

Dal gruppo al sé: effetti trasformativi delle metodologie collaborative sulle performance individuali e sui processi metacognitivi

Angelo Basta¹ and Maria Clara Dicataldo^{2,*}

¹ Università Telematica Pegaso; angelo.basta@unipegaso.it

² Università di Foggia; mariaclara.dicataldo@unifg.it

* Correspondence: angelo.basta@unipegaso.it;

Abstract: Questo studio esplora gli esiti trasformativi dell'apprendimento collaborativo, indagando come metodologie quali il Team-Based Learning (TBL) non solo potenzino le performance, ma agiscano come una vera e propria matrice di ristrutturazione del sé cognitivo, emotivo e relazionale. Attraverso un'indagine mixed-method che integra l'analisi quantitativa dei punteggi con quella qualitativa degli e-portfolio, la ricerca dimostra come l'interazione nel gruppo inneschi processi profondi. I risultati evidenziano che, oltre a un significativo miglioramento delle prestazioni individuali, la partecipazione a contesti cooperativi favorisce lo sviluppo di un linguaggio metacognitivo più consapevole, una rielaborazione dell'errore (da fallimento individuale a risorsa collettiva) e un aumento dell'autoefficacia. Il dialogo si rivela un dispositivo che modifica i quadri interpretativi e riorganizza le risorse mentali. L'e-portfolio, in questo quadro, funge da spazio dinamico per documentare e catalizzare tale processo di costruzione identitaria. In conclusione, l'apprendimento collaborativo, se intenzionalmente progettato, si conferma come una pratica pedagogica che forgia l'agency e l'autonomia riflessiva dello studente.

Parole chiave: Apprendimento Collaborativo; Trasformazione del Sé; Metacognizione;

1. Introduzione: La costruzione del sé nell'apprendimento collaborativo¹

In un tempo in cui la densità del sapere si intreccia inestricabilmente alla complessità delle strutture sociali, l'educazione non può più essere concepita come semplice trasmissione di contenuti, né l'apprendere come un loro accumulo lineare. Lungi dal rappresentare un orizzonte tecnicamente amministrabile, l'insegnamento si configura oggi come azione profondamente politica, etica e trasformativa, il cui fine ultimo non è solo formare competenze, ma accompagnare la costruzione di soggettività consapevoli e riflessive. In questo quadro, il presente contributo intende esplorare gli esiti generativi dell'apprendimento collaborativo nei percorsi di costruzione del sé cognitivo, emotivo e relazionale dello studente.

L'indagine muove da un'esperienza didattica maturata all'interno di un corso universitario a orientamento pedagogico, dove è stato implementato e osservato un impianto metodologico basato sul Team-Based Learning (TBL). Tale impianto è stato arricchito da dispositivi valutativi autentici, come gli e-portfolio riflessivi, e da



Copyright: © 2025 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

¹Il lavoro è stato sviluppato in modo collettivo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Angelo Basta ha scritto i paragrafi 1 e 2; Maria Clara Dicataldo i paragrafi 3 e 4. Entrambi gli autori hanno scritto le conclusioni.

strumenti di autovalutazione validati, con l'obiettivo di cogliere non solo il prodotto, ma soprattutto il processo dell'apprendimento (Bellantonio, S., & Basta, A., 2024). La domanda che ha guidato la nostra ricerca è la seguente: in che modo la partecipazione strutturata a contesti cooperativi produce effetti che trascendono la performance immediata per incidere sulla successiva autonomia individuale, rivelando trasformazioni nei linguaggi, nei dispositivi metacognitivi e nella consapevolezza epistemica degli studenti?

Per rispondere a tale quesito, è stato adottato un disegno di ricerca mixed-method, che integra l'analisi quantitativa dei differenziali di punteggio tra i test individuali (I-RAT), di quattro sessioni TBL, con l'analisi qualitativa delle narrazioni riflessive e delle evidenze raccolte negli e-portfolio. Questo approccio integrato, ci ha permesso di far dialogare la robustezza del dato numerico con la ricchezza interpretativa delle esperienze soggettive.

Il quadro teorico che sostiene questa indagine è volutamente plurale e interconnesso. Se la pedagogia socio-costruttivista di Vygotskij (1990) e la teoria dell'apprendimento situato di Lave & Wenger (1991) costituiscono le fondamenta, evidenziando il primato della mediazione sociale e delle pratiche autentiche, il nostro discorso si arricchisce di ulteriori prospettive. Facciamo riferimento all'epistemologia dialogica (Paavola & Hakkarainen, 2005), che ci permette di leggere l'e-portfolio come artefatto cognitivo mediatore; all'approccio trasformativo di Illeris (2009), che tiene insieme le dimensioni cognitive, emotive e sociali dell'apprendimento; e alle teorie sulle "learning ecologies" (Barron, 2006) e sull'"agency epistemica" (Stroupe, 2014), che riconoscono lo studente come attore protagonista del proprio percorso formativo.

Ciò che intendiamo dimostrare è che il gruppo, se pedagogicamente orientato, non opera solo come spazio performativo, ma si manifesta come una vera e propria matrice di ristrutturazione del sé. È nella frizione generativa del confronto che si attivano processi di regolazione cognitiva e affettiva che, una volta interiorizzati, si traducono in pratiche autonome più riflessive e sofisticate. Il dialogo, dunque, non come mera conversazione, ma come dispositivo trasformativo, diventa il luogo di un apprendimento profondo, capace di modificare i quadri interpretativi e di riorganizzare le risorse mentali dell'individuo.

2. Corroborazioni empiriche del processo trasformativo

L'architettura teorica fin qui delineata trova una solida e puntuale corroborazione empirica in una ricerca condotta all'interno di un corso universitario a orientamento pedagogico, che ha coinvolto un campione di 144 studenti. Per disvelare la complessa filigrana del processo trasformativo, è stato adottato un disegno di ricerca mixed-method, volto a integrare la robustezza del dato quantitativo con la profondità ermeneutica dell'analisi qualitativa. La componente quantitativa si è avvalsa di test statistici per campioni appaiati (t-test) per analizzare i differenziali di punteggio nelle prove individuali (I-RAT), misurando la significatività e l'ampiezza dell'effetto (Cohen's d); la componente qualitativa ha invece esplorato le narrazioni riflessive e le evidenze processuali raccolte negli e-portfolio degli studenti. È proprio dall'intreccio di queste due lenti analitiche che emerge un quadro

coerente, in cui i dati non si limitano a validare un'ipotesi, ma illuminano la natura stessa della trasformazione del sé.

L'analisi quantitativa rivela, come primo dato fondamentale, un incremento delle prestazioni individuali di ampiezza e robustezza notevoli, i cui indicatori sono sintetizzati nella Tabella 1.

Table 1. Sintesi del miglioramento individuale tra la prima (S1) e l'ultima sessione (S4).

Indicatore del Miglioramento Individuale (I-RAT S1 vs S4)	Valore
Guadagno Medio	+7,21 punti
Dimensione dell'Effetto (Cohen's d)	1,374
Diffusione del Progresso (studenti migliorati)	circa il 93%

Un tale guadagno, per la sua magnitudo (un effetto di quasi 1.4 deviazioni standard è eccezionalmente elevato in contesti educativi) e la sua pervasività (coinvolgendo la quasi totalità del campione), impone un'interpretazione che trascenda la semplicistica ipotesi di un mero accumulo contenutistico. Esso è, più propriamente, la traccia manifesta e misurabile di una profonda ristrutturazione delle competenze cognitive individuali. Il paradigma socio-costruttivista fornisce la matrice interpretativa fondamentale: il team opera come una zona di sviluppo prossimale dinamica e vicendevole, in cui il confronto con i pari attiva e porta a maturazione funzioni cognitive latenti. Il dialogo non è una semplice conversazione, ma il luogo in cui il pensiero si fa visibile, udibile e, dunque, negoziabile. È l'atto di esplicitare, giustificare e difendere una propria ipotesi che costringe a un lavoro metacognitivo altrimenti irrealizzabile in solitudine.

Tuttavia, è la prospettiva dell'apprendimento situato a chiarire perché questo processo sia così efficace. Esso non avviene in un vuoto sociale, ma all'interno di una "comunità di pratica", seppur temporanea, che attraverso la discussione rende legittime e desiderabili specifiche procedure di ragionamento: l'analisi critica della domanda, la ricerca di evidenze, la confutazione argomentata. L'incremento di performance non deriva solo dall'aver "visto" la risposta corretta, ma dall'aver partecipato alle pratiche che permettono di costruirla.

È qui, però, che il paradigma dell'epistemologia dialogica offre il contributo più illuminante e decisivo. I test (I-RAT e T-RAT) cessano di essere meri strumenti di misurazione per diventare artefatti cognitivi condivisi. L'incremento della performance individuale è l'esito diretto dell'aver partecipato a un "dialogo": un'interazione a tre vertici tra il sé, gli altri e l'oggetto di conoscenza. Le strategie cognitive non vengono semplicemente "trasmesse" orizzontalmente tra pari, ma emergono verticalmente, nel lavoro congiunto su l'artefatto. L'oggetto (la domanda

del test, con le sue opzioni) agisce da catalizzatore, costringendo il gruppo a un'intensa attività di modellizzazione, negoziazione e sintesi. Lo studente non impara solo dal compagno, ma impara con il compagno attraverso il lavoro sull'oggetto. È in questa arena dialogica che si apprendono e si affinano le euristiche di problem-solving e le pratiche di pensiero critico. L'eccezionale guadagno di +7,21 punti è, in ultima analisi, il residuo cognitivo di questa intensa e ripetuta pratica di co-costruzione epistemica: lo studente, nella prova finale, non applica solo più nozioni, ma un *modus operandi* più sofisticato, interiorizzato attraverso l'azione congiunta su l'artefatto condiviso.

L'evidenza più eloquente di questo processo di interiorizzazione risiede nella progressiva contrazione del divario tra la performance del team (T-RAT) e quella individuale (I-RAT), illustrata nella Tabella 2. Questo dato, più di ogni altro, permette di osservare la dinamica trasformativa in atto, non solo il suo esito finale.

Tabella 2: Dinamica del vantaggio collaborativo, che mostra la riduzione del gap tra la performance del team e quella individuale.

Sessione di Rilevazione	Vantaggio Medio del Gruppo (T-RAT – I-RAT)
Sessione 1	+6,76 punti
Sessione 4	+2,76 punti

Questa riduzione sistematica del gap è la fotografia del dialogo in azione. Inizialmente, nella Sessione 1, il "vantaggio" del gruppo è massimo perché il lavoro collettivo fornisce un'impalcatura (scaffolding) cognitiva indispensabile per decodificare e affrontare l'artefatto. In questa fase, il piano intersichico è dominante: è attraverso la mediazione dei pari che il singolo accede a livelli di comprensione che sarebbero altrimenti irraggiungibili. La contrazione del divario nelle sessioni successive, tuttavia, non segnala un affievolimento dell'efficacia collaborativa, ma al contrario ne certifica il successo più profondo. Essa indica che lo studente ha interiorizzato le pratiche discorsive e le strategie euristiche emerse nella comunità di pratica, al punto da poter affrontare l'artefatto con una crescente autonomia.

Questo cambiamento è ascrivibile a un apprendimento trasformativo (Illeris, 2009), che integra la dimensione cognitiva con quella emotiva e sociale, ristrutturando l'identità stessa del discente. L'intera sessione di TBL si configura così come una "learning ecology" (Barron, 2006) attentamente progettata: un ecosistema che orchestra interazioni, strumenti e artefatti non solo per risolvere un compito, ma per coltivare un nuovo *habitus* mentale. All'interno di questa ecologia protetta e finalizzata, lo studente è spinto a esercitare e sviluppare la propria *agency* epistemica (Stroupe, 2014). L'analisi qualitativa delle narrazioni lo conferma: la rielaborazione

del rapporto con l'errore, che da stigma individuale si trasfigura in risorsa collettiva, è il segno di un soggetto che si sente sempre più legittimato a partecipare attivamente alla co-costruzione del sapere.

Questo processo di responsabilizzazione culmina nello sviluppo di competenze durature di apprendimento autoregolato.. Le pratiche di monitoraggio, pianificazione e valutazione, prima modellate e sostenute dal dialogo di gruppo, divengono infine un *habitus* metacognitivo individuale. La riduzione del gap, quindi, non è altro che la misura di questo trasferimento avvenuto con successo: il dialogo esterno si è fatto pensiero riflessivo interno. Il gruppo, dunque, si rivela come una fucina in cui la frizione generativa del confronto – mediato da un artefatto condiviso – non solo ottimizza la performance, ma forgia un nuovo sé epistemico, più autonomo, consapevole e resiliente.

Un corollario di questa dinamica, forse il più significativo sul piano della trasformazione identitaria, emerge nella radicale rielaborazione del rapporto con l'errore. Nella didattica trasmissiva, l'errore è vissuto come stigma del fallimento individuale, una frattura insanabile tra il sé e la norma del sapere. Nel contesto collaborativo, esso si trasfigura in un'intrigante proprietà dell'artefatto cognitivo, diventando occasione di comprensione collettiva, leva per il chiarimento concettuale e motore di crescita condivisa. Questa trasmutazione è una conseguenza diretta del processo dialogico: l'errore cessa di essere un deficit del singolo per diventare un oggetto di indagine comune, un "cantier epistemico" che il gruppo ha il compito e il permesso di esplorare. La domanda cessa di essere "Perché ho sbagliato?" per diventare "Perché questa risposta non funziona e come possiamo, insieme, costruirne una migliore?".

Tale trasmutazione epistemologica – dal sapere come possesso individuale al sapere come processo di co-costruzione – è il terreno fertile su cui germoglia un aumento duraturo della motivazione e dell'engagement. Essa produce effetti misurabili sulla percezione dell'auto-efficacia, ovvero la convinzione nelle proprie capacità di orchestrare il proprio agire per raggiungere determinati scopi (Bandura, 1997). Il gruppo, infatti, agisce come un dispositivo che offre continue "esperienze di padronanza" (*mastery experiences*): il superamento collettivo di un ostacolo cognitivo (l'errore) rinforza nel singolo la convinzione di poter affrontare con successo sfide future. Questo conferma la robusta letteratura sull'interdipendenza sociale positiva (Johnson & Johnson, 2009), ma la arricchisce di un significato più profondo: non è la semplice cooperazione a generare efficacia, ma la pratica di un'intelligenza collettiva che si dimostra capace di trasformare un potenziale fallimento in un successo cognitivo negoziato e consapevole.

3. E-portfolio e costruzione del sé cognitivo

L'e-portfolio si configura come uno strumento cardine nei processi di apprendimento riflessivo e di autoregolazione, rappresentando uno spazio digitale in cui lo studente documenta, interpreta e rielabora la propria esperienza formativa. In letteratura, esso è definito come una raccolta digitale di artefatti e riflessioni che rendono visibili i processi di apprendimento e sviluppo professionale (Barrett, 2006; Cheng & Chau, 2013). Più che un semplice archivio, l'e-portfolio costituisce un ambiente dinamico di "riflessione in azione" (Schön, 1983), in cui si intrecciano la

costruzione identitaria e la consapevolezza metacognitiva (Moon, 1999; Illeris, 2009). Le ricerche più recenti ne hanno evidenziato il valore come dispositivo per l'apprendimento profondo e l'autoregolazione (Nguyen & Ikeda, 2015; Dunne & Logue, 2021), capace di stimolare processi di "learning to learn" e di agency epistemica (Stroupe, 2014).

Nel quadro teorico dell'epistemologia triologica (Paavola & Hakkarainen, 2005), l'e-portfolio può essere interpretato come artefatto mediatore che connette il soggetto, gli altri e l'oggetto di conoscenza. Esso funge da ponte tra il piano intersoggettivo e quello intrasoggettivo, permettendo la transizione dal dialogo collaborativo alla riflessione individuale (Wakimoto & Lewis, 2014). Da questo punto di vista, l'e-portfolio non si limita a documentare il percorso, ma diviene uno strumento di trasformazione cognitiva ed emotiva, che consolida nel singolo le pratiche discorsive e le strategie di problem-solving sperimentate nel lavoro di gruppo (Dipace et al., 2024).

3.1. Struttura e implementazione dell'e-portfolio nel contesto TBL

All'interno della sperimentazione didattica (Dipace et al., 2024), l'e-portfolio ha assunto una funzione duplice, formativa e sommativa, costituendo il 50% della valutazione complessiva insieme alle attività di TBL (I-RAT, T-RAT, T-APP). Ogni studente ha realizzato un proprio e-portfolio personale attraverso Google Sites, organizzato in tre sezioni principali:

- sezione Home, dedicata alla presentazione e alla documentazione visiva delle esperienze collaborative, come momento di consapevolezza narrativa del percorso di gruppo (Thibodeaux et al., 2019);
- sezione Chi sono, volta alla costruzione di un profilo identitario e professionale, con riferimento alle proprie aspirazioni, competenze e valori (Wakimoto & Lewis, 2014);
- sezione Il mio progetto, destinata alla raccolta degli artefatti prodotti (T-APP) e alle risposte alle domande auto-riflessive che guidavano l'analisi dei punti di forza, delle difficoltà incontrate e delle strategie adottate (Tanner, 2012).

Questo dispositivo è stato integrato da rubriche di valutazione e domande metariflessive che hanno guidato gli studenti nel monitoraggio del proprio apprendimento, favorendo la pianificazione e l'autovalutazione in chiave autoregolativa (Andrade & Du, 2005; Bonaiuti & Dipace, 2021). La combinazione di rubriche ed e-portfolio ha permesso di coniugare il piano individuale della riflessione con quello collettivo del feedback di gruppo, mantenendo una continuità coerente con i principi del Team-Based Learning.

L'adozione dell'e-portfolio digitale, inoltre, ha offerto un'estensione significativa del setting di apprendimento, trasformando la classe in un terzo spazio (Rossi, 2019) in cui le dimensioni cognitive, emotive e relazionali dell'esperienza si sono potute intrecciare in un ambiente accessibile, inclusivo e flessibile. La piattaforma ha consentito agli studenti di ripensare le esperienze collaborative in termini di crescita personale, di dare forma a una narrazione coerente del proprio sviluppo e di

costruire un discorso metacognitivo più maturo e articolato (Veine et al., 2020; Chan & Lee, 2021).

In sintesi, l'e-portfolio, così come implementato nel progetto, ha rappresentato un artefatto riflessivo di mediazione tra il sé e la comunità di apprendimento, tra il momento cooperativo del TBL e l'interiorizzazione individuale delle pratiche discorsive. Esso ha reso possibile il passaggio dal "sapere condiviso" al "sapere riflesso", consolidando nei soggetti una competenza metacognitiva stabile e trasferibile.

4. Discussioni

L'analisi congiunta delle evidenze quantitative e qualitative suggerisce che la trasformazione osservata nelle performance e nei linguaggi riflessivi degli studenti non deriva solo dall'efficacia del lavoro di gruppo, ma da una progettazione intenzionale che ha reso l'esperienza collaborativa un contesto di apprendimento autentico e autoriflessivo. In questa prospettiva, la dimensione trasformativa dell'apprendimento non può essere ricondotta al solo miglioramento delle competenze, ma va interpretata come riorganizzazione del sé cognitivo e relazionale (Illeris, 2009), mediata da artefatti e pratiche di riflessione condivisa.

Il Team-Based Learning, così come declinato nella sperimentazione, ha operato come un dispositivo di regolazione progressiva: inizialmente eterodiretto, in quanto sostenuto dalla struttura del team e dalle dinamiche di confronto, e successivamente autodiretto, grazie alla mediazione dell'e-portfolio. Quest'ultimo si è rivelato cruciale nel favorire la transizione dal piano intersoggettivo della cooperazione a quello intrapsichico della riflessione, configurandosi come un "ponte epistemico" tra il fare insieme e il pensare da sé (Paavola & Hakkarainen, 2005; Dipace et al., 2024).

La discussione dei risultati consente di leggere l'e-portfolio non solo come strumento di documentazione, ma come spazio di negoziazione identitaria (Rossi, 2019), in cui la scrittura riflessiva ha permesso agli studenti di attribuire senso alle proprie pratiche e di costruire una narrazione coerente del proprio sviluppo formativo. Ciò conferma il principio secondo cui i dispositivi digitali di riflessione agiscono come catalizzatori di agency e consapevolezza metacognitiva, purché sostenuti da una cornice pedagogica intenzionale (Bonaiuti & Dipace, 2021).

Un aspetto emerso con chiarezza riguarda il valore formativo dell'errore, che, nel contesto del TBL, è stato progressivamente decostruito come fallimento e reinterpretato come occasione di chiarificazione concettuale e di apprendimento condiviso. Questo passaggio, da un errore "individuale" a un errore "collettivo", si iscrive nella prospettiva dialogica dell'educazione (Wegerif, 2007) e rappresenta una condizione necessaria per lo sviluppo di un pensiero critico autenticamente riflessivo.

Tuttavia, l'esperienza evidenzia anche alcune tensioni e limiti. La standardizzazione dei format digitali rischia di ridurre la spontaneità riflessiva, favorendo risposte più conformi che autentiche (Nguyen & Ikeda, 2015). Inoltre, la valutazione dell'e-portfolio richiede criteri coerenti ma flessibili, capaci di riconoscere la pluralità delle espressioni identitarie e dei percorsi di senso (Biesta, 2006). In questo senso, la sfida per la ricerca e la didattica universitaria consiste nel

mantenere un equilibrio tra la necessaria strutturazione dei dispositivi e la libertà interpretativa che consente al soggetto di esercitare la propria agency epistemica.

In sintesi, la discussione mostra che il potenziale trasformativo dell'apprendimento collaborativo risiede meno nella cooperazione in sé e più nella riflessione mediata e intenzionalmente progettata che la accompagna. Il TBL e l'e-portfolio, integrati in una prospettiva ecologica (Barron, 2006), costituiscono un ambiente generativo in cui la conoscenza si costruisce attraverso il dialogo, la narrazione e la rielaborazione metacognitiva. Tale sinergia rende visibile una pedagogia dell'interdipendenza che non mira solo alla performance, ma alla formazione di soggetti riflessivi, responsabili e capaci di apprendere trasformando sé stessi.

5. Conclusioni

La ricerca ha messo in luce come le metodologie collaborative, e in particolare il Team-Based Learning integrato con l'e-portfolio, possano generare trasformazioni profonde che oltrepassano il miglioramento delle prestazioni per incidere sulla costruzione del sé cognitivo e riflessivo dello studente. Il gruppo emerge come matrice generativa di consapevolezza e autonomia, mentre l'e-portfolio si configura come spazio di interiorizzazione e rielaborazione metacognitiva. L'apprendimento collaborativo, se intenzionalmente progettato, si conferma quindi come una pratica formativa capace di promuovere agency epistemica, autoregolazione e un pensiero critico autenticamente dialogico, ponendo le basi per un'educazione trasformativa e inclusiva.

References

- Andrade, H. L., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship* 10(3) 1-11.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.
- Barrett, H. (2006). Using electronic portfolios for formative/classroom-based assessment. *Classroom Connect Connected Newsletter*, 13(2), 4-6.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bellantonio, S., & Basta, A. (2024). Pensarsi docenti. Il Team-Based Learning per la progettazione didattica (Vol. 9, pp. 1-132). Franco Angeli.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete*. Roma: Carocci Editore.
- Chan, Cecilia. K.Y., & Lee, Katherine, K.W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32, 100376. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>
- Cheng, G., & Chau, J. (2013). A study of the effects of goal orientation on the reflective ability of electronic portfolio users. *The Internet And Higher Education*, 16, 51-56. doi:10.1016/j.iheduc.2012.01.003
- Dipace, A., Dicataldo, M.C., Lamacchia, M., Facciorusso, F., & De Martino, D. (2024). Technology-enhanced team-based learning. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(2), Edizioni Universitarie Romane. <https://doi.org/10.32043/gsd.v8i2.1187>

- Dunne, K., & Logue, P. (2021). A Higher Education Action Research Study on the Effectiveness of an ePortfolio as a Learning Tool to Promote Reflective Professional Development. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(1), 58–88. <https://doi.org/10.22554/ijtel.v6i1.79>
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2002). *Team-based learning: A transformative use of small groups in college teaching*. Stylus Publishing.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and personal development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Nguyen, L. T., & Ikeda, M. (2015). The effects of ePortfolio-based learning model on student self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 197–209. <https://doi.org/10.1177/1469787415589532>
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557.
- Rossi, P. (2019). L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria. In P. Federighi, M. Ranieri & G. Bandini (eds.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche esperienze* (pp. 40-52). Milano: Franco Angeli.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-Nelson.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn and Bacon.
- Stroupe, D. (2014). Examining classroom science practice communities: How teachers and students negotiate epistemic agency and learn science-as-practice. *Science Education*, 98(3), 487–516. <https://doi.org/10.1002/sce.21112>
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11(2), 113–120.
- Thibodeaux, T., Harapnuik, D., & Cummings, C. (2019). The Eportfolio as a Learning Strategy and Digital Platform. *International Journal of Eportfolio*, 9(1), 13–29.
- Veine, S., Anderson, M.K., Andersen, N.H., Espenes, T.C., Søyland, T. B., Wallin, P., & Reams, J. (2020). Reflection as a core student learning activity in higher education—Insights from nearly two decades of academic development. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1659797>
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio* (trad. it.). Laterza. (Orig. pubbl. 1934)
- Wakimoto, D.K., & Lewis, R.E. (2014). Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development, and assessment. *The Internet and Higher Education*, 21, 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.01.002>
- Wegerif, R. (2007). Teaching Thinking: Metaphors and Taxonomies. In: *Dialogic Education and Technology. Expanding the space of learning. Computer-Supported Collaborative Learning*, 7. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71142-3_7