: Vita e Pensiero.
- Jeffrey B., Craft A. (2004). Teaching creatively and teaching for creati-

- vity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Kim D., Li M. (2021). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33-61, doi: 10.1007/s40692-020-00170-9.
- McAdams D.P., McLean K.C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238, doi: 10.1177/0963721413475622.
- McKee R.D., Squire L.R. (1993). On the development of declarative memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(2), 397-404. doi: 10.1037/0278-7393.19.2.397.
- McLean K.C., Syed M., Pasupathi M., Adler J.M., Dunlop W.L., Drustrup D., Fivush R., Graci M.E., Lilgendahl J.P., Lodi-Smith J., McAdams D.P., McCoy T.P. (2020). The empirical structure of narrative identity: The initial Big Three. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(4), 920-944, doi: 10.1037/pspp0000247.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina (2003).
- Mezirow J. (2004). Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto. In G.P. Quaglino (ed.), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morash M., Stone R., Hoskins K., Kashy D.A., Cobbina J.E. (2020). Narrative Identity Development and Desistance from Illegal Behaviour among Substance-Using Female Offenders: Implications for Narrative Therapy and Creating Opportunity. *Sex Roles*, 83, 64-84, doi: 10.1007/s11199-019-01090-4.
- Occhini L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 75-98, doi: 10.7358/ecps-2018-018-occh.
- Occhini L. (2021). 1980-1999: il diario infantile e adolescenziale fra memoria e narrazione. In M. Lucenti (ed.), *Ripensare gli anni '80 e '90. Infanzie e adolescenze in divenire* (pp. 51-62). Genova: Genova University Press.
- Occhini L., Bosco N., Romano A. (2021<sup>a</sup>). Promoting creativity and narrative identity's expression through digital storytelling. An exploratory study. *Scuola democratica* (vol. 3), 405-415.
- Occhini L., Bosco N., Romano A. (2021<sup>b</sup>) Digital Storytelling. Appren-

- dere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative. *Studium Educationis*, 22(2), 28-38, doi: 10.7346/SE-022021-03.
- Occhini L., Giampaolo M. (2021). Chi sono gli Zreaders? I comportamenti di lettura di una "generazione" tra cartaceo e digitale. *Nuova Secondaria*, 4(dicembre 2021), 265-281.
- Pink S. (2003). *Visual research, encyclopaedia of social science research methods*. London: Sage Publications.
- Peretti Griva P., Poggi M. (2014). Storytelling. In G.P. Quaglinò (ed.), *Formazione. I metodi* (pp. 815-842). Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Ross J., Hutchison J., Cunningham S.J. (2020). The Me in Memory: The Role of the Self in Autobiographical Memory Development. *Child Development*, 91, e299-e314, doi: 10.1111/cdev.13211.
- Schell K., Ferguson A., Hamoline R., Shea J., Thomas-Maclean R. (2009). Photovoice as a Teaching Tool: Learning by Doing with Visual Methods. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 340-352.
- Singer J.A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, 72(3), 437-459, doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x.
- Singer J.A., Bluck S. (2001). New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 5(2), 91-99, doi: 10.1037/1089-2680.5.2.91.
- Syed M., McLean K.C. (2016). Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues. *Journal of Adolescence*, 47, 109-118. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.09.005.
- Tisdell E., Carrow-Boyd G.C., Selvaraj S., Heiseman J. (2012). The Role of Digital Storytelling (about Spirituality and Cultural Identity) in Instrumental, Communicative, and Emancipatory Learning. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/48>, (ultimo accesso, settembre 2021).
- Valentino K., McDonnell C.G., Comas M., Nuttall A.K. (2018). Preschoolers' autobiographical memory specificity relates to their emotional adjustment. *Journal of Cognition and Development*, 19(1), 47-64, doi: 10.1080/15248372.2017.1418745.
- Walkington H., Griffin A. L., Keys-Mathews L., Metoyer S. K., Miller

- W. E., Baker R., France D. (2011). Embedding research-based learning early in the undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 315-330.
- Wang C., Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang C. C., Cash J. L., Powers L. S. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through photovoice. *Health promotion practice*, 1(1), 81-89.
- Wang C.C., Redwood-Jones Y.A. (2001). Photovoice Ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560-572. doi: 10.1177/109019810102800504
- Watt S., Wakefield C. (2017). *Teaching visual methods in the Social Sciences*. London and New York: Routledge.
- Willison J., O'Regan K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 393-409.

