

Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa

Ludovica Fanni

Università degli Studi di Cagliari

Giovanni Bonaiuti

Università degli Studi di Cagliari

Abstract

L'agire riflessivo consente di analizzare pensieri, sentimenti e comportamenti, propri e altrui, permettendo di comprendere meglio motivazioni, punti di vista e relazioni. Il presente contributo, inserito in un progetto di ricerca più ampio, intende sottolineare l'importanza della riflessività e dell'uso di specifiche tecnologie a supporto della pratica riflessiva in ambito formativo. Al fine di sviluppare tali processi, è stata proposta e realizzata una attività didattica, della durata di dieci settimane, supportata dal portfolio digitale e che ha visto coinvolti 70 studenti. Al termine del percorso formativo, quindi, è stato condotto un focus group allo scopo di individuare e analizzare opinioni e consapevolezza dei partecipanti. La relativa trascrizione dell'intervista è stata poi analizzata attraverso la metodologia dell'analisi tematica, agevolata dall'impiego di uno specifico software, dalla quale è emerso che l'impiego di strumenti come l'e-portfolio stimola efficacemente la comprensione critica e analitica dei contenuti, con una conseguente crescita dell'autoconsapevolezza. In aggiunta, si delinea con forza la necessità percepita da studenti e studentesse di costruire adeguati spazi e tempi da dedicare alla riflessione, specialmente nel contesto accademico di formazione, nel quale la velocità e la sovrabbondanza di informazioni da assimilare sono spesso la norma.

Reflective action allows for the analysis of thoughts, feelings, and behaviours, both of one's own and of others, enabling a better understanding of motivations, perspectives, and relationships. This contribution is part of a larger research project aiming to emphasize the importance of reflexivity and the use of specific technologies to support reflective practice in educational contexts. To foster such processes, a ten-week educational activity was proposed and implemented, supported by a digital portfolio, involving 70 students. At the end of the educational journey, a focus group was conducted to identify and analyse the participants' opinions and awareness. The interview transcription was then analysed using thematic analysis methodology, facilitated using specific software, revealing that the use of tools such as the e-portfolio effectively stimulates critical and analytical understanding of content, leading to increased self-awareness. Additionally, there is a strong indication of the perceived need by male and female students to create suitable spaces and times for reflection, especially in the academic training context, where the speed and abundance of information to be assimilated are often the norm.

Ludovica Fanni, Giovanni Bonaiuti – *Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18555>

Parole chiave: analisi tematica; e-portfolio; formazione universitaria; riflessività

Keywords: thematic analysis; e-portfolio; higher education; reflexivity

1. La riflessione nella formazione del pedagogo

Il pedagogo riveste un ruolo cruciale all'interno di scenari educativi e formativi, poiché è in grado di svolgere molteplici funzioni (Moliterni, 2017). La sua figura è fondamentale per cogliere e sviluppare le potenzialità insite negli individui e per creare legami significativi che favoriscano l'apprendimento e lo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo dei soggetti con cui interagisce (Iori, 2021). La formazione di tale profilo professionale rappresenta un complesso percorso, intessuto di numerose sfaccettature, che richiede un aggregato e una concrenza di saperi teorici e attitudini pratiche. L'esperto dell'ambito educativo-pedagogico, "specialista della complessità" dalla forma "liquida" (Gaspari, 2020), necessita di competenze chiave specifiche, utili ad affrontare il dinamico e mutevole panorama educativo. La formazione, in questo senso, deve poter essere abilitante e qualificante, permettendo al professionista di districarsi flessibilmente nei diversi ambienti, sviluppando capacità di identificazione, analisi, interpretazione e valutazione dei molteplici bisogni educativi, pianificazione e progettazione di azioni e progetti mirati e di gestione dei processi relazionali e collaborativi con colleghi, altri professionisti, famiglie e istituzioni, i quali implicano capacità comunicative sia oratorie e sia scritte (Iori, 2015; Moliterni, 2017). In un tale quadro, diventa indispensabile un apprendimento continuo – caratterizzato da una costante analisi e valutazione del proprio operato e da un incessante aggiornamento delle skills professionali, nell'ottica del lifelong learning (Knowles et al., 2014), al fine di rispondere efficacemente a cambiamenti ed evoluzioni. La capacità di adattarsi a questi contesti eterogenei non solo rappresenta una sfida, ma costituisce anche una delle forze distintive dell'educatore socio-pedagogico. Durante il percorso di formazione degli aspiranti pedagogisti, un ruolo cruciale è rivestito da stage o tirocini presso istituzioni educative, organizzazioni no-profit o enti governativi, capaci di attivare conoscenze e abilità favorite parallelamente anche sul piano teorico. Senza una base conoscitiva, infatti, l'azione risulterebbe priva non solo di direzione e fondamento, ma anche di progettualità (Iori, 2015). Alla luce della lampante complessità dell'agire professionale educativo, inevitabilmente si richiama l'esigenza di sviluppare abilità riflessive. Queste ultime rimandano ad un costrutto che costituisce una questione essenziale nel contesto educativo, come anche in molteplici discipline accademiche. La riflessione, infatti, in qualità di processo cognitivo, implica una ponderata e critica esplorazione dei propri pensieri, esperienze e conoscenze al fine di acquisire una comprensione più profonda di un determinato argomento, problema o situazione. Simile pratica sollecita sofisticate competenze a livello metacognitivo quali l'analisi riflessiva e la capacità di iscrivere il proprio pensiero in un contesto più ampio, permettendo di riconoscerla quale componente prolungata dell'apprendimento esperienziale (Dewey, 1910) e tassello indispensabile nella risoluzione dei problemi e nell'adattamento alle situazioni professionali complesse (Schön, 1993). Il pedagogo, come e più di altri esperti riflessivi (Schön, 2000), è impegnato in un processo di costante autovalutazione, perfezionamento e sviluppo etico e professionale, nell'ottica di adattare le proprie pratiche educative in risposta alle sfide emergenti, alle esigenze dei soggetti coinvolti nelle azioni educative e agli sviluppi nel campo della formazione. Risulta allora evidente come l'azione educativa sia inevitabilmente interconnessa a quella riflessiva (Fabbri, 2017), la cui sfera riguarda l'insieme articolato delle modalità, delle strategie e dei processi che vengono concretamente attuati nell'evoluzione della riflessione (Nuzzaci, 2011). La quale, per altro, permette di rendere evidenti le discrepanze tra teorie dichiarate e teorie in uso, ovvero tra il detto e l'agito, l'esplicito e l'implicito di ogni azione nella pratica quotidiana, dischiudendo la strada all'impegno a risolverle (Argyris & Schön, 1998). Si tratta di azioni complesse, ma allo stesso tempo tangibili, che l'individuo intraprende quando si impegna in un pensiero profondo teso alla revisione e al miglioramento. Quanto sostenuto finora comporta un dialogo interiore in cui mettere in discussione le proprie intuizioni, esaminare alternative e valutare le conseguenze delle proprie azioni, sviluppandosi attraverso la pratica dell'esperienza. Tale autoanalisi, pertanto, si identifica quale strumento fondamentale

per coloro i quali operano in contesti complessi e mutevoli. In questi termini, i professionisti dovrebbero essere in grado di contemplare sulle proprie azioni, sia durante e sia dopo l'esecuzione, al fine di migliorare le proprie prestazioni. La riflessione diventa quindi cruciale nell'analisi e nell'indagine di tutte le attività, soprattutto nell'ambito dell'educazione (Pellerey, 2019, 2021; Striano et al., 2018) dove è irrinunciabile la capacità dei professionisti di compiere introspezioni critiche sul proprio agire, sia in modo individuale sia collettivo, al fine per rispondere alle innumerevoli sfide poste dalla contemporaneità. A questo scopo risultano fondamentali i diversi supporti, materiali o immateriali, che possono essere introdotti a sostegno dello sviluppo della competenza riflessiva. In generale è la scrittura ad offrire un modo tangibile per esplorare e articolare pensieri, emozioni ed esperienze, facilitando tale sviluppo. Una lunga tradizione di autori, da Dewey a Bruner, da Vygotskij ad Olson, solo per citarne alcuni, hanno evidenziato come la scrittura non sia semplicemente un mezzo di annotazione, ma un potente strumento, un amplificatore cognitivo, determinante nella costruzione e organizzazione del pensiero, capace di contribuire allo sviluppo e alla rappresentazione simbolica delle idee. Tenere un diario di lavoro per documentare le proprie riflessioni, condividere con colleghi e mentori le proprie esperienze attraverso gruppi di discussione online, e oggi impiegare anche gli e-portfolio, sono alcuni degli strumenti capaci di sostenere e sviluppare la competenza riflessiva. L'e-portfolio, in particolare, soprattutto se impiegato in un contesto teso a valorizzarne le potenzialità, può diventare uno strumento importante per migliorare la qualità del proprio lavoro soprattutto durante i momenti della formazione iniziale.

2. Domande e obiettivi di ricerca

Acquisita l'importanza della riflessione come un elemento cruciale nell'analisi e nell'indagine delle attività svolte nell'ambito educativo (Denicolai, 2014), sostenendo l'importanza di incoraggiare tale pratica quale parte ineludibile di qualsiasi processo di apprendimento (Mezirow, 2009), uno degli obiettivi di questo lavoro di ricerca è quello di comprendere la percezione dell'utilità dell'e-portfolio e di un impianto formativo teso a sostenerne la capacità di agevolare la riflessività a partire dalle comprensioni e dalle conseguenti restituzioni di chi lo ha utilizzato. In particolare, si ritiene importante verificare se dopo aver dotato gli studenti delle competenze necessarie per condurre un'analisi critica delle loro esperienze nell'ambito educativo (Freire, 2004), quale capacità abbiano realmente maturato nell'identificare le sfide e le opportunità che si presentano nel percorso formativo (Mortari, 2009). Ciò che si vuole indagare, nello specifico, è se i partecipanti all'esperienza: a) abbiano maturato consapevolezza circa l'importanza del processo riflessivo; b) siano consapevoli dei propri avanzamenti nella realizzazione degli artefatti e del miglioramento della qualità dei contenuti in essi inseriti e c) in quale misura siano soddisfatti del percorso svolto all'interno dell'esperienza. Al centro dell'indagine c'è l'impiego dell'e-portfolio, ma soprattutto il feedback conseguente alle diverse consegne e relativamente al quale si è cercato di comprendere in quale modo sia stato valutato. Attraverso i risultati di questa ricerca si auspica di mettere a punto strumenti e metodi maggiormente rispondenti all'esigenza di contribuire alla formazione di una nuova generazione di educatori più consapevoli, impegnati e riflessivi, in grado di adattarsi in modo efficace alle sfide in continua evoluzione, caratteristiche del settore educativo. Tali finalità si inquadrano nella volontà di fornire agli studenti gli strumenti necessari per diventare professionisti competenti ed eticamente responsabili, in grado di promuovere e guidare il cambiamento positivo nelle comunità educative in cui operano, nel tentativo più ampio di contribuire allo sviluppo della sfera educativa, mettendo a disposizione degli studenti le competenze e la consapevolezza indispensabili per svolgere un ruolo significativo nella promozione del cambiamento positivo all'interno delle comunità educative in cui si trovano e si troveranno ad operare.

3. Metodi e strumenti

Il contesto in cui si è svolta la ricerca è quello dell'insegnamento di Educazione ai media e con le tecnologie del Corso di Studi di Scienze Pedagogiche e dei Processi Formativi (LM-85) dell'Università degli Studi di Cagliari. Hanno partecipato all'esperienza 70 studenti e studentesse, iscritti/e al primo anno di tale Corso di Laurea Magistrale. L'attività, della durata complessiva di 60 ore di lezione distribuite in dieci settimane, si è svolta nel secondo semestre (da marzo 2023 a maggio 2023). Il disegno della presente ricerca, che si inserisce in un progetto più ampio, è identificabile nello studio di caso a cui si è lavorato attraverso strumenti di indagine diversi e, segnatamente, l'analisi testuale dei commenti emersi nel corso di un focus group e l'analisi dei prodotti realizzati dai partecipanti. Trattandosi di un oggetto di studio complesso e multidimensionale, data l'esigenza di fornire risposte articolate e attente alle domande di ricerca sopra esposte, così da restituire la pluralità di prospettive emergenti dai vissuti soggettivi, si è ritenuto che una metodologia di taglio qualitativo risultasse maggiormente rispondente a raccogliere e integrare informazioni approfondite provenienti da una pluralità di fonti diverse (Trincherò, 2013).

3.1 L'azione pedagogica

L'intervento, che come detto si è attuato nel corso di un insegnamento teso ad analizzare come la diffusione dei media e delle tecnologie digitali abbia avuto un impatto profondo sulla società, trasformando relazioni, linguaggi, ruoli e valori, anche al fine di rispondere alle sfide aperte (Eugeni, 2015; Floridi, 2015; Rossi & Rivoltella, 2019), ha coinvolto attivamente studenti e studentesse in molteplici compiti e lavori, per alcuni dei quali è stata richiesta la consegna all'interno della piattaforma digitale di e-portfolio Mahara. Tale strumento, noto per la sua flessibilità e adattabilità alle scelte individuali dello studente, permette a chi ne fa uso di creare e gestire raccolte digitali di lavori, riflessioni e altre produzioni legate al percorso di apprendimento (La Rocca, 2015). Nel contesto accademico, si può descrivere la piattaforma come un sistema open-source di origine neozelandese dedicato alla creazione di e-portfolio. Tale strumento fornisce un ambiente online in cui gli utenti possono raccogliere e organizzare una vasta gamma di materiali, tra cui documenti, immagini e video, al fine di documentare il proprio apprendimento, le competenze acquisite e le esperienze vissute. La personalizzazione dell'aspetto dell'e-portfolio è possibile, consentendo agli utenti di definire l'estetica del proprio spazio virtuale. Inoltre, la piattaforma offre opzioni di gestione della privacy, permettendo agli utenti di decidere chi può visualizzare e condividere il loro e-portfolio, adattandolo alle esigenze specifiche. L'utilizzo principale avviene in contesti educativi, come scuole, università e programmi di formazione professionale. Tuttavia, la versatilità della piattaforma la rende adattabile a una vasta gamma di utilizzi. Gli utenti hanno la possibilità di creare pagine multiple all'interno del loro e-portfolio, ciascuna con una specifica raccolta di manufatti, scopo e pubblico previsto. La gestione dell'accesso è flessibile, consentendo l'aggiunta di singoli utenti o l'inclusione di membri di gruppi e comunità. Inoltre, la piattaforma supporta la creazione automatica di portafogli con quadri di competenze allegati. Le pagine dell'e-portfolio possono essere allineate agli standard di competenza individuali, facilitando la valutazione delle competenze acquisite. Alternativamente, è possibile utilizzare la funzione di completamento del portafoglio per evidenziare le pagine completate e verificate all'interno di una raccolta.

3.2 Valutazione formativa, ruolo dei feedback e focus group finale

A seguito della consegna di ciascuna attività o compito è stato poi fornito un riscontro da parte del tutor che ha accompagnato il docente allo scopo di aiutare a migliorare costantemente i propri lavori e la fiducia nel proprio

apprendimento. Una caratteristica importante dell'intervento è stata dunque la decisione di introdurre un sistema di valutazione formativa costante lungo l'intero percorso. L'utilizzo sistematico e interattivo di richieste, consegne e feedback, ha permesso di raccogliere preziose informazioni sulla percezione degli studenti riguardo all'uso della piattaforma digitale, sull'impatto dei commenti forniti dal tutor e sulle dinamiche di apprendimento, consentendo inoltre di valutare globalmente l'efficacia del corso e l'evoluzione delle competenze, al quale è stata associata la compilazione di due domande aperte. Successivamente alle attività proposte durante il corso delle dieci settimane è stato somministrato un questionario rivolto agli studenti e alle studentesse, articolato in una sezione con domande chiuse e due domande aperte integrate nella piattaforma Mahara, il quale ha esplorato, da un lato, l'esperienza con l'e-portfolio, dall'altro, le attività didattiche proposte e da loro svolte, al fine di approfondire opinioni, percezioni e sentimenti circa l'esperienza vissuta. Sulla base di quanto emerso dal questionario e dagli artefatti realizzati nel corso delle lezioni, è stato predisposto un focus group, che, condotto e moderato da due ricercatrici, ha visto il coinvolgimento di sei soggetti (quattro studentesse e due studenti), per un totale di otto partecipanti. La sessione ha avuto una durata complessiva di un'ora e trenta minuti ed è stata registrata previa autorizzazione dei partecipanti, mentre un moderatore ha seguito e facilitato la discussione. Le domande poste durante l'incontro sono state strutturate seguendo un piano prefissato, che ha compreso sezioni di apertura introduttive, di transizione, centrali e conclusive. Nello specifico è stato creato uno schema contenente le seguenti domande:

- Come definireste la riflessione?
- Che cosa rappresenta, che valore ha/dovrebbe avere per voi la riflessione?
- Quali e quante occasioni di riflessione avete avuto modo di affrontare in questo vostro percorso di formazione? (riflessione individuale, tra colleghe, in famiglia, ecc.)
- Quale ruolo ha svolto l'e-portfolio come strumento di supporto alla riflessione?
- Avete percepito le consegne proposte come un invito a riflettere? Se sì/no, per quale aspetto?
- Secondo la vostra esperienza, quali sono gli ostacoli/facilitatori personali che avete incontrato nell'utilizzo dell'e-portfolio?
- Che ruolo hanno avuto i feedback inseriti in piattaforma?

Nella fase conclusiva è stata inoltre portata avanti una sintesi dei punti salienti discussi e lasciato lo spazio per esprimere eventuali riflessioni o commenti finali.

3.3 Analisi dei dati

L'analisi dei dati emersi dal focus group è stata effettuata a partire dalle loro trascrizioni. Risulta importante specificare che, l'approccio metodologico scelto, ossia l'analisi tematica, è un processo iterativo, in cui spesso ci si trova a ripercorrere avanti e indietro tra le diverse fasi per rifinire e affinare la comprensione dei dati (Pagani, 2020). La flessibilità e la riflessione critica sono elementi chiave quando si affronta questo tipo di analisi. Una volta terminato il focus group, seguendo le fasi precedentemente descritte, è stata eseguita una trascrizione dettagliata della registrazione dell'intera sessione, la quale è stata successivamente sottoposta ad esame. La scelta dello strumento da utilizzare per tale processo è ricaduta su MAXQDA, un software che supporta la gestione e l'interpretazione di dati qualitativi e misti, testuali e multimediali, assistita dal computer. Infatti, l'analisi del contenuto è uno dei principali pilastri di questo software e consiste nell'esaminare i testi, suddividerlo in

segmenti significativi utili per identificare i temi, i concetti o le categorie presenti all'interno di questi segmenti. L'analisi della trascrizione è stata realizzata secondo le seguenti fasi (Braun & Clarke, 2013):

- Predisposizione dei dati e lettura approfondita finalizzata alla familiarizzazione;
- Identificazione delle unità di significato e generazione dei codici rappresentativi di concetti specifici;
- Individuazione di pattern e connessioni tra i codici e categorizzazione più ampia in temi;
- Rivisitazione e approfondita analisi delle istanze dei codici nel loro contesto principale, al fine di verificare l'accuratezza di codici e temi;
- Nominazione e definizione chiara e concisa dei temi emergenti, utile a conferire un senso identificativo e condiviso;
- Analisi, interpretazione e riflessione critica sui significati e sulle implicazioni teoriche, pratiche e sociali dei temi;

Stesura del report finale nel quale sono trasmessi i risultati dell'analisi.

4. Risultati

Attraverso l'indagine tematica, è stato possibile sviluppare e delineare diverse dimensioni fondamentali dalle quali è emerso un sistema di codici su cinque livelli, tre dei quali sono rappresentati nella Figura 1. Il tema di maggior rilievo risulta essere quello dell'esperienza didattica accompagnata da strumenti digitali seguito da due temi principali: la riflessione e l'e-portfolio.

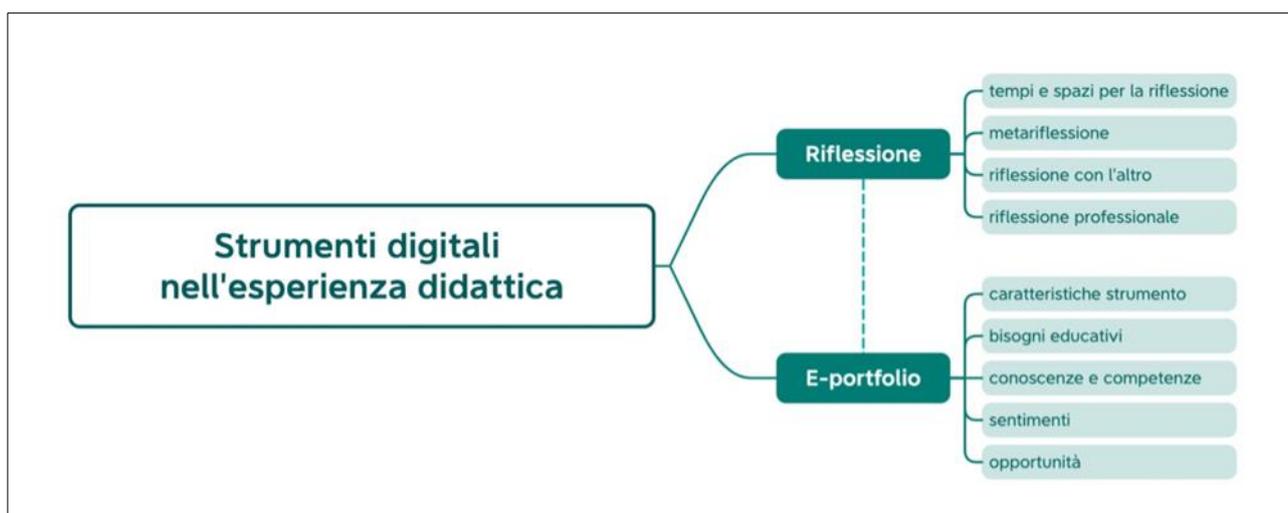


Figura 1. Mappa dei temi emersi dall'analisi.

Tale risultato compare trasparentemente anche esaminando la Figura 2, nella quale è rappresentato il grafico, generato automaticamente dal software MAXQDA, della tendenza delle parole maggiormente presenti all'interno della trascrizione del focus group, indicata tramite frequenza relativa della loro comparsa nel documento. Infatti, le prime a sorgere come parole più frequenti sono proprio la riflessione e l'e-portfolio, corrispondenti ai temi sopracitati e indicati nella figura precedente. Queste, come si osserva nella mappa, risultano esser anche le parole presenti con maggiore continuità all'interno della conversazione avvenuta durante il focus group, mantenendo una frequenza di interesse alta e costante rispetto alle altre parole riportate. Queste sono: l'identità, la condivisione, il confronto, la valutazione e il feedback. Tale informazione conferma, da un lato, il sistema di

codici risaltati dall’analisi dell’intervista e, dall’altro, restituisce una immagine chiara anche rispetto alla frequenza relativa con cui queste compaiono nel documento esaminato. Come mostrato sopra, il picco finale relativo al termine “feedback” è da imputarsi all’accento conclusivo dell’incontro posto proprio sul ruolo di quest’ultimo e sulla sua importanza percepita dagli studenti partecipanti.

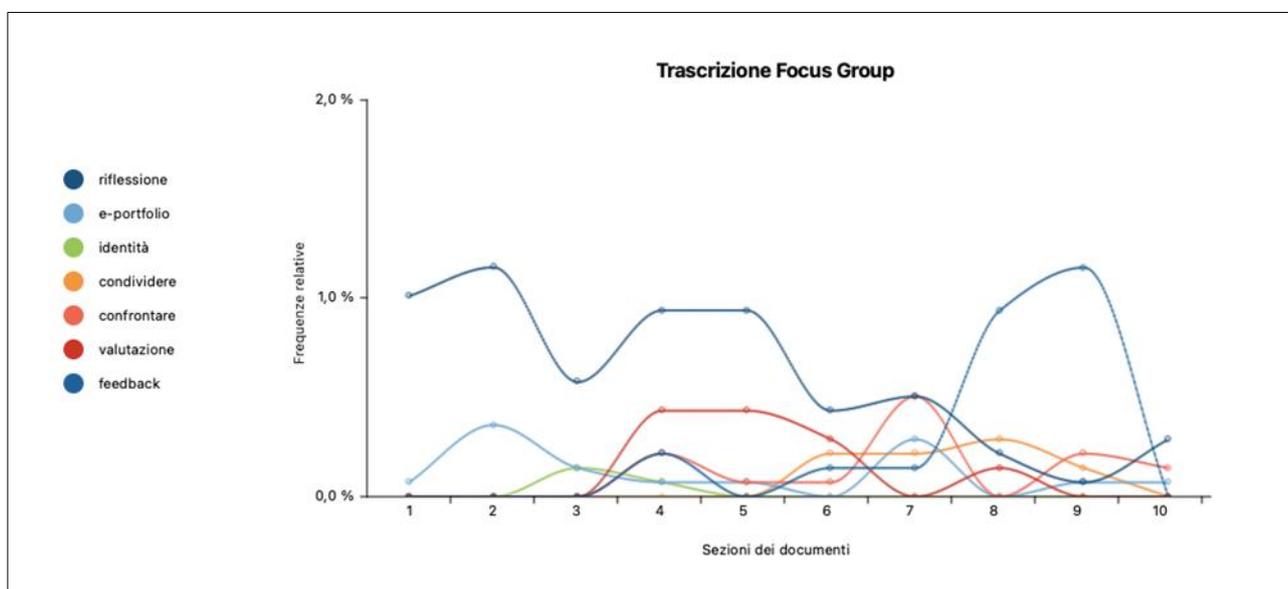


Figura 2. Frequenza relativa dei termini più presenti nel documento di trascrizione del focus group

5. Discussione

5.1 Riflessività e meta-riflessione

Nel corso del focus group, il concetto di riflessione è affiorato in maniera preponderante ed è stato esaminato dai partecipanti con posture particolarmente critiche e profonde. Aspetto che evidenzia l’emergere di un’attitudine alla riflessività e, come vedremo da alcuni commenti che vengono di seguito riportati, anche il riconoscimento da parte dei futuri pedagogisti della sua importanza nell’apprendimento quale mezzo per esplorare a fondo le sfumature dell’esperienza e portare alla luce intuizioni di grande valore (Schön, 2000). Questo lo si evince già dalle parole di uno degli studenti nei primi scambi del focus group: “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 però percorre un percorso, quindi è cercare dentro di me non per forza risposte, anche nuove domande [...]” (S3). Questo costrutto, nel presente contesto, viene declinato principalmente nella revisione delle esperienze personali e delle credenze sottostanti le decisioni prese, al fine di identificare le supposizioni che sorreggono determinate opzioni teoriche: “Quando avevamo trattato Schön riferito alla riflessione, la riflessione sull’azione, durante l’azione, rimandata poi a questioni di intuito, molto sull’aspetto pratico, più che teorico. [...] Io la riflessione, l’ho rimandata molto spesso poi all’attività pratica. Così, a memoria ricordo di aver fatto diversi collegamenti tra quello che veniva espresso nel testo per poi ricollegarlo ad esempi pratici di alcuni eventi che mi erano capitati magari di vivere in persona o di aver già sentito dai colleghi. Allora penso che [...] sia uno degli aspetti più forti quello di [breve pausa] riflettere. Quindi, [...] nel complesso del lavoro, sono ritornato adesso, ripercorrendo il percorso universitario, a riflettere anche sugli aspetti più teorici, anche se con dei rimandi alla pratica [...]” (S1). L’analisi sul tema della riflessione ha condotto lo studio alla modulazione di diversi aspetti della

stessa. Tra questi, la costruzione di tempi e spazi dedicati alla riflessione è emerso essere un aspetto particolarmente rilevante per gli studenti e le studentesse: “[...] 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 [breve 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). Concedere alle studentesse e agli studenti tempi e spazi dedicati alla riflessione è di fondamentale importanza per favorire un apprendimento profondo e significativo (Fabbri, 2014; Striano et al., 2018). In un contesto accademico spesso caratterizzato dalla velocità e, talvolta, dall’immoderata quantità di informazioni da assimilare, la possibilità di riflettere offre agli studenti la preziosa opportunità di elaborare e connettere concetti in maniera più profonda, spesso presentate in un’organizzazione compartimentale statica. Il processo riflessivo permette agli studenti di andare oltre la semplice memorizzazione e di sviluppare una comprensione critica e analitica dei contenuti, esaminando le proprie esperienze di apprendimento, valutando i propri progressi, identificando eventuali carenze ed esplorando idee, prospettive e possibili soluzioni innovative. Questo processo li aiuta a costruire una base solida di conoscenza non limitandosi alla mera analisi, ma abbracciando la sfera dell’autocoscienza. Infatti, l’apprendimento non scaturisce direttamente dall’esperienza stessa, bensì dall’analisi riflessiva che ne deriva (Dewey, 1910). Questa abilità li prepara non solo per l’ambiente accademico e il relativo percorso formativo, ma anche per le sfide del mondo reale, dove la capacità di riflettere e adattarsi è essenziale. Altro sottolivello riscontrato è quello della meta-riflessione, strettamente collegato alla sottodimensione della riflessione condivisa con gli altri: “[...] E, per esempio, per il modo che ho io di ragionare questo è utilissimo perché per me la riflessione nella riflessione c’è il confronto è automatico, io lo ricerco sempre. Perché io ragiono così, cioè se io ho un dubbio, non me lo tengo per me e basta perché spesso ho timore di vedere solo la mia, appunto, di avere solo una visione marginale, di un problema, di una situazione, ma ho bisogno di parlarne con altri e chiedere “Cosa hai fatto? Tu come hai riflettuto? Che cosa ti ha fatto venire in mente?” [...]” (S3), che include un suo sub-tema riguardo la riflessione in piccoli gruppi: “Avrei cercato di creare dei piccoli gruppi di riflessione sui nostri lavori dopo la consegna dei lavori. [si sovrappone S3: interessante] Lì sarebbe nato magari qualcosa in più. Certo, non avremmo potuto inserirlo nei lavori però ci sarebbe stato un confronto utile sui lavori che abbiamo svolto” (S4); “Anche perché probabilmente la riflessione in piccoli gruppi, farebbe intervenire anche persone che altrimenti non interverrebbero mai” (S5). La meta-cognizione (Flavell, 1978; Taczak & Robertson, 2017) è inserita in un livello superiore di consapevolezza che implica l’analisi e la valutazione critica del proprio processo di ragionamento, favorendo così la capacità di riflettere sulle proprie cognizioni, competenze e strategie di apprendimento. Gli individui prendono in considerazione il proprio processo di pensiero e valutano i propri punti di forza e di debolezza. D’altra parte, la condivisione delle proprie riflessioni con l’altro e l’apertura verso diverse prospettive consente l’opportunità di apprendere dagli altri, ampliare le proprie ed altrui prospettive e migliorare il processo decisionale. Si manifesta poi autoritario il sottolivello della riflessione professionale, inteso come la necessità di portare avanti un processo di pensiero riflessivo sulla professione, in questo caso specifico del pedagogo, in tutti gli aspetti che questa comprende: “Per me la riflessione è fondamentale, [...] per la professione che andremo a svolgere, per quella che già svolgiamo come educatori, educatrici ma anche proprio all’interno di un percorso di questo tipo universitario, per me è fondamentale per avere la consapevolezza su ciò che svolgeremo” (S3). Quest’ultima categoria contiene a sua volta due sublivelli legati alla crescita, quale passaggio riflessivo che conduce il futuro professionista verso la maturazione professionale legata a plurimi aspetti come competenze e conoscenze sia settoriali sia trasversali: “È però una me, [quella che riflette sulla propria azione formativa e professionale] che si muove nel mondo e quindi vedo questo percorso di crescita in movimento, ma allo stesso tempo è un movimento che mi permette di stare anche in una posizione di staticità, perché cerco dentro di me che cosa mi ha dato una determinata esperienza, che cosa mi hanno

Ludovica Fanni, Giovanni Bonaiuti – *Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18555>

dato gli altri e così via [...] (S3), e alla riflessione orientata all'apprendimento "Soprattutto fatta in termini periodici, cioè continuativi, quindi spiego un capitolo e poi si fa la riflessione su quel capitolo, e in generale sugli argomenti di quel capitolo [...] permettendo alla persona di prendere coscienza e di non dimenticarsi poi [...] l'idea, i valori che vengono espressi in quel capitolo. Perché magari se fatti nel lungo periodo o fatti una sola volta la settimana prima dell'esame, allora non vengono fuori tutte quelle riflessioni che vengono fuori [...] in una situazione del genere. Quindi questo punto [...] ha avvantaggiato il percorso [legato alla] riflessione [svolto]" (S2). Una riflessione orientata all'apprendimento che porta con sé sia quella sui testi, sui temi affrontati all'interno di manuali, articoli o altro, come processo di interrogazione che consente alla formazione di declinarsi nei termini di un'acquisizione di sapere teorico da applicare nell'esperienza; sia quella sulle azioni intraprese, interpretata come apprendimento non astratto ma legato a un bagaglio raccolto sul campo della pratica che accade a partire dai vissuti di pratica in cui chi apprende è a diretto contatto con il reale: "E' 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).

5.2 Portfolio digitale

Anche l'e-portfolio, come strumento, è stato oggetto di particolare attenzione nelle restituzioni dei partecipanti al focus group. Questo strumento accorda agli studenti uno spazio dinamico e accessibile in cui possono documentare e riflettere sulle loro esperienze accademiche, professionali e personali, incoraggiando pratiche di scrittura e di creatività capaci di promuovere una maggiore consapevolezza di sé e del proprio percorso educativo e consentire di mettere in luce le proprie competenze e realizzazioni. Tale strumento, da un lato, coinvolge un'attività iniziale svolta individualmente, mentre dall'altro evidenzia un aspetto più sociale grazie al ciclo di feedback, commenti e consigli forniti dalla rete di contatti, che a sua volta stimola ulteriori riflessioni. Questo sistema è adattabile e permette di mettere al centro le esigenze e le preferenze specifiche dell'utente, consentendo di lavorare non solo sul risultato dell'apprendimento formale, ma anche su quello informale e non strutturato. L'interesse suscitato da questo approccio è principalmente legato alla possibilità di promuovere forme di apprendimento più profonde, specialmente attraverso l'auto-riflessione (Flavell, 1978; Taczak & Robertson, 2017). Un sistema di e-portfolio o una combinazione di strumenti può fungere da valido supporto per la riflessione individuale, la collaborazione e la presentazione di prove all'interno del proprio percorso di apprendimento, offrendo opportunità cruciali per lo sviluppo personale e professionale (Fanni, 2023). Nel tema dell'e-portfolio invece, emerso in stretta connessione con quello della riflessione, sono stati identificati quattro sottolivelli, con altrettanti substrati, rappresentanti le diverse componenti dello strumento. I punti di maggiore rilevanza sono legati alle caratteristiche strumentali, intese come le qualità e gli elementi che caratterizzano lo strumento e allo stesso tempo identificati come facilitatori da parte degli studenti: "Un punto che io ho apprezzato è stato il fatto di non dover condividere con gli altri colleghi i lavori. Poi sì, sicuramente un confronto dopo, a posteriori, sarebbe stato utile, però secondo me, mantenendo la piattaforma non condivisa ha tolto delle dinamiche [negative] che si sarebbero create" (S5); "Quindi, lo strumento di per sé è stato utile, cioè proprio perché ha questa grande flessibilità, a mio parere, di poter creare una pagina, un blocco, un profilo che [permette] di esprimere totalmente se stessi. Quindi [...] io mi son sentita come se stessi scrivendo un blog personale e avevo l'opportunità di essere nella mia riflessione totalmente me stessa. Scrivevo quello che pensavo. [...] Possiamo mollare i tre blocchi non vederli per tre giorni, poi rivederli dopo tre giorni e dire "questa cosa non mi piace, la cambio" e solo in quel momento mi sento pronto per la valutazione. [...] lo strumento ha delle funzioni che sono molto utili" (S3). Come risalta dagli scambi sopra

riportati, affiorano tra i più importanti la riservatezza dei contenuti e la flessibilità nell'uso, intesa come possibilità di creare artefatti e modificarli con estrema libertà nel corso del tempo in base al mutare delle necessità e dell'evolvere delle riflessioni. Inoltre, si evidenzia la rappresentazione dell'identità individuale e la possibilità di uno scambio autentico; l'innovazione didattica, avvertita come la comprensione dell'esistenza di un metodo di studio alternativo alle classiche modalità di lettura dei manuali a seguito delle lezioni frontali; la centralità del ruolo del formatore nel facilitare il processo riflessivo all'interno di una piattaforma digitale: *“E' bello pensarlo come uno strumento che ti dà l'opportunità di conoscere anche altre persone e di interagire con altre persone tramite una cosa fondata, cioè una cosa autentica. Me lo immagino [...] come un social, però non un social che conosciamo noi oggi dove c'è tanta semplicità, tanta [...] [suggeriscono termini] [sovrapposizione] [S5: finzione] si finzione, ma come una cosa “tu hai fatto questo, mi piace, mi piace come la pensi” o “non la penso come te” o tante altre esperienze che ti possono accomunare o a differenza, al contrario allontanarti dalle tue idee. Mi piace pensarlo con uno strumento del genere”* (S2); *“Però, secondo me, è il lavoro che è stato fatto dietro, molto importante, cioè a me è stata molto utile la traccia che ci è stata data inizialmente, perché uno si ritrova davanti a tre blocchi: sintesi, riflessione, espansione. “Oddio cosa scrivo?”, è stato molto importante aiutarci a riflettere ed espandere, ed espandere è proprio un'apertura. Per l'attività laboratoriale, dove inizialmente abbiamo avuto qualche difficoltà a capire che cosa si chiedeva per quel tipo di blocco, è stato importante, appunto, il riflettere, parlarne insieme e dire che cosa ci si aspettava, come dobbiamo riflettere, come dobbiamo pensarle queste attività? Quindi, a mio parere, al di là dell'e-portfolio di per sé, è stato importante trovare un modo che si incastrasse bene con noi per fare risaltare le potenzialità dello strumento”* (S3). Altri aspetti sorti riguardano i bisogni educativi: *“E' stata utilissima la lezione in cui abbiamo parlato in aula della valutazione e ognuno di noi diceva “no la valutazione tra pari no, la valutazione tra pari sì, ma fatta così” e io, infatti, l'ho inserita nel blocco della riflessione perché per me quello è [anche] un invito a riflettere”* (S3); *“Mi sono resa conto che confrontandomi con i con le colleghe, dopo la consegna delle attività, ho fatto riflessioni diverse rispetto [a loro]. Quindi dicevo “questo magari ci stava bene, questo potevo aggiungerlo” effettivamente mi ha dato modo di vedere diversamente [le attività e i temi affrontati] rispetto a come avevo visto. Anche, forse, andando più a fondo”* (S4) nei quali rientrano momenti di confronto e condivisione, come il commento orientativo, ovvero una osservazione circa il lavoro svolto nell'e-portfolio che permetta allo studente di migliorare progressivamente il lavoro; il dialogo, identificato come necessità di creare occasioni di scambio autentico tra pari riguardo ai temi della pedagogia, seguito dal confronto nel quale affrontare insieme gli argomenti proposti e precedentemente analizzati in autonomia in piattaforma.

5.3 Il ruolo di feedback, conoscenze e competente

Emerge inoltre, come preponderante, il ruolo del feedback (Giannandrea, 2019). Si tratta di un aspetto che gli studenti hanno riconosciuto come determinate nel processo di apprendimento: *“E' stato il punto di partenza dell'apprendimento e se non avessi avuto quello strumento, probabilmente, sinceramente, non mi sarei fermata a riflettere. Perché un po' l'errore [sta nel] non essere abituati a riflettere. Soprattutto all'interno di percorsi di apprendimento, scolastici. Siamo abituati a studiare, però, senza soffermarci a porci delle domande, creare dei collegamenti, che avendo davanti questo “commento” che un po' ce lo “imponesse” di fare, mi è servito per scandire l'apprendimento”* (S6). Un commento sulla prestazione dello studente ai fini di migliorarla, ovvero una informazione, che torna alla persona in apprendimento, sostenendo il processo di scrittura, fornendo riscontri positivi/negativi e sostenendo il miglioramento complessivo, come emerge dai segmenti riportati: *“I feedback non sono mai stati giudicanti, ma ci aiutavano a capire dove stavano sbagliando e dove poter migliorare”* (S4); *“[I feedback] sono stati utilissimi e positivi, soprattutto i primi, perché all'inizio ero molto in confusione su cosa e come*

inserire all'interno dei blocchi e i primi feedback sono stati importanti per capire [...]. Tipo, la riflessione e l'espansione che io tendevo molto a mischiare mi è stato utile invece poi per i lavori seguenti, strutturali in maniera adeguata. Quindi per me soprattutto i primi sono molto utili per i lavori successivi” (S6); “Per me dei feedback è stato utile che le correzioni, se vogliamo chiamarle così, mi sono state date gradualmente. Prima si è concentrata sulla sintesi, ho migliorato la sintesi. Poi sulla scrittura, e quello mi ha aiutata tanto, perché poi alla fine invece sono arrivata a non aver avuto più feedback così, confermando il miglioramento” (S5). La revisione e l'assimilazione dei commenti ricevuti consentono a studenti e studentesse di ottimizzare il loro percorso di apprendimento, sostenendo così il miglioramento dell'efficacia nell'istruzione.

Il tema delle conoscenze e delle competenze sviluppate da parte dei e delle partecipanti è altresì risaltato, infatti sostengono che si tratti di: *“Un approccio nuovo quindi scoperta e crescita perché è stato un percorso graduale di conoscenza e di organizzazione, sia del lavoro, che di quanto appreso” (S6), comprendendo all'interno di tale insieme di conoscenze e competenze abilità di sintesi e di autoefficacia: “Da un punto di vista pratico l'ho trovato bellissimo perché non sapevo sintetizzare e sono migliorata tantissimo in questo e anche nella scrittura. È stato utile e gratificante” (S4). La codifica ha consentito di far emergere un'ulteriore tema al centro dei vissuti, quello riguardante la sfera emotiva. Nel lavoro i sentimenti sono stati categorizzati in positivi - racchiudendo la curiosità, la libertà d'azione e la gratificazione - e in negativi - la frustrazione, la mancanza di collaborazione e la paura del giudizio. Infine, sono state analizzate le opportunità create da questo scenario, tra cui l'autovalutazione, il potenziale di crescita personale, gli aspetti educativi e la scoperta di nuove prospettive: “E' stata la prima volta che mi sono trovato a usare un e-portfolio, e questa opportunità l'ho intesa come una opportunità sul futuro. Spendere queste mie conoscenze e competenze poi [...] nella vita professionale” (S4).*

6. Conclusioni

Nel panorama dell'analisi critica svolta, affiora una tematica di estrema rilevanza concernente la pratica riflessiva (Fabbri, 2016, 2017; Nuzzaci, 2011; Schön, 1993; Striano et al., 2018) in ambito educativo. Tale questione è affrontata con particolare enfasi, focalizzando l'attenzione sulle diverse sfaccettature che essa presenta e sulle considerevoli implicazioni ad essa collegate. La riflessività si erge come una componente centrale nel processo di apprendimento, in quanto consente di effettuare una dettagliata esplorazione delle molteplici sfumature che circondano l'esperienza educativa (Frison et al., 2017). Questo approccio rivela intuizioni di inestimabile valore per chi si trova a percorrere il cammino dell'istruzione. Nel cuore della riflessione è possibile rintracciare uno stimolo affinché studenti e studentesse intraprendano attivamente un processo di analisi critica delle proprie esperienze personali e delle decisioni adottate, al fine di identificare le presupposizioni che ne sottendono. Questa pratica si dimostra particolarmente efficace nello sviluppo di una comprensione critica e analitica dei contenuti trattati, oltre a promuovere un aumento dell'autoconsapevolezza individuale professionale (Fabbri, 2007). Inoltre, sorge in maniera evidente la pressante necessità di dedicare uno spazio e un tempo specifici alla riflessione, soprattutto all'interno del contesto accademico. Tale approccio si configura come un'opportunità che consente di approfondire la comprensione dei concetti al di là di una semplice memorizzazione. Il testo mette in evidenza con forza l'importanza della riflessione professionale come elemento determinante nella formazione di studenti e studentesse destinati a diventare pedagogisti, contribuendo allo sviluppo di una profonda consapevolezza delle proprie azioni e decisioni professionali. Inoltre, i risultati provenienti dalla discussione sull'uso del portfolio elettronico nella *higher education* offrono una visione completa delle sue implicazioni positive. In primo luogo, conferma di svolgere un ruolo essenziale nel favorire un apprendimento più profondo e significativo, suggerendo che non si tratti semplicemente di accumulare conoscenza, bensì di riflettere criticamente sulle

teorie e sulle pratiche, raffigurando un obiettivo educativo di fondamentale importanza. Analogamente, l'uso dell'e-portfolio (Farrell & Seery, 2019; La Rocca & Capobianco, 2019; Rossi & Giannandrea, 2006) può rappresentare un'innovazione didattica, offrendo un metodo di studio alternativo alle modalità tradizionali. Questo è particolarmente rilevante per coloro i quali potrebbero non trarre beneficio dalle mere lezioni frontali tradizionali. Inoltre, risulta sostanziale specificare quanto il ruolo del formatore sia cruciale nel facilitare il processo riflessivo, così come in ogni strumento e tecnologia che assista l'apprendimento, sottolineando l'importanza di un supporto adeguato da parte dei docenti nell'applicazione delle tecnologie. Infatti, è essenziale che l'implementazione dello strumento sia supportata da un adeguato design pedagogico e da un coinvolgimento attivo dei docenti per massimizzarne i benefici (Guàrdia et al., 2007).

Bibliografia

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo: Teoria, metodo e pratiche*. Guerini.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Denicolai, L. (2014). *Riflessioni del sé. Esistenza, identità e social network*. *Media Education*, 5(2), 164-181.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. La Scuola.
- 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). La formazione basata sull'apprendere e sul conoscere in pratica. Accompagnare lo sviluppo di comunità di pratica riflessiva. In *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 96–107). Franco Angeli.
- Fabbri, L. (2016). La competenza riflessiva. In *L'agire educativo* (pp. 230–245). Editrice La Scuola.
- Fabbri, L. (2017). L'agire riflessivo. In *L'agire organizzativo* (pp. 147–162). Editrice Morcelliana.
- 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>
- Farrell, O., & Seery, A. (2019). “I am not simply learning and regurgitating information, I am also learning about myself”: Learning portfolio practice and online distance students. *Distance Education*, 40(1), 76–97. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553565>
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. *Structural/process theories of complex human behavior*, 213–245.
- Floridi, L. (Ed.). (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
- Frison, D., Fedeli, M., Minnoni, E., Frison, D., Fedeli, M., & Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: Rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione Adult learning and reflection: Assumptions and practices in higher education and training. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XV(1), 255–265.
- Gaspari, P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la Legge Iori*. Anicia

Ludovica Fanni, Giovanni Bonaiuti – *Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18555>

- Giannandrea, L. (2019). Valutazione, feedback, tecnologie. In *Tecnologie per l'educazione* (pp. 69–81). Pearson.
- Guàrdia, L., Barberà, E., Guasch, T., & Rubio, E. (2007). Creating a research network for a successful e-portfolio design and implementation. In *Investigating the role of ePortfolios and online courses in a community of practice*. (pp 149-153). European Institute for E-Learning (EIFEL)
- Iori, V. (2015). Identità professionale dell'educatore e del pedagogo: Riferimenti normativi. *Civitas educationis: education, politics and culture* 4(1), 51-56.
- Iori, V. (a cura di). (2021). *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- La Rocca, C. (2015). ePortfolio: L'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(14), 157-174.
- La Rocca, C., & Capobianco, R. (2019). EPortfolio: L'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *CQIIA Rivista*, 26, 138–152.
- Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*, 15(2), 249-262.
- 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.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (1. ed). Junior.
- Pellerey. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Franco Angeli.
- Pellerey, M. (2019). Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. *Scuola democratica*, 10(1), 183–194.
- 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*. Pearson.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Schön, D. A. (2000). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (1. ed., [Nachdr.]). Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2010). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: Prospettive, modelli, pratiche*. Scholé.
- Taczak, K., & Robertson, L. (2017). Metacognition and the reflective writing practitioner: An integrated knowledge approach. In *Contemporary perspectives on cognition and writing*. (pp 211-229). University Press of Colorado.
- Trinchero, R. (2013). *I metodi della ricerca educativa*. GLF editori Laterza.

Ludovica Fanni, Giovanni Bonaiuti – *Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18555>

Ludovica Fanni è pedagoga ed esperta in risorse umane, laureata in “Gestione dei servizi educativi” nel 2019, con un Master in Risorse Umane nel 2020. È stata collaboratrice nel progetto POT dell’Università di Cagliari, attualmente dottoranda in “Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane”. I suoi interessi di ricerca sono prevalentemente nel campo della formazione del professionista educativo e dell’integrazione delle tecnologie digitali nella *higher education*.

Contatto: ludovica.fanni@unica.it

Giovanni Bonaiuti è docente universitario specializzato in didattica generale e dottore di ricerca in “Qualità della formazione” presso l’Università di Cagliari. Coordinatore dei Corsi di Studio dell’Area pedagogica, focalizza la sua ricerca sulla didattica basata sull’evidenza e sulle tecnologie educative. Autore di studi sul ruolo delle tecnologie nell’apprendimento ha collaborato con diverse organizzazioni nel campo dei nuovi media e delle tecnologie per l’istruzione. Membro dei consigli direttivi di SIREM e dei consigli scientifici di SIE-L e CRESPI, è vicedirettore di “Form@re” e fa parte del comitato scientifico di “JELKS”.

Contatto: g.bonaiuti@unica.it