# Specchi digitali

## L’e-portfolio per una professione in evoluzione

di Ludovica Fanni

UNICApress/didattica

Specchi Digitali esplora il ruolo della narrazione digitale nell'educazione e nella formazione, evidenziando come le tecnologie possano favorire lo sviluppo di competenze narrative, riflessive e professionali. Il libro analizza strumenti e metodologie per l'uso delle piattaforme digitali, con un focus sull'e-portfolio come strumento per la documentazione e la crescita personale. Attraverso studi e casi pratici, il testo dimostra come il digital storytelling migliori la consapevolezza critica e la capacità di autoriflessione, contribuendo a dinamiche educative più inclusive e partecipative.

UNICApress/didattica

# Specchi digitali

L'e-portfolio per una professione in evoluzione

di

**Ludovica FANNI**

Cagliari
UNICApress
2025

*Specchi digitali. L'e-portfolio per una professione in evoluzione* di
Ludovica Fanni

© Autrice e UNICApress
CC BY-SA A 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

In copertina: Evie Shaffer, *White Petaled Flower*
https://www.pexels.com/photo/white-petaled-flower-2575281/

Impaginazione e grafica a cura di UNICApress

Cagliari, UNICApress, 2025 (http://unicapress.unica.it)
Università degli Studi di Cagliari

e-ISBN: 978-88-3312-182-6
DOI: 10.13125/unicapress. 978-88-3312-182-6

# Indice


9 Prefazione di Claudia Secci

13 Introduzione

Parte I
17 La riflessività nell'educazione e il ruolo delle tecnologie

Capitolo 1
19 Educatori e pedagogisti riflessivi

19 Definizione, modelli e approcci teorici
24 La riflessione nella formazione delle professioni educative

Capitolo 2
29 Tecnologie e media per la riflessività

29 La scrittura riflessiva nella storia dell'educazione
32 Tecnologie trasformative per la riflessività

Parte II
35 Dalla riflessione all'azione: il ruolo dell'e-portfolio

Capitolo 1
37 L'e-portfolio come strumento per la riflessione

37 Struttura e funzionalità dell'e-portfolio
46 Narrazione, riflessione e valutazione nell'e-portfolio

Capitolo 2
49 L'e-portfolio nella pratica: un esempio di applicazione

49 Obiettivi, metodologia e strumenti
65 Analisi e risultati

101 Conclusioni

107 Bibliografia

115 Ringraziamenti

# Prefazione

di Claudia Secci

Nel testo che segue, Ludovica Fanni porta a maturazione un lavoro di ricerca che ha svolto nel Corso magistrale dell'area pedagogica dell'Università di Cagliari, nel quale ha affrontato temi di grande rilevanza e attualità. Si occupa, in modo particolare, del contributo di uno strumento digitale quale l'e-portfolio nell'ambito della formazione di educatori e pedagogisti.

L'Autrice non si limita a argomentare in modo dettagliato il funzionamento di questo e di simili strumenti digitali, ma elabora, soprattutto nella prima parte del volume, il significato di tale contributo nell'ambito di una tradizione di ricerca pedagogico/didattica che ha radici nell'opera di Dewey e di altre autrici e autori che ne hanno sviluppato il pensiero nei decenni successivi alla sua epoca.

In particolare, ella mette in evidenza il valore del ricorso alla riflessività nelle professioni educative e affronta le vie e gli approcci che, nella più stretta attualità, consentono a tali profili professionali di incrementarne la valenza.

Educatori e pedagogisti, infatti, sono caratterizzati, pur nella necessaria distinzione delle loro mansioni e del loro ruolo, da quella che Donald Schön ha definito *razionalità riflessiva*, ovvero, da un'attitudine vigile e critica, che non si limita ad applicare tecniche, ma che impegna la persona in un percorso dinamico, di continuo rimando tra azione e riflessione.

Nell'impegno che l'Autrice profonde per evidenziare anche in senso teoretico la valenza e l'utilizzo di quelli che sono definiti *specchi digitali* (e che, non a caso, danno titolo a questo volume), ella non attinge solo a un repertorio di letteratura pedagogica e didattica, ma fa accenno ad autori e

autrici di ambito filosofico e psicologico, implicando che la guida e il "rispecchiamento" professionale non possano emergere se non nel coinvolgimento del lato umano e personale di ciascun/a professionista. Così facendo, Ludovica Fanni menziona i contributi di Freire, Mezirow, Kolb (della cui opera, *en passant*, si attende ancora una traduzione italiana, di cui certo la Nostra non necessita, vista la sua padronanza nella lingua originale dell'Autore, ma che sarebbe utile ai fini didattici e divulgativi), Mortari, … Si tratta di figure che, con accenti e modalità certamente differenti, hanno messo in luce la cruciale importanza, nell'esperienza formativa e trasformativa complessiva delle persone, dei temi legati all'identità professionale, qui osservata quale dimensione di apprendimento permanente e di trasformazione.

Nella seconda parte del testo, l'Autrice entra più articolatamente nel merito degli strumenti digitali posti sotto esame, riferendosi, in particolare, alla loro funzione narrativa e autonarrativa, anche in questo caso attingendo a filoni di ricerca assai rilevanti quali quelli bruneriani, che postulano la centralità strutturale della narrazione nella costruzione dell'identità e che sono stati valorizzati, in Italia, in particolare da Demetrio.

Ludovica Fanni non si sottrae, su questo punto, al compito di proporre una riflessione su come e quanto la narrazione si trasformi nell'era digitale in cui siamo tutte e tutti coinvolti e si pone, pertanto, la questione di come un uso equilibrato e storicamente consapevole degli strumenti digitali possa aiutare gli individui a non separare identità reale e identità virtuale, a non perdersi nell'isolamento e nella solitudine dell'esistenza virtuale (sono questi gli aspetti più temuti e dibattuti in questo campo), ma, al contrario, a incrementare uno sviluppo della comunicazione e delle interrelazioni che qualificano una comunità umana e professionale.

Veniamo qui alla ricerca che l'Autrice ha condotto, nell'arco di diversi anni, con un gruppo di studentesse e studenti magistrali di Scienze Pedagogiche e che evidenzia come l'e-portfolio possa essere pensato come un luogo virtuale di raccolta e conservazione di esperienze e competenze acquisite dal professionista dell'educazione, che

possono essere messe in circolo e fatte interagire con altre piattaforme. Tale requisito interattivo consente a questo strumento la condivisione di saperi e percorsi utili alle organizzazioni di riferimento nella loro interezza, ma contribuisce, altresì, a rispondere alla cruciale esigenza del professionista odierno, di avvalersi di uno strumento che gli consenta di superare il senso di precarietà proveniente dalla mobilità lavorativa, dall'esigenza di frequente ricollocazione professionale che contrassegna gli attuali contesti del lavoro educativo e pedagogico, non disperdendo ma testimoniando in modo dinamico il bagaglio conseguito, riproponendolo in una forma di continuità in un'esperienza lavorativa che potrebbe altrimenti apparire frammentata.

Nella cornice del Digital Storytelling, dunque, gli *specchi digitali* valorizzano l'esperienza e l'elaborazione personale dei professionisti – e questo ci appare aspetto di fondamentale importanza, evidenziato dallo specifico lavoro di ricerca di cui qui si dà conto – sin dagli anni della formazione delle persone che hanno scelto gli indirizzi professionali indicati.

Al centro dello studio di caso svolto e descritto dall'Autrice vediamo, pertanto, anche un nuovo "modello" di studente, attivo, critico, impegnato non solo in una riflessione sulla propria formazione, che può, finanche, generare approcci e paradigmi inediti di azione ed esperienza, ma impegnato anche in una collaborazione con gli altri soggetti della comunità universitaria a dare il proprio contributo per risolvere le difficoltà più evidenti e salienti che quotidianamente riscontriamo nella formazione di educatori e pedagogisti. Tra esse individuiamo le difficoltà nella comprensione e nell'interpretazione dei testi e quelle relative alla scrittura e alla "rendicontazione" critica, leggibile e fruibile, dell'esperienza, ad esempio, di tirocinio. Si tratta di nodi su cui Ludovica Fanni si è soffermata anche durante il suo percorso dottorale con Giovanni Bonaiuti e che ha prodotto diversi contributi e pubblicazioni, ma ha visto l'Autrice impegnata anche in esperienze di orientamento e di accompagnamento didattico con le studentesse e gli studenti.

L'Autrice ci presenta, tramite questo testo, la prospettiva di una giovane studiosa, che ci appare ricca e matura per la qualità della riflessione

condotta sull'esperienza di ricerca ad oggi percorsa, ma anche aperta a ulteriori, promettenti elaborazioni e riflessioni che ci appaiono necessarie per il futuro delle professioni educative e pedagogiche.

# Introduzione

Si immagini l'apprendimento come un viaggio: un cammino fatto di scoperte, riflessioni e trasformazioni. Ogni esperienza, ogni interazione e ogni sfida rappresentano una tappa che può essere compresa e valorizzata a pieno solo attraverso un'azione consapevole di riflessione. La riflessività, in questo senso, non si configura soltanto come un processo cognitivo, ma rappresenta un'attitudine che permette di trasformare il sapere in pratica e la pratica in evoluzione e crescita.

Nel contesto educativo e professionale, la riflessività è una competenza essenziale. Docenti, educatori e pedagogisti – com'è ormai noto – non sono semplici trasmettitori di conoscenze, ma facilitatori di un processo dinamico in grado di accendere il pensiero critico, il quale, se si adotta la giusta prospettiva introspettiva, favorisce la costruzione di significati personali e professionali. Per supportare questo processo trasformativo, il portfolio digitale si rivela uno strumento prezioso. Non si limita a raccogliere tracce dell'apprendimento, ma stimola una riflessione continua sulle esperienze, permettendo di osservarle da diverse prospettive e di coglierne il valore profondo.

L'e-portfolio – anche detto portfolio digitale, portfolio elettrico o semplicemente ep – si configura come una piattaforma versatile nella quale è possibile integrare vari tipi di contenuti, dai testi alle immagini, dai video ai collegamenti ipertestuali, dalla valutazione tra pari ai *feedback* e tanto altro. Questa varietà di materiali consente una documentazione ricca e dettagliata del percorso di apprendimento. Inoltre, la natura interattiva del portfolio digitale facilita il dialogo tra studenti e docenti, promuovendo un ambiente di apprendimento collaborativo e riflessivo. La possibilità di aggiornare e rivedere

continuamente i contenuti permette di monitorare il progresso nel tempo, evidenziando eventuali aree che necessitano di ulteriore sviluppo.

Attraverso l'uso del portfolio digitale, gli educatori possono anche personalizzare l'insegnamento in base alle esigenze individuali degli studenti, adattando le strategie didattiche per massimizzare l'efficacia dell'apprendimento. Non viene solo supportata la crescita professionale degli educatori, ma si contribuisce anche a creare una cultura di riflessione e miglioramento continuo all'interno delle istituzioni educative.

L'e-portfolio si configura dunque come uno 'specchio digitale' che riflette il percorso formativo e professionale dell'individuo, permettendogli di riflettere, rivedere, riorganizzare e reinterpretare la propria crescita. L'uso strategico di questo dispositivo consente agli studenti e ai professionisti dell'educazione, ma non solo, di documentare il loro apprendimento, ma soprattutto di sviluppare una consapevolezza critica sulle proprie competenze e sui propri progressi. Questo vira la prospettiva da mero strumento a strategia vera e propria.

Il presente volume si articola in due parti principali.

La prima è dedicata all'approfondimento teorico della riflessività nel contesto educativo e del ruolo delle tecnologie nel supportare questo processo. Si parte da una riflessione sulle basi concettuali della riflessività, analizzando i modelli teorici e il loro impatto sulla pratica educativa. Si prosegue, poi, con l'esplorazione della figura dell'educatore riflessivo, approfondendo competenze, strumenti e sfide di chi, nella pratica quotidiana, fa della riflessione un pilastro del proprio sviluppo professionale. Successivamente, il testo si sofferma sul rapporto tra riflessività e tecnologia, esaminando come strumenti digitali e media possano facilitare e supportare la costruzione del pensiero riflessivo. Infine, il cuore di questa prima parte è rappresentato dall'e-portfolio, analizzato sia nelle sue caratteristiche tecniche sia nelle sue potenzialità educative, con un focus sulle strategie valutative e sulle modalità di *feedback* che possono supportarne un utilizzo efficace.

La seconda parte entra invece nel vivo dell'applicazione pratica dell'e-portfolio, attraverso uno studio di caso condotto con gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Processi Formativi dell'Università di Cagliari. Successivamente, in questa sezione, vengono analizzati i risultati dello studio, evidenziando le implicazioni pedagogiche dell'uso dell'e-portfolio nella formazione accademica e professionale. Infine, le conclusioni offriranno spunti di riflessione sulle prospettive future e sulle potenziali direzioni di ricerca, con l'obiettivo di stimolare un uso sempre più consapevole, funzionale e strategico di questi strumenti digitali.

Il volume non si vuole limitare a una mera analisi degli strumenti digitali, ma vuole immergersi nelle teorie dell'apprendimento riflessivo, esplorando modelli e metodologie che da Dewey a Schön hanno evidenziato l'importanza della riflessione nel processo formativo. L'obiettivo è portare in evidenza in quali modalità gli e-portfolio possano non solo supportare, ma soprattutto potenziare questa capacità, rendendola una pratica strutturata e intenzionale all'interno dei percorsi di apprendimento e sviluppo professionale.

Il viaggio che ci si appresta a compiere attraverserà dunque le fondamenta teoriche della riflessività, per poi analizzare le modalità con cui le tecnologie possono agevolarne il processo, fino a giungere a una riflessione sulle implicazioni pedagogiche e formative di un uso consapevole dell'e-portfolio.

Perché adottare una postura riflessiva non significa soltanto guardarsi indietro, ma anche imparare a guardarsi dentro per riuscire a volgere lo sguardo avanti con maggiore consapevolezza e intenzionalità.

# Parte I

## La riflessività nell'educazione e il ruolo delle tecnologie

# Capitolo 1
## Educatori e pedagogisti riflessivi

**Definizione, modelli e approcci teorici**

La riflessività è una capacità affascinante che permette agli esseri umani di riflettere su se stessi, analizzando criticamente pensieri, azioni ed esperienze. Un processo metacognitivo-introspettivo che consente di riconoscere i propri *bias*, le influenze culturali e il contesto nel quale ci si trova inseriti, portando a una maggiore consapevolezza e autoregolazione (Pellerey & Margottini, 2020).

A livello collettivo e istituzionale, la riflessività implica un continuo auto-ri-esame delle pratiche, politiche e strutture operative che circondano e caratterizzano l'uomo come persona. Questo sguardo critico permette di identificare e correggere pratiche inique o inefficaci, promuovendo trasparenza e responsabilità. Un approccio riflessivo può portare a innovazioni e riforme significative, migliorando l'adattabilità degli individui. Inoltre, è essenziale per promuovere l'equità, garantendo che le politiche siano inclusive e rispettose delle diversità culturali e sociali (Bourdieu & Wacquant, 1992)

Nel contesto educativo, la riflessività è come una lanterna che illumina il cammino di educatori e pedagogisti. Include, tra l'altro, il confronto con colleghi e la partecipazione a comunità di pratica, arricchendo la comprensione e l'efficacia delle pratiche educative (Calvani, 2005; Fabbri, 2007; Wenger, 1998). Strumenti come diari, supervisioni e gruppi di discussione supportano questo processo, aiutando a superare resistenze al cambiamento e difficoltà nel mettere in discussione pratiche consolidate.

È importante distinguere tra riflessione, riflessività, postura riflessiva e pratica riflessiva (Nuzzaci, 2011). La riflessione è il pensiero critico che

si realizza su esperienze vissute per ottenere una comprensione più profonda (Adler, 1991). La riflessività è, invece, la capacità di considerare e comprendere i propri pensieri e azioni. La postura riflessiva, infine, è un atteggiamento di costante autoanalisi e revisione delle proprie pratiche (Holborn & Heynemand, 1993). La pratica riflessiva è un processo dinamico che utilizza tecniche – come il diario riflessivo e la supervisione tra pari – per sviluppare capacità di ragionamento e migliorare le pratiche educative (La Rocca, 2022; Pontecorvo et al., 2015).

Risulta evidente già da queste prime specificazioni come riflettere rappresenti un viaggio continuo, di autoesame e crescita, sia a livello personale sia collettivo.

L'apprendimento non è mai un punto di arrivo, ma un viaggio fatto di intuizioni, errori e scoperte. Riflettere significa dare un senso alle esperienze, trasformarle in conoscenza, lasciarsi cambiare da esse. Non è solo un esercizio di memoria, ma un movimento continuo tra passato e futuro, tra consapevolezza e azione.

Il processo riflessivo si sviluppa attraverso una serie di fasi che si susseguono, in cui ogni concetto porta al successivo in un ordine progressivo e coerente, con ogni pensiero che determina quello successivo. La riflessione non è una semplice sequenza di idee, ma un 'flusso' in cui le idee sono collegate da una logica che le rende consequenziali, sostenendosi a vicenda e creando un movimento costante verso un obiettivo comune. Per Dewey (1910), la riflessione è un processo attivo che va oltre la ripetizione delle idee, richiedendo un'interazione dinamica con l'ambiente e le esperienze personali. Essa nasce dalla necessità di risolvere problemi ed esplorare opzioni in situazioni incerte, trasformandosi in un'indagine critica. La riflessione è legata all'apprendimento esperienziale, che cresce meglio in un contesto collaborativo dove gli individui possono scambiarsi esperienze e riflessioni. Se si guarda all'educazione in questo senso si potrà notare come sia un processo continuo di crescita che promuove la riflessione critica per sviluppare il pensiero autonomo e la capacità di risolvere problemi (Dewey, 2014).

Sembrerà quasi banale ripeterlo ma è ancora necessario sottolineare – e tenere sempre a mente – che l'apprendimento non è solo trasmissione di informazioni, ma un processo che si basa sulla riflessione critica, che trasforma le esperienze in conoscenza significativa. L'educazione deve stimolare questo tipo di apprendimento, poiché solo attraverso la riflessione le persone diventano capaci di affrontare le sfide in modo consapevole e autonomo.

Mezirow (2009) aggiunge che la riflessione critica è fondamentale per trasformare le credenze fondamentali e favorire l'apprendimento trasformativo, sostenendo come avvenga attraverso sette fasi: un'esperienza disorientante, l'autoesame, la valutazione critica delle assunzioni, il riconoscimento del disagio e la trasformazione, l'esplorazione di nuovi ruoli e relazioni, lo sviluppo di competenze nei nuovi ruoli, e infine l'integrazione di questa nuova prospettiva nella vita quotidiana.

Questo processo di cambiamento profondo, che modifica le credenze e la comprensione di sé, è il cuore dell'apprendimento trasformativo.

Schön (1993a) insegna che la riflessione si manifesta in due forme fondamentali: nell'azione e sull'azione. La prima accade nel momento stesso in cui si agisce, quando si adattano le decisioni sulla base delle circostanze. La seconda avviene a posteriori, quando ci si ferma ad analizzare ciò che è successo, cercando di comprenderlo e di migliorare per il futuro. Entrambe sono essenziali per chiunque voglia non solo reagire agli eventi, ma anche guidare il proprio percorso di crescita.

Sempre Schön, insieme ad Argyris (1998), vanno ancora oltre, mostrando come la riflessione non riguardi solo il singolo individuo, ma anche le organizzazioni. Parlano di *single-loop learning* e *double-loop learning*: nel primo caso, vengono corretti errori senza mettere in discussione i presupposti di base – il che include anche quelli che hanno dato origine agli errori stessi; nel secondo, si arriva a ripensare profondamente i modelli mentali che guidano le azioni. Il vero cambiamento avviene solo quando si è disposti a riconsiderare le proprie convinzioni, superando l'automatismo della routine, per abbracciare nuove possibilità.

Se Schön mostra come la riflessione sia parte integrante della pratica professionale e Argyris ne esplora più profondamente l'impatto sulle organizzazioni, Kolb (1984) ne mette in luce il legame con l'apprendimento esperienziale. Ogni esperienza, per diventare conoscenza autentica, deve attraversare un ciclo di osservazione, rielaborazione e applicazione. Il suo modello descrive quattro fasi: vivere un'esperienza concreta, riflettere su di essa, trasformarla in un concetto più ampio e infine sperimentarla di nuovo – con una consapevolezza più profonda. Questo movimento circolare dimostra che imparare non è un atto statico, ma un processo che si rinnova continuamente, affinando la capacità di esaminare e interpretare il mondo.

Gibbs (1988) amplia ancora questa visione strutturando il ciclo riflessivo in sei fasi: si parte dalla descrizione dell'esperienza, si analizzano le emozioni provate, si valutano gli aspetti positivi e negativi, si approfondiscono le cause e le conseguenze dell'accaduto, si traggono conclusioni e infine si pianificano strategie per affrontare situazioni simili in futuro. Ogni passaggio è pensato per portare a una consapevolezza sempre maggiore, trasformando la riflessione in uno strumento di crescita personale e professionale.

Un ulteriore modello di apprendimento che stimola la riflessione e si presta a esperienze didattiche basate su compiti autentici è quello proposto da Pfeiffer e Jones (1974). È un ciclo che si sviluppa attraverso diverse fasi e mira a coinvolgere attivamente gli studenti e a favorire la loro crescita intellettuale, ma anche personale.

Il ciclo inizia con l'esperienza concreta, in cui gli studenti sono chiamati a svolgere un compito pratico proposto dall'insegnante. Questo compito può assumere varie forme, come l'analisi di un testo per identificare concetti e relazioni chiave, la costruzione di classificazioni, la risoluzione di problemi tramite esercitazioni pratiche o lo sviluppo di domande e risposte su un testo o esperimenti. L'obiettivo di questa fase è quello di stimolare la curiosità e la partecipazione attiva degli studenti attraverso attività coinvolgenti.

Successivamente, nella fase di comunicazione, gli studenti hanno l'opportunità di condividere i risultati e i processi che li hanno portati

a tali conclusioni. È un momento di discussione e confronto tra pari che permette di esplorare le diverse interpretazioni e approcci, con l'insegnante come facilitatore di dialogo e promotore di una riflessione critica che incoraggi la diversità di pensiero ed evidenzia le pratiche migliori emerse.

La fase di analisi presume una riflessione approfondita sull'esperienza, dove gli studenti valutano le proprie interpretazioni del compito, le strategie adottate e le dinamiche che hanno influenzato l'esperienza. In questo momento si promuove l'autoanalisi per individuare punti di forza e aree di miglioramento, confrontando le proprie modalità operative con quelle dei compagni.

Nella fase di generalizzazione, gli studenti estraggono principi e regole generali dalle loro esperienze. L'accento è posto sullo sviluppo di nuovi modelli teorici e operativi che possano essere applicati a situazioni diverse. Questo passaggio è cruciale, perché aiuta gli studenti a integrare le conoscenze acquisite in un quadro teorico più ampio, pronto per essere testato in contesti futuri.

Infine, nella fase di applicazione, vengono messi in pratica principi e modelli sviluppati, ricontestualizzando le conoscenze acquisite in una nuova situazione-problema. Questo consente di verificare l'efficacia delle competenze acquisite e di misurare i progressi compiuti, rafforzando il ciclo di apprendimento e preparando gli studenti a nuove sfide.

**Tabella 1. Confronto modelli ciclici**

| Modello | Fasi principali | Punto chiave |
|---|---|---|
| Gibbs | 6 fasi | Approfondisce la riflessione individuale |
| Kolb | 4 fasi | Ciclo esperienziale basato sull'adattamento |
| Pfeiffer & Jones | 5 fasi | Apprendimento attraverso esperienza e condivisione |

La ciclicità di questo modello sottolinea l'importanza della riflessione continua e della pratica applicata, promuovendo un apprendimento esperienziale che cresce e si sviluppa in modo dinamico e interconnesso. Ogni fase si costruisce su quella precedente, consentendo agli studenti di acquisire una comprensione più profonda e competenze trasferibili (Trinchero, 2017, 2018).

**La riflessione nella formazione delle professioni educative**

L'orientamento al lavoro, oggi, rappresenta una componente imprescindibile del percorso educativo. Attraverso attività pratiche e momenti di auto-valutazione, gli studenti non solo crescono individualmente, ma esplorano anche il proprio cammino formativo e professionale. La riflessione, come già sottolineato da Dewey (2020), diventa quindi un elemento sostanziale, stimolando una comprensione più profonda di sé e offrendo la possibilità di confrontarsi con il mondo circostante e con la comunità educativa.

Un aspetto fondamentale di questo processo è la documentazione, che consente di tracciare e rielaborare le esperienze vissute. In tale contesto, la narrazione autobiografica emerge come una necessità educativa preziosa. Secondo Bruner (2004), la narrazione conferisce significato all'esperienza individuale, costruendo legami condivisi che coinvolgono sia la dimensione emotiva sia la dimensione cognitiva. Raccontarsi diventa così un atto che non solo favorisce la comprensione di sé e delle proprie emozioni, ma stimola anche un processo di auto-riflessione che porta a una maggiore consapevolezza della propria identità e del proprio ruolo nella società.

Inoltre, la narrazione autobiografica non si limita a costruire e ricostruire la figura identitaria – responsabilità che «necessita di quello sguardo orientato e orientante sul mondo, che non può essere negato» (Secci, 2024, p. 59) – ma, in funzione di ciò, svolge anche una funzione pedagogico-terapeutica. Come evidenziato da Demetrio (1996), il raccontarsi consente di esplorare le proprie identità in evoluzione, confrontandosi con i propri limiti e le proprie possibilità. In ambito educativo, le storie personali non solo stimolano la riflessione critica e

creativa, ma contribuiscono anche alla valorizzazione delle diversità culturali e sociali, promuovendo il dialogo e l'empatia. La condivisione di storie rafforza i legami tra le persone e contribuisce alla costruzione di una memoria collettiva, fondamentale per il cambiamento sociale.

Nel contesto formativo e scolastico, la narrazione si trasforma in uno strumento potente per l'apprendimento e per la costruzione di un'identità professionale consapevole. La documentazione delle attività didattiche permette ai professionisti dell'educazione di riflettere sul proprio operato, monitorare i progressi degli studenti e adattare le pratiche didattiche in base alle esigenze individuali. Il diario non solo facilita il miglioramento della didattica, ma diventa anche un mezzo per promuovere la condivisione delle esperienze e il miglioramento continuo delle pratiche pedagogiche (Schön, 1993b). L'osservazione e la documentazione dei dialoghi e dei processi di ragionamento contribuiscono a creare uno spazio in cui le esperienze educative possono essere comprese in maniera più articolata, arricchendo la qualità della riflessione e dell'analisi.

In quest'ottica, la documentazione non è solo uno strumento pratico, ma una vera e propria posizione identitaria che coinvolge il professionista in un processo continuo di crescita interiore e professionale. Ogni pratica educativa, ogni prodotto creato, ogni riflessione suscitata contribuisce a una narrazione complessa del percorso di apprendimento. Scrivere, annotare e riflettere sulle esperienze vissute consente di rivivere i propri passi, riconoscere le sfide e le opportunità – e imparare dai successi, ma soprattutto dagli errori. Nel processo riflessivo risiede una delle chiavi per la formazione di educatori consapevoli, pronti ad adattarsi ai cambiamenti e a rispondere alle esigenze degli studenti (Korthagen & Vasalos, 2005).

Tuttavia, nonostante i benefici evidenti della riflessione, l'implementazione di un processo riflessivo continuo nelle pratiche educative può ancora incontrare delle difficoltà. Una delle principali sfide riguarda la resistenza al cambiamento, specialmente in contesti educativi dove metodi consolidati di insegnamento e apprendimento sono difficili da modificare. È fondamentale, pertanto, promuovere una

cultura dell'innovazione e del miglioramento continuo, sensibilizzando le figure educative sull'importanza della riflessione come strumento per il miglioramento della qualità della formazione (Bruner, 2004). Come già evidenziato da Schön (1987), la riflessione in azione è essenziale per l'evoluzione delle pratiche pedagogiche.

Un'altra difficoltà è rappresentata dalla scarsità di tempo a disposizione. Con gli educatori spesso oberati da impegni e responsabilità che rendono complicato dedicarsi a una riflessione approfondita sulle proprie pratiche. Per superare questo ostacolo, può risultare utile integrare la riflessione nelle attività quotidiane, pianificando momenti specifici per la riflessione critica, e utilizzando strumenti digitali che facilitano la documentazione e l'analisi delle pratiche in modo rapido ed efficiente. La collaborazione tra educatori, la condivisione delle esperienze e il *feedback* reciproco rappresentano altrettanti strumenti preziosi per la crescita professionale.

La paura del giudizio è un altro aspetto che non può essere ignorato perché potrebbe ostacolare il processo riflessivo, soprattutto quando si tratta di condividere le proprie difficoltà e/o sfide. Creare ambienti sicuri e non giudicanti è fondamentale per stimolare la riflessione e la condivisione, permettendo agli educatori e agli studenti di esplorare i propri limiti e le proprie potenzialità senza paura. In questo senso, la riflessione non deve essere concepita come un processo isolato, ma come un elemento che coinvolge tutta la comunità educativa, promuovendo il dialogo, l'auto-valutazione e la crescita collettiva (Demetrio, 1996).

Infine, per affrontare queste sfide, è necessario creare un contesto educativo che riconosca la riflessione come un aspetto centrale dell'apprendimento. Se correttamente integrata nei curriculum educativi, la riflessività non solo migliora le pratiche didattiche, ma stimola anche lo sviluppo di competenze critiche e di pensiero indipendente negli studenti. Approcci innovativi, come il *Project-Based Learning* e la *Flipped Classroom*, che favoriscono la riflessione attiva e il coinvolgimento degli studenti, dimostrano come la riflessione possa essere integrata efficacemente nel processo educativo (Bruner, 2004).

La riflessione, dunque, si rivela essere un elemento imprescindibile nel percorso educativo, poiché favorisce lo sviluppo di individui critici e consapevoli. Questi, equipaggiati con strumenti di analisi e comprensione, sono pronti ad affrontare le sfide del presente e a partecipare alla costruzione di un futuro più inclusivo e condiviso.

# Capitolo 2
## Tecnologie e media per la riflessività

**La scrittura riflessiva nella storia dell'educazione**

Nel corso dell'evoluzione umana, ma oggi più che mai, le tecnologie rappresentano tasselli fondamentali, componendo la trama di come si apprende, comunica e interpreta la realtà. Lungi dall'essere meri strumenti digitali, esse incarnano l'arte dell'ingegno umano, rappresentando una vasta gamma di strumenti pensati per ottimizzare il nostro potenziale cognitivo e risolvere problemi con creatività ed efficienza. Dal linguaggio alla scrittura, dalla stampa alle tecnologie digitali, ogni innovazione ha contribuito a modellare la conoscenza e la società in modi imprevedibili e profondamente trasformativi.

Studiosi di rilievo, nel corso degli anni, hanno scandagliato il ruolo di queste tecnologie, scoprendo come non siano semplici estensioni operative, ma veri e propri catalizzatori del pensiero e delle conoscenze. Vygotskij (1978), per esempio, ha introdotto il concetto di 'strumenti psicologici', elementi culturali che si trasformano in mediatori del pensiero e della cognizione. Michael Cole (1996), approfondendo tale prospettiva, ha analizzato il modo in cui gli strumenti culturali – compresi quelli tecnologici – plasmano il modo di apprendere, portando alla nascita della teoria delle tecnologie cognitive (Hutchins, 1996). Questo campo di studi ha aperto nuove prospettive, evidenziando come l'intelligenza umana non sia isolata, ma profondamente influenzata dai contesti culturali e dagli strumenti che la supportano.

Tra queste tecnologie cognitive, la scrittura si erge a protagonista indiscussa. Il suo avvento non ha solo segnato il passaggio dalla comunicazione orale all'espressione testuale, ma ha anche ridisegnato le architetture della mente umana, ampliando le capacità di riflessione e

metacognizione. Scrivere significa esternalizzare il pensiero, renderlo visibile, manipolabile e soggetto a revisione critica (Klein, 1999). Gli studi dimostrano che la scrittura riflessiva affina le capacità di apprendimento, consentendo agli studenti di analizzare le proprie strategie, affrontare le difficoltà e sviluppare un'autoregolazione efficace (Moon, 2006). Attraverso strumenti come i diari di apprendimento e le autovalutazioni scritte, si rafforzano motivazione e autoefficacia (Bandura, 1977; Zimmerman, 2002), trasformando la scrittura in un potente alleato dell'educazione. Inoltre, la capacità di scrivere con consapevolezza e precisione sviluppa un pensiero più strutturato e critico, fondamentale per affrontare le complessità del mondo moderno.

Molto lontana dall'essere un semplice mezzo di comunicazione, la scrittura è una tecnologia che ha rivoluzionato il linguaggio stesso, ridefinendo la struttura del sapere e della comunicazione. La parola trasposta in forma scritta si libera dalla sua evanescenza sonora e diventa presenza tangibile, capace di plasmare la coscienza e di strutturare il pensiero in modo più analitico e articolato (Vygotsky & Cole, 1978). Grazie alla scrittura, l'umanità ha potuto archiviare conoscenze, tramandarle e costruire una memoria collettiva in continua espansione.

In assenza della scrittura, la mente umana si troverebbe imbrigliata nei limiti dell'oralità, con il rischio di una conoscenza volatile, incapace di sedimentarsi e tramandarsi nel tempo. Senza la possibilità di fissare le idee su un supporto permanente, l'unica via sarebbe la memorizzazione, un processo che, sebbene potente, impone un carico cognitivo elevato e limita la capacità di analisi critica (Luriiă, 1976). La scrittura, invece, consente di sezionare il pensiero, di esplorarlo e riformularlo, offrendo una visione d'insieme che l'oralità, per sua natura, non può garantire (Goody, 1987). Come osserva Ong (1986), la parola pronunciata è un evento effimero, un suono che svanisce non appena viene emesso, mentre il testo scritto offre un punto di riferimento stabile, consultabile e rivedibile nel tempo. Questo permette di ampliare il raggio della riflessione, di articolare pensieri più complessi e di sviluppare un sapere più profondo e strutturato.

Con l'evoluzione delle tecnologie linguistiche, il modo in cui pensiamo, ricordiamo e interagiamo ha subito continue metamorfosi. Dalla scrittura alla stampa, e da quest'ultima all'era digitale, la conoscenza è divenuta sempre più accessibile e diffusa, trasformando i modelli di apprendimento e le strutture sociali della comunicazione. La stampa ha amplificato il potere della parola scritta, democratizzando il sapere e inaugurando una nuova era di diffusione della cultura (Eisenstein, 1980). Con l'avvento del digitale, l'informazione si è espansa in maniera esponenziale, introducendo nuove sfide legate alla selezione e interpretazione critica dei contenuti. Il rischio di una sovrabbondanza informativa e la necessità di sviluppare capacità di discernimento sono diventate questioni centrali per l'educazione del XXI secolo.

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) si inseriscono perfettamente in questo scenario, offrendo nuovi orizzonti per l'apprendimento e l'insegnamento. Se integrate consapevolmente, possono amplificare le capacità critiche e creative, fornendo strumenti efficaci per la personalizzazione dei percorsi di studio e la flessibilità dell'apprendimento. Tuttavia, l'uso delle tecnologie in ambito educativo, e non solo, non è privo di sfide: dalla dipendenza digitale al rischio di plagio, è fondamentale promuovere un'alfabetizzazione tecnologica che consenta di sfruttarne le potenzialità senza subirne i rischi (Tamim et al., 2011).

L'integrazione delle tecnologie nell'educazione si lega strettamente ai principi della *Media Education* (Buckingham, 2014), che sottolinea l'importanza di sviluppare una consapevolezza critica nei confronti dei media e delle loro implicazioni culturali (Rivoltella, 2019). In questa prospettiva, la scrittura e la tecnologia non sono solo strumenti, ma forze trasformative che modellano il modo di conoscere e interpretare il mondo (Rivoltella, 2015). Un'educazione che sappia coniugare tecnologia e pensiero critico può diventare la chiave per una società più consapevole, innovativa e inclusiva.

**Tecnologie trasformative per la riflessivita**

Si immagini un mondo in cui l'istruzione non solo informa, ma trasforma, un mondo in cui i cittadini non sono solo consumatori di media, ma critici consapevoli, capaci di navigare con saggezza nel mare delle informazioni. Per raggiungere questo obiettivo, è essenziale sviluppare programmi educativi che non solo insegnino a comprendere gli strumenti mediatici, ma che coltivino anche la capacità di analisi critica, il rispetto per la libertà di espressione e la partecipazione attiva nella società dell'informazione (Grunwald Declaration on Media Education, 1982). È in questo contesto che la riflessività, un tempo considerata un atto solitario, si è evoluta in un fenomeno interattivo e interconnesso, soprattutto grazie agli ambienti virtuali (Boccia Artieri, 2012).

Questa trasformazione è evidente negli spazi online, come blog e social media, dove la riflessività prende vita attraverso post, condivisioni multimediali e interazioni. Nel mondo digitale, la riflessività è un gioco di specchi, un dialogo continuo tra utenti che stimola reazioni, commenti e condivisioni. L'identità online diventa un mosaico dinamico, in cui ogni individuo intreccia la propria narrazione con quelle degli altri. Il web, quindi, non è solo un palcoscenico per esprimere l'appartenenza a comunità virtuali, ma anche una tela su cui dipingere narrazioni personali che rimangono visibili e permanenti (Paccagnella & Vellar, 2016).

Nel contesto della rappresentazione di sé e della riflessività online, emergono sfide e opportunità che riflettono la complessità dell'interazione digitale. La rivalutazione dei concetti di tempo e spazio è fondamentale per comprendere l'identità nell'era digitale, evidenziando il legame tra identità offline e online nel processo di auto-costruzione. La riflessività, tradizionalmente intesa come un processo interiore, assume una dimensione comunicativa che integra la narrazione personale con quella degli altri. Nella gestione della presenza online, è importante considerare le caratteristiche tecniche dei contenuti digitali, come persistenza, diffusione, visibilità e reperibilità, perché la presentazione di sé online è accessibile non solo durante la sua creazione, ma anche quando suscita l'interesse di altri (Wallace, 2000).

L'educazione oggi si trova a un crocevia fondamentale, dove non solo l'individuo ma l'intera comunità possono essere trasformati. La vera sfida, tuttavia, è quella di rendere accessibile una vasta gamma di opportunità formative, spesso intrinsecamente legate a difficoltà pratiche e concrete. In questo contesto, diventa urgente ripristinare una cultura che valorizzi la condivisione delle esperienze di crescita, di trasformazione e di sviluppo. Un ritorno a una dimensione collettiva dell'apprendimento, dove le esperienze non sono solo individuali ma diventano patrimonio comune, un motore che spinge ogni singolo passo verso una comunità più consapevole e solida (Secci, 2018).

Le comunità di pratica rivestono un ruolo significativo sia online sia offline, aggregando individui con interessi condivisi per sviluppare relazioni sociali e condividere conoscenze e competenze attraverso la creazione di prodotti comunicativi. Sono comunità che nascono dalla combinazione di partecipazione attiva e reificazione, la trasformazione delle esperienze sociali in oggetti tangibili o concetti concreti. Internet facilita la creazione e la diffusione degli artefatti che rafforzano le comunità. È importante sottolineare che le comunità di pratica non si limitano a un collettivismo rigido e statico, ma si estendono attraverso una rete di spazi sociali tra loro interconnessi.

La rete sociale e l'identità sociale, definite rispettivamente come il raggruppamento di individui interconnessi da relazioni sociali e le peculiarità della posizione di un singolo all'interno di tali gruppi, compresa la gerarchia di appartenenza, sono elementi chiave nel contesto delineato. Questa dinamica si riflette anche nei media e nel mondo online, dove le piattaforme fungono da strumenti per esprimere e esplorare la propria identità sociale, analizzare quella degli altri membri della rete e sostenere la propria rete sociale esistente (Riva, 2016).

# Parte II

## Dalla riflessione all'azione: il ruolo dell'e-portfolio

# Capitolo 1
## L'e-portfolio come strumento per la riflessione

**Struttura e funzionalita dell'e-portfolio**

Nel panorama dell'innovazione tecnologica e della crescente digitalizzazione dei processi educativi, l'e-portfolio diventa un protagonista determinante nello sviluppo delle pratiche di valutazione e apprendimento personalizzato. In qualità di strumento dinamico e continuo documenta le competenze acquisite dagli studenti, offrendo una panoramica evolutiva delle esperienze educative (Barrett, 2008). Si immagini uno spazio virtuale che raccoglie, organizza e presenta le evidenze di apprendimenti, sia in ambito formativo sia professionale e personale, per ottenere riconoscimento e accreditamento delle competenze ed esperienze, o per progettare il futuro (Baron, 2004).

Un e-portfolio non è solo una raccolta di documenti e lavori realizzati durante un percorso di formazione, ma una testimonianza tangibile e organizzata dello sviluppo e delle capacità. Da un lato, documenta, valuta e auto-valuta il progresso e le competenze acquisite nel tempo. Attraverso la raccolta sistematica di evidenze come relazioni, progetti, certificati e riflessioni personali, traccia un quadro completo e dinamico della crescita formativa e professionale. Dall'altro lato, funge da strumento di promozione professionale, mostrando in maniera strutturata e visivamente accattivante le abilità e competenze a potenziali datori di lavoro, collaboratori o istituzioni accademiche.

Ma, come anticipato, l'e-portfolio va oltre una semplice raccolta di materiali: favorisce un apprendimento riflessivo, incoraggiandoti a riflettere sui percorsi di apprendimento, a identificare punti di forza e aree di miglioramento, e a pianificare future esperienze formativo-professionali.

Diventa così non solo una vetrina delle realizzazioni, ma uno strumento di auto-riflessione e di pianificazione dello sviluppo continuo.

La natura digitale dell'e-portfolio offre numerosi vantaggi rispetto al suo predecessore cartaceo. Consente una maggiore flessibilità nella gestione e presentazione dei contenuti, facilitando l'integrazione di diversi tipi di media – testi, immagini, video e collegamenti ipertestuali. Questo arricchisce l'esperienza di chi lo consulta, fornendo una visione più completa e coinvolgente delle competenze e esperienze. Inoltre, la condivisione e l'accessibilità dell'e-portfolio sono notevolmente migliorate: può essere visualizzato da qualsiasi dispositivo connesso alla rete, consentendo una diffusione immediata e capillare del profilo professionale.

Rappresenta quindi uno strumento potente e versatile per la documentazione e la promozione delle competenze e del percorso formativo e professionale. La sua capacità di favorire l'apprendimento riflessivo e di integrare diversi tipi di media lo rende una risorsa preziosa in un mondo sempre più digitale e interconnesso, dove la presentazione efficace e la continua auto-valutazione delle proprie competenze sono elementi chiave per il successo professionale e personale.

L'approccio riflessivo mira a creare un ambiente educativo coinvolgente e interattivo, capace di adattarsi alle diverse modalità di apprendimento degli studenti, favorendo una comprensione più profonda e completa dei concetti. Come evidenziato in letteratura (Hartnell-Young, 2001; La Rocca, 2022), l'uso della multimedialità in ambito educativo non solo promuove l'interattività, ma anche la creatività e la partecipazione attiva, stimolando l'interesse e migliorando significativamente i risultati di apprendimento. L'integrazione di strumenti multimediali permette agli studenti di interagire con i contenuti in maniera dinamica, facilitando l'acquisizione di competenze complesse attraverso esperienze pratiche e immersive. Inoltre, l'approccio multimediale consente di personalizzare il percorso di apprendimento in base alle esigenze individuali degli studenti, offrendo risorse diversificate che possono essere esplorate in autonomia o in collaborazione con i compagni.

Nell'utilizzo dell'e-portfolio, la persona assume un ruolo attivo, evidente già nella versione cartacea, coinvolgendo un processo ciclico che comprende la «documentazione del percorso, [la] riflessione sui materiali, [e la] proiezione del percorso futuro» (Rossi & Giannandrea, 2006, p. 14). La documentazione del percorso fornisce una base solida per l'auto-riflessione perché consente di identificare punti di forza e aree di miglioramento attraverso l'osservazione degli artefatti e del materiale raccolto. Inoltre, la proiezione del percorso futuro guida gli studenti nella pianificazione delle tappe successive del loro apprendimento, favorendo una crescita continua e mirata.

Le esigenze formative attuali richiedono un e-portfolio che sostenga diverse necessità, facilitando la costruzione della conoscenza tramite dialogo e interazione. Tale strumento si rivela essenziale nel supportare un apprendimento personalizzato e continuo, capace di adattarsi alle caratteristiche uniche di ogni studente. La creazione dell'e-portfolio implica un processo di riflessione articolato in due aspetti principali: da un lato, l'attività iniziale individuale, durante la quale è possibile organizzare e presentare le proprie esperienze e competenze; dall'altro, emerge una dimensione sociale attraverso il ciclo di commenti e consigli forniti dalla rete. Tale interazione sociale, non solo arricchisce il contenuto, ma genera ulteriori spunti di riflessione che stimolano una crescita continua.

L'e-portfolio, dunque, si configura come un sistema adattabile e perfezionabile che mette al centro le esigenze e le preferenze specifiche dell'utente. Consente di integrare e valorizzare sia l'apprendimento formale, ottenuto attraverso percorsi educativi strutturati, sia l'apprendimento informale, e non strutturato, che deriva da esperienze quotidiane e di autoapprendimento. L'interesse per questo sistema è legato alla sua capacità di promuovere forme di apprendimento profonde, incentrate sull'auto-riflessione (Schön, 1993a). Un portfolio digitale o, meglio, una combinazione di strumenti, può supportare la riflessione autonoma, l'attività collaborativa e la preparazione, offrendo opportunità fondamentali per lo sviluppo personale e lavorativo. Il suo utilizzo varia a seconda degli obiettivi: può esporre la storia lavorativa per processi di

selezione o pianificazione dello sviluppo personale e professionale, o conseguire fini valutativi legati all'apprendimento (Varisco, 2004). Anche l'aspetto grafico è influenzato dalla piattaforma scelta, sebbene piattaforme nate per scopi diversi, come LinkedIn, possano essere altrettanto efficaci.

Nonostante gli e-portfolio siano sempre più utilizzati e svolgano un ruolo significativo nell'ecosistema dell'apprendimento, il loro pieno potenziale deve ancora essere realizzato (Eynon & Gambino, 2023b). L'integrazione dell'e-portfolio nella pratica educativa offre una preziosa opportunità di collegare la teoria con l'esperienza pratica. Attraverso strumenti come Mahara – ma anche WordPress, Edublog e tanti altri – gli studenti possono applicare i concetti teorici appresi in aula in contesti reali o professionali, riflettendo sulle proprie esperienze e sviluppando una comprensione più profonda e critica dei concetti e delle competenze acquisite. Il processo di collegamento tra teoria e pratica sopraindicato sottolinea l'importanza di considerarle come dimensioni complementari di un processo armonioso e unificato.

Nel corso degli anni, l'approccio allo strumento dell'e-portfolio si è evoluto notevolmente, rivelando un utilizzo sempre più consapevole e sofisticato (Eynon et al., 2014; Eynon & Gambino, 2023b; Watson et al., 2016). Guardando al futuro dell'occupazione e dello sviluppo professionale, i portfoli digitali stanno emergendo come strumenti determinanti per l'auto-riflessione e la documentazione delle competenze (Baume, 2001). La crescita dell'apprendimento online consente a chi offre questo tipo di istruzione di espandersi in modo efficace più rapidamente rispetto all'istruzione tradizionale, offrendo agli studenti una nuova e più ampia gamma di opzioni.

In questo contesto, l'intelligenza artificiale potrebbe svolgere un ruolo sempre più significativo. Ci si trova ormai in un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti, in gran parte stimolati dall'adozione diffusa di nuove tecnologie. Tra le funzionalità di personalizzazione basate sull'intelligenza artificiale vengono incluse raccomandazioni di contenuti basate sugli interessi, obiettivi e livelli di apprendimento degli studenti, *feedback* personalizzati sui compiti e la creazione di piani

di apprendimento individualizzati. Dal punto di vista della valutazione, vi sono numerosi vantaggi. Questi includono la valutazione automatica di compiti e test, il *feedback* immediato sui progressi, la rilevazione del plagio e un'analisi completa delle competenze degli studenti. Tuttavia, è necessario affrontare le questioni etiche legate al suo utilizzo. Pertanto, è essenziale promuovere un'ulteriore educazione in itinere costante e una consapevolezza delle capacità di pensiero critico e riflessivo, tenendo presente che si tratta di strumenti che vengono allenati e stressati sui prodotti dell'uomo e, in quanto tali, portatori di valori e ideologie (Panciroli & Rivoltella, 2019).

È essenziale essere preparati a comprendere criticamente e valutare i risultati generati dall'intelligenza artificiale, utilizzandoli come strumenti per migliorare la comprensione e raffinare le competenze, piuttosto che accettarli acriticamente come verità assolute. In questo modo, gli e-portfolio possono continuare a evolversi come strumenti potenti per la crescita professionale e personale, alimentati da una forte etica e consapevolezza critica (Hartnell-Young, 2001).

Nell'ambito della riflessione esposta, la concezione della rete opera efficacemente all'interno di una cornice che potrebbe essere identificata come una ipotetica comunità ideale della comunicazione. Comunità che si caratterizza per l'adesione di tutti i suoi membri a principi fondamentali che favoriscono la diffusione autentica: la predisposizione a risolvere i conflitti, l'impegno a garantire pari opportunità a tutti e la volontà di collaborare attivamente. Tuttavia, la realtà si discosta notevolmente da questo ideale. L'emergere di pratiche come la divulgazione non autorizzata di contenuti, il plagio e altre forme di frode ha portato a una crescente richiesta di regolamentazione e controllo degli spazi digitali. Sebbene sia necessario, queste disposizioni non risolvono completamente il problema, evidenziando la necessità di un'educazione più approfondita e diffusa.

La *Media Literacy*, o *Digital Literacy* nel contesto dei media digitali e della rete, emerge come un insieme di competenze fondamentali per i cittadini inseriti nella società dell'informazione. Tali *literacy* sono organizzate su tre livelli: alfabetizzazione, capacità critiche e capacità

espressive. Investire nell'educazione per sviluppare una maggiore responsabilità individuale può ridurre la dipendenza dalla regolamentazione esterna e favorire una convivenza più armoniosa e responsabile nei contesti online e offline (Rivoltella, 2019).

Tra i modelli sviluppati per supportare l'implementazione efficace degli e-portfolio nelle pratiche educative, Eynon e Gambino (2023a) evidenziano l'efficacia del *Catalyst Framework*, progettato per supportare le istituzioni educative nello sviluppo e nel mantenimento di programmi che promuovano l'apprendimento, la riflessione e la crescita personale e professionale. La componente pedagogica sulla quale si basa la strategia dell'e-portfolio, nell'ottica del *Catalyst Framework*, è quella dell'apprendimento centrato sullo studente. Gli e-portfolio sono utilizzati per mettere al centro l'esperienza e il percorso di apprendimento dello studente, promuovendo la riflessione personale e l'integrazione delle conoscenze. Inoltre, come già anticipato, invita gli studenti a riflettere sui propri processi di apprendimento e a sviluppare consapevolezza metacognitiva.

In questa prospettiva, si deve tenere conto del fatto che l'infrastruttura tecnologica deve essere in grado di supportarne l'integrazione con eventuali altre piattaforme e sistemi educativi. Inoltre, le figure educative che lo gestiscono e/o ne usufruiscono devono ricevere formazione e supporto continuo per utilizzare efficacemente tale strumento. È importante creare una cultura che valorizzi e supporti l'uso dei portafogli digitali come parte integrante dell'educazione, permettendo una valutazione autentica e continua del progresso degli studenti rispetto ai metodi tradizionali, *feedback* regolari e costruttivi essenziali per il loro sviluppo e miglioramento, facilitando il lavoro di gruppo e la collaborazione tra pari.

Tra gli obiettivi del *Catalyst Framework* compaiono:

- promozione dell'apprendimento profondo e significativo attraverso la riflessione e l'integrazione delle conoscenze, ai fini di una comprensione più profonda;
- sostegno della crescita personale e professionale nella documentazione e riflessione sulle proprie esperienze, contribuendo allo sviluppo personale e professionale;

- facilitazione della valutazione continua e autentica offrendo un mezzo per valutare il progresso degli studenti in modo più continuo e autentico rispetto ai tradizionali esami.

Si tratta di una guida strutturata per l'implementazione efficace degli e-portfolio nelle istituzioni educative, enfatizzando l'importanza di una pedagogia centrata sullo studente, di un supporto tecnologico adeguato, di un coinvolgimento istituzionale, di una valutazione autentica e della costruzione di comunità collaborative.

Nell'idea che vede tale strumento come catalizzatore di apprendimento e competenze, per il modo in cui questi strumenti rendono visibile l'apprendimento, risulta fondamentale il concetto di pedagogia sociale (Hatton, 2013): ambito di studio e ricerca che mette al centro l'interazione sociale, la partecipazione della comunità e l'apprendimento esperienziale per promuovere lo sviluppo integrale degli individui e la cittadinanza attiva. Per portare un esempio pratico e concreto, alla Virginia Tech University è stato istituito un programma denominato Zip Line to Success (Sible & Kinder, 2014), mirato al rapido miglioramento dell'integrazione degli studenti in trasferimento. Un aspetto chiave del suddetto programma è la partecipazione degli studenti a un progetto di ricerca di gruppo finale, nel quale combinano i propri interessi e discipline di provenienza per esaminare un tema di ricerca da molteplici e differenti prospettive. I risultati vengono poi presentati attraverso l'utilizzo di un portfolio elettronico.

Considerando il crescente ruolo dell'apprendimento sociale e della conoscenza in rete nell'ambito dell'istruzione superiore, le pratiche di comunità rappresentano un'area rilevante nello sviluppo di pedagogie sociali integrate.

Negli ultimi anni, gli e-portfolio hanno subito una trasformazione significativa, caratterizzata da un cambiamento di focus e dal crescente riconoscimento della loro natura dinamica e dei loro molteplici scopi. La tendenza internazionale all'integrazione degli e-portfolio con i *Learning Management Systems* (LMS) in numerose istituzioni educative rappresenta un importante sviluppo che ha semplificato i processi per gli

studenti e fornito mezzi più efficaci per creare, condividere e presentare gli e-portfolio come parte essenziale del percorso di studio. È stato compiuto un passo avanti rispetto alle collezioni statiche di lavori, trasformandosi in narrazioni dinamiche che mostrano vividamente la progressione, le competenze e le esperienze di apprendimento nel tempo (Kankaanranta et al., 2001).

Sebbene il concetto di e-portfolio come strategia preziosa per apprendimento autodiretto e riflessione non sia nuovo, la sua implementazione a tale scopo ha registrato solo di recente un aumento, adattandosi progressivamente agli sviluppi tecnologici (Alharbi, 2023; Mitchell et al., 2021; Roberts, 2018; Watson et al., 2016). La sua applicazione varia notevolmente a seconda del contesto, dell'età dello studente e del grado di istruzione, servendo da spazio di apprendimento costruttivo per gli studenti, da centro di raccolta per la valutazione e da *showcase*. Nello specifico contesto dell'*higher education* (HE), i professionisti in attività sono sempre più chiamati a creare e-portfolio per mostrare il corso dell'apprendimento accademico e pratico, essenziale per la continuità occupazionale e l'avanzamento di carriera. Sono strumenti e strategie che appaiono rilevanti anche per lo sviluppo professionale e per l'impiegabilità, in quanto consentono agli studenti di ampliare la propria rete di lavoro, aumentare la propria visibilità sul mercato del lavoro, facilitando i contatti con i potenziali datori (Leece, 2005). Inoltre, facilitano l'accrescimento e la certificazione di competenze trasversali, rispondendo alle esigenze mutevoli dell'istruzione contemporanea e del contesto occupazionale.

In aggiunta, gli e-portfolio offrono una piattaforma dinamica per il monitoraggio delle competenze e la presentazione di credenziali digitali, agevolando il percorso di apprendimento continuo (Hartnell-Young et al., 2007). Le piattaforme, dunque, continuano a evolversi, integrandosi sempre più ai sistemi di gestione dell'apprendimento e allineandosi con le esigenze dell'istruzione basata sulle competenze. Il futuro degli e-portfolio in simili contesti di crescita personale e professionale è promettente, in quanto anche caratterizzato da nuovi usi che potrebbero includere valutazioni e tracciamenti delle competenze e dei

percorsi di apprendimento individuali, nonché adatto a supportare la carriera attraverso il rinforzo del *networking* (Alajmi, 2019; Edmondson & Matthews, 2021; Kelly & Le Rossignol, 2022; Moeinzadeh et al., 2021).

Nell'ambito della letteratura e delle evidenze italiane vi è una varietà di intenti e obiettivi associati all'impiego dell'e-portfolio come strumento educativo e formativo (Fanni, 2023). Tra i contenuti prevalenti, in stretta connessione all'uso del portfolio elettronico, vi è quello della metacognizione, con un'attenzione particolare alla consapevolezza dei processi cognitivi. Alcuni si concentrano sull'apprendimento collaborativo, cooperativo e sulle dinamiche di gruppo, sottolineando l'importanza della cooperazione; altri privilegiano la consapevolezza individuale dello sviluppo formativo e professionale; altri ancora esplorano la dimensione della consapevolezza in relazione all'adozione delle tecnologie.

Emerge, poi, la varietà del tema della valutazione tramite il portfolio digitale, a partire dalla valutazione di singoli argomenti per arrivare all'intero percorso di studio (Dipace & Bellini, 2015; Varisco, 2004). Gli studi sull'inclusione, invece, convergono sull'obiettivo di rendere l'ambiente di apprendimento accessibile alle persone interessate da disabilità, sia nel contesto digitale che in quello fisico (Rahayu et al., 2017). Allo stesso modo, gli articoli sull'apprendimento mettono in luce il ruolo delle tecnologie nel supporto del processo educativo, evidenziando l'importanza cruciale dell'e-portfolio (Hartnell-Young, 2001). La dimensione narrativa, spesso legata alla riflessione, viene ampiamente esplorata attraverso l'analisi dei testi riflessivi dei docenti e dei questionari sulle competenze strategiche (La Rocca, 2022; Pellerey & Margottini, 2020), con l'intento di agevolare la reinterpretazione delle esperienze passate e l'orientamento futuro.

Si può percepire, dunque, quanto emerga il valore fondamentale della narrazione e il ruolo centrale del pensiero riflessivo nell'uso dell'e-portfolio come strumento pedagogico. Ciò riflette una concezione diffusa che percepisce tale strumento non solo come un mezzo pratico per raccogliere e organizzare materiali, ma soprattutto come una potenzialità, un veicolo per il pensiero critico e l'auto-valutazione, elementi decisivi per la formazione e la pratica professionale degli educatori. Inoltre,

in numerosi contesti emerge il legame tra riflessione e apprendimento auto-diretto, nel quale l'e-portfolio funge da catalizzatore per il potenziamento delle competenze personali e la promozione dell'autodeterminazione (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2009).

Le potenzialità sono legate soprattutto alla facilitazione della riflessione sull'esperienza vissuta, supportando così la crescita personale e professionale attraverso l'auto-valutazione e la pianificazione strategica (Torrisi, 2010). Altrettanto importante è il ruolo dell'e-portfolio nell'autovalutazione delle competenze didattiche e nella promozione della narrazione sistematica del percorso individuale, fondamentali per la formazione continua e lo sviluppo professionale (Kelly & Le Rossignol, 2022; La Rocca, 2020; Mangione et al., 2017).

**Narrazione, riflessione e valutazione nell'e-portfolio**

Come accennato nel capitolo precedente, le narrazioni hanno un ruolo educativo fondamentale, stimolando emozioni e supportando lo sviluppo dell'identità personale e sociale dei discenti. La pratica del *digital storytelling* (Ohler & Thornburg, 2009; Petrucco & De Rossi, 2009) o narrazione digitale, sempre più diffusa nelle scuole, unisce la narrativa tradizionale con le innovazioni tecnologiche, creando prodotti multimediali che integrano una molteplicità di fonti documentali. Sebbene le storie multimediali possano essere coinvolgenti, si potrebbe correre il rischio che diventino fonti di distrazione, rendendo necessario che gli studenti siano guidati adeguatamente per non perdere di vista gli obiettivi educativi.

La ricerca ha dimostrato che la narrazione digitale è efficace nel favorire lo sviluppo di diverse competenze nei discenti, tra cui conoscenze disciplinari, narrative, digitali, progettuali, di risoluzione dei problemi, di ricerca documentale, relazionali e di cittadinanza (Kelly & Le Rossignol, 2022; Ohler & Thornburg, 2009; Petrucco & De Rossi, 2009; Rivoltella, 2015). Promuove dinamiche positive tra studenti e tra studenti e docenti, stimolando legami interpersonali basati sul dialogo e sulla fiducia reciproca. Inoltre, evidenze dell'efficacia del *digital storytelling* sono presenti non solo negli ambienti educativi formali, ma

anche in quelli informali, dove le narrazioni multimediali stimolano processi di riflessività (Banzato, 2015; Lazzari, 2019).

Applicare la narrazione digitale nelle pratiche di apprendimento cooperativo ha così il potenziale per diventare un potente strumento inclusivo, sia per l'educazione speciale sia per quella multiculturale, promuovendo l'instaurarsi di dinamiche autentiche di integrazione, di interdipendenza positiva e di confronto tra pari, incoraggiando la valutazione interdipendente. Tutte queste interazioni e azioni fungono da catalizzatori e collanti nelle pratiche educative integrate e partecipative (Johnson et al., 1994; Rivoltella, 2015).

Come anticipato, le tecnologie possono diventare uno strumento utile nell'ambito della narrazione, riflessione e documentazione. A tal proposito esiste un ventaglio enorme di ambienti digitali adatti che vanno oltre i social più comuni e conosciuti. Piattaforme come Facebook, Instagram, TikTok o Twitter/X ne sono un esempio; ma esistono anche ambienti che hanno origini e finalità maggiormente professionali-educative come LinkedIn, blog e *tools* vari di scrittura online, strumenti di annotazione collaborativa, forum online e molti altri. Lo scopo della documentazione, nel contesto formativo, è incentrato sull'incoraggiamento della riflessione e sulla promozione di un cambiamento significativo nella postura dell'agire professionale. Riesaminare le azioni, le decisioni intraprese e i risultati ottenuti, facilita una comprensione più approfondita dell'efficacia delle pratiche adottate, consentendo di individuare e focalizzare gli elementi da rafforzare (Bonaiuti, 2019).

# Capitolo 2
## L'e-portfolio nella pratica: un esempio di applicazione

**Obiettivi, metodologia e strumenti**

Nel percorso educativo l'atto della riflessione è un elemento cardine nell'approfondimento di ogni attività formativa, un pilastro su cui si fonda il processo di apprendimento stesso (Mezirow, 2008). La presente ricerca si è posta l'obiettivo di fornire agli studenti gli strumenti necessari per sviluppare una capacità critica nei confronti del proprio percorso formativo, consentendo loro di individuare con maggiore consapevolezza sfide e opportunità (Freire, 2004; Mortari, 2009).

L'indagine si è inserita nel contesto dell'Università degli Studi di Cagliari, all'interno del Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia, coinvolgendo gli studenti, futuri pedagogisti, del secondo anno del Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche e dei Processi Formativi (LM-85). Nel corso degli anni, si è osservata una difficoltà persistente nella produzione di scritti riflessivi, emersa soprattutto nei resoconti delle attività di tirocinio, evidenziando una lacuna. In questo scenario, la scrittura riflessiva si configura come una competenza essenziale da rafforzare (La Rocca, 2020), al fine di accompagnare gli studenti verso una maggiore consapevolezza del loro ruolo di professionisti dell'educazione.

L'ambito specifico della ricerca è stato quello dell'insegnamento di Educazione ai Media e con le Tecnologie (M-PAED 02/A), erogato nel secondo semestre accademico. Il corso, della durata di 60 ore per un totale di 12 CFU, si concentra sull'analisi critica e riflessiva dei media e delle tecnologie della comunicazione, fornendo strumenti metodologici per la *Media Education* (ME) e l'*Educational Technology* (ET). L'insegnamento si propone di guidare gli studenti nell'applicazione consapevole

di questi strumenti all'interno della progettazione e valutazione di interventi formativi, incentivando il pensiero critico e l'autonomia di giudizio nell'analisi dei media, delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi. Un aspetto centrale è il potenziamento della capacità di apprendimento continuo, attraverso la ricerca e la valutazione di risorse educative, per favorire un approccio consapevole e innovativo alla professione pedagogica.

Alla luce di queste considerazioni, la ricerca ha voluto costruire un percorso strutturato che potesse aiutare gli studenti a sviluppare una riflessione critica sull'agire educativo, strumento essenziale per la definizione della loro identità professionale, ma anche personale. Attraverso una *systematic review* della letteratura e delle pratiche educative, sono stati individuati metodi e strategie che favoriscono l'autoanalisi e l'auto-valutazione. Un elemento chiave è stato l'impiego dell'e-portfolio, un ambiente digitale che ha accompagnato la riflessione degli studenti lungo tutto il corso, creando connessioni tra teoria e pratica. L'analisi dei contenuti dell'e-portfolio ha poi consentito di verificare la coerenza tra la percezione soggettiva degli studenti sul proprio miglioramento riflessivo e i risultati effettivamente riscontrabili nei loro elaborati.

La ricerca si è strutturata attorno a tre interrogativi fondamentali:

- In che modo l'e-portfolio può rappresentare uno strumento efficace per supportare e stimolare il pensiero riflessivo negli studenti?
- Si osserva un'evoluzione nella qualità della scrittura riflessiva tra le prime e le ultime produzioni inserite nell'e-portfolio? Se sì, in che misura?
- Esiste una coerenza tra il miglioramento dichiarato dagli studenti rispetto alla loro capacità riflessiva e quanto effettivamente emerso dall'analisi dei loro e-portfolio?

Oltre ai, sopracitati, tre quesiti principali, è stato anche valutato il livello di apprezzamento dei *feedback* ricevuti dagli studenti, nell'ottica di poterli migliorare per le future edizioni del corso, e raccogliere percezioni specifiche sulla piattaforma di e-portfolio che si è scelto di adottare, che verrà presentata più avanti. L'indagine sull'efficacia di

tale strumento nel favorire la riflessione critica e nell'aiutare gli studenti a valutare le proprie esperienze educative è funzionale all'obiettivo più ampio di fornire strumenti concreti per l'autoanalisi e l'auto-valutazione. Inoltre, il confronto tra le percezioni degli studenti e i dati oggettivi ha permesso di comprendere in che misura tale strumento abbia realmente contribuito allo sviluppo del pensiero riflessivo.

Va sottolineato, tuttavia, che la ricerca non si è concentrata esclusivamente sull'e-portfolio in quanto tecnologia, bensì sulla sua integrazione all'interno di un percorso educativo che richiede un adeguato supporto da parte del docente formatore. Qualsiasi strumento digitale, per quanto innovativo e potenzialmente efficace, necessita di una guida esperta che ne orienti l'uso in modo coerente con gli obiettivi didattici e pedagogici. L'intento finale della ricerca è stato quello di contribuire alla formazione di una nuova generazione di educatori più consapevoli, riflessivi e capaci di affrontare le sfide in continua evoluzione del mondo dell'istruzione. Offrire agli studenti strumenti per affinare il proprio pensiero critico significa infatti gettare le basi per un cambiamento positivo, in grado di influenzare profondamente le comunità educative in cui opereranno.

La ricerca ha adottato lo studio di caso come approccio metodologico per analizzare in modo integrato dati provenienti da diverse fonti (Trinchero, 2013). Data la complessità della riflessione, si è scelto un orientamento misto che combina dati qualitativi e quantitativi, privilegiando i primi per una comprensione più approfondita del fenomeno (Bassey, 1999; Lucisano & Salerni, 2011). Servirsi dello studio di caso consente di esplorare in dettaglio la scrittura riflessiva e le dinamiche educative in un contesto reale, offrendo spunti per l'elaborazione di nuove prospettive teoriche.

Oltre all'e-portfolio, gli strumenti di raccolta dati includono un questionario semi-strutturato, analizzato sia quantitativamente che qualitativamente, e un focus group la cui trascrizione è stata sottoposta ad analisi tematica. La valutazione della scrittura riflessiva è stata

condotta tramite la Rubrica NARRA (Alsina et al., 2019), strumento validato in letteratura.

Il campione, selezionato per convenienza, è costituito da 70 studenti del primo anno del, già citato, Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Processi Formativi (LM-85) dell'Università degli Studi di Cagliari, frequentanti l'insegnamento di Educazione ai Media e con le Tecnologie nel secondo semestre dell'A.A. 2022/2023. La quasi totalità degli studenti non aveva esperienza pregressa con l'e-portfolio, rendendolo un elemento innovativo per il loro percorso formativo. La scelta del campione è motivata dall'esigenza di affrontare le difficoltà emerse negli ultimi anni nella produzione di testi riflessivi, probabilmente aggravate dall'isolamento dovuto alla pandemia.

Durante il corso, gli studenti hanno approfondito l'impatto dei media e delle tecnologie digitali sulla società, analizzandone le implicazioni sulle dinamiche relazionali, sui linguaggi comunicativi e sui valori culturali. L'insegnamento si è focalizzato sullo sviluppo delle competenze digitali e mediali (Fornasari, 2017) e sull'uso consapevole delle tecnologie nei processi formativi, promuovendo la capacità critica e l'alfabetizzazione ai media per contrastare fenomeni come le *fake news* e la discriminazione (Eugeni, 2015; Floridi, 2015; Rossi & Rivoltella, 2019).

La piattaforma specifica di e-portfolio che è stato scelto di adoperare è quello neozelandese Mahara. È una piattaforma *open-source* per la gestione degli e-portfolio digitali, sviluppata nel 2006 da un consorzio di istituzioni educative neozelandesi, tra cui il New Zealand Tertiary Education Commission. Il progetto nasce con l'obiettivo di creare uno strumento flessibile per supportare l'apprendimento riflessivo e la documentazione delle competenze in contesti educativi e professionali.

Ideato come complemento ai tradizionali sistemi di gestione dell'apprendimento – *Learning Management Systems* (LMS) – come Moodle, Mahara permette agli utenti di raccogliere, organizzare e condividere materiali di studio, esperienze di apprendimento e risultati professionali. Il suo scopo principale è quello di offrire un ambiente in cui gli studenti

possano riflettere sul proprio percorso formativo, sviluppare un portfolio personalizzato e dimostrare il raggiungimento di specifiche competenze.

Grazie alla struttura modulare che lo caratterizza e alla possibilità di controllare la condivisione dei contenuti, è diventato uno strumento ampiamente utilizzato in scuole, università e ambienti di formazione professionale.

Mahara rappresenta una scelta strategica per la gestione degli e-portfolio grazie alla sua flessibilità, accessibilità e integrazione con altri ambienti di apprendimento digitale. Progettato per supportare lo sviluppo professionale e l'apprendimento riflessivo, offre un'interfaccia intuitiva che consente agli utenti di raccogliere, organizzare e condividere materiali in modo personalizzato.

Inoltre, per la sua natura *open-source*, garantisce un'elevata personalizzazione e scalabilità, permettendo agli utenti di adattarlo alle proprie esigenze senza vincoli imposti da software proprietari.

A livello pedagogico, Mahara facilita lo sviluppo del pensiero critico e dell'auto-valutazione, due elementi fondamentali per l'apprendimento continuo. La possibilità di controllare chi può visualizzare i contenuti rende la piattaforma un ambiente sicuro per la condivisione di lavori e riflessioni, favorendo un'interazione costruttiva tra studenti, docenti e valutatori.

Si presenta con una *home page* di benvenuto (Figura 1), customizzata e personalizzata sulla base delle indicazioni dell'identità visiva dell'Università degli Studi di Cagliari, nella quale è stata inserita una rapida descrizione dello strumento e del suo ruolo per gli studenti che lo hanno poi utilizzato. Il portfolio digitale che è stato chiesto di concretizzare, come verrà esplicitato meglio successivamente, prevede la produzione di tre tipologie di pagine distinte a seconda delle attività svolte. Con la sola eccezione della prima pagina di presentazione, si tratta di una struttura diretta alla narrazione riflessiva sui temi affrontati durante lo svolgimento del corso e delle attività realizzate circa le figure professionali educativo-pedagogiche.

**Figura 1. Pagina di benvenuto Mahara customizzata per l'Universita degli Studi di Cagliari.**

Durante il percorso formativo, articolato in 20 incontri, sono stati approfonditi diversi aspetti legati alle tecnologie digitali e ai media, con particolare attenzione alle loro applicazioni, implicazioni e modalità di utilizzo. Ogni incontro ha previsto un momento dedicato alla discussione collettiva, in cui gli studenti hanno avuto l'opportunità di confrontarsi sulle tematiche trattate, condividendo riflessioni critiche e punti di vista differenti. Ciò ha favorito non solo una maggiore consapevolezza rispetto ai contenuti affrontati, ma anche lo sviluppo di un pensiero analitico sulle trasformazioni introdotte dai media nella società contemporanea.

Le attività svolte durante le lezioni hanno portato alla realizzazione di 14 pagine all'interno della piattaforma Mahara, uno spazio digitale scelto come strumento centrale per la creazione, l'archiviazione e l'organizzazione dei lavori prodotti. L'uso di Mahara ha permesso agli studenti di strutturare i propri elaborati in modo coerente e personalizzato, integrando testi, immagini e materiali multimediali. Inoltre, la piattaforma ha reso possibile una documentazione progressiva delle

attività, offrendo un quadro chiaro dell'evoluzione del percorso di apprendimento e stimolando una maggiore riflessione sul processo stesso.

Le pagine realizzate si distribuiscono nelle tre tipologie seguenti:

*I. Apertura.*

Il primo passo all'interno della piattaforma Mahara consiste nella creazione iniziale di una pagina personale, che rappresenta il punto di partenza per ogni studente nel percorso di costruzione del proprio e-portfolio. Questa pagina inaugurale ha una funzione introduttiva e si configura come uno spazio dedicato all'auto-presentazione, simile, nella sua impostazione, a un curriculum vitae, ma con un taglio più narrativo e riflessivo (Figura 2). L'obiettivo principale è stimolare una prima riflessione sul proprio percorso accademico, sulle esperienze lavorative e personali maturate nel tempo, nonché sulle proprie aspirazioni, passioni e interessi.

Oltre a fornire una panoramica iniziale su chi la realizza, questa attività ha anche un'importante funzione pratica: consente di prendere familiarità con l'ambiente, esplorandone le diverse funzionalità e opzioni disponibili. Durante questa fase, è possibile sperimentare strumenti di formattazione, modalità di organizzazione dei contenuti e possibilità di personalizzazione grafica, acquisendo così maggiore dimestichezza con l'interfaccia e con le potenzialità offerte dalla piattaforma.

Per facilitare la compilazione della pagina, Mahara mette a disposizione tre sezioni predefinite – studi, esperienze e interessi – che guidano nella strutturazione dei contenuti. Ancora, la piattaforma offre ampie possibilità di personalizzazione, consentendo di aggiungere ulteriori sezioni o modificare l'impostazione di quelle esistenti in base alle proprie esigenze. Un primo passo, dunque, che non solo introduce all'uso dello strumento digitale, ma rappresenta anche un momento significativo di auto-riflessione, favorendo una maggiore consapevolezza rispetto al proprio percorso e alle competenze acquisite nel tempo.

*II. Analisi riflessiva di un argomento.*

Le pagine di analisi del testo (Figura 3), che venivano redatte settimanalmente e si riferivano solitamente a un libro o a un capitolo di un libro, si strutturano in un titolo (generalmente corrispondente al titolo del testo scelto o indicato) e in una serie di sezioni da compilare. Le sezioni principali comprendono sintesi, riflessione ed espansione.

**Figura 2. Esempio della pagina Apertura**

La prima ha il compito di dimostrare la comprensione del testo letto, evidenziando i punti essenziali che vanno dalla premessa alla conclusione. Essa richiede la capacità di restituire in modo conciso il contenuto, sottolineando gli aspetti principali, come le teorie o gli autori che influenzano il testo. Una sintesi efficace non è solo riassuntiva, ma deve essere anche esaustiva nel descrivere i concetti chiave sviluppati dall'autore, riuscendo a condensare le idee principali in poche righe.

La sezione della riflessione, invece, ha lo scopo di esprimere i pensieri e le reazioni che il testo ha suscitato nel lettore. Le riflessioni possono essere di natura personale, partendo dalle proprie impressioni o opinioni, ma possono anche espandersi su temi più ampi come problematiche etiche, sociali o pratiche. In questa parte dell'analisi, il lettore ha la possibilità di confrontare il contenuto del testo con le proprie esperienze, letture o altre riflessioni critiche, costruendo un ponte tra il testo e il mondo esterno. In altre parole, si può legare il contenuto del testo a contesti più ampi, esplorando connessioni con altri ambiti di interesse.

La parte relativa all'espansione ha invece lo scopo di portare oltre la riflessione iniziale, esplorando le possibili applicazioni pratiche e le attualizzazioni del contenuto del testo. Questa sezione invita il lettore a immaginare come i concetti espressi nel testo potrebbero essere tradotti in pratiche concrete, come ad esempio suggerire attività educative che possano trarre ispirazione dal testo analizzato. L'espansione richiede una giustificazione delle idee proposte, con il lettore che deve argomentare in modo convincente come queste possano collegarsi al lavoro originale e rispondere a una serie di interrogativi, come ad esempio: in che modo le riflessioni espresse nel testo possono influenzare la pratica educativa? Quali atteggiamenti, metodologie o approcci suggerisce il lavoro per l'attività pedagogica? In questo contesto, è anche possibile approfondire le implicazioni pratiche del testo, esplorando le sue potenziali ricadute nel mondo reale.

Infine, oltre a queste sezioni principali, è possibile arricchire l'analisi con altri tipi di contenuti, come immagini, link, video o qualsiasi altro materiale esterno che possa contribuire a illustrare e approfondire le idee trattate nel testo. Questi elementi aggiuntivi offrono un

ulteriore supporto alla comprensione e alla presentazione delle riflessioni emerse durante l'analisi, facilitando una comprensione più completa e articolata del testo.

**Figura 3. Esempio della pagina Analisi riflessiva di un argomento**

Social teachers, social families le tecnologie nelle comunità di docenti e nel rapporto con le famiglie

di [redacted]

Sintesi

L'utilizzo di social network e di piattaforme online è strettamente correlato a competenze digitali e buone pratiche sperimentate con il supporto di facilitatori e amministratori consapevoli di opportunità, limiti, ruoli e regole di ambienti digitali così complessi.

La rivoluzione tecnologica ha portato ad essere sempre più connessi con tutti e ad avere accesso continuo alle informazioni. In italia, l'utilizzo della tecnologia è in costante crescita: in particolare, whatsapp, facebook e youtube. Sono strumenti utilizzati anche all'interno delle famiglie per mantenere i legami familiari (il gruppo whatsapp è presente nell'80% dei casi).
Tra gli insegnanti però, l'utilizzo dei social media rimane ancora una questione critica, nonostante ciò, è aumentato l'utilizzo dei social per comunicare con le famiglie (ad es. registro elettrico), ma la divulgazione rimane comunque scarsa.
Acquisire competenze digitali è possibile a patto di esercitarsi e di sperimentare la cittadinanza digitale nelle sue varie espressioni, sentendosi parte di una comunità.
Nel DIGCOMP 2.1 l'area della Comunicazione e collaborazione integra l'integrazione, comunicazione e collaborazione attraverso le tecnologie digitali con la consapevolezza della diversità culturale e generazionale.
Il diffondersi della comunicazione digitale ha cambiato le modalità di comunicazione e di relazione tra soggetti. La comunicazione interdigitale rende ogni individuo in grado di comunicare con tutti.
I social network consentono di definire, organizzare e ampliare le proprie reti sociali; di confrontarsi e analizzare le identità degli altri; di comunicare ed esprimere se stessi.

Vi sono inoltre delle tipologie di aggregazione di comunità online:

*Gruppo di lavoro:* ha come caratteristiche l'adesione formale dei suoi membri alla comunità stessa, orientato al compito, caratterizzato dall'alternanza di incontri in presenza e comunicazioni o lavori a distanza. Per facilitare la comunicazione utilizzano la tecnologia come i gruppi whatsapp.

*Comunità di pratica:* Luoghi reali o virtuali in cui la crescita professionale non è data da un percorso formativo "tracciato", ma da una continua condivisione di esperienze, di idee, di consigli, percorsi che si vengono a creare grazie all'aiuto reciproco e all'individuazione collaborativa delle migliori strategie operative. Utilizzano facebook o edmondo, dove poter condividere anche contenuti multimediali.

*Comunità delle migliori pratiche:* Comunità numericamente molto vaste, nate allo scopo di condividere buone pratiche in ambito professionale o genitoriale, valorizzando le specificità di ognuno dei membri e socializzando le esperienze considerate "migliori". Le piattaforme più utilizzate sono: edutopia.org oppure insegnantiduepuntozero.

*Gruppo di interesse:* Comunità che riuniscono individui che condividono un interesse comune, professionale o di altro tipo, e che desiderano diffondere informazioni, sostenersi a vicenda.

*Condivisione via web:* Sono le comunità maggiormente diffuse in rete, grazie al loro carattere informale. I membri però sono più spettatori che attivi protagonisti, ma contribuiscono con le loro condivisioni.

"il gruppo delle mamme"




*Le chat delle mamme sono, o meglio sarebbero, uno strumento molto veloce per scambiarsi rapide informazioni su importanti tematiche legate alla scuola ed ai propri figli. Il problema è che le chat delle mamme si trasformano spesso e volentieri in vere e proprie trappole.*

Presentazione sui pro e i contro della scuola digitalizzata




Riflessione

La capacità di comunicare è stata determinante per l'evoluzione dell'uomo e per il suo progresso culturale. Infatti, la ricerca di mezzi e tecnologie adatte a gestire e controllare il processo comunicativo ha caratterizzato la storia di ogni civiltà. Ogni nuovo strumento del comunicare, accorciando le distanze e i tempi di comunicazione, ha profondamente trasformato la cultura e la società cambiando irreversibilmente le abitudini quotidiane di un numero sempre maggiore di persone.

Prima della creazione di internet e della successiva diffusione dei social network, l'uomo comunicava con i suoi simili in un modo molto diverso da ciò che vediamo oggi, ad esempio con l'aiuto di animali o l'utilizzo di segnali strutturati. Significativi a questo riguardo furono i corrieri, i piccioni viaggiatori e i segnali di fumo. Con questi mezzi però, i più grandi limiti erano i lunghi tempi d'attesa necessari poiché i messaggi arrivassero a destinazione e la limitatezza delle informazioni scambiabili. Nel corso del tempo, lo scambio di idee e messaggi è diventato sempre più facile grazie alla creazione di nuove tecnologie. Infatti, se prima della rivoluzione industriale il potenziamento dei mass media è stato piuttosto lento, a partire dall'invenzione della stampa le notizie, prodotte con molta più facilità, iniziarono ad essere trasmesse in tempi brevissimi. Oggi, ci troviamo in una situazione che non ha precedenti nella storia dell'uomo per l'abbondanza degli strumenti di informazione disponibili e per l'ampiezza della loro diffusione ed accessibilità.

*III. Resoconto riflessivo di attività specifiche.*

Questa tipologia di documentazione si distingue rispetto alle precedenti per la sua maggiore libertà e flessibilità. Consiste in quattro pagine che illustrano il lavoro realizzato nel corso di due settimane, presentando i risultati raggiunti. All'interno di queste pagine, vengono anche inserite le riflessioni che hanno accompagnato e guidato lo sviluppo delle attività svolte. I materiali prodotti, che potrebbero anche essere il risultato di un lavoro di gruppo, possono essere facilmente linkati o caricati nella sezione pertinente, oppure descritti in modo adeguato, fornendo un quadro chiaro di ciò che è stato creato.

È uno spazio meno rigidamente strutturato, che consente agli studenti una maggiore libertà di personalizzazione dei contenuti, pur mantenendo la funzione di documentare in modo dettagliato il lavoro svolto. Le pagine devono essere esplicative non solo in relazione all'esperienza pratica che ha caratterizzato il periodo di lavoro, ma anche, e soprattutto, in merito alla riflessione sull'attività stessa. In altre parole, non si tratta solo di riportare ciò che è stato fatto, ma di analizzare e interpretare l'esperienza, evidenziando gli aspetti più significativi e le connessioni che sono emerse durante il processo. Ciò consente di valorizzare non solo il risultato finale, ma anche il percorso intrapreso, le decisioni prese, le difficoltà incontrate e le soluzioni adottate, offrendo uno spunto di riflessione sul significato e sull'impatto dell'attività svolta (Figura 4).

Gli studenti sono stati immersi in un'esperienza di apprendimento vivace e coinvolgente, con una serie di compiti e attività che hanno stimolato la loro partecipazione attiva. A supporto di questo processo, è stata utilizzata la piattaforma digitale Mahara, un vero e proprio alleato nel loro percorso educativo. Questo strumento, apprezzato dalla comunità docente per la sua grande flessibilità, si adatta perfettamente alle singole esigenze degli studenti, permettendo loro di creare e gestire e-portfolio personalizzati.

Mahara offre la possibilità di raccogliere lavori, riflessioni e altre produzioni legate al percorso di studi, creando una panoramica completa e dinamica dell'evoluzione personale e accademica di ogni studente.

**Figura 4. Esempio della pagina Resoconto riflessivo di attivita specifiche**

Un elemento che ha caratterizzato significativamente il corso è stato l'introduzione di un sistema di valutazione formativa, un approccio che ha trasformato la valutazione in un'opportunità di crescita continua. Ogni volta che gli studenti consegnavano un'attività, il veniva loro garantito un *feedback* dettagliato, non solo per indicare punti di miglioramento, ma soprattutto per stimolare una riflessione profonda sul lavoro svolto. È stata quindi garantita una valutazione che non si è limitata al semplice giudizio finale, ma ha agito come un vero e proprio strumento di accompagnamento, guidando gli studenti attraverso un processo evolutivo che li incoraggiava a rivedere, correggere e perfezionare costantemente la loro postura critico-riflessiva. La costante interazione tra gli studenti e il docente, fatta di osservazioni, suggerimenti e discussioni, non solo migliorava la qualità dei lavori, ma alimentava un circolo virtuoso di apprendimento, dove ogni *feedback* diventava una tappa fondamentale per sviluppare abilità più raffinate, consapevolezza critica e un approccio sempre più maturo alla materia. In questo modo, la valutazione formativa ha contribuito a creare un ambiente dinamico e stimolante, dove l'apprendimento non ha assunto la connotazione di traguardo finale, ma quella di processo in continua evoluzione.

Per rilevare l'impatto percepito dagli studenti, al termine delle dieci settimane del corso, è stato somministrato, su base volontaria, un questionario che è stato compilato da 44 studenti coinvolti nello studio. Uno strumento, concepito ad hoc, suddiviso in due sezioni distinte: la prima, dedicata a un insieme di 17 domande chiuse, e la seconda, contenente due domande aperte, integrate direttamente nella piattaforma Mahara. L'obiettivo del questionario era quello di raccogliere informazioni e opinioni in merito a due aspetti fondamentali: l'esperienza con l'e-portfolio e la valutazione delle attività didattiche proposte. Attraverso esso, si è voluto esplorare più in profondità le percezioni e i sentimenti degli studenti riguardo all'intero percorso formativo.

La prima parte del questionario era prevalentemente introduttiva, con l'intento di raccogliere alcune informazioni anagrafiche generali,

come età e livello di istruzione preesistente, al fine di contestualizzare meglio le risposte.

La seconda parte, completamente incentrata sulla tecnologia dell'e-portfolio, si è focalizzata inizialmente sulla conoscenza pregressa degli studenti riguardo l'utilizzo di strumenti digitali, indagando anche il loro grado di familiarità con le tecnologie. Successivamente, tramite una scala Likert a cinque punti (dove 1 rappresentava il valore minimo e 5 il valore massimo), sono state esplorate diverse dimensioni dell'esperienza con Mahara, in particolare la sua semplicità e intuitività d'uso, nonché l'eventuale cambiamento percepito nel caso in cui l'e-portfolio fosse stato reso pubblico. Una sezione nodale del questionario ha riguardato la valutazione dell'impatto che l'utilizzo di Mahara ha avuto sugli studenti, indagando quanto il suo impiego possa aver contribuito, secondo la percezione degli intervistati, ai seguenti aspetti:

al consolidamento degli argomenti trattati durante le lezioni;
alla riflessione personale sui temi affrontati;
alla possibilità di esprimere il proprio pensiero in modo strutturato e riflessivo;
al miglioramento delle capacità comunicative ed espositive;
allo sviluppo della creatività e dell'innovazione nel presentare idee e contenuti;
alla scoperta di nuovi approcci allo studio e alla gestione dell'apprendimento;
al miglioramento della capacità di auto-valutazione e di auto-riflessione sul proprio percorso;
all'identificazione degli eventi formativi più rilevanti che hanno contribuito alla costruzione del percorso formativo e professionale complessivo.

Inoltre, è stato chiesto agli studenti se, in qualità di professionisti nel campo educativo, avrebbero scelto di riutilizzare lo strumento dell'e-portfolio all'interno di contesti specifici di intervento professionale. Questa domanda mirava a raccogliere le loro impressioni sull'utilità pratica e duratura dell'e-portfolio, non solo nell'ambito del corso, ma anche nella loro futura carriera professionale.

A completamento del questionario, sono state inserite due domande aperte, da compilare direttamente sulla piattaforma Mahara.

Tali quesiti hanno avuto l'obiettivo di esplorare più a fondo due aspetti significativi dell'esperienza. Il primo voleva indagare se l'utilizzo dello strumento avesse stimolato una riflessione più profonda sui temi trattati durante il corso, spingendo gli studenti a riconsiderare e rielaborare il proprio approccio al lavoro svolto, tanto in termini di contenuti quanto di metodi. Il secondo era incentrato su un aspetto cruciale per lo sviluppo professionale degli studenti: se l'e-portfolio avesse contribuito a migliorare la loro capacità di descrivere e rappresentare in modo più efficace e consapevole la figura professionale che intendono assumere in futuro. In sostanza, si trattava di capire in che misura lo strumento digitale avesse supportato una visione più chiara e strutturata del loro percorso professionale, rafforzando la loro capacità di auto-rappresentarsi e definire la propria identità professionale.

Nella fase finale della ricerca, sulla base dei risultati ottenuti dal questionario e degli artefatti prodotti durante le lezioni, è stato predisposto un focus group (Morgan et al., 1998) con l'obiettivo di approfondire le impressioni, le consapevolezze e i bisogni degli studenti riguardo ai processi di riflessione e sviluppo professionale. A partire dalla loro esperienza diretta con l'e-portfolio, l'intento era di valorizzare le conoscenze emerse, al fine di implementare percorsi che potessero favorire la riflessione, facendo emergere anche possibili prospettive divergenti.

La discussione ha coinvolto sei studenti (quattro studentesse e due studenti) per un totale di otto partecipanti, includendo anche le ricercatrici coinvolte (la conduttrice dell'incontro e la *note-taker*). La scelta dei partecipanti è stata effettuata in modo strategico, selezionando tre studenti con risultati significativamente positivi nella compilazione dell'e-portfolio e tre con esiti meno soddisfacenti, per garantire un confronto equilibrato e ricco di sfumature.

Le domande poste durante l'incontro sono state strutturate seguendo un modello prestabilito (Benvenuto, 2022), che si ispira alla progettazione a clessidra della guida per la discussione del focus group (Hennink, 2014). Questo schema comprendeva sezioni di apertura introduttiva, di transizione, centrali e conclusive, focalizzate sui temi della riflessività, dell'e-portfolio e del ruolo dei *feedback* (Tabella 2).

L'obiettivo era di stimolare una discussione che fosse approfondita e orientata a far emergere le diverse sfaccettature dell'esperienza vissuta dagli studenti.

**Tabella 2. Schema della conduzione del focus group**

| Sezioni | Domande | Obiettivo |
|---|---|---|
| Apertura | Giro di presentazioni | Introdurre i partecipanti e creare un clima di apertura. |
| | Come definireste la riflessione? | Stimolare la riflessione iniziale sul concetto di riflessione. |
| | Che cosa rappresenta, che valore ha/dovrebbe avere per voi la riflessione? | Approfondire il significato personale della riflessione. |
| Transizione | Quali e quante occasioni di riflessione avete avuto modo di affrontare in questo vostro percorso di formazione? (riflessione individuale, tra colleghe, in famiglia, ecc.) | Esplorare le diverse modalità di riflessione vissute durante il percorso formativo ma anche personale. |
| Centralità | Quale ruolo ha svolto l'e-portfolio come strumento di supporto alla riflessione? | Indagare l'utilizzo pratico dell'e-portfolio come strumento di riflessione. |
| | Avete percepito le consegne proposte come un invito a riflettere? Se sì/no, per quale aspetto? | Approfondire se e come le attività hanno stimolato la riflessione. |
| Conclusione | Secondo la vostra esperienza, quali sono gli ostacoli/facilitatori personali che avete incontrato nell'utilizzo dell'e-portfolio? | Identificare i fattori che hanno facilitato o ostacolato l'uso dell'e-portfolio. |
| | Che ruolo hanno avuto i *feedback* inseriti in piattaforma? | Esplorare l'importanza e l'impatto dei *feedback* ricevuti durante il percorso. |

All'inizio della sessione, i partecipanti sono stati accolti con saluti e ringraziamenti, per poi essere introdotti alla struttura e agli obiettivi della discussione. È stato spiegato il funzionamento del focus group (Krueger, 2014), le aspettative sui risultati attesi e richiesta l'autorizzazione alla registrazione e all'utilizzo dei dati raccolti per scopi di ricerca. In seguito, sono state stabilite alcune regole fondamentali per garantire la piena partecipazione di tutti i membri del gruppo, assicurando il rispetto reciproco delle opinioni e garantendo l'anonimato delle informazioni emerse durante la discussione.

La sessione, della durata complessiva di un'ora e trenta minuti, è iniziata con la registrazione, previa autorizzazione di tutti i partecipanti, per consentire la successiva trascrizione e analisi dell'intervista. Alla fine della discussione, è stata realizzata una sintesi dei principali punti emersi, riservando un momento per eventuali riflessioni o commenti finali da parte dei partecipanti.

**Analisi e risultati**

In considerazione dell'ingente quantità di dati raccolti nel corso della ricerca, pari a un totale di 14 pagine per ciascuno dei 70 studenti partecipanti, per un complessivo di 980 pagine, si è reso necessario adottare un approccio metodologico che permettesse un'analisi sostenibile, ma che rimanesse efficace e rappresentativa dell'intero corpus testuale. A tal fine, si è deciso di concentrare l'attenzione sulle prime e sulle ultime composizioni di ciascun partecipante. Tale scelta metodologica è stata motivata dall'esigenza di valutare il grado di miglioramento delle capacità riflessive degli studenti in relazione ai temi trattati e alle azioni educativo-pedagogiche adottate. L'analisi comparativa di questi due momenti distinti del percorso formativo consente, infatti, di individuare eventuali progressi nella riflessione critica, nell'elaborazione personale e nell'applicazione consapevole delle conoscenze acquisite.

Il focus principale dei testi analizzati riguarda l'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo e formativo, un tema di grande rilevanza nell'attuale panorama dell'istruzione. Attraverso lo studio delle narrazioni prodotte dagli studenti, è stato possibile esplorare come la loro

percezione e il loro approccio all'uso delle tecnologie in contesti educativi si siano evoluti nel tempo, anche alla luce delle esperienze pratiche maturate durante il percorso di apprendimento.

Per strutturare e rendere sistematica l'analisi della riflessività, si è scelto di adottare la *Narrative Analysis Rubric for Reflective Assessment* (NARRA), uno strumento valutativo ampiamente validato a livello accademico e già utilizzato in numerosi studi nel campo dell'istruzione superiore (Alsina et al., 2017, 2019; Cañabate et al., 2018; Engelbertink et al., 2021; Rodrigues-Silva & Alsina, 2024; Rogers et al., 2019). La NARRA si è rivelata particolarmente adatta a questo tipo di indagine, in quanto concepita specificamente per l'analisi delle narrazioni riflessive degli studenti e per favorire la scrittura in questo stile.

La rubrica si articola in quattro macro-elementi fondamentali, ciascuno dei quali è suddiviso ulteriormente in due o tre micro-elementi di analisi.

1. Esperienza.
   Analizza la descrizione degli eventi vissuti dallo studente, valutando la capacità di rievocare e contestualizzare le esperienze personali
2. Concezioni precedenti.
   Indaga le conoscenze e le idee pregresse dell'individuo, verificando in che misura esse influenzano l'interpretazione degli eventi e delle nuove informazioni.
3. Ricerca.
   Esamina il processo di esplorazione, confronto e approfondimento critico delle tematiche trattate, evidenziando l'impiego di fonti e strategie di analisi.
4. Trasformazione.
   Valuta il grado di cambiamento nella prospettiva dello studente, identificando eventuali sviluppi concettuali e modifiche nel pensiero critico e riflessivo.

Ciascuno degli elementi sopraindicati è misurato secondo quattro livelli di riflessione, che vanno dal livello più elementare (corrispondente al punteggio 1) fino a quello più complesso e articolato (stabilito con il punteggio 5). Il sistema di classificazione consente di tracciare un quadro dettagliato del percorso evolutivo dello studente, offrendo una visione chiara del suo grado di maturazione riflessiva nel corso dell'esperienza formativa.

L'adozione di tale metodologia ha permesso di ottenere dati significativi e approfonditi, fornendo una base solida per la valutazione degli effetti della ricerca e per future riflessioni sull'efficacia delle strategie educativo-pedagogiche basate sull'uso delle tecnologie.

Dopo aver individuato le composizioni selezionate per l'analisi – ovvero le prime e le ultime pagine complete estratte dagli e-portfolio di ciascuno dei 70 corsisti, realizzate secondo la tipologia II "Analisi riflessiva di un argomento" – si è proceduto con la raccolta e l'organizzazione delle stesse in un unico documento di testo strutturato in colonne. Tale allestimento ha permesso di predisporre i dati in modo chiaro e sistematico, facilitandone l'analisi successiva.

Per garantire un'elaborazione quanto più efficiente e accurata possibile, il documento è stato caricato e processato attraverso MAXQDA, un *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), un software progettato per supportare i ricercatori nell'analisi dei dati qualitativi, che si tratti di testi, immagini, file audio o video. Grazie alle sue numerose funzionalità, consente di organizzare, codificare, analizzare e visualizzare i dati in maniera strutturata, rendendo il processo di ricerca più rapido e sistematico.

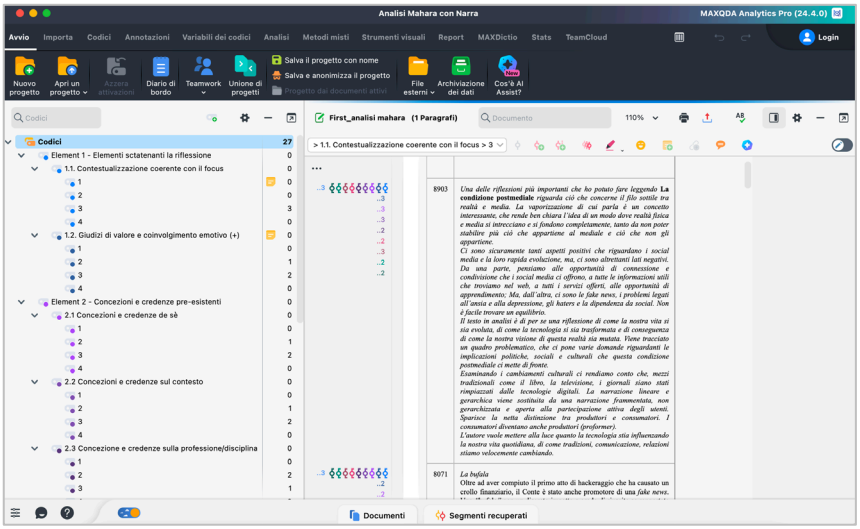
Nel presente caso specifico, il software ha offerto strumenti avanzati per l'analisi del contenuto, permettendo di suddividere i testi in segmenti significativi e di identificare all'interno di essi temi, concetti e categorie rilevanti. Inoltre, la presenza di funzioni basate sull'intelligenza artificiale ha reso ancora più efficace l'individuazione di ricorrenze, connessioni e differenze tra le composizioni iniziali e finali degli studenti.

L'organizzazione dei dati all'interno del file elaborato in MAXQDA segue una struttura chiara e lineare così organizzata:

- la prima colonna contiene un identificativo anonimo assegnato a ciascuno studente, garantendo la riservatezza dei partecipanti;
- la seconda colonna riporta il testo del primo e-portfolio realizzato dallo studente, corrispondente alle pagine della tipologia II "Analisi riflessiva di un argomento";
- la terza colonna contiene l'ultimo e-portfolio dello stesso studente, permettendo un confronto diretto tra il primo e l'ultimo elaborato prodotto.

Le celle delle colonne due e tre sono state sottoposte a un processo di codifica attraverso MAXQDA, sfruttando le categorie analitiche previste dalla rubrica NARRA (Figura 5). Questo passaggio ha consentito di identificare con precisione le dimensioni chiave della riflessività presenti nei testi e di valutarne l'evoluzione nel tempo.

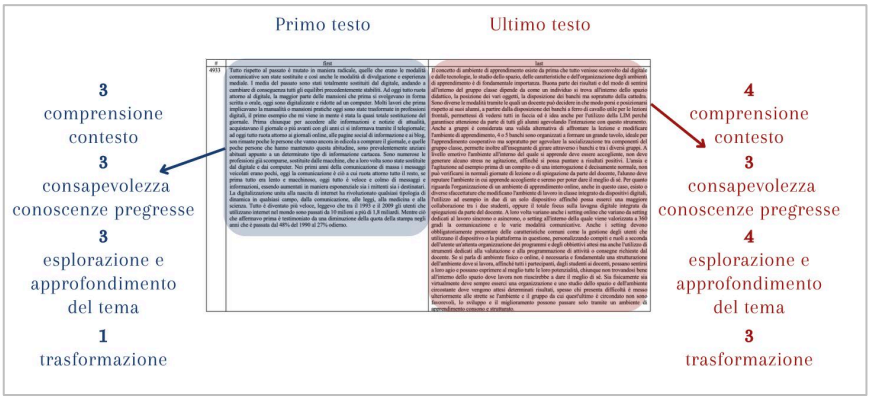
**Figura 5. Esempio organizzazione del documento su MAXQDA**




L'uso del software ha permesso di eseguire l'analisi in maniera più rapida, efficace e accurata, riducendo il rischio di errori e migliorando la coerenza nella categorizzazione dei dati. Inoltre, MAXQDA offre strumenti per l'estrazione e la visualizzazione dei risultati, fornendo tabelle, grafici e rappresentazioni visive che facilitano l'interpretazione delle informazioni codificate. Ciò ha migliorato significativamente la comprensione delle dinamiche riflessive degli studenti, permettendo di individuare schemi ricorrenti, variazioni nel tempo e possibili correlazioni tra elementi testuali e categorie di analisi.

Un focus sulla codifica più particolareggiata dei dati è, invece, rappresentato dall'esempio in Figura 6.

**Figura 6. Esempio analisi dei testi**




Il frammento di testo estratto dall'e-portfolio in analisi costituisce un esempio concreto del processo valutativo adottato, fornendo una dimostrazione chiara e dettagliata delle modalità di analisi applicate. L'assegnazione del punteggio nella scala di valutazione prevista dalla rubrica – che varia da 1 (minimo) a 4 (massimo) – è supportata dal software, il quale agevola l'individuazione di parole chiave strettamente correlate ai descrittori della rubrica. Questo meccanismo contribuisce a rendere la valutazione più sistematica, coerente e fondata su criteri oggettivi.

L'esempio riportato ha lo scopo di chiarire in modo pratico e trasparente il metodo di analisi testuale adottato, offrendo una guida visiva che consente di comprendere meglio il processo di attribuzione dei punteggi e le logiche di codifica impiegate nella ricerca.

Come anticipato, al termine del Corso di Educazione ai Media e con le Tecnologie, dopo un percorso strutturato di attività riflessive realizzate attraverso l'e-portfolio Mahara, è stato somministrato un questionario finale volto a raccogliere *feedback* sull'esperienza e a valutare l'impatto dello strumento nel processo di apprendimento.

Il questionario, strutturato a risposte chiuse (a scelta multipla, a selezione singola o su scala Likert), si articolava in due sezioni principali.

1. Dati anagrafici.

   Raccoglieva informazioni personali di base, come età e titolo di studio, utili per contestualizzare l'analisi dei dati.

2. Esperienza d'uso di Mahara.
   Esplorava la familiarità degli studenti con l'e-portfolio e il loro livello di competenza digitale.

Nello specifico, attraverso una scala Likert a cinque punti, sono stati valutati diversi aspetti legati all'uso di Mahara, tra cui:

- la facilità d'uso della piattaforma;
- l'eventuale impatto della sua promozione o diffusione;
- il contributo percepito nel consolidamento degli argomenti trattati a lezione;
- il ruolo dell'e-portfolio nel favorire la riflessione critica, il miglioramento delle capacità comunicative e lo sviluppo della creatività;
- il supporto fornito nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza auto-valutativa;
- la propensione a riutilizzare lo strumento in futuro, nell'ambito della propria professione educativa.

Oltre al questionario strutturato, allo scopo di approfondire ulteriormente il vissuto degli studenti e comprendere il loro grado di consapevolezza e auto-valutazione in merito all'uso di Mahara, sono state proposte due domande aperte direttamente sulla piattaforma. Questi quesiti miravano a stimolare una riflessione più personale e approfondita sul valore dell'e-portfolio in relazione alla crescita professionale e alla figura del pedagogista.

Le domande erano le due seguenti:

1. Ritieni che l'utilizzo dell'e-portfolio ti abbia aiutato a riflettere più efficacemente sui temi trattati e a riconsiderare in modo critico il lavoro svolto? Motiva la tua risposta.
2. Credi che l'e-portfolio abbia contribuito a migliorare la tua capacità di descrivere e rappresentare la figura professionale che andrai a ricoprire in futuro? Spiega il tuo punto di vista.

Le risposte ottenute sono state analizzate attraverso un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2022), sempre con il supporto del software MAXQDA. Sono state così individuati e categorizzati i principali temi emergenti, facilitando una lettura strutturata e approfondita delle percezioni e delle esperienze riportate dagli studenti.

Grazie a questa doppia strategia di raccolta dati – questionario strutturato e domande aperte – è stato possibile ottenere una visione

completa e dettagliata dell'efficacia dell'e-portfolio Mahara, sia in termini di supporto all'apprendimento che come strumento di sviluppo delle competenze professionali future.

La fase conclusiva della ricerca si è focalizzata sull'elaborazione e analisi dei dati raccolti attraverso il focus group, condotto con un gruppo selezionato di studenti. Il processo ha richiesto un lavoro meticoloso di trascrizione dettagliata dell'intera sessione, seguita da un'analisi tematica approfondita. Questo approccio, caratterizzato da un processo iterativo, implica una costante revisione e affinamento delle fasi di analisi, essenziali per garantire una comprensione più profonda e significativa dei dati emersi (Fanni & Bonaiuti, 2024). Durante questa fase, flessibilità e riflessione critica si sono rivelate componenti chiave, permettendo di cogliere con maggiore precisione le sfumature del discorso e le dinamiche del gruppo.

Seguendo la struttura del focus group – articolata nelle quattro fasi fondamentali (apertura, transizione, centralità e conclusione) – è stata realizzata una trascrizione fedele e dettagliata della discussione. Per garantire un'analisi efficace e strutturata, è stato utilizzato il software MAXQDA, lo stesso strumento impiegato nella gestione dei testi riflessivi. La scelta di questa piattaforma ha permesso di codificare e categorizzare i dati con precisione, facilitando il riconoscimento di temi chiave e connessioni concettuali.

L'analisi della trascrizione è stata condotta seguendo il modello di Braun & Clarke (2013), articolandosi in sette fasi:

1. Preparazione e familiarizzazione con i dati.
   Lettura approfondita della trascrizione per acquisire una visione d'insieme e identificare le prime impressioni.
2. Identificazione delle unità di significato.
   Individuazione di frammenti testuali rilevanti e generazione di codici rappresentativi di concetti specifici.
3. Individuazione di pattern e categorizzazione tematica.
   Raggruppamento dei codici in categorie più ampie per identificare schemi ricorrenti e connessioni tra i dati.
4. Revisione e verifica.
   Analisi approfondita del contesto di ciascun codice per accertarne la

coerenza e l'accuratezza nella costruzione dei temi emergenti.

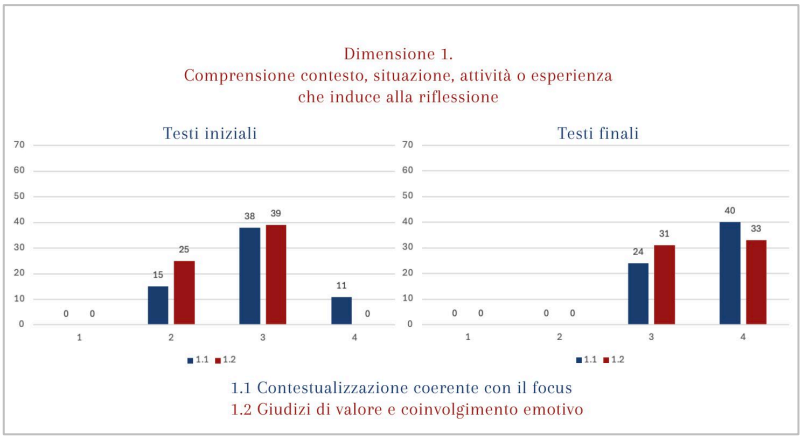
5. Nominazione e definizione dei temi.
   Formulazione chiara e concisa delle categorie individuate, in modo da conferirgli un significato ben definito e condivisibile.
6. Interpretazione critica e implicazioni.
   Riflessione sui significati emersi, con un'analisi delle possibili implicazioni teoriche, pratiche e sociali dei risultati.
7. Stesura del report finale.
   Sintesi e presentazione dei risultati dell'analisi, con particolare attenzione alla narrazione delle evidenze emerse e alla loro rilevanza nel contesto della ricerca.

Seguendo tale linearità è stato possibile estrarre informazioni significative, evidenziando il modo in cui gli studenti hanno vissuto l'esperienza del focus group e quali riflessioni abbiano maturato rispetto ai temi affrontati.

Dunque, alla luce di quanto osservato finora, quali sono i risultati principali che possono essere tratti dai frutti delle varie analisi?

Come esplicitato in apertura del capitolo, l'obiettivo principale dell'analisi qui restituita è quello di valutare l'entità dei cambiamenti e degli eventuali progressi nelle competenze narrativo-riflessive degli studenti. Per ottenere una visione più chiara di tali variazioni, verranno sviscerati e confrontati i grafici che illustrano i risultati delle prime riflessioni degli studenti nei loro e-portfolio con quelli degli ultimi testi. Da questo confronto emergeranno in modo evidente i miglioramenti nei punteggi di tutte le dimensioni analizzate tra i testi iniziali e finali.
I grafici saranno mostrati in ordine progressivo, focalizzandosi su una dimensione della rubrica alla volta. In ogni figura saranno inseriti due grafici: quello sulla sinistra relativo all'analisi sui primi testi composti all'interno dell'e-portfolio e quello sulla destra corrispondente all'analisi sugli ultimi testi riflessivi prodotti all'interno dell'e-portfolio.

**Figura 7. Risultati analisi testi riflessivi circa la prima dimensione della rubrica**



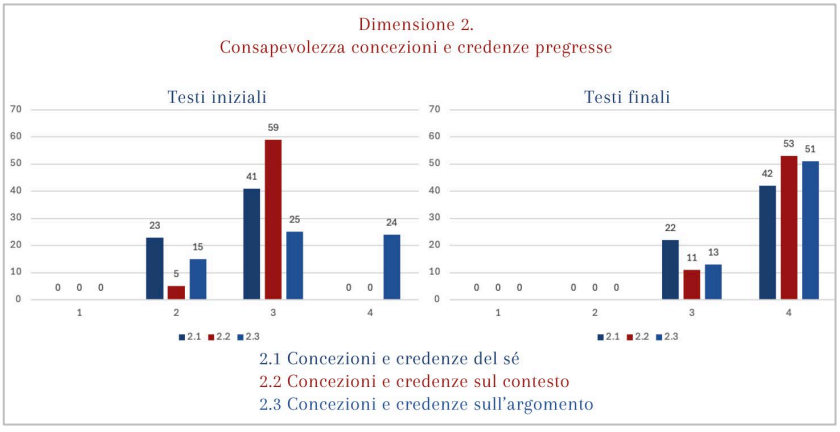

I due grafici esposti in figura 7 offrono una visione dell'evoluzione dei testi analizzati, mettendo a confronto i risultati iniziali e finali della Dimensione 1 della rubrica. Questa si concentra sulla capacità dello studente di descrivere in modo dettagliato e coerente le esperienze vissute, evidenziando il grado di consapevolezza nella loro rievocazione. Viene analizzata la capacità di collegare gli eventi personali a un contesto più ampio, riconoscendo eventuali pattern ricorrenti e implicazioni più profonde. Nel primo grafico, i testi si distribuiscono lungo una scala che va da 1 a 4, con una predominanza di punteggi 3 per la coerenza contestuale. Ciò indica che, sebbene i testi siano generalmente pertinenti al tema, c'è ancora spazio per una connessione più profonda e articolata con il focus dell'analisi. Un numero inferiore di testi si colloca al punteggio 2, segnalando riflessioni meno sviluppate, mentre nessun testo ha raggiunto il punteggio 1, a conferma che nessun lavoro è stato completamente fuori fuoco. Per quanto riguarda i giudizi di valore e il coinvolgimento emotivo, la maggior parte dei testi si concentra anch'essa attorno al punteggio 3, suggerendo che, pur essendo presenti riflessioni e coinvolgimento, l'impatto emotivo potrebbe essere maggiore.

Nel secondo grafico, relativo ai testi finali, emerge una netta differenza: nessun testo ha ottenuto un punteggio 1 o 2, e la maggior parte

dei lavori si colloca ora ai punteggi più alti. In particolare, i testi finali mostrano un notevole miglioramento nella coerenza contestuale, con un numero significativo che raggiunge il punteggio massimo di 4, evidenziando una capacità eccellente di mantenere il focus e sviluppare il tema in modo coerente e profondo. Anche nell'ambito del coinvolgimento emotivo e dei giudizi di valore, i testi finali segnano un passo avanti, con una distribuzione più favorevole ai punteggi 3 e 4, indicando una riflessione più incisiva e una maggiore capacità di coinvolgere il lettore.

I grafici in figura 8 analizzano la Dimensione 2 della rubrica, che riguarda la Consapevolezza delle concezioni e credenze precedenti, suddivisa in tre sottodimensioni specifiche: Concezioni e credenze del sé, Concezioni e credenze sul contesto e Concezioni e credenze sulla professione/discipline/argomento. Indaga le conoscenze pregresse, le idee preconcette e i riferimenti culturali che lo studente possiede prima di affrontare un nuovo argomento. L'analisi si sofferma su come tali elementi influenzino la comprensione e l'interpretazione delle informazioni, valutando la predisposizione al confronto con prospettive diverse e la capacità di riconsiderare le proprie convinzioni alla luce di nuove evidenze.

**Figura 8. Risultati analisi testi riflessivi circa la seconda dimensione della rubrica**



La prima sottodimensione si concentra sulla capacità di riflessione sui propri concetti e credenze riguardo al sé, mettendo in discussione o confermando la visione di sé stessi.

Come nei risultati precedenti, non sono presenti testi con un punteggio di 1, suggerendo che tutti i testi, almeno in parte, hanno mostrato consapevolezza delle proprie concezioni del sé. Un totale di 23 testi ha ricevuto il punteggio 2, che indica una consapevolezza superficiale, senza un'analisi approfondita o critica. La maggior parte dei testi, 41, ha ottenuto il punteggio 3, mostrando una riflessione matura e articolata sulle proprie concezioni, con un buon livello di introspezione. Infine, 25 testi hanno ottenuto il punteggio massimo di 4, dimostrando una consapevolezza elevata e una riflessione critica sulle proprie credenze, forse rivedendole o ampliandole in modo significativo.

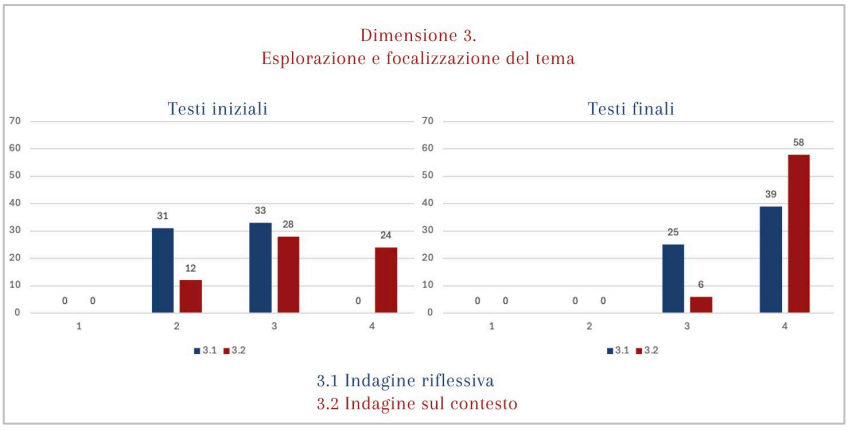
La seconda sottodimensione riguarda la riflessione sulle concezioni e credenze legate al contesto esterno, come gli aspetti ambientali, sociali e culturali. Anche qui, non ci sono testi con il punteggio 1, indicando che almeno una certa consapevolezza del contesto è stata mostrata in tutti i testi. Solo 5 testi hanno ricevuto il punteggio 2, suggerendo che, pur trattando il contesto, lo fanno in modo limitato e senza un'analisi profonda. Un numero considerevole di testi, 59, ha ottenuto il punteggio 3, indicando una buona capacità di riflessione sul contesto e una comprensione solida delle sue influenze. Nessun testo ha ricevuto il punteggio 4, suggerendo che, sebbene la comprensione del contesto sia buona, nessun lavoro ha raggiunto un livello di eccellenza particolarmente innovativo o profondo.

La terza sottodimensione esamina le concezioni e credenze riguardanti specifiche professioni, discipline accademiche o argomenti trattati nei testi. Anche qui, nessun testo ha ricevuto un punteggio di 1, a conferma che tutti i testi affrontano, almeno in parte, le proprie concezioni professionali o disciplinari. 15 testi sono stati valutati con il punteggio 2, suggerendo una consapevolezza superficiale, ma non particolarmente approfondita. 24 testi hanno ottenuto il punteggio 3, dimostrando una buona capacità di analizzare criticamente le concezioni

relative alla professione o disciplina. Nessun testo ha raggiunto il punteggio massimo di 4, suggerendo che, pur essendo buona la riflessione su questi aspetti, non sono stati raggiunti livelli di eccellenza.

La figura mostra una distribuzione interessante delle competenze riflessive su tre dimensioni chiave: il sé, il contesto e la professione/argomento. In generale, si osserva una tendenza verso i punteggi intermedi (3), con un numero significativo di testi che mostrano una buona consapevolezza e capacità di riflessione critica, specialmente riguardo al sé e al contesto. Tuttavia, emerge una difficoltà a raggiungere i punteggi più alti, soprattutto per quanto riguarda le concezioni sul contesto e sulla professione, suggerendo aree di potenziale miglioramento. I risultati indicano una buona competenza riflessiva, con margini di crescita per un'analisi più approfondita e critica delle proprie credenze in modo innovativo e profondo.

**Figura 9. Risultati analisi testi riflessivi circa la terza dimensione della rubrica**




La figura 9 analizza la Dimensione 3: "Esplorare e focalizzarsi sul tema", suddivisa in due sottodimensioni principali: Indagine riflessiva e Indagine sul contesto. Esamina il percorso di esplorazione e approfondimento critico, con particolare attenzione alle strategie adottate per raccogliere, selezionare e interpretare le informazioni. Viene valutata l'abilità dello studente nell'integrare fonti differenti, confrontare

punti di vista contrastanti e costruire un'argomentazione solida e motivata. Inoltre, si analizza il livello di autonomia e originalità nel processo di indagine.

La prima sottodimensione si concentra sulla capacità dei testi di esplorare il tema in modo critico e approfondito, riflettendo sulle proprie idee, posizioni e interpretazioni.

Nell'analisi iniziale, nessun testo ha ottenuto un punteggio di 1, il che suggerisce che tutti i testi, almeno in una certa misura, mostrano una riflessione sul tema. La presenza di 31 testi con il punteggio di 2 suggerisce una riflessione presente, ma superficiale o limitata, senza raggiungere una vera profondità nell'analisi. La maggior parte dei testi, ben 33, ha ottenuto un punteggio di 3, indicando una buona capacità di indagine riflessiva, con una riflessione critica ben sviluppata e un'esplorazione approfondita, pur con margini di miglioramento per quanto riguarda la complessità o originalità. Tuttavia, nessun testo ha raggiunto il punteggio massimo di 4, suggerendo difficoltà nel portare l'indagine riflessiva a un livello di eccellenza, dove la riflessione non è solo critica, ma anche innovativa o trasformativa.

La seconda sottodimensione valuta quanto i testi esplorano il contesto in cui si inserisce il tema, considerando gli elementi esterni che influenzano l'argomento trattato. Anche in questa categoria, nessun testo ha ottenuto il punteggio minimo di 1, indicando che tutti hanno mostrato almeno una consapevolezza di base del contesto. Solo 12 testi hanno ottenuto un punteggio di 2, suggerendo una trattazione superficiale o limitata del contesto. Tuttavia, 28 testi hanno raggiunto il punteggio di 3, dimostrando una buona capacità di esplorare il contesto con una comprensione chiara e dettagliata. Infine, 24 testi hanno ottenuto il punteggio massimo di 4, segnalando una forte capacità di esplorare il contesto in modo critico e approfondito, con una consapevolezza completa e la capacità di collegare efficacemente il contesto al tema trattato.

Dalla figura emerge che i testi mostrano una buona capacità di esplorare e focalizzarsi sul tema, con una predilezione per punteggi intermedi, soprattutto per l'indagine riflessiva. L'indagine sul contesto,

invece, mostra una distribuzione più uniforme tra i punteggi 3 e 4, suggerendo una maggiore competenza nell'esplorare le influenze contestuali rispetto alla riflessione personale. La mancanza di testi con il punteggio massimo nell'indagine riflessiva suggerisce che sarebbe utile incoraggiare un'analisi più profonda e originale delle proprie idee. Al contrario, la presenza di numerosi testi con il punteggio massimo nell'indagine sul contesto evidenzia una forte competenza nel comprendere e collegare le circostanze esterne al tema trattato, un aspetto che potrebbe essere ulteriormente sviluppato con una maggiore profondità riflessiva.

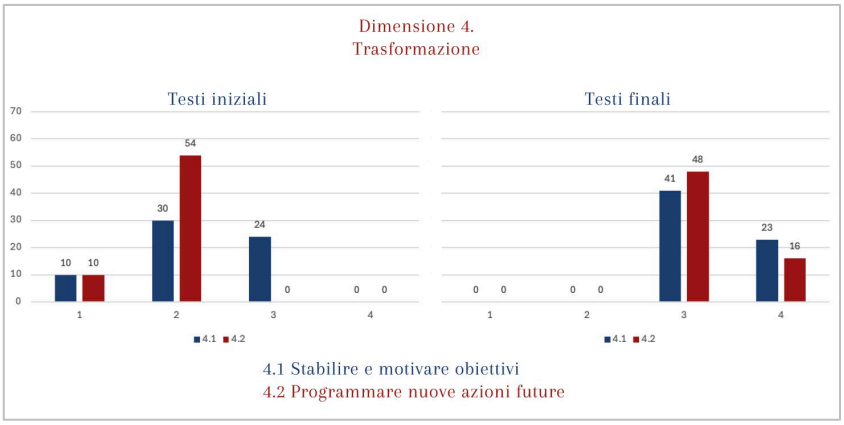
Nel secondo grafico, la prima sottodimensione, Indagine riflessiva, mostra che nessun testo ha ottenuto punteggi di 1 o 2, indicando che tutti i testi, almeno in una certa misura, conducono un'indagine riflessiva sul tema e non si limitano a una semplice esplorazione superficiale. Tra i testi, 25 hanno ottenuto un punteggio di 3, mostrando una buona capacità di riflessione critica, con un'analisi ben sviluppata del tema, anche se potrebbe esserci spazio per una maggiore profondità. Un numero significativo di testi, 39 in totale, ha raggiunto il punteggio massimo di 4, dimostrando un eccellente livello di riflessione, con una comprensione profonda e un'analisi sofisticata.

Per quanto riguarda la seconda sottodimensione, Indagine sul contesto, nessun testo ha ricevuto un punteggio di 1, confermando che tutti i testi hanno mostrato almeno una consapevolezza minima del contesto. Solo 6 testi sono stati valutati con un punteggio di 2, suggerendo una trattazione superficiale del contesto, senza un'analisi approfondita delle circostanze esterne. Non c'è alcun testo con un punteggio di 3, il che potrebbe indicare una polarizzazione nei livelli di competenza, con testi che risultano sottosviluppati o ben sviluppati. Tuttavia, ben 58 testi hanno ottenuto il punteggio massimo di 4, indicando una forte competenza nell'indagine sul contesto, con testi che esplorano le circostanze esterne in modo completo e critico, dimostrando una comprensione avanzata di come il contesto influenzi il tema trattato.

Nel complesso, si mostra una chiara tendenza verso punteggi alti per entrambe le sottodimensioni, con una prevalenza di punteggi massimi, soprattutto nell'indagine sul contesto. L'assenza di punteggi bassi nelle

sottodimensioni indica che i testi tendono ad essere competenti o eccellenti nell'esplorare e focalizzarsi sul tema, senza evidenti riflessioni deboli o superficiali.

**Figura 10. Risultati analisi testi riflessivi circa la quarta dimensione della rubrica**




Infine, la figura 10 si riferisce alla Dimensione 4, che riguarda la Trasformazione, suddivisa in due sottodimensioni principali: Stabilire e motivare obiettivi e Programmare nuove azioni future. Questa dimensione misura il cambiamento nella prospettiva dello studente, individuando le eventuali evoluzioni nel suo pensiero critico e riflessivo. Viene considerato il grado di rielaborazione personale delle conoscenze acquisite e la capacità di applicare nuovi schemi interpretativi. Si osserva, infine, in che modo l'esperienza di apprendimento abbia portato a un arricchimento del proprio modo di pensare, sia a livello concettuale che metodologico.

La prima sottodimensione valuta la capacità dei testi di definire chiaramente obiettivi e di motivarli. Tra i testi analizzati, 10 hanno ottenuto un punteggio di 1, indicando una debolezza significativa nella capacità di stabilire e motivare gli obiettivi. Questi testi probabilmente non hanno definito gli obiettivi in modo chiaro, o le motivazioni sono poco convincenti o addirittura assenti. 30 testi hanno ricevuto un punteggio di 2, suggerendo che gli obiettivi sono stati stabiliti, ma la motivazione è

superficiale o poco elaborata, mancando di una giustificazione adeguata. 24 testi hanno ottenuto un punteggio di 3, mostrando una buona capacità di stabilire obiettivi chiari e motivati, con una certa coerenza, pur con spazi per miglioramenti in termini di approfondimento o originalità. Nessun testo ha ottenuto il punteggio massimo di 4, il che suggerisce che c'è ancora margine per una maggiore sofisticazione nella definizione e motivazione degli obiettivi.

La seconda sottodimensione riguarda la capacità di delineare piani d'azione concreti per il futuro, basati sugli obiettivi definiti. Anche qui, 10 testi hanno ricevuto un punteggio di 1, indicando una bassa capacità di pianificare azioni future in modo significativo. Questi testi probabilmente non presentano piani concreti o offrono azioni vaghe e poco chiare. La maggior parte dei testi, 54 in totale, ha ottenuto un punteggio di 2, suggerendo che i piani d'azione ci sono, ma sono approssimativi e non completamente sviluppati, con poca attenzione ai dettagli o una chiara connessione agli obiettivi. Nessun testo ha ottenuto un punteggio di 3 o 4, indicando difficoltà generali nel tradurre gli obiettivi in piani d'azione concreti e dettagliati.

Il primo grafico evidenzia una distribuzione di punteggi bassi o medi per entrambe le sottodimensioni, suggerendo che mentre gli studenti sono in grado di definire obiettivi, spesso trovano difficoltà nel motivarli adeguatamente e nel trasformarli in piani d'azione concreti. La mancanza di punteggi alti indica un ampio margine di miglioramento, specialmente nella pianificazione delle azioni future, dove una maggiore attenzione ai dettagli potrebbe migliorare significativamente la qualità dei testi.

Nel secondo grafico, invece, la prima sottodimensione di Stabilire e motivare obiettivi mostra che nessun testo ha ottenuto un punteggio di 1 o 2, suggerendo che tutti i testi presentano una competenza almeno sufficiente nel definire e motivare gli obiettivi. 41 testi hanno ricevuto un punteggio di 3, suggerendo che la maggior parte dei testi ha una buona capacità di definire e motivare gli obiettivi, con un'adeguata giustificazione. Inoltre, 23 testi hanno raggiunto il punteggio massimo di 4, indicando un livello eccellente nella definizione e motivazione degli obiettivi, con una forte coerenza e argomentazione.

Per quanto riguarda la seconda sottodimensione di Programmare nuove azioni future, nessun testo ha ottenuto punteggi di 1 o 2, indicando che tutti hanno delineato almeno un piano d'azione di base per il futuro. La maggior parte dei testi, 48in totale, ha ottenuto un punteggio di 3, suggerendo che molti testi sono competenti nel delineare piani d'azione, ben collegati agli obiettivi stabiliti, ma che potrebbero beneficiare di ulteriori dettagli. 16 testi hanno ottenuto il punteggio massimo di 4, indicando una forte capacità di pianificazione, con azioni future ben articolate e dettagliate, strategicamente pensate per raggiungere gli obiettivi. Viene dunque riflessa una forte competenza nella dimensione della trasformazione, con la maggior parte dei testi posizionati nei punteggi più alti (3 e 4). La capacità di Stabilire e motivare obiettivi è ben sviluppata, con un buon equilibrio tra testi che raggiungono i livelli 3 e 4. Anche la capacità di Programmare nuove azioni future mostra una buona performance, con una predominanza di punteggi di 3, ma anche un numero significativo di testi che raggiungono il livello di eccellenza. L'assenza di punteggi bassi (1 e 2) in entrambe le sottodimensioni suggerisce una buona competenza complessiva nei testi analizzati, anche se c'è ancora spazio per migliorare la pianificazione delle azioni future, dove una maggiore articolazione e dettaglio potrebbero migliorare ulteriormente la qualità dei testi.

Arrivati a questo punto è necessario sottolineare che l'intervento didattico ha avuto un impatto profondo e trasformativo su vari aspetti del percorso formativo degli studenti, influenzando non solo le loro competenze riflessive, ma anche la qualità complessiva delle esperienze di apprendimento. Per cogliere appieno l'evoluzione dei testi riflessivi nel tempo, è fondamentale analizzare con maggiore profondità i risultati relativi alle quattro dimensioni della rubrica. Un esame attento di questi dati offre una visione chiara delle dinamiche di cambiamento, mettendo in luce il progressivo sviluppo nelle diverse aree del pensiero critico e creativo.

I risultati mostrano una sorprendente capacità di trasformazione, con testi che rivelano una crescente abilità nel definire obiettivi chiari e nel progettare azioni concrete per il futuro. Nonostante ciò, rimangono margini di miglioramento per affinare ulteriormente la sofisticatezza e la precisione nei piani d'azione, che potrebbero beneficiare di un approfondimento maggiore.

Nel complesso, i dati segnalano un evidente avanzamento delle capacità riflessive degli studenti, come dimostrato dall'incremento dei punteggi in tutte le dimensioni analizzate. Questo suggerisce che gli studenti abbiano tratto beneficio dal processo di apprendimento, con una particolare spinta derivante dalla possibilità di rivedere, rielaborare e perfezionare i propri lavori. Il continuo confronto con i propri progressi, come evidenziato nel questionario finale, è stato un elemento cruciale nel processo di crescita.

I cambiamenti positivi suggeriscono che gli studenti abbiano sviluppato competenze più solide e consapevoli, una conferma tangibile del successo dell'intervento didattico. Questi risultati non solo evidenziano l'efficacia del percorso formativo, ma offrono anche preziosi spunti per arricchire ulteriormente il curriculum. Ad esempio, un maggiore focus sulle dimensioni 3 e 4 della rubrica potrebbe contribuire a bilanciare e integrare ulteriormente le competenze acquisite dagli studenti, creando un quadro di crescita ancora più completo e armonioso.

Guardando più nel dettaglio l'evoluzione dei testi, è interessante osservare i cambiamenti tra i primi e gli ultimi scritti. Nella Dimensione 1: Comprensione del contesto, situazione, attività o esperienza che induce alla riflessione, i primi testi mostrano una distribuzione prevalente tra i valori 2 e 3, indicando una comprensione iniziale delle situazioni piuttosto superficiale, ma già capace di accennare a una riflessione. Gli ultimi scritti, tuttavia, mostrano un evidente miglioramento, con una concentrazione maggiore nei valori 3 e 4, a testimoniare un passaggio a una comprensione più profonda e una riflessione più articolata e critica.

Similmente, nella Dimensione 2: Consapevolezza delle concezioni e credenze precedenti, la maggior parte dei primi scritti si posiziona tra

i valori 2 e 3, con pochi esempi nel valore 4, suggerendo che gli studenti avevano una buona consapevolezza iniziale delle loro credenze, ma con spazi ancora ampi per una riflessione più profonda. La seconda analisi rivela, però, un significativo spostamento verso i valori 3 e 4, accompagnato da una riduzione dei punteggi nei livelli inferiori, a segnare un'evoluzione sostanziale nella capacità critica e riflessiva degli studenti.

Nella Dimensione 3: Esplorare e focalizzarsi sul tema, i primi scritti si distribuiscono prevalentemente tra i valori 2 e 3, con gli studenti che iniziano ad esplorare i temi in modo discreto, ma senza un forte approfondimento. Tuttavia, negli ultimi scritti, la distribuzione si sposta significativamente verso i valori 3 e 4, indicando un'intensificazione dell'analisi e una maggiore capacità di focalizzarsi sui temi con maggiore precisione e profondità.

Infine, nella Dimensione 4: Trasformazione, i primi scritti rivelano una distribuzione nei valori più bassi della scala, con un picco nel valore 2, segno che inizialmente gli studenti faticavano a trasformare il loro modo di pensare, limitandosi a riflessioni più superficiali. Tuttavia, nei testi finali si osserva un notevole spostamento verso i valori 3 e 4, dimostrando una maturazione significativa nella capacità di affrontare i problemi con un pensiero più critico e profondo, evidenziando come gli studenti siano riusciti a trasformare il loro approccio, riflettendo più in profondità sulle implicazioni future.

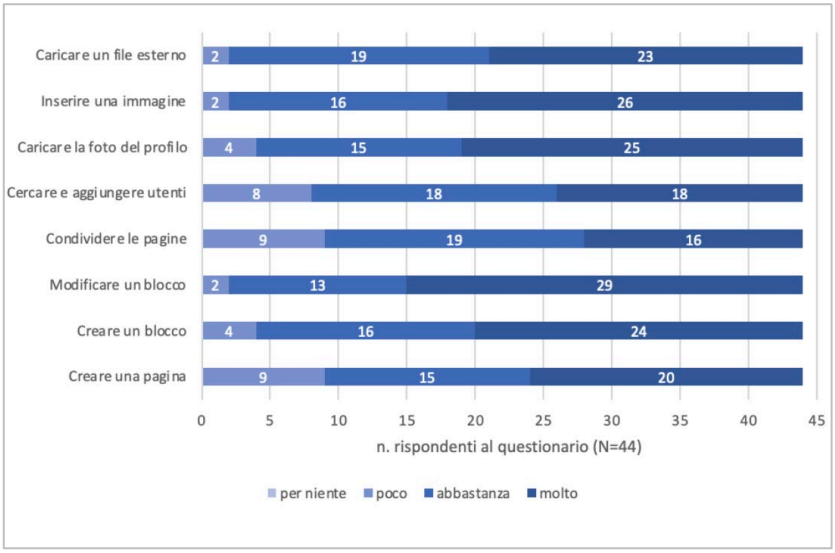
L'analisi complessiva dei prodotti testuali indica che, pur non emergendo situazioni problematiche gravi, ci sono ancora ambiti da perfezionare. I progressi ottenuti nelle dimensioni della comprensione del contesto e della trasformazione sono particolarmente significativi, dimostrando come gli studenti abbiano acquisito competenze più critiche e avanzate, grazie anche all'uso della rubrica NARRA.

In questo processo, l'introduzione dell'e-portfolio Mahara ha avuto un ruolo determinante. Grazie ad esso, gli studenti hanno potuto raccogliere e organizzare i propri scritti riflessivi, inserendoli in un contesto didattico che ha promosso un confronto continuo, lo scambio di idee e il *feedback* reciproco. Questo strumento ha favorito un'esperienza

educativa profondamente interattiva e relazionale, contribuendo a una crescita costante e significativa delle competenze degli studenti.

Volgendo lo sguardo ai risultati del questionario finale somministrato su base volontaria, emerge che, dei 70 studenti coinvolti nella ricerca, solo 44 lo hanno compilato. La maggior parte sono giovani adulti, con età variabili tra i 22 e i 32 anni, con una media di 26 anni, e possiedono tutti la Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Interessante notare come il 95% degli intervistati ha indicato una forte propensione ad una possibile implementazione dell'e-portfolio in ambito professionale. Questo suggerisce un'ampia accettazione e fiducia nell'utilizzo dell'e-portfolio come strumento utile nel contesto lavorativo

**Grafico 1. Valutazione della semplicita e dell'intuitivita nell'utilizzo della piattaforma Mahara.**




.

Il Grafico 1 riporta i risultati relativi alla valutazione dell'usabilità della piattaforma Mahara, focalizzandosi su una serie di attività specifiche e sul grado di semplicità e intuitività percepito dagli utenti. Le risposte sono state suddivise in quattro categorie: "per niente", "poco", "abbastanza", e "molto".

La maggior parte degli intervistati ha considerato l'operazione di caricamento di un file esterno sulla piattaforma come estremamente semplice, con una buona parte che ha giudicato l'attività comunque abbastanza facile da eseguire. Le risposte che indicano una difficoltà significativa, come "poco" o "per niente" intuitive, sono state nettamente minoritarie.

Un risultato simile si riscontra per l'inserimento di un'immagine, che la maggior parte degli utenti ha definito come una procedura molto semplice. Una percentuale leggermente inferiore ha ritenuto l'operazione abbastanza facile, mentre le opinioni negative sono praticamente assenti.

Anche il caricamento della foto del profilo è stato valutato principalmente come molto o abbastanza semplice, con un piccolo gruppo di utenti che ha avuto difficoltà nell'esecuzione, giudicandola poco intuitiva.

L'opzione di cercare e aggiungere utenti presenta invece una distribuzione di risposte più eterogenea. Seppur una buona parte degli utenti ritenga questa funzione relativamente semplice, un numero considerevole ha riscontrato delle difficoltà, giudicandola poco intuitiva.

Per quanto riguarda la condivisione delle pagine, la percezione positiva è preponderante, con una buona parte degli utenti che la considera molto o abbastanza semplice. Tuttavia, vi è una porzione di rispondenti che ha trovato questa funzionalità meno intuitiva.

La valutazione della funzionalità di modifica di un blocco esistente mostra risultati simili a quelli della condivisione delle pagine. Sebbene la maggioranza degli utenti la consideri facile, una minoranza ha trovato questa attività poco intuitiva.

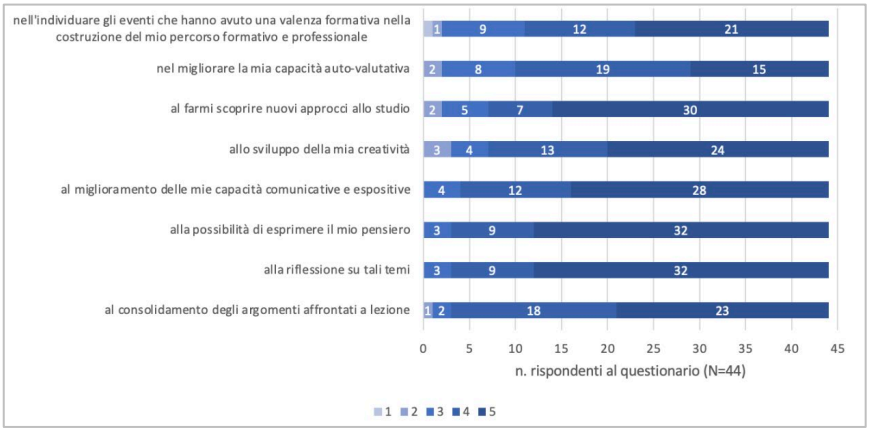
Quando si passa alla creazione di un blocco, i giudizi sono più divisivi. Nonostante la maggior parte dei rispondenti ritenga l'operazione abbastanza o molto semplice, una parte significativa la percepisce come meno intuitiva, suggerendo una potenziale difficoltà in questa fase.

Infine, la creazione di una pagina è stata giudicata molto semplice dalla maggior parte degli utenti, sebbene ci sia comunque una

percentuale non irrilevante di rispondenti che l'ha trovata poco o per niente intuitiva.

Riassumendo, le attività esaminate sono state generalmente percepite come intuitive e facili da eseguire. Tuttavia, alcuni aspetti come la ricerca e l'aggiunta di utenti, nonché la creazione di un blocco, si sono distinti per una percezione di maggiore difficoltà da parte di una parte significativa degli utenti. Queste aree potrebbero beneficiare di interventi mirati per migliorare l'usabilità, come una guida o una documentazione più dettagliata. Va inoltre considerato che, prima delle attività svolte con l'e-portfolio nel corso, solo tre studenti su 44 avevano esperienza con un e-portfolio, il che spiega la bassa familiarità con la piattaforma e le difficoltà incontrate in alcuni passaggi.

**Grafico 2. Risultati, in una scala da 1 a 5, su quanto i rispondenti al questionario, N:44, ritengano che l'e-portfolio abbia contribuito in diverse aree del loro sviluppo formativo e professionale.**




Infine, nel Grafico 2 si espongono i risultati della domanda del questionario in cui gli studenti hanno riferito, su una scala da 1 a 5 (dove 1 rappresenta il minimo e 5 il massimo), quanto ritengono che l'e-portfolio possa avere contribuito al miglioramento, consolidamento e supporto di una serie di capacità e competenze.

I dati mostrano una tendenza generale verso valutazioni positive, con la maggior parte delle risposte concentrate sui valori di 4 e 5.

L'e-portfolio emerge come uno strumento particolarmente efficace nell'incoraggiare la riflessione critica e l'espressione personale, con 32 partecipanti che hanno assegnato il punteggio massimo a questi aspetti. Questo dato suggerisce che la piattaforma consente agli utenti di elaborare e articolare il proprio pensiero in maniera approfondita.

Altri ambiti in cui l'e-portfolio è valutato positivamente riguardano lo sviluppo della creatività e il miglioramento delle capacità comunicative ed espositive. Ciò indica che l'e-portfolio può supportare efficacemente l'acquisizione di competenze creative e comunicative.

Tuttavia, aree come l'auto-valutazione e il consolidamento degli argomenti trattati a lezione hanno ricevuto un numero inferiore di punteggi massimi (15 e 23 rispondenti), suggerendo la necessità di un ulteriore approfondimento metodologico per potenziare questi aspetti.

Nel complesso, il grafico mostra che l'e-portfolio è percepito come un valido strumento formativo, soprattutto per la riflessione e l'espressione personale, pur evidenziando spazi di miglioramento in altre dimensioni educative.

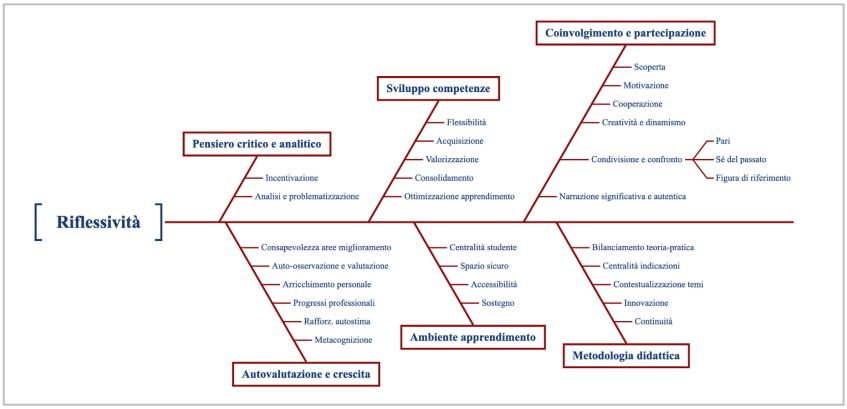
Per l'analisi delle risposte alle ultime due domande aperte del questionario, sono stati predisposti due documenti di testo distinti, strutturati in tabelle dal formato essenziale ma funzionale. Ogni tabella presentava due colonne: nella prima, un codice univoco assegnato casualmente garantiva l'anonimato degli studenti; nella seconda, era riportata integralmente la risposta.

Una volta completata la raccolta e l'organizzazione delle risposte, è stato impiegato il software MAXQDA per condurre un'analisi tematica approfondita. Questo processo ha permesso di individuare ricorrenze, sfumature concettuali e connessioni tra le diverse prospettive espresse, trasformando un semplice insieme di dati testuali in una mappa strutturata di idee e riflessioni.

I grafici a seguire avranno una modalità di lettura differente rispetto a quelli rappresentati fino ad ora. Si tratta infatti di una tipologia di analisi differente rispetto alla classica lettura del questionario. Le

risposte delle due domande aperte sono state infatti analizzate al fine di individuare al loro interno dei temi ed eventuali sub-temi non immediatamente rilevabili. Questo porterà a determinare quali siano gli elementi preponderanti del documento e, quindi, i temi cardine da esso emersi.

**Figura 11. Mappa del sistema di codici emerso dall'analisi tematica della prima domanda aperta del questionario finale**




Il sistema dei codici della prima domanda aperta vede quattro livelli di analisi, mentre quello della seconda ne presenta soltanto tre, e andranno così letti: la prima voce, centrale, corrisponde al macro-tema connesso alla domanda dalla quale sono poi state estrapolate le risposte analizzate; le voci successive corrispondono ai primi codici emersi, quindi ai primi temi (6 nel caso dell'analisi della prima domanda e 4 in quella della seconda); le voci accanto ad esse invece saranno i sub-codici, anche detti sub-temi, categorizzati al di sotto dei codici principali - alcuni di essi possono a loro volta avere dei sub-sub-codici o temi.

I risultati (Figura 11) emersi dall'analisi della prima domanda:

> «Ritieni che aver utilizzato l'e-portfolio ti abbia, in qualche modo, permesso di riflettere meglio sui temi che ti sono stati proposti e di averti fatto pensare in maniera diversa sul lavoro che hai svolto? Argomenta la tua risposta.»

sottolineano un forte accento sull'auto-valutazione e la crescita personale, accompagnata dallo sviluppo delle competenze.

Gli studenti evidenziano quanto sia fondamentale un ambiente di apprendimento che sia allo stesso tempo stimolante e coinvolgente, sottolineando anche il bisogno di metodologie didattiche innovative e più aderenti alla realtà in cui si trovano a studiare. L'e-portfolio, in questo contesto, ha rappresentato un valido strumento di supporto, non solo per la sua capacità di organizzare e strutturare i percorsi di studio, ma anche per il suo ruolo nel promuovere una riflessione più approfondita e critica sui contenuti affrontati.

L'adozione di questo strumento ha permesso agli studenti di sviluppare un approccio più analitico, utile non solo durante il percorso di studio ma anche in prospettiva futura, aiutandoli a costruire una mentalità orientata all'apprendimento continuo. Questo aspetto è particolarmente rilevante perché, oltre a favorire un miglioramento delle competenze accademiche, l'e-portfolio ha contribuito a una crescita più ampia, che coinvolge anche il piano personale e professionale.

Dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti emerge una percezione positiva dell'e-portfolio, soprattutto in relazione al suo impatto sull'auto-valutazione e sullo sviluppo delle proprie competenze. Molti studenti hanno infatti sottolineato come l'utilizzo di questo strumento abbia favorito una maggiore consapevolezza del proprio percorso, aiutandoli a riflettere sulle proprie capacità e sulle aree in cui migliorare. Infatti:

> L'e-portfolio è stato un viaggio interiore, dove ogni riflessione e ogni scelta mi ha permesso di scrutare nel profondo delle mie esperienze, scoprendo punti di forza e spazi di crescita. Ha trasformato il mio lavoro in narrazione, guidandomi verso una consapevolezza sempre più raffinata delle mie capacità e del mio percorso – (S8).

Emerge anche quanto utilizzarlo come strumento di supporto principale per l'elaborazione degli argomenti affrontati durante il corso di Educazione ai Media e con le Tecnologie si sia:

> [...] rivelato efficace nell'incentivare la produzione di riflessioni personali rispetto ai temi trattati durante le lezioni frontali in aula e in laboratorio – (S23).

L'e-portfolio si è rivelato uno strumento prezioso per aiutare gli studenti a guardare il proprio lavoro con occhi diversi, stimolando una riflessione più profonda sui temi affrontati. Non si è trattato solo di raccogliere materiali, ma di dare un senso al percorso svolto, riorganizzare le idee e trovare nuove connessioni tra i concetti. Questo approccio ha migliorato la capacità di presentare e comunicare il proprio sapere in modo più efficace e consapevole.

Uno degli aspetti più interessanti emersi è stato proprio il modo in cui l'e-portfolio ha favorito un apprendimento più dinamico e continuo. Permettendo agli studenti di rivedere il proprio percorso, li ha spinti a interrogarsi sui progressi fatti e sulle aree da approfondire, trasformando l'esperienza di studio in qualcosa di più attivo e personale. Non solo apprendere, quindi, ma anche capire come si apprende, sviluppando uno spirito critico e una maggiore autonomia.

L'e-portfolio non è stato solo un archivio digitale, ma un vero e proprio spazio di crescita. Ha permesso agli studenti di mettere in luce le proprie competenze in modo più chiaro, rafforzando la fiducia nelle proprie capacità e migliorando l'esposizione dei risultati. In questo senso, ha:

> [...] favorito una riflessione più approfondita sui temi proposti e ha influenzato il mio modo di concepire il lavoro svolto. L'e-portfolio ha fornito un ambiente strutturato e organizzato in cui raccogliere e presentare i miei lavori, le mie riflessioni e i miei progressi nel tempo. Ciò mi ha permesso di ottenere una panoramica esaustiva del mio percorso e delle esperienze professionali. Durante la selezione e l'organizzazione dei materiali inclusi nell'e-portfolio, ho effettuato valutazioni scrupolose e ponderate, valutando attentamente quali aspetti del mio lavoro fossero più significativi e rappresentativi. Tale processo mi ha spinto a riflettere in modo critico e attento sulle mie competenze, gli obiettivi raggiunti e le esperienze accumulate, […] di identificare punti di forza e debolezza, individuare aree di miglioramento e sviluppare una consapevolezza più

> approfondita delle mie competenze professionali. Inoltre, l'e-portfolio ha stimolato la mia capacità di auto-riflessione. Durante la creazione dell'e-portfolio, ho dedicato spazio alle riflessioni personali sul mio lavoro, sulle sfide affrontate e sui risultati ottenuti. Ciò mi ha spinto a condurre un'analisi critica delle mie esperienze, a considerare nuove prospettive e ad abbracciare una mentalità orientata al continuo apprendimento. La stesura delle riflessioni mi ha aiutato a tradurre in parole le mie esperienze e a dare un significato a quanto appreso, favorendo una riflessione più approfondita e ponderata sul mio lavoro. Infine, l'e-portfolio mi ha fornito uno strumento efficace per comunicare il mio lavoro e le mie competenze ad altre persone. La necessità di presentare in modo chiaro e convincente le mie esperienze e i miei risultati all'interno dell'e-portfolio mi ha spinto a riflettere sul modo migliore per comunicare le mie competenze e le mie realizzazioni a un pubblico esterno. […] In sintesi, l'utilizzo dell'e-portfolio mi ha fornito un'opportunità significativa per riflettere sui temi proposti e ha influenzato il mio modo di pensare al lavoro svolto – (S8).

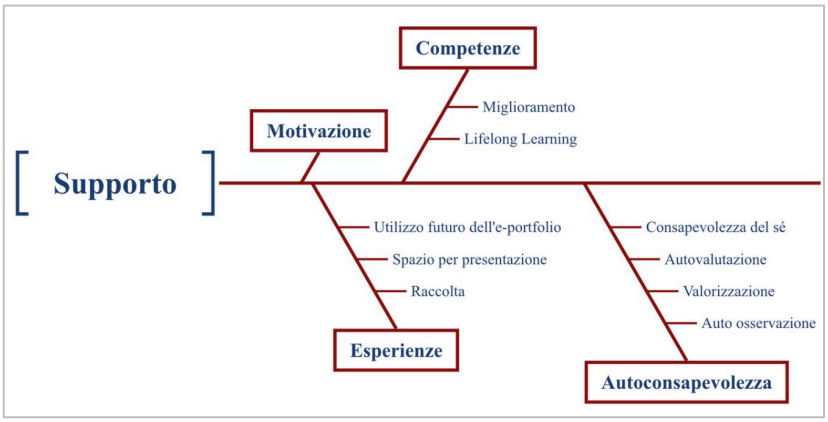
L'analisi traccia un quadro approfondito dei concetti chiave emersi dal testo, delineando un percorso di crescita sia personale che intellettuale. I risultati, organizzati in cinque macroaree, offrono una chiave di lettura chiara e strutturata, mettendo in luce i fattori fondamentali che rendono l'esperienza di apprendimento non solo efficace, ma anche stimolante e significativa. Attraverso questa suddivisione, è possibile cogliere le connessioni tra i vari aspetti trattati e comprendere meglio le dinamiche che contribuiscono allo sviluppo di competenze e conoscenze.

Successivamente, dall'analisi tematica della seconda domanda

> «Ritieni che aver utilizzato l'e-portfolio possa aver contribuito al miglioramento della capacità di descrizione e rappresentazione della figura professionale che andrai a svolgere in futuro? Argomenta la tua risposta»

affiora un sistema di codici su tre livelli, visibile in Figura 12.

**Figura 12-Mappa del sistema di codici emerso dall'analisi tematica della seconda domanda aperta del questionario finale**




In confronto alla mappa tematica precedente, il sistema di codici della seconda domanda aperta, potrebbe apparire molto più scarno, probabilmente sintomo del fatto che il tema ad esso connesso sia maggiormente canalizzato.

Da questo sistema emerge chiaramente come lo strumento venga riconosciuto come un elemento fondamentale e determinante nel guidare gli studenti a riflettere sulla propria identità professionale, sia attuale che futura, stimolando lo sviluppo di:

> [...] una maggiore consapevolezza delle responsabilità e delle competenze necessarie per affrontare in modo efficace tali situazioni, arricchendo la mia comprensione del contesto educativo e spingendomi a comunicare in modo più efficace il valore che posso offrire come educatore o pedagogista – (S40).

Le esperienze e le competenze risultano altrettanto importanti, soprattutto emerge come l'apprendimento dalle esperienze passate e il miglioramento delle competenze siano fondamentali per lo sviluppo personale e professionale. E di come questo aiuti ad avere una postura più aperta a possibili scenari professionali futuri:

> […] conoscere questo strumento mi ha permesso di riflettere sulla mia professione e di farmi scoprire capacità che non sperimentavo da molto tempo, come per esempio la creatività. Fare pratica con Mahara mi ha

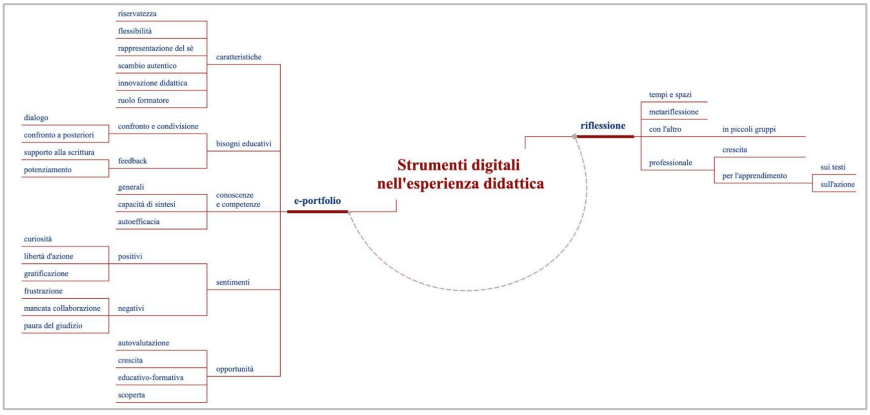
> dato l'opportunità di mettermi in gioco e di esercitarmi ad esprimere le mie potenzialità – (S15).
> Adesso […] riesco ad intravedere nuove potenzialità che sono collegate alla mia professione e al modo in cui la percepisco, la mia generazione è sicuramente in grado di portare un cambiamento in positivo – (S22).

È interessante notare come, dopo aver svolto l'attività, gli studenti abbiano acquisito una visione più chiara e completa delle proprie competenze, fondamentali per le professioni educative. In effetti, con la creazione dell'e-portfolio, è stato possibile:

> […] documentare e presentare le […] esperienze di apprendimento in modo organizzato e strutturato, fornendo prove concrete delle […] capacità e competenze. Grazie alla scrittura e alla presentazione di materiali come resoconti, riflessioni, lavori e progetti ho potuto migliorare la mia capacità di comunicazione e rappresentazione di me stessa come "professionista", fornendo una visione più chiara e completa di me e delle mie abilità e competenze – (S12).

Grazie ad un'ulteriore analisi tematica supportata sempre da MAXQDA, è stato possibile immergersi nelle molteplici sfumature di significato emerse dai dati raccolti. Questo percorso di esplorazione ha portato alla costruzione di un sistema di codifica stratificato su cinque livelli, illustrato in Figura 13.

**Figura 13. Sistema di codici emerso dall'analisi tematica del Focus Group**



L'organizzazione di questa gerarchia, che si sviluppa dal livello più ampio fino ai dettagli più specifici, è nata da un'attenta riflessione sul contenuto della trascrizione del focus group. Attraverso una lettura iterativa del testo, le diverse sezioni sono state etichettate tematicamente sulla base degli interventi dei partecipanti, seguendo un processo di affinamento progressivo.

Il sistema di codifica adottato si configura come una mappa concettuale a rami, dove ogni livello aggiunge profondità e articolazione all'analisi, permettendo di cogliere la complessità del discorso in tutta la sua ricchezza.

Per cogliere a pieno il significato dei sub-codici, è utile leggere la figura anche in orizzontale, partendo dal tema centrale dell'esperienza didattica e seguendo il percorso che si dirama verso i due nuclei principali: la Riflessione e l'E-portfolio. Da qui, si procede attraverso livelli di analisi sempre più dettagliati, con sottocategorie che approfondiscono i diversi aspetti di ciascun tema. Questa struttura riflette il grado di specificità dell'analisi, mettendo in luce come l'attenzione si sposti progressivamente verso elementi più mirati e sfaccettati dell'esperienza esaminata.

Come emerso nell'intero lavoro dottorale, la riflessività si rivela un pilastro essenziale. Grazie a questa pratica, educatori e pedagogisti hanno la possibilità di indagare a fondo le molteplici dimensioni dell'esperienza, spesso scoprendo prospettive e intuizioni di grande valore (Schön, 1993b).

Nel focus group, il concetto di riflessione ha assunto un ruolo centrale, suscitando nei partecipanti un dibattito critico e approfondito. Le loro osservazioni, cariche di consapevolezza e analisi, sono esemplificate dalle parole di uno degli studenti nei primi scambi.

> Per me il costrutto della riflessione si collega molto a quello della crescita […] significa evolvermi, crescere e cercare di scavare dentro di me e non solo, è un dentro di me che percorre un percorso; quindi, è cercare dentro di me non per forza risposte, anche nuove domande […] – (S3).

Inoltre, la costruzione di tempi e spazi dedicati alla riflessione, che si è rivelato essere particolarmente significativo per gli studenti:

> […] ci ha portato [l'attività] comunque a farci delle domande e a porci tanti dubbi, cercare di darci delle risposte. A volte le abbiamo trovate delle risposte, a volte no, ma come è normale che sia […]. Anzi [brevissima pausa di riflessione] forse troppo spesso non ci mettono nella condizione di porci di riflettere di porci delle domande. Invece qua ci siamo riusciti […] – (S5)

Dedicare agli studenti tempo e spazio per la riflessione è essenziale per favorire un apprendimento più profondo e consapevole (Fabbri, 2014; Striano, 2012). Riflettere significa non solo rielaborare concetti, ma anche collegarli in modo critico, superando la mera memorizzazione per sviluppare una comprensione più analitica. Questo processo non si limita all'ambito accademico: aiuta a costruire una mentalità flessibile e adattabile, fondamentale per affrontare le sfide del mondo reale (Dewey, 2014).

Tra i livelli di riflessione individuati spiccano la meta-riflessione e la condivisione con gli altri. La meta-cognizione, intesa come la capacità di osservare e valutare il proprio modo di apprendere, permette di affinare strategie e consolidare competenze (Flavell, 1978; Taczak & Robertson, 2017). La riflessione professionale, invece, mette in luce l'importanza di analizzare criticamente il proprio ruolo e percorso, contribuendo alla crescita e alla maturazione nella pratica pedagogica. Infine, la riflessione orientata all'apprendimento si manifesta come una componente fondamentale, che si esplica sia nella riflessione sui testi che sull'azione intrapresa, consentendo un apprendimento che va oltre l'astrazione teorica per integrarsi con l'esperienza pratica, infatti:

> […] è come se la riflessione fosse la riflessione sul testo e l'espansione fosse la riflessione sulla pratica. […] Però nell'espansione c'è un'ulteriore riflessione, cioè non è solo una riflessione rispetto alla parte teorica, ma anche a come potrei riportare questo in qualcosa di pratico e quindi un'ulteriore riflessione che nasce dalla prima riflessione – (S1).

Infine, la *wordcloud* rappresentata in Figura 14, generata da MAXQDA e basata sulla trascrizione inserita nel software, illustra la tendenza delle parole più frequentemente utilizzate all'interno della trascrizione del focus group.

Le parole che emergono inizialmente come più ricorrenti sono la riflessione e l'e-portfolio, in linea con i temi precedentemente menzionati e rappresentati nella figura precedente. Come evidenziato nel grafico, queste parole mantengono una presenza costante e significativa nel corso della conversazione durante il focus group, mantenendo un interesse elevato rispetto ad altre parole riportate. Tra queste, figurano identità, condivisione, confronto, valutazione e *feedback*. Questi risultati confermano sia il sistema di codici derivato dall'analisi della discussione e sia forniscono un chiaro quadro della frequenza relativa di queste parole nel documento esaminato.

In particolare, il picco finale associato al termine *feedback* riflette l'accento conclusivo posto sull'importanza di quest'ultimo e sulla sua percezione da parte degli studenti partecipanti. Quindi, complessivamente, risulta una coerenza con quanto analizzato qualitativamente nel documento e quanto rilevato quantitativamente dal software.

**Figura 14. WordCloud delle parole più frequenti nel Focus Group**

Nel lavoro di ricerca portato a esempio nel presente capitolo, è stato dunque esplorato un territorio affascinante: come la tecnologia dell'e-portfolio possa fungere da catalizzatore per il pensiero riflessivo degli studenti. Attraverso un'accurata analisi dei dati, è stato possibile osservare trasformazioni rilevanti in diversi ambiti, concludendo che l'introduzione dell'e-portfolio ha effettivamente contribuito a potenziare le capacità riflessive degli studenti, rispondendo in modo puntuale alle domande iniziali.

Per quanto riguarda le prime due domande di ricerca – come l'e-portfolio possa stimolare la riflessione degli studenti e se si possa rilevare un miglioramento nella scrittura riflessiva durante il corso – i risultati sono stati tutt'altro che deludenti. È stato trasparente come l'e-portfolio abbia giocato un ruolo attivo nell'incoraggiare la riflessione critica, con una chiara evoluzione tra i primi e gli ultimi elaborati degli studenti. Lungo il corso, infatti, la qualità della scrittura riflessiva ha mostrato una progressione, segno che gli studenti non solo stavano interiorizzando le nozioni apprese, ma che stavano imparando a dare forma ai propri pensieri in maniera più precisa ed articolata. Con il giusto stimolo, tale crescita potrebbe essere ulteriormente amplificata, portando a un affinamento delle capacità critiche e analitiche.

I cambiamenti positivi riscontrati suggeriscono che gli studenti abbiano acquisito competenze di riflessione sempre più robuste, un segno tangibile di un programma educativo che ha davvero prodotto risultati significativi. Tuttavia, nonostante i miglioramenti generali, è emerso un aspetto che ha sollevato qualche riflessione: la scarsa evoluzione nell'aspetto della trasformazione delle riflessioni in azioni concrete per il futuro. Questa "dimensione della proattività", così centrale nella rubrica NARRA, non ha mostrato una crescita altrettanto marcata. La difficoltà di applicare in maniera pratica le riflessioni suggerisce che forse gli studenti, pur avendo acquisito consapevolezza critica, abbiano faticato a tradurre queste intuizioni in azioni tangibili. Questo rappresenta un punto critico, emerso sia nell'analisi dei testi che nelle risposte degli studenti al focus group e alle domande finali del questionario.

L'efficacia dell'e-portfolio neozelandese Mahara come strumento didattico può essere ricondotta a una combinazione di fattori che, insieme, hanno generato un ambiente di apprendimento stimolante e stimolato un miglioramento costante. In primo luogo, l'e-portfolio ha fornito una struttura solida e coerente, che ha aiutato gli studenti a organizzare le loro riflessioni in modo chiaro e sistematico, permettendo loro di fare ordine nelle proprie esperienze e nei concetti appresi. Questo processo di organizzazione ha facilitato una comprensione più profonda e completa delle loro idee e delle sfide affrontate.

L'intervento didattico ha previsto anche attività di *feedback* continuo, che hanno avuto un impatto fondamentale nel supportare il percorso di apprendimento. Il *feedback*, ricevuto sia dagli insegnanti che dai compagni, ha permesso agli studenti di identificare rapidamente le aree da migliorare e di consolidare i propri punti di forza, dando loro gli strumenti necessari per evolvere la propria riflessione. Il confronto e il dialogo tra pari, che sono stati una costante durante il corso, hanno creato un ambiente collaborativo dove gli studenti si sono scambiati opinioni, stimolando nuove prospettive e una riflessione più profonda sui temi trattati.

L'e-portfolio ha inoltre dato agli studenti una sensazione di maggiore autonomia sul proprio processo di apprendimento, stimolando in loro un senso di responsabilità personale. Questa autonomia li ha spinti a riflettere in modo più critico, ma anche a impegnarsi più attivamente nel loro percorso educativo. Inoltre, la possibilità di integrare vari contenuti multimediali – da testi a immagini, video e altro – ha reso l'esperienza di apprendimento più dinamica, coinvolgente e personalizzabile. L'utilizzo di modalità diverse per esprimere i propri pensieri ha permesso agli studenti di esplorare nuovi modi di pensare, più creativi e originali.

La struttura dell'e-portfolio ha inoltre incoraggiato una riflessione sistematica e periodica, aiutando gli studenti a monitorare i propri progressi e a sviluppare una consapevolezza crescente delle proprie competenze nel tempo. La possibilità di creare e revisionare il proprio lavoro in modo continuo ha avuto anche un effetto motivante, alimentando il

desiderio di migliorare e di confrontarsi con i propri compagni, rafforzando così il senso di comunità e di crescita condivisa.

I risultati favorevoli riscontrati sono però il frutto di una combinazione di fattori:

- una piattaforma ben organizzata;
- un *feedback* continuo;
- costante confronto tra pari;
- valorizzazione dell'autonomia;
- varietà nelle modalità di apprendimento;
- una costante riflessione periodica.

Questi elementi hanno lavorato in sinergia, creando un ambiente favorevole allo sviluppo delle competenze riflessive e critiche degli studenti, promuovendo un apprendimento profondo e completo.

Un dato coinvolgente emerge anche dall'analisi della seconda domanda aperta, che indagava la consapevolezza degli studenti riguardo ai ruoli professionali dell'educatore e del pedagogista. Nonostante questo aspetto non sia emerso chiaramente nei testi scritti, dove gli studenti si sono concentrati più sui temi generali, è evidente che l'utilizzo dell'e-portfolio e la riflessione su argomenti educativi e tecnologici hanno contribuito ad aumentare la consapevolezza riguardo alle sfumature dei ruoli professionali in contesti educativi. La riflessione critica si è concentrata più sulle idee in sé, piuttosto che sulla loro applicazione pratica e professionale, ma resta un elemento importante da considerare per il futuro.

Inoltre, uno degli aspetti più sottolineati dagli studenti è stato il valore del *feedback* ricevuto durante il corso, considerato fondamentale per il miglioramento continuo. Il *feedback* non solo ha avuto un ruolo centrale nel processo riflessivo, ma è emerso anche come uno degli strumenti chiave per un apprendimento più profondo. Tuttavia, un'analisi più attenta ha rivelato che, sebbene il *feedback* fosse ritenuto essenziale, gli studenti sembrano attribuire un valore ancora maggiore alle interazioni e al confronto con i pari. La possibilità di scambiarsi idee e punti di vista è stata vista come un catalizzatore per la crescita intellettuale e personale.

A livello di evoluzione cognitiva, gli studenti hanno mostrato una maggiore capacità di rivedere le proprie convinzioni e di riflettere criticamente sulle loro idee. Questo processo ha stimolato una mentalità più aperta e adattabile, che ha arricchito la loro capacità di analizzare i temi in profondità, di cogliere connessioni tra concetti e di articolare argomentazioni più complesse. La riflessione si è fatta più sofisticata, con una comprensione sempre più chiara dei temi trattati e delle loro implicazioni. Questi progressi segnalano un significativo passo avanti nella maturità intellettuale degli studenti, che hanno imparato a vedere oltre le loro convinzioni iniziali e a rispondere in modo più critico e consapevole.

In conclusione, l'intervento didattico basato sull'uso dell'e-portfolio Mahara ha dimostrato di essere una risorsa potente nel promuovere un apprendimento critico e riflessivo. I risultati confermano l'importanza di strumenti digitali innovativi nel panorama educativo, mettendo in luce il valore di un approccio pedagogico che integri continuamente riflessione, *feedback* e interazione.

L'esperienza con la piattaforma ha avuto un impatto positivo sugli studenti, contribuendo al loro sviluppo sia a livello tecnologico che riflessivo, oltre a stimolare la loro motivazione e coinvolgimento. Nonostante la scarsa familiarità iniziale con l'e-portfolio, gli studenti hanno tratto vantaggio da questa esperienza, confermando l'efficacia dell'e-portfolio come strumento per l'apprendimento e la crescita professionale.

Si può quindi sostenere che i risultati ritemprano il successo nel facilitare lo sviluppo delle competenze riflessive, ma indicano anche aree di miglioramento, in particolare per quanto riguarda il bilanciamento tra *feedback* e interazione tra pari. Questi spunti sono preziosi per ottimizzare le future attività didattiche, offrendo nuove possibilità per un apprendimento ancora più coinvolgente e partecipativo.

Le osservazioni fatte lasciano intendere un ampio potenziale per ulteriori sviluppi delle strategie didattiche, aprendo la strada a implementazioni future che arricchiscano l'esperienza educativa, creando un ambiente di apprendimento sempre più integrato, stimolante e innovativo.

# Conclusioni

Il percorso esplorato nel presente volume ha voluto enfatizzare come la riflessione critica, sostenuta dalle tecnologie, possa agire da leva fondamentale per la crescita professionale degli studenti nell'ambito educativo. Attraverso un'analisi approfondita dei concetti di riflessione e delle loro applicazioni pedagogiche, il volume ha delineato le potenzialità delle tecnologie educative, in particolare l'e-portfolio, come strumenti capaci di stimolare un'auto-riflessione consapevole e profonda. Le tematiche affrontate pongono in evidenza la necessità di un cambiamento nelle modalità di insegnamento, dove la tecnologia non sia più una mera risorsa, ma un potente motore di trasformazione del processo educativo.

La riflessione, da sempre cuore pulsante della professione educativa, si arricchisce con l'introduzione delle tecnologie, che consentono di dar forma a pratiche didattiche innovative, in grado di valorizzare l'apprendimento non solo come acquisizione di contenuti, ma come un viaggio esperienziale. L'e-portfolio si inserisce in questo contesto come uno degli strumenti più promettenti, capace di non solo raccogliere i risultati, ma anche di stimolare una valutazione critica del proprio percorso e della propria crescita. Il volume ha trattato i modelli e gli approcci teorici della riflessione, così come le sue applicazioni pratiche in un'ottica pedagogica, suggerendo che la riflessività non debba essere un aspetto isolato, ma un continuo esercizio che permei ogni fase del processo educativo.

L'interazione tra tecnologie e riflessione risulta essere il punto focale di questo lavoro. Non si tratta solo di utilizzare strumenti come l'e-portfolio, ma di considerare il loro impatto sulle dinamiche pedagogiche, in un contesto che promuove la partecipazione attiva degli studenti. In questo senso, la scrittura riflessiva, esaminata nel contesto

delle tecnologie, emerge come una pratica che va oltre la semplice stesura di un testo, per diventare un mezzo attraverso il quale gli studenti sviluppano un pensiero critico più ampio, articolato e consapevole delle proprie esperienze educative.

Le raccomandazioni emerse da questa riflessione suggeriscono che l'efficacia dell'e-portfolio, come strumento educativo, dipenda strettamente dalla sua capacità di integrarsi con una metodologia didattica che favorisca l'apprendimento cooperativo, la personalizzazione dei percorsi formativi e una valutazione continua e dinamica. Lo strumento non deve essere visto come un punto di arrivo, ma come un'opportunità costante di auto-valutazione, in grado di stimolare l'interazione tra insegnante e studente, tra pari e tra gli stessi contenuti.

Nel volume sono emerse anche le sfide legate all'introduzione di tali strumenti nel contesto educativo. Una delle principali difficoltà riscontrate riguarda la necessità di un supporto continuo da parte dei docenti, non solo nel fornire *feedback* ma anche nel facilitare l'utilizzo delle tecnologie. L'e-portfolio, pur essendo uno strumento potenzialmente molto efficace, necessita di un accompagnamento che ne valorizzi pienamente le possibilità, rendendo l'integrazione tecnologica parte di un processo didattico strutturato, ma anche flessibile.

In sintonia con le linee guida del volume, la riflessione ha bisogno di essere alimentata costantemente, così come le metodologie didattiche devono evolvere per rispondere alle nuove sfide imposte dalle tecnologie e dai cambiamenti sociali. È chiaro che la formazione degli educatori non può limitarsi a una semplice trasmissione di conoscenze, ma deve essere un processo attivo che stimoli la crescita personale, la consapevolezza e l'autosufficienza, attraverso pratiche di apprendimento che valorizzino l'autocritica e l'interazione. L'integrazione della riflessione nell'educazione, mediata dalle tecnologie, rappresenta quindi un passaggio fondamentale per formare educatori in grado di gestire l'incertezza, di stimolare un pensiero critico continuo e di promuovere una didattica innovativa.

L'adozione di metodologie educative che favoriscano l'interazione tra pari, l'uso delle tecnologie e una valutazione centrata sullo studente, rappresentano le basi per una didattica che non solo risponde alle esigenze del presente, ma guarda al futuro, in cui l'apprendimento sarà sempre più dinamico e personalizzato. In tal senso, le tecnologie non sono fini a sé stesse, ma devono essere viste come strumenti che possano potenziare la qualità educativa e stimolare una riflessione che sia profonda, articolata e trasversale a tutte le dimensioni dell'apprendimento.

Infine, la centralità dell'e-portfolio nel processo educativo risulta evidente non solo come strumento di raccolta dei risultati, ma come mezzo che favorisce una riflessione continua sulle esperienze di apprendimento. Questo approccio permette di personalizzare il percorso educativo, in modo che ogni studente possa adattarlo alle proprie esigenze e caratteristiche. Un apprendimento che tenga conto della singolarità di ciascun studente, promuovendo la consapevolezza e l'autoanalisi, risulta essere il fondamento per una formazione davvero inclusiva, che prepara gli studenti non solo ad affrontare le sfide professionali, ma anche a diventare pensatori critici, in grado di contribuire attivamente alla società.

L'approccio pedagogico proposto in questo studio non rappresenta un modello statico, ma invita a una continua evoluzione della pratica educativa, che deve essere capace di rispondere alle nuove esigenze sociali e culturali. L'uso delle tecnologie, se integrato in modo consapevole, può trasformare il panorama educativo, rendendolo più interattivo, partecipativo e orientato allo sviluppo di competenze che vanno oltre la pura acquisizione di conoscenze, favorendo una didattica che stimola e promuove la riflessione, l'autoconsapevolezza e la crescita personale.

Infine, si è ritenuto opportuno avviare una riflessione su una serie di quesiti aperti, formulati con l'intento di stimolare e orientare ricerche future, utili a esplorare in modo più approfondito gli aspetti critici e le sfide emerse da questo studio. L'obiettivo è quello di individuare nuove prospettive di analisi che possano contribuire a un affinamento e a un'ottimizzazione costante dell'approccio educativo riflessivo basato

sulla strategia dell'e-portfolio. Tali quesiti potrebbero fungere da punti di partenza per ulteriori sviluppi, sia teorici che applicativi, finalizzati a migliorare l'efficacia e la sostenibilità dell'integrazione dell'e-portfolio nel contesto accademico.

Primariamente ci si domanda come potrebbe essere migliorata l'efficacia dell'e-portfolio nel facilitare la trasformazione della riflessione in azione. Dato che questa dimensione è risultata meno sviluppata tra gli studenti, quali strategie o modifiche potrebbero essere implementate per potenziare questa capacità?

Inoltre, in che modo l'uso di ulteriori tecnologie o strumenti digitali potrebbe complementare e/o potenziare l'effetto dell'e-portfolio nel promuovere il pensiero riflessivo? Esistono altre piattaforme o strumenti potrebbero essere integrati per migliorare ulteriormente l'apprendimento riflessivo?

In che misura l'aumento della consapevolezza sui ruoli professionali è legato al miglioramento delle competenze riflessive e critiche degli studenti? Sarebbe utile esplorare come e in che misura questa consapevolezza influenzi le scelte e le prospettive professionali degli studenti.

Quali modifiche strutturali potrebbero essere apportate all'e-portfolio per favorire una riflessione più profonda e una maggiore consapevolezza critica dei contesti educativi pratici? Come si può migliorare la capacità degli studenti di applicare la riflessione ai contesti professionali reali?

Quali sono le barriere percepite dagli studenti nell'utilizzo dell'e-portfolio e come potrebbero essere superate per migliorare l'esperienza di apprendimento? Identificare e affrontare le difficoltà incontrate potrebbe rendere l'e-portfolio uno strumento ancora più efficace.

In che modo il design dell'e-portfolio potrebbe essere ottimizzato per migliorare la motivazione e l'engagement degli studenti nel lungo termine? Esplorare quindi come adattare l'interfaccia o la struttura del portfolio per mantenere elevata la motivazione degli studenti.

Per concludere, ci si pone un quesito di difficile e complessa risposta, utile a favorire la riflessione nei professionisti del settore educativo-

didattico, ma non solo, verso le potenzialità future di uno strumento come quello del portfolio digitale – o simili.

Ovvero: quali sono le implicazioni a lungo termine dell'uso dell'e-portfolio sulla carriera professionale degli studenti?

È fondamentale comprendere a fondo in che modo e con quale intensità la compilazione dell'e-portfolio influisca sullo sviluppo delle competenze professionali, supportando non solo il miglioramento delle abilità tecniche e trasversali, ma anche ampliando in modo significativo le prospettive di crescita individuale e le opportunità di carriera futura. Analizzare l'impatto di un tale strumento di supporto e accompagnamento permette di valutare come questo strumento possa stimolare un percorso formativo più consapevole e strategico, aiutando gli individui a consolidare le proprie capacità, ad acquisire nuove competenze e a posizionarsi con maggior successo nel contesto professionale.

Simili quesiti si propongono di costruire un dialogo aperto sul tema affrontato. Porre interrogativi, infatti, non rappresenta una mera ricerca di risposte, bensì una esplorazione delle molteplici possibilità che possano mettere in discussione certezze e, di conseguenza, aprire la strada a nuove idee e possibilità.

Il dialogo aperto, a sua volta, crea uno spazio in cui queste idee possono essere condivise, discusse e messe alla prova, soggette a continue rivalutazioni.

È, infatti, solo attraverso uno scambio dinamico e costante che si può arrivare a costruire una comprensione più profonda, si stimola la creatività e si favorisce l'innovazione.

Domandare e dialogare, apertamente e criticamente, non sono solo strumenti efficaci di apprendimento, ma atti fondamentali per la crescita intellettuale e il progresso scientifico.

# Bibliografia


Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, *17*(2), 139–150. https://doi.org/10.1080/0260747910170203

Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: A case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, *6*(4), 1714–1735. https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4(12)

Alharbi, H. (2023). The Impact and Challenges of the Implementation of a High-Impact ePortfolio Practice on Graduate Students' Learning Experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(10), 231–246. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.10.13

Alsina, Á., Ayllón, S., & Colomer, J. (2019). Validating the Narrative Reflection Assessment Rubric (NARRA) for reflective narratives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(1), 155–168. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1486391

Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel, M., & Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 148–158. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.015

Argyris, C., & Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo: Teoria, metodo e pratiche*. Guerini.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy Toward a unifying theory of behavioral change. The self in social psychology. *Psychological review*, *84*(2), 191–215.

Banzato, M. (2015). Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *12*(3), 165–180.

Baron, C. L. (con un contributo di Méndez García, C.). (2004). *Crea y*

*presenta tu portafolio digital*. Ediciones Anaya Multimedia.

Barrett, H. (2008). Multiple purposes of digital stories in ePortfolios. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 880–882.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Baume, D. (2001). *A briefing on assessment of portfolios* (Vol. 6). LTSN York.

Benvenuto, G. (2022). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.

Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society* (Vol. 1097). FrancoAngeli.

Bonaiuti, G. (2019). Tecnologie per documentare. In *Tecnologie per l'educazione* (pp. 169–176). Pearson.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research: An International Quarterly*, *71*(3), 691–710. https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045

Buckingham, D. (2014). *Media education: Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erickson.

Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Edizioni Erickson.

Cañabate, D., Colomer, J., & Serra, T. (2018). *PRE-SERVICE TEACHERS' REFLECTIVE NARRATIVES ON COOPERATIVE LEARNING: CONFIGURATIONS OF NEED-SUPPORTIVE TEACHING IN HIGHER EDUCATION*. 4017–4021. https://doi.org/10.21125/inted.2018.0781

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Belknap Press of Harvard University Press.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé* (1. ed). Cortina.

Dewey, J. (1910). *How we think.* D C Heath.
https://doi.org/10.1037/10903-000

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (F. Cappa, A c. Di). Cortina.

Dewey, J., D'Arcangeli, M. A., & Pezzano, T. (2020). *Democrazia e educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (G. Spadafora, A c. Di; 3. ed). Anicia.

Dipace, A., & Bellini, C. (2015). Ambienti digitali e valutazione degli apprendimenti. La co-progettazione di un e-portfolio all'interno del Living Lab ScuolAperta. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni.*, *2*(December).

Edmondson, D., & Matthews, L. (2021). Developing marketing curriculum to make students workforce ready. *International Journal of Educational Management*, *35*(5), 969–983. https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0370

Eisenstein, E. L. (1980). *The printing press as an agent of change* (Vol. 1). Cambridge University Press.

Engelbertink, M. M. J., Colomer, J., Woudt- Mittendorff, K. M., Alsina, Á., Kelders, S. M., Ayllón, S., & Westerhof, G. J. (2021). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*, *22*(1), 73–85.

https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632

Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. La Scuola.

Eynon, B., & Gambino, L. M. (2023a). *Catalyst in action: Case studies of high-impact ePortfolio practice*. Taylor & Francis.

Eynon, B., & Gambino, L. M. (2023b). *High-impact ePortfolio practice: A catalyst for student, faculty, and institutional learning*. Taylor & Francis.

Eynon, B., Gambino, L. M., & Török, J. (2014). What Difference Can ePortfolio Make? A Field Report from the Connect to Learning Project. *International Journal of ePortfolio*, *4*(1), 95–114.

Fabbri, L. (2007). Scrittura autobiografica e sviluppo del pensiero professionale. In *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 48–60). UNICOPLI.

Fabbri, L. (2014). Università e nuove professionalità. *METIS*, *1*(IV).

Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: Casi, modelli, teorie* (Vol. 1158). Carocci.

Fanni, L. (2023). The e-Portfolio: A systematic review of the Italian educational research. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *23*(1), 36–51. https://doi.org/10.36253/form-13501

Fanni, L., & Bonaiuti, G. (2024). Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 29-43 Pages. https://doi.org/10.6092/ISSN.1970-2221/18555

Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. *Structural/process theories of complex human behavior*, 213–245.

Floridi, L. (A c. Di). (2015). The Onlife Manifesto. In *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (pp. 7–13). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6_2

Fornasari, A. (2017). Social Privacy. Informare, comunicare, educare ai tempi del web 3.0. *Mondo Digitale*, *6*(71), 1–13.

Freire, P. (2004). Pedagogia dell'autonomia. *Saperi necessari per la*.

Gibbs, G. (con un contributo di Großbritannien). (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. FEU.

Goody, J. (1987). *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge University Press.

*Grunwald Declaration on Media Education*. (1982).

Hartnell-Young, E. (2001). Developing Multimedia Career Portfolios in Australia: Opportunities and Obstacles. *Career Planning and Adult Development Journal*, *17*(3), 45–55.

Hartnell-Young, E., Morriss, M., & Cambridge, B. (2007). *Digital portfolios: Powerful tools for promoting professional growth and reflection* (2nd ed). Corwin Press.

Hatton, K. (2013). *Social pedagogy in the UK: Theory and practice*. Russell House Publishing Ltd.

Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.

Holborn, P., & Heynemand, J. (1993). *Devenir enseignant*. Les Ed. Logiques.

Hutchins, E. (1996). *Cognition in the wild* (8. pr). MIT Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Kankaanranta, M., Barrett, H., & Hartnell-Young, E. (2001). Exploring the use of electronic portfolios in international contexts. *EdMedia+ Innovate Learning*, 874–876.

Kelly, M., & Le Rossignol, K. (2022). Professional transitions: The eportfolio as a curated digital narrative. *Industry and Higher Education*, *36*(6), 784–794. https://doi.org/10.1177/09504222221127565

Klein, P. D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review*, *11*(3), 203–270. https://doi.org/10.1023/A:1021913217147

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, *11*(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.

La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale.* Roma Tre Press.

La Rocca, C. (2022). La scrittura multimodale e la scrittura critico-riflessiva nell'ePortfolio. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, *1*, 47–63.

Lazzari, M. (2019). Digital storytelling. In *Tecnologie per l'educazione* (pp. 121–132). Pearson.

Leece, R. (2005). The role of e-portfolios in graduate recruitment. *Australian Journal of Career Development*, *14*(2), 72–78.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2011). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.

Luriiâ̆, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard university press.

Mangione, G. R., Minichini, C., & Garzia, M. (2017). L'efficacia del portfolio online nel percorso induction italian. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni.*, *93*(I), 259.

Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. *Lifelong learning*, 40–54.

Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.

Mitchell, L., Campbell, C., Somerville, M., Cardell, E., & Williams, L. T.

(2021). Enhancing graduate employability through targeting eportfolios to employer expectations: A systematic scoping review. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, *12*(2), 82–98. https://doi.org/10.21153/JTLGE2021VOL12NO2ART1003

Moeinzadeh, F., Ayati, S. H. R., Iraj, B., Mortazavi, M., & Vafamehr, V. (2021). Designing, implementation, and evaluation of internship comprehensive system for assessment and monitoring. *Journal of Education and Health Promotion*, *10*, 93. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_626_20

Moon, J. A. (2006). *Learning Journals. A Handbook for Reflective Practice and Professional Development* (0 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203969212

Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *The focus group guidebook*. Sage.

Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: Questioni aperte. *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, 33–46.

Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, *3*, 9–28.

Ohler, J., & Thornburg, D. (2009). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity* (Nachdr.). Corwin Press.

Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura: Le tecnologie della parola*. il Mulino.

Paccagnella, L., & Vellar, A. (2016). *Vivere online: Identità, relazioni, conoscenza*. Il Mulino.

Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2019). L'Intelligenza Artificiale. Dal concetto al curricolo. In *Tecnologie per l'educazione* (pp. 53–64). Pearson Italia.

Pellerey, M., & Margottini, M. (2020). Competenze strategiche per orientarsi nello studio e nel lavoro. *RIVISTA LASALLIANA*, 357-370.

Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci Editore.

Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (A c. Di). (1974). *A handbook of structured experiences for human relations training* (Rev). Univ. Associates.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2015). *Discutendo si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola* (Nuova ed). Carocci.

Rahayu, P., Sensuse, D. I., Purwandari, B., Budi, I., Khalid, F., & Zulkarnaim, N. (2017). A systematic review of recommender system for e-portfolio

domain. *ACM International Conference Proceeding Series*, 21–26. https://doi.org/10.1145/3029387.3029420

Riva, G. (2016). *I social network* (2. edition). Il mulino.

Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale: Per un'etica dei media*. Morcelliana.

Rivoltella, P. C. (2019). Media education. In *Tecnologie per l'educazione* (pp. 127–138). Pearson Italia.

Roberts, P. (2018). Developing reflection through an ePortfolio-based learning environment: Design principles for further implementation. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(3), 313–326.

Rodrigues-Silva, J., & Alsina, Á. (2024). Enhancing Teachers' Professional Identity in a Reflective Learning MOOC. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *19*(01), 23–38. https://doi.org/10.3991/ijet.v19i01.38897

Rogers, J., Peecksen, S., Douglas, M., & Simmons, M. (2019). Validation of a reflection rubric for higher education. *Reflective Practice*, *20*(6), 761–776. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1676712

Rossi, P. G., & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Carocci Editore.

Rossi, P. G., & Rivoltella, P. C. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.

Schön, D. A. (1993a). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della practica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.

Schön, D. A. (1993b). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della practica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.

Secci, C., *Giovani e disagio. Sguardi interiori e lenti sfocate. In Pinna, L. (2024). Tra disagio e normalità. Esperienza di ricerca-azione in un percorso formativo universitario*. https://doi.org/10.13125/UNICAPRESS.978-88-3312-150-5

Secci, C., *L'educazione in età adulta come educazione trasformativa. Autori e teorie di riferimento tra esperienza italiana e suggestioni internazionali. in Federighi, P. (2018). Educazione in età Adulta: Ricerche, Politiche, Luoghi e Professioni* (1st ed). Firenze University Press.

Sible, J., & Kinder, G. (2014). Social Pedagogy Practice: Zip Line to Success ePortfolio. *Catalyst for Learning: ePortfolio Resources and Research*.

Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. *L'agire didattico. Manuale per*

*l'insegnante*, 349–362.

Taczak, K., & Robertson, L. (2017). Metacognition and the reflective writing practitioner: An integrated knowledge approach. *Contemporary perspectives on cognition and writing*, 211–229.

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational research*, *81*(1), 4–28.

Torrisi, G. (2010). Collaborative learning strategies in a blended international context. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, *6*(3), 71–81. https://doi.org/10.20368/1971-8829/446

Trinchero, R. (2013). *I metodi della ricerca educativa*. GLF editori Laterza.

Trinchero, R. (2017). L'attivazione cognitiva come principio chiave per l'istruzione e l'apprendimento. *Edurete.org*.

http://www.edurete.org/doc/edurete_2017.pdf

Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, *IJET-ONLINE FIRST*.

https://doi.org/10.17471/2499-4324/1013

Varisco, B. M. (2004). *Portfolio: Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci Editore.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wallace, P. M. (2000). *La psicologia di Internet*. Cortina.

Watson, C. E., Kuh, G. D., Rhodes, T., Light, T. P., & Chen, H. L. (2016). ePortfolios–The eleventh high impact practice. *International Journal of ePortfolio*, *6*(2), 65–69.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1ª ed.). Cambridge University Press.

https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

# Ringraziamenti

Si ringrazia la Prof.ssa Claudia Secci per aver accettato di scrivere la prefazione di questo volume.

Si ringrazia il Prof. Giovanni Bonaiuti per avere creato le condizioni che hanno reso possibile lo svolgimento della ricerca a cui si fa riferimento nel presente volume e per avere condiviso con l'autrice preziosi e costruttivi suggerimenti.

Si ringraziano le studentesse e gli studenti del Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche e Processi Formativi dell'Università degli Studi di Cagliari che hanno frequentato il corso Educazione ai Media e per le Tecnologie nell' a.a. 2022/2023. Un ringraziamento particolare a coloro i quali hanno accettato di partecipare al focus group.

Si ringrazia la collega Dott.ssa Stefania Falchi per avere accettato di svolgere il ruolo di *note-taker* durante lo svolgimento del focus group conclusivo.

Ludovica Fanni è Ph.D. in Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane presso UniCa, attualmente Ricercatrice presso l'Universitat Oberta de Catalunya-UOC sui progetti *Digital Transformation of Asian Higher Education (DIGITASIA)*, *Integració de la Intelligència Artificial i l'Alfabetització de Dades a l'Educació (IADE): Un Enfocament Multidisciplinari per a la personalització de l'educació e Generative AI and large language models in Higher Education (AD-MIT)*, del gruppo EDUL@B. Porta avanti da due anni la docenza del Laboratorio "Metodi e tecniche per la progettazione pedagogica" nel CdLM-Scienze Pedagogiche e dei Processi Formativi ed è docente del Laboratorio "Orientamento e Progetto di vita" sul corso di specializzazione sul sostegno.
Tra i lavori pubblicati recentemente compaiono: la monografia *Specchi digitali. L'e-portfolio per una professione in trasformazione* (2025); i contributi in volume *Rutas metacognitivas en línea: innovación a través del e-portafolio* (2025) e *Comunicazione e costruzione dell'identità professionale: il ruolo della narrazione del sé nell'ambiente digitale* (2024); gli articoli in riviste scientifiche *Disagio a scuola e desideri di cambiamento nelle parole degli studenti* (2025), *Beyond Words: thematic analysis in university teaching for meaningful education* (2024); *Dispositivi digitali a supporto della riflessività professionale: il caso dell'e-portfolio* (2023); *The e-Portfolio: a systematic review of the Italian educational research* (2023).

e-ISBN: 978-88-3312-182-6
DOI: 10.13125/unicapress. 978-88-3312-182-6